

Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Kähler
(Hrsg.)

Theorien!

Horizonte für die
Lehrerinnen-
und Lehrerbildung

SCHRIFTENREIHE
DER TÜBINGEN
SCHOOL OF EDUCATION

TÜBINGEN
UNIVERSITY
PRESS 

SCHRIFTENREIHE DER TÜBINGEN SCHOOL OF EDUCATION

BAND 01

LEHRERBILDUNG

FORSCHUNGSBASIERT. ANWENDUNGSBEZOGEN. VERANTWORTUNGSBEWUSST.

HERAUSGEGEBEN VON THORSTEN BOHL, NINA BECK, SIBYLLE MEISSNER

Theorien!

Martin Harant, Philipp Thomas, Uwe Küchler
(Hrsg.)

Theorien!

Horizonte für die
Lehrerinnen-
und Lehrerbildung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

oder wenden Sie sich brieflich an

Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Die Online-Version dieser Publikation ist auf dem Repositorium der Universität Tübingen frei verfügbar (open access).

<http://hdl.handle.net/10900/104249>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1042498>

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45627>

Tübingen University Press 2020
Universitätsbibliothek Tübingen
Wilhelmstraße 32
72074 Tübingen
tup@ub.uni-tuebingen.de
www.tuebingen-university-press.de

ISBN (Hardcover): 978-3-947251-19-3

ISBN (PDF): 978-3-947251-20-9

Layout und Umschlagsgestaltung: Gabriele von Briel, Tübingen School of Education (TüSE)

Satz: Tübingen School of Education (TüSE)

Druck und Bindung: Pro BUSINESS digital printing Deutschland GmbH

Printed in Germany

Inhalt



Einführung

Vorwort	
Thorsten Bohl und Frank Loose	13
Einleitung	
Martin Harant, Philipp Thomas und Uwe Küchler	15

1 Theorie und Theoriekritik

Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann. Historische und systematische Perspektiven	
Martin Harant und Philipp Thomas	23
Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung	
Markus Rieger-Ladich	37
Hirst, Carr and Husserl: The Problem of Pure Theory	
Fiachra Long	49
Der Splitter im Auge der anderen: Theorie und Empirie als reziproke Beobachtungsweisen	
Marcus Emmerich	65

2 Theorien in den Bildungswissenschaften

Die Feldtheorie Kurt Lewins – systematischerziehungswissenschaftliches Denken in Kontexten	
Dirk Bogner	83

Theorien der Schulentwicklung	
Thorsten Bohl	97
Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik	
Colin Cramer	111
Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrerberuf	
Martin Drahmnn †	129
Theorien der Sozialisation: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven	
Christian Grabau.	145
Schultheorien: Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis	
Martin Harant	159
Motivationstheorien im schulischen Kontext	
Tina Hascher, Claudia C. Sutter-Brandenberger und Eliane Liechti.	175
Medientheorien im Bildungskontext	
Petra Missomelius.	187
Didaktische Theorien zum Unterricht	
Raphaella Porsch.	205
Theoriebildung im Diskursfeld Heterogenität	
Matthias Trautmann und Beate Wischer	219
Theorie der Sozialen Arbeit: Soziale Unterstützung reflektieren	
Rainer Treptow	231
Erziehungs- und Bildungstheorie in der Lehrerbildung. Problematisierende Überlegungen zu handlungswirksamen Potentialen	
Martin Viehhauser	245

3 Theorien in den Fachdidaktiken

Kunstpädagogik: zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit	
Barbara Bader und Annette Hermann	263
Theorien in der Religionspädagogik: evangelisch, katholisch, islamisch	
Reinhold Boschki, Friedrich Schweitzer und Fahimah Ulfat.	279
Neurowissenschaften und Spracherwerb	
Heiner Böttger.	293



Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten Christina Brüning und Bernd-Stefan Grewe	309
Theorien in der Musikpädagogik: Beispiel Erzähltheorie Alexander J. Cvetko	323
Nachdenken über Biologie – Theorieperspektiven für eine Reflexion von Naturbedeutung und -beziehung Arne Dittmer und Ulrich Gebhard	337
Kohärenzen in der Lehrerbildung!? Resonanzen und Dissonanzen eines professionstheoretischen Ansatzes für das Fach Deutsch Carolin Führer und Felician-Michael Führer	351
Raumtheorien, Raumkonzepte und ein Kompetenzbereich Räumliche Orientierung: Geographiedidaktische Theoriebezüge und deren Adaption Inga Gryl	365
Theoretische Annahmen über Mehrsprachigkeit und Konsequenzen für schulbezogene Kontexte Lena Heine	381
Theorien in Sportlehrerbildung und Sportunterricht Ansgar Thiel, Oliver Höner und Gordon Sudeck	395
Theorien zum Mathematikunterricht David Kollosche	411
Theorien sprachlicher Bildung in der heterogenen Schule Kristina Peuschel	423
Übersetzungstheorien und Übersetzungspraxis im Unterricht der Klassischen Philologie Wolfgang Polleichtner	435
Text als Angebot: Didaktische Perspektiven nach der Literaturtheorie Christoph Reinfandt	449
Theoretisches und vortheoretisches Wissen im Fremdsprachenunterricht Bernd Tesch	465

Philosophische Bildung:	
Klassische und gegenwartsphilosophische Theorien	
Philipp Thomas	481
Theorien der Politikdidaktik	
Georg Weißeno	495
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.	509

Vorwort

Thorsten Bohl und Frank Loose

Der Band *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* eröffnet die Schriftenreihe der Tübingen School of Education. Der Band ist Ausdruck des 2015 begonnenen Aufbaus und der inzwischen ausdifferenzierten Tübinger Lehrerbildung. Waren die ersten Jahre vorrangig dem Strukturaufbau, der Berufung der (insgesamt 18) neuen Professuren für Lehrerbildung, zahlreichen weiteren Personalentscheidungen, der Klärung von Arbeitsabläufen und anderem gewidmet, so können nun inhaltliche Früchte geerntet werden. Um den inhaltlichen Impulsen und Ergebnissen unserer Arbeit ein Forum zu geben, haben wir uns entschlossen, eine eigene Schriftenreihe zu gründen. Hier möchten wir in den nächsten Jahren substanzielle Beiträge der Tübinger Lehrerbildungsforschung veröffentlichen.

Im vorliegenden Band treten zahlreiche Tübinger Kolleginnen und Kollegen aus den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften als Autorinnen und Autoren in Erscheinung – dies ist ein handfester Beleg eines gelungenen Aufbaus. Der Band ist auch Ausdruck des zentralen Anliegens der Tübingen School of Education, intensive Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften in unterschiedlichen Formaten zu unterstützen und voranzubringen.

Mit der Reihe folgen wir der Open-Access-Strategie der Universität, ohne die Standards der Community zu vernachlässigen: Die Bände der Reihe unterliegen einem externen Gutachterverfahren und werden vom Verlag Tübingen University Press professionell betreut.

Der Band, der für Lehrerbildung und Schule relevante Theorien vereint, richtet sich insbesondere an Lehramtsstudierende, aber auch an Referendarinnen und Referendare, an gestandene Lehrerinnen und Lehrer mit Berufserfahrung und an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Schulverwaltung. Neben vielen empirischen Forschungsprojekten und schulnahen Entwicklungsprojekten erachten wir auch *reine* Theorien als überaus relevant, um den Lehreralltag in seiner Komplexität überblicken, durch-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45625>



dringen und verstehen zu können. Grundlegende Begriffe wie Erziehung und Bildung sind ebenso bedeutend wie fachdidaktische Perspektiven und jüngere Diskurse beispielsweise zu Heterogenität, Medien oder Schulentwicklung. In diesem Sinne legen die Herausgeber ein wahrlich umfassendes und in genau diesem Zuschnitt wohl einmaliges Werk vor.

Der Vorstand der Tübingen School of Education dankt den Herausgebern, den Autorinnen und Autoren sowie den Verlagsvertreterinnen und -vertretern für Ihr Engagement und ihre qualitätsvolle Arbeit.

Wir freuen uns über das Erscheinen dieses Bandes – und weiterer Bände!

Tübingen, im April 2020

Thorsten Bohl und Frank Loose

Einleitung

Martin Harant, Philipp Thomas und Uwe Küchler

Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – unser Sammelband wendet sich an Lehramtsstudierende, an Referendarinnen und Referendare, an Lehrerinnen und Lehrer sowie an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Autorinnen und Autoren möchten in die für das Lehramtsstudium relevanten Theoriebestände in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken einführen und diese dezidiert auf das Handlungsfeld Schule beziehen. Hinter den Beiträgen stehen folgende Überlegungen: Wie können wir angehende Lehrkräfte für das Theoretische gewinnen – wenn Studierende fragen: Wozu muss ich das alles wissen, ich will doch nur Lehrerin oder Lehrer werden? Wie können wir für unsere jeweilige Disziplin verdeutlichen, dass Lehrerprofessionalität auch den souveränen Umgang mit Theoriebeständen mit umfasst?

Die Autorinnen und Autoren des Bandes zeigen, wie über disziplinäre Diskurse hinweg die so entstehende theoriebasierte Mehrperspektivität auf Schule, Unterricht, Lehrberuf sowie Fachkultur die Urteilsbildung von Lehrkräften in den polyvalenten Handlungssettings des Unterrichts schärfen kann. Wir sehen dies als einen Schwerpunkt im Kontext einer zeitgemäßen Lehrerbildung.

Wenn von einer Verbesserung des Lehramtsstudiums die Rede ist, werden oft mehr schulpraktische Anteile gefordert, eine bessere Professionsorientierung und empirisch sichere Forschungsergebnisse zu Unterricht und Lehrerbildung. Und tatsächlich sind diese Bereiche essenziell für echte Fortschritte in der universitären Lehrerbildung. Wir möchten zeigen, dass über diese Weiterentwicklung ein anderer Bereich nicht in den Hintergrund geraten darf: die Auseinandersetzung mit Theorien im Lehramtsstudium, sowohl in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken als auch in den Bildungswissenschaften.

Weshalb sind Theorien so wichtig, dass es sich lohnt, bei unseren Lehramtsstudierenden, bei Lehrkräften und auch in den Fachbereichen eigens für sie zu werben, für sie zu motivieren? Gilt für Theorien nicht das, was Immanuel Kant im Vorwort zur ersten Auflage der *Kritik der reinen Vernunft* über die Metaphysik sagt: Sie sei ein »Kampfplatz dieser endlosen Streitigkeiten« (Akademie-Ausgabe, IV, S. 7)? Ist die Beschäfti-

gung mit Theorien nicht gerade deshalb müßig, weil wir mit ihnen nie an ein Ende gelangen? Wir denken nicht so. Vielmehr sehen wir mindestens drei Gründe, weshalb es nicht nur lohnt, sich im Lehramtsstudium mit Theorien zu beschäftigen, sondern weshalb dies unverzichtbar ist.

Erstens müssen wir davon ausgehen, dass in einer Zeit der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüche im Bildungsbereich das Bedürfnis nach theoretischer Reflexion stärker in den Vordergrund tritt. Unsere Gesellschaft braucht wieder die Diskussion über die Gesamtorientierung ihrer Bildungsziele und ebenso den fruchtbaren Streit innerhalb der Bildungswissenschaften und den Bezugswissenschaften der schulischen Fächer über die wichtigsten Ziele der jeweiligen Bereiche der Bildung und die besten Wege, um diese Ziele zu erreichen. Theoriediskurse sind der Ort dieser Selbstorientierung. Die Herausforderungen und der gesellschaftliche Umbruch sind groß – denken wir etwa an Heterogenität und fehlende Bildungsmobilität, an Bildungsgerechtigkeit und Internationalisierung, an Digitalisierung und immer schneller veraltendes Wissen. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Theorien nehmen solche grundlegenden Fragen auf und vermitteln sie mit den Kriterien und Standards ihrer eigenen fachlichen Traditionen.

Zweitens müssen Lehramtsstudierende in die Lage versetzt werden, mehrperspektivisch zu denken. Dies können sie in der Beschäftigung mit Theorien deshalb am besten lernen, weil gerade das theoretische Denken und jede einzelne Theorie stets in der Gefahr stehen, mit der Klarheit und Erklärungskraft einer bestimmten Sicht auf die Welt andere Perspektiven zu kolonialisieren und so Pluralität nicht zu fördern, sondern zu hemmen. Die einzelnen Beiträge des Bandes *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* zeigen, was Theorien jeweils neu sichtbar machen – und was sie andererseits verschließen, wenn sie etwa einseitig oder totalisierend rezipiert werden. In der breiten Zusammenschau, die hier vorliegt, besteht so die Möglichkeit, nicht nur Mehrperspektivität zu lernen, sondern auch Inkommensurabilitäten zu sehen, etwa wenn die verschiedenen Theoriebildungen von Sciences und Humanities sich auf verschiedene Theorieverständnisse zurückführen lassen. Das *Verstehen des Verstehens* von Bildung, Lernen, Schule und Unterricht, es wird differenzierter und tiefer, wenn ein solcher immer auch theoriekritischer Umgang mit Theorien verfolgt wird. Mehrperspektivisches Denken muss immer wieder neu eingeübt werden, um Horizonte zu eröffnen und die theoretische Selbstabschließung eines bestimmten Ansatzes zu vermeiden. Ein pluralitätssensibler Theoriediskurs könnte zudem auch den Horizont für bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschungsfragen erweitern. Entsprechend ist auch das Theorieverständnis der Autorinnen und Autoren nicht ein einheitliches. Vielmehr bedingen wissenschaftliche Traditionen, die Entwicklung

eines Fachs sowie auch der eigene Standpunkt in der Fachdisziplin, was man unter Theorie genau versteht und welche Aufgabe man für das Theoretische sieht. Hier wäre jeder Versuch einer Vorab-Definition von *Theorie* selbst schon wieder eine Position im Feld des Theoretischen. Mehrperspektivität und Pluralität scheint uns auch in Bezug auf den Begriff *Theorie* unverzichtbar.

Wie verwenden die Beiträge des Bandes jeweils den Begriff Theorie? Gibt es neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten? Dies lässt sich durch einen Blick in verschiedene Theorieverständnisse verdeutlichen. Die klassisch-neuzeitliche naturwissenschaftliche Vorstellung, in einer wahren Theorie gewissermaßen über die Wahrheit der Welt zu verfügen, wandelt sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts im Sinne einer Dynamisierung. Die Sätze wissenschaftlicher Theorien gelten nur noch als hypothetisch gewiss. Dennoch können neue Theorien fortgeschrittener sein als ihre Vorgängerinnen, sie können das Wissen erweitern und insofern auch als besser und wahrer gelten. Karl Popper vertritt hier das Kriterium der Falsifizierbarkeit, Thomas Kuhn den historischen Aspekt der Theorieentwicklung (König & Pulte, 1998, Sp. 1148-1151). Im vorliegenden Band findet sich auch dieses eher szientifische Theorieverständnis dort, wo Erklärungswissen geniert wird, etwa wenn Hascher et al. in ihrem Beitrag zu Motivationstheorien die Frage beleuchten, wodurch Menschen dazu bewegt werden, zu handeln. Teil dieses Theoriebegriffs ist es tatsächlich, immer bessere, leistungsfähigere und damit auch zutreffendere Theorien zu entwickeln. Die meisten anderen Beiträge betrachten zwar auch Theorieentwicklungen, und auch hier geht es um die jeweils bessere Theorie, doch diese Entwicklungen werden oft nicht als Annäherungen an wahre Strukturen der Welt verstanden. Meist geht es im Sinne Peter Zimas bei diesen nicht-szientifischen Theorien im Feld der Bildung um Konstrukte, die kulturell und durch Interessen bedingt sind und entsprechende Entwicklungen widerspiegeln. Im Fokus stehen Theorien als interessen geleitete Diskurse (Zima, 2017, S. 20), nicht ideologiefreie naturwissenschaftliche Theorien (ebd., S. 69-84).

Was steht in diesem nicht-szientifischen Theorieverständnis jeweils hinter den Entwicklungen der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien und von welcher Art Fortschritt ist in den Beiträgen die Rede? Zwar geht es mitunter um allgemeine kulturelle Entwicklungen, aber insbesondere auch um Entwicklungen der Fachdisziplin. Nur beispielhaft seien Bader & Hermanns Beitrag zur Kunstpädagogik sowie Kollosches Beitrag zur Mathematikdidaktik genannt. Weniger sind dabei, einer weiteren Unterscheidung Peter Zimas folgend, *strukturelle* Weiterentwicklungen der Theorie im Sinne der Beschaffenheit des Aussagesystems (Stegmüller) oder der Falsifizierbarkeit (Popper) gemeint (ebd., S. 5-9). Eher schon erscheinen *funktionale* Aspekte für die Weiterentwicklung der jeweiligen Theorien wichtig, also etwa der

Richtungsstreit verschiedener Schulen in einer Disziplin, bei dem es im Sinne Bourdieus auch um Gestaltungsmöglichkeiten im wissenschaftlichen Feld geht (ebd., S. 9-12). Exemplarisch ließen sich hier Cramers Beitrag zu den Professionstheorien nennen, in dem unter anderem paradigmatische Grundlagen gängiger Professionstheorien thematisch werden oder Harants Beitrag zur Schultheorie, der den Widerstreit unterschiedlicher, interessen geleiteter Theorieperspektiven auf Schule in der wissenschaftlichen Diskursarena beleuchtet und ineinander spiegelt. Am häufigsten jedoch zeichnen die Beiträge des Bandes Entwicklungen nach, welche den *Objektbezug* der Theorien verdeutlichen (ebd., S. 12-19). Damit ist die heuristische Kraft von Theorien gemeint, also ihre Fähigkeit, etwas bisher Übersehenes sichtbar zu machen. Zugleich konstituieren die Theorien dabei immer auch ihren Gegenstand. Beispielhaft für diesen Zusammenhang sei auf Dittmer & Gebhards Beitrag zur Biologiedidaktik verwiesen oder auf Bogners Beitrag zur Feldtheorie beziehungsweise Porschs Beitrag zur Didaktischen Theorie. Nicht zuletzt in diesem Feld scheint vielen Autorinnen und Autoren der Sinn einer Beschäftigung mit Theorien im Lehramtsstudium besonders deutlich: Es geht darum, Studierenden die heuristische und gegenstandskonstituierende Kraft von Theorien bewusst zu machen und ihnen die Reflexion funktionaler, kultureller und interessen geleiteter Aspekte der Theorien im Feld der Bildung zu ermöglichen. Ziel ist hier ein souveräner und informierter Umgang mit Theorien des eigenen Fachs, beziehungsweise des jeweiligen bildungswissenschaftlichen Feldes. Verbessert werden soll sowohl die Wissenschaftlichkeit der Lehramtsausbildung als auch die Theorie-Praxis-Relation. Der reflexive Fokus auf die Praxis ist es, der ein an geisteswissenschaftlichen Denkbahnen orientiertes Theorieverständnis prägt, wie es für die Pädagogik unter anderem Erich Weniger unter dem Stichwort »Theorie der Praxis« (Weniger, 1952, S. 16) formuliert hat. Es ist kennzeichnend für dieses Theorieverständnis, den Gegensatz von Theorie und Praxis dergestalt dialektisch zu verflüssigen, dass Theorie und Praxis immer schon als vermittelt betrachtet werden: Jeglichem Praxisvollzug liege eine *Voreinstellung* zugrunde, »mit der er [der Praktiker] an das Tun [...] herangeht« (ebd., S. 11), so dass Praxis de facto »sich auflöst in ein sehr kompliziertes Gefüge, in dem Theorie und Praxis unauflöslich verbunden sind« (ebd., S. 16). Weniger unterscheidet dabei Theorien ersten, zweiten und dritten Grades: Während eine Theorie ersten Grades »die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung« (ebd., S. 16) darstelle, werde eine Theorie zweiten Grades »auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden«. Weniger sieht sie gegeben in Form von »Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern« (ebd., S. 17). Die »*Theorie des Theoretikers*« (ebd., S.19), die der pädagogischen Ausbildung zugrunde liege, wird hingegen als

Theorie dritten Grades verstanden, »wobei aber die Zahlen nur die Entfernung von dem unmittelbar Gegebenen und nicht etwa eine Rangordnung anzeigen« (ebd., S. 19). Diese Theorie übernehme, so Weniger, in der Praxis die Funktion »als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewusste Vorbesinnung und bewusste nachträgliche Klärung« (ebd., S. 20). Weniger bemüht hier das von Herbart gezeichnete Bild eines neunzigjährigen Dorfschulmeisters, der »die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians« habe, wenn er nur sich selbst erfahre (ebd., S. 11). Theorie dritten Grades wird hier entsprechend verstanden als Erweiterung und Relativierung der die Praxis leitenden Vorannahmen und zwar durch die systematisch evozierte Blickwendung. Im Zuge dieses geisteswissenschaftlichen Theorieverständnisses, so schließt Weniger unter Rückgriff auf Schleiermacher, werde die Dignität der Praxis nicht in Frage gestellt, »die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusstere« (Schleiermacher, zit. nach Weniger, 1952, S. 20).

Die von Weniger für das Feld des Pädagogischen vorgeschlagene Zusammenschau von Theorie und Praxis, die den Theoriebegriff nicht szientifisch engführt und von der (vorgängigen) Erfahrungswirklichkeit entkoppelt, trägt der Tatsache Rechnung, dass wir uns Studierende nicht als ein leeres, weißes Blatt vorstellen dürfen, wenn sie sich im Studium mit theoretischen Aspekten der Praxis in Bildung und Unterricht zu beschäftigen beginnen. In ihrem Beitrag zur Kunstpädagogik berichten Bader & Hermann beispielsweise von Arbeiten zu diesen subjektiven Theorien Studierender und ihrer Veränderung durch Studium und Schulpraxissemester. Die gedankliche Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen Erörterungen zu Erziehung, Bildung, Didaktik, Motivation, Profession, Sozialisation, Medien, zur Schule und Schulentwicklung, zum Feld oder zur Sozialen Arbeit und so weiter, lassen sich in ihrem Bemühen, unterschiedliche Felder der Erziehungs- und Bildungspraxis zu beleuchten, letztlich allesamt als Theorien dritten Grades im Sinne Wenigers beschreiben, die im besten Fall bestehende Vorannahmen zum Bewusstsein zu erheben, zu klären und zu irritieren vermögen. Dasselbe gilt für die hier versammelten Beiträge aus der Fachdidaktik.

Als einen dritten Grund für die Beschäftigung mit Theorien möchten wir deren genuin heuristische Kraft nennen. Entsprechend fragen die Autorinnen und Autoren: Wo finden sich Beispiele für *Aha-Erlebnisse* oder für ein Verstehen größerer Zusammenhänge, die erst durch theoretische Durchdringung möglich werden? Was sehen wir in der Welt, in unserem Leben und als Phänomen ganz neu, wenn wir eine Theorie verstanden haben? Theorien machen sichtbar, sie öffnen Türen, sie lassen Lernende etwas verstehen. Mit der heuristischen Kraft der Theorien ist aber noch mehr gemeint. Stellen wir uns ein Lehrerkollegium vor. Worin besteht der Gewinn der vielen

verschiedenen Fächer (und ihrer Vertreterinnen und Vertreter), die im Lehrerzimmer zusammentreffen? Worin besteht der gegenseitige Gewinn für die Lehrkräfte und worin der Gewinn für die Schülerinnen und Schüler? Wie werden diese geprägt, wenn eine theoretisch gut ausgebildete Physikerin oder ein theoretisch gut ausgebildeter Politikwissenschaftler, die zudem souverän mit bildungswissenschaftlichen Theorien umzugehen wissen, ihre ganz eigenen Perspektiven über viele Jahre im Leben einer Schule entfalten? Sicher ist, dass die theoretische Sozialisation den Blick aller Lehrpersonen spezifisch ausformt und Denkhaltungen, Denkstile und die Frage, was überhaupt relevante Phänomene sind, bestimmen wird. Die heuristische Kraft von Theorien bildet und prägt Menschen.

Der Theorienband versammelt Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Bereichen Bildungswissenschaft und Fachdidaktik, darunter viele von der Universität Tübingen, für deren produktive Zusammenarbeit in der Tübingen School of Education er zugleich ein Zeugnis ist.

Tübingen, im Sommersemester 2020

Die Herausgeber

König, G. & Pulte, H. (1998). Stichwort ‚Theorie‘. II. 20. Jh. (Wissenschaftstheorie). In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 10, Sp. 1146-1154). Darmstadt: WBG.

Weniger, E. (1952). *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim: Julius Beltz.

Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Stuttgart: UTB.

Theorie – was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann.

Historische und systematische Perspektiven

Martin Harant und Philipp Thomas

1

1. Zwei verschiedene Auffassungen von Theorie: szientifisch und nicht-szientifisch

Wenn es um Bildungsprozesse geht, werden Theorien oft verstanden als Hypothesen, die von einer Scientific Community aufgenommen, beurteilt und weiterentwickelt werden und die dabei helfen, Bildungsprozesse zu verbessern. Beispiele sind etwa Theorien zu einem bestimmten Aspekt des Classroom Managements (Erziehungswissenschaft) oder zu einem Aspekt des Fremdsprachenlernens (Fachdidaktik). Wenn das Ziel klar ist, geht es um den besten Weg zu diesem Ziel und hier um überprüfbare Hypothesen. Solche Theorien können wir *szientifisch* nennen. Es lässt sich empirisch mehr oder weniger gut untersuchen, welches Konzept die jeweilige Unterrichtspraxis am besten steuert. Lehramtsstudierenden leuchtet oft ein, dass solche Theorien Praxisrelevanz haben.

Eine zweite Auffassung von Theorie kritisiert die erste. Wir können sie *nicht-szientifisch* nennen. Es gibt verschiedene Spielarten nicht-szientifischer Theorien. Theorien, die unter diesen Sammelbegriff fallen, haben gemeinsam, dass sie mehr wollen, als die Praxis besser zu steuern. *Nicht-szientifisch* darf nicht verstanden werden als *nicht-wissenschaftlich*. Vielmehr lautet hier die Kritik, szientifische Theorien seien zu eng, genauer: Ihr Verständnis von Wissenschaft und Bildung sei zu eng. Nicht-szientifisch heißt dann: mehr als szientifisch oder auch: nicht verengt auf die Steuerung von Praxis. Beispiele sind etwa bildungsphilosophische Konzepte, die kritisiert oder unterstützt, nicht aber empirisch überprüft werden können. Wenn Lehramtsstudierende solche Theorien lernen sollen, fragen sie oft nach dem Sinn: Wieso muss ich Theorien lernen, die nicht praxisrelevant zu sein scheinen, weil sie nicht überprüfbar die Unterrichtspraxis verbessern?

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45623>



Die Frage ist allerdings, was hier genau mit Praxis gemeint ist. Eine Theorie, die Pädagogik mit technischem Steuerungswissen identifiziert, so Apel, wäre keine Praxis, sondern Anleitung für eine »Dressurtechnologie« (Apel, 1973, S. 144). Eine Theorie der Praxis, so wird auch in modernspezifischen Kontexten angemahnt, setze nicht in erster Linie auf erfolgskontrolliertes bzw. manipulatives Handeln (wie etwa im Bereich der Produktion) sondern auf verständigungsorientierte Kommunikation interagierender Subjekte (Habermas, 1968a). Das Pädagogische, so Benner in diesem Zusammenhang, werde erst dann zur Praxis, wenn es nicht »Aufgaben und Zwecke verfolgen [soll], die unabhängig von jeder Reflexion über pädagogisches Handeln feststehen« (Benner, 1995, S. 149). Wenn das Pädagogische also zum Beispiel von ökonomischen Zwecken der Optimierung von Input-Output-Relationen, also von äußeren bzw. parapädagogischen Bestimmungen bestimmt, gedacht werde, ließe es sich nicht als genuine Praxis qualifizieren. In diesem Denken wird das Pädagogische hingegen dann zur Praxis, wenn die in dieser Praxis Interagierenden (das umgreift Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler) an ihrer eigenen Bestimmung selbsttätig mitwirken und sich zu an sie herangetragene Zwecke reflexiv verhalten können. Bildung, so Frost (2010, S. 312), »bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand«. Gegenüber Lehramtsstudierenden könnten nicht-szientifische Theorien also durch den Hinweis für sich werben, zur universitären Lehrerbildung gehörten nicht nur Theorien, die den besten Weg zu einem Ziel betreffen, welches von der Kultusbehörde oder der Wirtschaft vorgegeben wird. Sondern auch Konzepte, die den angehenden Lehrkräften etwa bei der kritischen Reflexion dieser Ziele helfen. Es geht nicht nur um die Perspektive innerhalb einer nicht weiter diskutierten Praxis, sondern auch um die Sicht von außen auf diese Praxis.

Ein Blick in die Geschichte zeigt: Szientifisch werden Theorien seit der Moderne verstanden (3.). Nicht-szientifisch ist das Verständnis von Theorie dagegen in der Antike und bei einigen neuzeitlichen Philosophien (2.) und im Rahmen von moderne-kritischen Strömungen, sei es in der kritischen Theorie (4.) oder in Strömungen, die Theorien wieder stärker als Teil der eigenen Identität und Bildung verstehen (5.).

2. Antike: Theorie als höchste Form menschlicher Existenz

Im Höhlengleichnis und in der Beschreibung der Bildung, welche die künftigen Philosophenkönige in *Platons* Staatsutopie durchlaufen, wird der steinige Weg zum Ziel eines letzten *theorein* beschrieben, welches die Idee des Guten schaut, jene Wahrheit des Ganzen, welche alles hervorbringt und gedeihen lässt. (Politeia VII, 514 ff).

Bis in die Gegenwart wirken zentrale Momente dieses Gleichnisses, wie die Vorstellung von Bildung als »Irritation«, als »Befreiung von Meinung und Täuschung« oder als »radikal-emanzipatorische Umwendung« (Kauder, 2001, S. 81) in Bildungstheorien fort. Auch die Idee, dass künftig Lehrende den mühsamen Aufstieg wagen müssen, um Überblick über das Wesen von Bildung zu erlangen, erscheint hier zugrundegelegt: So wird aus dem vormaligen *paidagogos*, »dem Sklaven, der die Knaben zur Schule führte« und seiner »sklavenhaften Verrichtung« (Böhm, 2006, S. 750), der theoretisch Gebildete, der »Schauende«, der als Lehrender selbsttätig die oben genannten Bildungsprozesse im erziehenden Unterricht zu initiieren vermag. Folgt man Platon, sind nur wenige dazu in der Lage. Dem höchsten Wissen teilhaftig zu werden, ist sehr voraussetzungsreich. Das *theorein* ist so anspruchsvoll, weil zunächst unsere ganze Welt durchschaut werden muss, denn das, was uns üblicherweise als Wahrheit gilt, ist nur Schein. Zudem bedarf es dann einer fast überfordernden Öffnung für das hinter dem Schein Liegende, für das eigentlich Wahre (*Politeia* VII, 537d). In der Neuzeit erfährt Platons Vorstellung, etwa bei *Rousseau*, *Kant*, *Humboldt* und *Schleiermacher* eine Universalisierung. So geht es fortan darum, »jeden Einzelnen so vielseitig wie nur möglich zu bilden, damit dann die Einzeltätigkeit in einer durch die Vielseitigkeit erweiterten Kommunikation und Interaktion ausgeübt und hierdurch in nicht mehr standesspezifische, sondern bürgerlich-öffentliche Tätigkeiten transformiert werden« kann (Benner, 1995, S. 155).

Bei Platon ist das *theorein* exklusiv, es hat den denkbar höchsten Wert und kann die Welt zum Guten verändern. Die theoretische Schau führt in die Einsicht der vorgegebenen, hierarchisch gedachten Ordnungszusammenhänge. Auch an dieser Stelle erfährt Platons Theoriebegriff dort, wo daran angeknüpft wird, eine modernespezifische Transformation: Sie betrifft die metaphysisch und hierarchisch gedachte Ordnungsstruktur des Seins und des Staates, die von Einzelnen erkannt wird und die die regierenden Tätigkeiten der *Polis*, in der jeder seine Bestimmung findet, leitet. Diese Ordnungsstruktur weicht der Vorstellung einer nicht-hierarchischen Verhältnisbestimmung unterschiedlicher menschlicher Praxisgestalten wie Arbeit, Ethik, Pädagogik, Politik, Kunst und Religion, in der prinzipiell alle fortan bestimmend tätig werden können (ebd., 156ff.). Die Theorie der pädagogischen Praxis kann entsprechend nicht mehr darin bestehen, »die Heranwachsenden in Übereinstimmung mit Vorgegebenheiten zu bringen und eigene Urteilskompetenz nur dem zuzuerkennen, der sich zuvor in Übereinstimmung mit vorgegebenen Wissensbeständen, Normen und Konventionen gebracht hat« (ebd., S. 149). Auch dieser Theoriebegriff ist weiterhin aufgeladen mit der Vorstellung, einen verstehens- und handlungsorientierten Zugang zur menschlichen Gesamtpraxis zu ermöglichen und zu einer Wahrheit der

menschlichen Bestimmung durchzustoßen, nämlich an seiner eigenen Bestimmung, auch im Horizont der menschlichen Gesamtpraxis, selbsttätig mitzuwirken. Auch für *Aristoteles* ist Theorie die höchste Wissensform und Praxis: Die »Eupragia [...] ist das letzte Ziel des Menschen«, Theorie ist »eine höherrangige P[raxis]« (Bien, 1989, S. 1283). In der Theorie beschäftigen wir uns nicht technisch-manipulativ, sondern um seiner selbst willen mit dem Wirklichen: Wir zielen auf das Wissen um die Prinzipien und Ursachen der Dinge. Theorie steht für diesen Selbstzweckcharakter des höchsten Wissens, eines Wissens, das die Dinge in ihrem wahren Sein und nicht hinsichtlich ihres Nutzens erkennen möchte (Metaphysik I.2 982b27 f). Daher ist auch bezogen auf die Lebenspraxis das *bios theoretikos*, das dem höchsten Wissen gewidmete Leben, das wertvollste und dem aktiven oder genussorientierten vorzuziehen (Nikomachische Ethik X, 6-9).

Das deutsche Wort Schule stammt vom griechischen Wort *scholae* (σχολή) ab und bedeutet Muße oder auch *frei von Arbeit sein*. Das antik-aristotelische Verständnis von Theorie bildet sich so gesehen unmittelbar im Begriff der Schule ab, beeinflusst indirekt das Verständnis von Schule: Schule ist diesem Verständnis gemäß die pädagogische Provinz, die von der Lebensnotdurft, wie zum Beispiel der Arbeit auf dem Feld, freigehalten wird. Wer in die Schule geht, arbeitet nicht, und das heißt nach antiker Vorstellung, dass er mit seiner Tätigkeit keine Zwecke verfolgt, die außerhalb dieser Tätigkeit liegen (also Um-zu-Tätigkeiten), sondern etwas um seiner selbst willen tut: Er verschafft sich Einblick in das Wesen der Dinge, seine Praxis ist eine theoretische. Etwas pathetisch formuliert beispielsweise noch *Herbart*: »Schule – geben wir dem edlen Worte seine echte Bedeutung! – Schule heißt Muße« (Herbart, 1983, S. 131). Für Herbart widerspräche es dem Begriff der Schule und damit der Muße eines selbstbestimmten Wesens, Lernen nur als Mittel für solche Zwecke zu sehen, die andere bereits für dieses bestimmt haben, vor allem dann, wenn sie sich als willkürlich erweisen sollten. Diese antike Vorstellung von Bildung als selbstzweckhafter Praxis mit der Möglichkeit echter Erkenntnis stellt eine erste Bedeutung von nicht-szientifischen Theorien dar.

3. Moderne: Theorie für die Steuerung der Praxis

Wie groß der Epochenbruch hin zur Neuzeit war, dies lässt sich auch am Schicksal des Theoriebegriffs nachvollziehen. Ein Philosoph wie *Francis Bacon* konnte zusammen mit seinen Zeitgenossen die Theorien der griechischen Philosophen als eher hinderlich und sogar als »Professorenweisheit« bezeichnen (Bacon, 1990, S. 151).

Ihm ging es um die eigentliche, und das hieß jetzt naturwissenschaftliche, Erkenntnis der Welt. Die Menschen, so Bacon, neigen dazu, die Natur in den Grenzen ihrer eigenen Erkenntnismöglichkeiten wahrzunehmen. Diese sind durch philosophische Lehrmeinungen und Theorien eingeschränkt (ebd., S. 105), auch durch allgemeine menschliche Erkenntnisgrenzen, welche wirkliche Objektivität verhindern (ebd., S. 101). Nicht die zweckfreie Schau im Rahmen eines kontemplativen, eines theoretischen Lebens (das antike Ideal), sondern die Befragung der Natur durch naturwissenschaftliche Methoden mit Experiment, Formulierung von Naturgesetzen und dem Versuch der Falsifikation von Hypothesen führt zur wahren Erkenntnis der Welt (ebd., S. 207 ff, S. 241 ff). Kein Forscher kann wahre Erkenntnis allerdings im Alleingang erreichen. Theorie als Form des Wissens wird von Bacon einem Nutzen verpflichtet, dem Erklären und Beherrschen der Natur. Theorien (nun im Plural) werden in der Moderne zu Hypothesen über die Welt, die von einer Scientific Community weiterentwickelt werden. Theorien werden nützlich, sie bewähren sich im Gebrauch. Zweckfreiheit hat ihren Wert verloren. Hier entsteht der moderne szientifische Begriff von Theorie.

Die weitere Entwicklung des modernen Theoriebegriffs ist durch eine Erosion von Wahrheit und Gewissheit gekennzeichnet. Das moderne Wissen erfährt sich mehr und mehr als prinzipiell begrenzt. Theorien können die Wahrheit über die Welt nicht mehr fassen. Anders als bei Bacon erreicht der menschliche Verstand bei *Immanuel Kant* auch durch Experimente nicht mehr die Wahrheit über die Welt, so wie sie an sich ist. Denn es ist unmöglich, die Welt unabhängig von den Anschauungs- und Erkenntnisformen des menschlichen Erkenntnisapparats wahrzunehmen. Vielmehr konstituieren diese allen Menschen gemeinsamen Erkenntnisformen jenes mit, was erkannt wird, das Objekt. Dieses ist immer *Objekt für uns* (Erscheinung), nie die Wirklichkeit an sich (Kritik der reinen Vernunft, B 294-296, 303 f). Auch Theorie vermag die Erscheinung nicht in Richtung einer hinter ihr liegenden eigentlichen Wahrheit zu durchstoßen. Vielmehr ist Theorie jene Wissensform, welche die Gesetzmäßigkeiten formuliert, die zwischen den *Objekten für uns*, den Erscheinungen, herrschen (Kant, 1912, S. 275). Weil die Erscheinungen zwar durch unseren Erkenntnisapparat mit konstituiert sind, dieser aber allen Menschen gemeinsam ist, gilt die Theorie nicht nur subjektiv. Doch Wahrheit kann sie nur noch in diesem Sinne beanspruchen, eben als Wissen der Gesetzmäßigkeiten oder Prinzipien innerhalb der Erscheinungswelt.

Aber nicht nur in der Philosophie, auch in der *Naturwissenschaft* erodierte das Vertrauen, die letzte Wahrheit über die Welt erkennen zu können. Das zeitgenössische Verständnis ist hier durch eine umfassende Hypothesizität gekennzeichnet, welche sich nicht nur auf Naturgesetze, sondern auch auf empirische Erfahrungsdaten selbst

bezieht (Schiemann, 1997, S. 139 ff.) Wie sich dieser Wandel hin zur Hypothesizität naturwissenschaftlichen Wissens während eines Forscherlebens vollzog, ist am Beispiel des Physikers Hermann von Helmholtz untersucht worden (Schiemann, 1997). Für Helmholtz verlor die Kausalität schließlich ihren absoluten Geltungsanspruch (ebd., S. 371), auf eine theoretisch begründete Wahrheitsgarantie der Wissenschaft musste verzichtet werden (ebd., S. 372).

Der *Konstruktivismus*, der sich übrigens ausdrücklich auf Kants Vorarbeiten beruft (Geier, 2011), verabschiedet den Wahrheitsbegriff noch weiter und ersetzt ihn durch den Begriff der Viabilität (Köck, 2011). Davon ist auch die Theorie betroffen. Im Rahmen eines evolutionären Denkens, das biologische Wesen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt sieht, gilt jenes Wissen als viabel, welches eine Herausforderung kreativ und bestmöglich bewältigen kann. Das viable Wissen ist jene Wirklichkeitskonstruktion oder Theorie über die Welt, welche sich in der jeweiligen Situation als adaptiv erweist (ebd., S. 383).

In der Moderne geht das Versprechen des *theorein* verloren, im Ganzen eines kontemplativen, der Theorie gewidmeten Lebens ein Wissen zu erlangen, welches über den normalen menschlichen *logos* hinausgeht und uns im Schauen mit dem eigentlichen Kern der Welt, mit dem Göttlichen verbindet. Doch weil in der Moderne die Theorie zunehmend dazu da ist, nützlich zu sein und Steuerungswissen für die Praxis zu generieren, besteht im Hinblick auf Theorien etwa auf Seiten der Studierenden die Forderung nach dem praktischen Nutzen der Theorien in diesem Sinne. Auch Form und Umfang der Theorien sind betroffen: Reichen nicht Theorien mittlerer Reichweite völlig aus, um Erklärungen und mögliche Interventionsimpulse zu generieren? Führen hier nicht gar solche Theorien weiter, die noch dazu in der Praxis selbst entstanden sind, etwa im Rahmen von Aktionsforschung? (Vgl. in diesem Zusammenhang die im angelsächsischen Raum geführte Debatte zwischen Hirst und Carr: s. Long 2008 sowie den Beitrag in diesem Band). Um eine gute Lehrkraft zu werden, muss man nach dieser Sicht der Dinge keine Theorien mit einer überhöht gedachten Reichweite nach antikem Vorbild kennen. Auch das Problem eines »bildungsphilosophischen ›Stratosphären Denkens« (Heimann, 1976, S. 146) neuzeitlicher Pädagogiken und Didaktiken, dem wenig Relevanz für die konkrete Berufsausübung attestiert und das als voraussetzungsreich und abstrakt wahrgenommen wird, wäre eingedämmt. Doch kann andererseits eine szientifische Theorie, die etwa im Rahmen unstrittiger Lernziele hilft, die Unterrichtspraxis zu verbessern, zugleich einen kritischen Blick von außen auf den Sinn und das eigentliche Ziel dieser Praxis werfen? Braucht Bildung lediglich Effektivitätssteigerung? Oder muss es auch um die Ausrichtung der Praxis an den richtigen, den guten Zielen gehen? Gemeint ist hier

auch das Offenhalten der Bestimmung menschlicher Praxis, um der heranwachsenden Generation die Möglichkeit zu eröffnen, ihre eigene Zukunft zu finden.

1

4. Modernekritik I: Theorien kritisch hinterfragen

In der marxistischen und später gesellschaftstheoretischen Tradition wurde nach den materiellen Bedingungen von Wissen und von Theorien gefragt: In wessen Interesse gilt etwas als wahr, zu welchem Nutzen werden bestimmte Theorien entwickelt? In der Tradition Nietzsches und Freuds entwickelten sich noch weitere kritische Nachfragen: Welche nicht eingestandenen oder verdrängten Triebe oder Absichten könnten die Impulse hinter Theorien oder ganzen Wahrheitsgebäuden sein, seien es Religionen, ethische Systeme oder Ideologien (König, 1998, Sp. 1137)? Im 20. Jahrhundert nahm die Frankfurter Schule diese Tradition auf und forderte, jede Theorie müsse sich selbst kritisch begleiten durch eine Reflexion ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen. Ein Beispiel wäre die kritische Frage, wieviel bildungsbürgerlicher und milieuspezifischer Hintergrund in den Theorien der intellektuellen Schicht einer Gesellschaft steckt.

Systematisch hat *Jürgen Habermas* in seinem Werk *Erkenntnis und Interesse* (1968a) diese Fragen untersucht. Habermas unterscheidet drei verschiedene Formen von Theorie und Erkenntnis, die eine Gesellschaft je nach den dahinterstehenden Interessen hervorbringen wird. *Erstens* die instrumentelle oder strategische Erkenntnis: Jede Gesellschaft muss etwa Wissen generieren, um die Natur zu beherrschen oder zu nutzen (ebd., S. 241), zum Beispiel wird der Einsatz chemischen Düngers oder neuer Pharmazeutika erforscht. Zu diesem Typ Wissen gehört die oben genannte Effektivitätssteigerung im Bildungsbereich vom Classroom Management bis zu Motivations- und Lerntheorien, welche durch szientifische Theorien ermöglicht wird. Hier gibt es das Interesse an der »Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns«, also ein »Erkenntnisinteresse an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse« (Habermas, 1968b, S. 157). *Zweitens* die hermeneutische, auf kulturelle Praxis gerichtete Erkenntnis, welche die eigene Kultur in ihren verschiedenen Zeugnissen aus Geschichte, Kunst oder gesellschaftlichen Debatten oder auch andere Kulturen erforscht, auslegt und versteht (ebd.). Hier geht es um ein »praktische[s] Erkenntnisinteresse« (ebd., S. 158), weil es der »Erhaltung und Erweiterung der Inter-subjektivität möglicher handlungsorientierender Verständigung« (ebd.) verpflichtet ist. Es ist in besonderer Weise praktisch, weil prinzipiell alle als Subjekte an diesen Verständigungsprozessen beteiligt werden und Einfluss darauf nehmen können, etwas

so oder anders in den Blick zu nehmen (Seel, 2009). *Drittens* und in unserem Kontext am interessantesten die kritische und emanzipative Erkenntnis (Habermas, 1968a, S. 244, 256, 261). Hier geht es darum, Theorien auf hinter ihnen stehende Interessen hin zu untersuchen, auf materiell-gesellschaftliche Bedingungen, kulturelle Implikationen oder auf bestimmte Zwecke, die wir mit ihnen verfolgen. Habermas ist vor allem daran gelegen, vermeintliche Sachzwänge als »ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse« herauszuarbeiten (Habermas, 1968b, S. 158). Als ein solcher vermeintlicher Sachzwang könnte sich beispielsweise eine Reduktion von Bildung auf Leistungssteigerung erweisen, die die prinzipielle Offenheit der Bestimmung menschlicher Praxis einengt. Hier wären im Bereich der Bildungswissenschaften solche Erziehungs- und Bildungstheoretiker zu nennen, die dieses emanzipatorische Anliegen aufgegriffen und auf die gesellschaftliche Wirklichkeit von Bildungsinstitutionen abgebildet haben (z. B. Blankertz, 1971 oder Mollenhauer, 1968). Lehramtsstudierende, denen wir immer wieder Gelegenheit geben, in dieser Weise sich selbst, ihr eigenes Denken sowie das ihnen gebotene Wissen, die von ihnen zu lernenden Theorien kritisch zu befragen, diese Lehramtsstudierenden erfahren menschliche Vernunft in ihrem emanzipativ-selbstzweckhaften Charakter. Und je deutlicher sie diese Erfahrung machen, desto eher werden sie szientifische Theorien im Dienste der Effektivitätssteigerung zwar als einen wichtigen Bereich, aber eben nicht als ausreichend verstehen. Eine Reduktion von Vernunft und Wahrheit auf Viabilität bzw. Anpassung wäre abgewendet, und pädagogische Praxis wäre mehr als der sozialtechnokratische Raum einer Steuerung durch Politik, Wissenschaft und Wirtschaft (Benner 1995). Der Streit darüber, was Kinder lernen sollten und zu welchem Zweck sie dies tun sollten, klassisch-philosophisch also die Auseinandersetzung über das Gute, sie ist keineswegs lästig, sondern kann im Gegenteil Freude machen. Die Praxis dieses Streits, die kommunikative Praxis, kann selbst eine Werbung für nicht-szientifische Theorien darstellen. Mit Habermas' Bestimmung der hermeneutisch-praktischen und insbesondere der kritisch-emanzipativen Erkenntnis ist eine weitere Bedeutung nicht-szientifischer Theorien gewonnen.

5. Modernekritik II: Theorien als Teil der eigenen Identität und Bildung

Das moderne Wissenschaftsideal möchte Erkenntnis und Person möglichst trennen, hier kommt es gerade nicht darauf an, was für ein Mensch man ist und was man privat für richtig hält, während man zum Beispiel als Forscherin oder Forscher zu möglichst objektivem Wissen beiträgt (Böhme, 1994, S. 19; Weber, 1968). In der

sokratischen Tradition der denkenden Sorge des Menschen für seinen Personkern, für die Seele, war es noch darum gegangen herauszufinden, was das Gute ist, um so seine Alltagspraxis auszurichten am Guten und auf diese Weise auch für seine Seele zu sorgen, für ihre Entwicklung in die richtige Richtung (Platon, Apologie, 30b). Und Aristoteles hatte in demselben Sinn geschrieben, wir sollten uns mit Ethik beschäftigen, nicht um besser über sie reden zu können, sondern um bessere Menschen zu werden (Nikomachische Ethik, B2, 1103b27-29). Verlängern wir diese antike philosophische Tradition einer »Persönlichkeitsentwicklung auf dem Wege des Wissens« (Böhme, 1994, S. 19), dann geht es uns gerade nicht um ein Wissen, das wir zwar überaus sinnvoll für verschiedene Erkenntnisinteressen und Zwecke verwenden können, das uns aber nicht weiter in unserem Kern verändert. Sondern dann wird es uns auf ein Wissen ankommen, das uns selbst weiterbringt, in dem, was unsere Identität ausmacht, in dem, wofür wir stehen. Solches Wissen und solche Theorien ließen sich in einem emphatischen Sinn als bildungsförmig bezeichnen und führen auch über die emanzipatorische Perspektive Habermas' hinaus, deren Universalisierungs- und Geltungsanspruch immer auf das Ganze des Gesellschaftlichen und auf eine universale Vernunft bezogen bleibt. Bildungsförmig wären vielmehr all jene Theorien, die uns als individuelle Personen nicht unverändert lassen und die, wenn wir sie uns zu eigen machen, mit darüber entscheiden, wer wir sind. *Sören Kierkegaard* forderte in diesem Sinn, dass philosophische Erkenntnis stets zur Entwicklung unseres Selbst dienen müsse (1957, S. 27 f.). Und *Georg Simmel* betonte, dass all unser Wissenserwerb nicht der Eigenlogik der sich rasant entwickelnden Wissensgebiete, sondern auch dem Entwicklungsgang unserer selbst als Individuen dienen müsse (2001). In ganz ähnlicher Weise fordert *Richard Rorty* eine bildende Philosophie, eine *edifying philosophy*, die Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht (1981). Wie bereits Habermas verabschiedet Rorty die Repräsentationslogik des antiken Wahrheitsbegriffs, der im pragmatischen Sinne eine kommunikative Verflüssigung erfährt: Weder Philosophie noch Wissenschaft im Sinne der modernen Science bilden *Wirklichkeit* ab, kommen der *Wahrheit* näher, vielmehr erweisen sie sich in unterschiedlichen Kontexten als adaptiv: »Science enables us to predict and control« (Rorty, 1999, S. 153), aber »should not be thought of as moving towards an accurate representation of the way the world is in itself« (Rorty, 1999, S. XVI). Über Habermas hinaus sieht Rorty einen Bildungswert in der Auseinandersetzung mit Autorinnen und Autoren jedoch gerade in ihren idiosynkratischen Momenten und damit in der Möglichkeit »to re-create ourselves, in whole or in part, in these people's image« (Rorty, 1989, S. 80).

Wie genau können nicht-szientifische Theorien zu einem Teil der eigenen Identität und Bildung werden? Peter Zima weist in diesem Zusammenhang auf eine Besonder-

heit philosophischer und vieler sozialwissenschaftlicher Theorien hin. Diese greifen oft auf narrative Deutungsstrukturen zurück. Das wird dann zum Problem, wenn sie Monopolansprüche in der Deutungshoheit erheben und die je spezifische Konstruktion von Wirklichkeit monologisch setzen (Zima, 2017, S. 62). Anders als in den Naturwissenschaften zeigt sich bei philosophischen und sozialwissenschaftlichen Theorien jedoch weder eine integrierende Tendenz durch Paradigmenwechsel (ebd., S. 111) noch eine Beschränkung auf allgemeine Sätze im Sinne Poppers (ebd., S. 7). Statt der Entwicklung eines *strong consensus* drängt sich vielmehr die Ausbildung theoriespezifischer »Soziolekte« (ebd.) auf, die neben- und gegeneinander bestehen. Theoriespezifische begriffliche Zusammenhänge erschließen sich erst durch die spezifische Diskursstruktur der jeweiligen Theorien (ebd., S. 60). Sozialwissenschaftliche Theorien bleiben daher immer auch interessengeleitete *descriptions* (ebd., S. 51), deren »diskursive Tiefenstrukturen« (ebd., S. 56) erst im diskursübergreifenden Vergleich erhellt und ggf. kritisiert werden können. Philosophische und viele sozialwissenschaftliche Theorien schließen narrative Strukturen bzw. Soziolekte mit ein, deren universaler Geltungsanspruch fraglich bleibt, weil sich in ihnen der idiosynkratische Erfahrungshorizont von Subjekten ausspricht, der nicht reduzierbar ist. Für den wissenschaftlichen Diskurs ist es von daher wichtig, sie mit Gegenperspektiven zu kontrastieren, damit das Partikulare bzw. Besondere nicht – in ideologischer Manier – als das Ganze gesetzt wird. Gleichzeitig ist es aus bildender Perspektive heraus von zentraler Bedeutung, wenn in Theorien der idiosynkratische Erfahrungshorizont von Theoretikerinnen und Theoretikern nicht durch die anvisierte Allgemeinheit des Aussagehorizonts zum Verschwinden gebracht und neutralisiert wird, sondern sichtbar bleibt. Hier ist das Element der Identität angesprochen: Das Idiosynkratische bleibt auch sichtbar, weil den Theorien »Engagement, Kritik und Wertung eingeschrieben sind« (ebd., S. 36). Zima verweist hier beispielsweise auf Poppers Theorie des Kritischen Rationalismus, »dessen Falsifizierbarkeitspostulat von seiner ›offenen Gesellschaft‹ und seinem liberalen Kulturideal nicht zu trennen« (ebd.) sei. Entsprechend, so Zima, ließen sich neben liberalen auch konservative, ökologische, marxistische oder feministische Varianten semantisch-narrativer Strukturen in Theorien finden. Im sozialwissenschaftlichen Bereich könne, so fährt er fort, beispielsweise »eine feministische Theorie nicht auf eine kritisch-rationalistische oder eine marxistische reduziert werden, weil sie in dem Fall aufhört, eine feministische Theorie zu sein« (ebd., S. 116). Es sind gerade die Soziolekte, die »dem sprechenden Subjekt einerseits zur Verfügung stehen, [und] es andererseits zum Subjekt machen« (ebd., S. 52). Der tätigen Auseinandersetzung mit Soziolekten als nicht-scientifischen Theorien kommt dann ein bildendes Moment zu, wenn diese semantisch-narrativen Strukturen der

Soziolekte in uns auf Resonanz stoßen, wir uns an ihnen reiben und verändert aus der Begegnung mit ihnen hervorgehen, weil sie uns als Subjekte betreffen. Wir werden durch sie dazu ermutigt, unseren eigenen idiosynkratischen Erfahrungshorizont ernst zu nehmen und in unserer eigenen theoretisch-konzeptionellen Arbeit aus ihm zu schöpfen. Hier ist auch ein nicht zu reduzierender Eigensinn und eine Widerständigkeit angesprochen: Theorie in diesem Sinne kann bedeuten, dass ein Individuum oder eine Gruppe in Gestalt einer nicht-scientifischen Theorie die eigene Stimme erhebt und für die eigene Perspektive ein Recht einfordert. Beispiele sind auch die Theorien Michel Foucaults (1977) und Judith Butlers (1990), in welchen sie etwa die Perspektive der sexuellen Minderheit artikulieren oder, stellvertretend für den Postkolonialismus, die Analysen Achille Mbembes (2014), in welchen er die Perspektive der globalen Minderheit als eine Theorie formuliert, die unmittelbar mit Identität zusammenhängt. Nicht-scientifische Theorien können Teil der eigenen Identität und Bildung sein. Für die Lehrerbildung ist dieses persönlichkeitsbildende Moment in Auseinandersetzung mit Theorien deshalb von zentraler Bedeutung, weil wir auch als Lehrkräfte widerständige Subjekte bleiben, die sich nicht durch die vermeintliche Objektivität der im Unterricht behandelten Gegenstände oder durch klug inszenierte Lehr-Lern-Arrangements neutralisieren lassen. Schülerinnen und Schüler haben im bildenden Unterricht einen Anspruch darauf, dass die Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern als solche erfahrbar bleibt, nicht maskiert wird und ggf. Resonanz oder auch Widerstand bei ihnen hervorruft. In diesem Abschnitt konnte eine dritte Bedeutung nicht-scientifischer Theorien deutlich gemacht werden.

6. Fazit: scientifische und nicht-scientifische Theorien in der Lehrerbildung

Beschäftigung mit Theorien bedeutet im Bereich der Lehrerbildung zum einen, dass Studierende lernen, wie sie Kompetenzerwartungen bzw. Lernzielen des Bildungsplans im Hinblick auf eine adaptive Lernumgebung begegnen können: Hier erweisen sich erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Theorien über Lernen, Motivation oder über Classroom Management als sinnvoll, also Theorien, die auf erfolgsorientiertes Handeln zielen. Solche scientifischen Theorien sind Hypothesen, die von einer Scientific Community aufgenommen, beurteilt und weiterentwickelt werden und die dabei helfen, Bildungsprozesse besser zu steuern. Wo sie in der Lehrerbildung fehlen, da fehlt ein zentraler Aspekt des Professionsbezugs im Studium.

Beschäftigung mit Theorien bedeutet in der Lehrerbildung zum anderen, dass Studierende lernen, Bildung als gestaltbaren Bereich menschlicher Praxis zu reflektieren.

Drei Richtungen haben wir beispielhaft genannt: In der Tradition der Antike und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Auffassung von Bildung als selbstzweckhafter Praxis. In der Tradition der kritischen Theorie geht es in emanzipativer Absicht darum, die materiellen und gesellschaftlichen Bedingungen von und Interessen hinter bestimmten Theorien und Konzepten zu reflektieren und über Alternativen nachzudenken. Und in der Tradition der engen Verbindung zwischen eigener Theorie und eigener Identität geht es darum, sich in der Auseinandersetzung mit Theorien in dem, was einen als Lehrperson ausmacht, weiterzuentwickeln. Wo in der Lehrerbildung eine Beschäftigung mit solchen nicht-szientifischen Theorien fehlt, da fehlt die Möglichkeit, kritisch Gebrauch von seiner pädagogischen Freiheit zu machen und einen Standpunkt im Bereich der eigenen Profession zu entwickeln.

Literatur

- Apel, K.-O. (1973). Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der »Kritischen Theorie«. In K.-O. Apel (Hrsg.), *Transformation der Philosophie. Bd. II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bacon, F. (1990). *Neues Organon. Teilband I*. Hamburg: Meiner.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2*. Weinheim: Juventa.
- Bien, G. (1989). Stichwort ‚Praxis, praktisch‘. *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7* (Sp. 1277-1287). Darmstadt: WBG.
- Blankertz, H. (1971). Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 1971: zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (S. 20 – 33). Wuppertal/Ratingen: Henn.
- Böhm, W. (2006). Pädagogik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 750-782). Weinheim: Beltz.
- Böhme, G. (1994). *Weltweisheit, Lebensform, Wissenschaft. Eine Einführung in die Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Der Wille zum Wissen* (Sexualität und Wahrheit I). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86(3), 312-322.
- Geier, M. (2011). Eine Revolution der Denkart. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 31-45). Wiesbaden: VS.
- Habermas, J. (1968a). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1968b). Erkenntnis und Interesse. In *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«* (S. 146 -168). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1983). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. H. Holstein (Hrsg.), 6. durchges. u. verbesserte Aufl., Bochum: Kamp (= Kamps pädagogische Taschenbücher. Bd. 23) (Erstausgabe 1806).
- Heimann, P. (1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In P. Heimann (Hrsg.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 142-168). Stuttgart: Klett.

- Kant, I. (1912). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Kant's Werke. Akademie-Ausgabe Bd. VIII* (S. 273-313). Berlin: Reimer.
- Kierkegaard, S. (1957). Die Krankheit zum Tode. In *Gesammelte Werke. Bd. 24/25*. Düsseldorf: Diederichs.
- Köck, W.K. (2011). Von der Wahrheit zur Viabilität. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 377-396). Wiesbaden: VS.
- König, G. (1998). Stichwort ‚Theorie‘. I. Antike bis 19.Jh. *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 10* (Sp. 1128-1146). Darmstadt: WBG.
- Long, F. (2008). Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 133-147.
- Mbembe, A. (2014). *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Platon (2000). *Der Staat*. Düsseldorf: Artemis.
- Rorty, R. (1981). *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rorty (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Schiemann, G. (1997). *Wahrheitsgewissheitsverlust. Hermann von Helmholtz' Mechanismus im Anbruch der Moderne. Eine Studie zum Übergang von klassischer zu moderner Naturphilosophie*. Darmstadt: WBG.
- Seel, M. (2009). *Theorien*. Frankfurt: Fischer.
- Simmel, G. (2001). Der Begriff und die Tragödie der Kultur. *Gesamtausgabe Bd. 12* (S. 194-223). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Weber, M. (1968). Der Sinn der ‚Wertfreiheit‘ der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In J. Winckelmann (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (S. 489-540). Tübingen: Mohr. 3. Aufl.
- Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Stuttgart: UTB.

Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung

1

Markus Rieger-Ladich

Für Klaus Prange (1939-2019)

Der pädagogische Diskurs unterhält zur Kritik eine besondere Beziehung. Er steht ihr nicht einfach gegenüber; Kritik ist keine beliebige Option, die von den Vertreterinnen und Vertretern der Erziehungswissenschaft je nach Opportunität ergriffen werden kann. Pädagogische Theoriebildung fällt mit der Kritik nicht zusammen, ist ihr aber doch benachbart. Und dies aus systematischen Gründen: Bildung und Erziehung, Lernen und Sozialisation sind als soziale Praktiken machtförmig verfasst; sie sind auf vielfältige Weise gerahmt und von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen heillos kontaminiert (Bernfeld, 2000). Pädagogische Praktiken können daher auch als Medien der Kämpfe um Anerkennung und Aufmerksamkeit, um Kapital und Ressourcen in den Blick genommen werden. Entsprechend verhält sich auch der pädagogische Diskurs, der diese Praktiken systematisch beobachtet, gesellschaftlichen Krisen und Konflikten gegenüber nicht indifferent.

Die Erziehungswissenschaft, die als Reflexionsinstanz des pädagogischen Feldes operiert, verweist damit auch auf ihre Herkunft: Sie ist ein Kind der Aufklärung und etabliert sich erst in der bürgerlichen Gesellschaft. Die Entfesselung der Kritik, die von den Angehörigen der bürgerlichen Intelligenz betrieben wurde (Koselleck, 1973; Kittsteiner, 2010), prägte lange Zeit auch den pädagogischen Diskurs und schien ihn zu beflügeln. Die Vergangenheit büßte ihre Autorität als Legitimationsinstanz ein; die Gegenwart wurde nur noch als Durchgangsstadium erlebt – und die Hoffnungen richteten sich auf die Zukunft. Das pädagogische Unternehmen erschien folglich als einer der wichtigsten Bündnispartner jener fortschrittlichen Kräfte, welche die Zukunft zu erzwingen suchten und daher alles Überkommene auf den Prüfstand stellten. Kritik wurde somit zum Medium, um die beträchtlichen Beharrungskräfte

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45622>



des Status quo endlich zu überwinden; sie gilt seither als ein Motor der gesellschaftlichen Erneuerung. Auf das Instrument der Kritik griffen mithin jene zurück, die sich in den Dienst der Emanzipation stellten. Erfahrungswerte büßten ihre orientierende Kraft ein, dafür dehnte sich der Erwartungshorizont immer weiter aus (Koselleck, 2010; Reichenbach, 1998).

Auch wenn nicht unterschlagen werden soll, dass gerade die deutschsprachige Erziehungswissenschaft durchaus Vertreter mit einer autoritären, obrigkeitsstaatlichen Gesinnung kennt (Rohstock 2019), lässt sich doch behaupten, dass der Modus, in dem von den Vertreterinnen und Vertretern der Disziplin gesellschaftliche Veränderungen beobachtet wurden, tatsächlich häufig genug ein *kritischer* war. Als verdeckte Betriebsprämisse des pädagogischen Diskurses galt daher, dass die Welt gestaltbar und veränderbar ist – und dass grundsätzlich alle Traditionen und Konventionen, alle Praktiken und Arrangements einer kritischen Prüfung unterzogen werden müssen. Nichts war *taken for granted*; alles sollte vor den *Gerichtshof der Vernunft* (Kant) gezerzt und dem Trommelfeuer der Kritik ausgesetzt werden (Rieger-Ladich, 2014).

Kritik entzündete sich freilich nicht allein an gesellschaftlichen Missständen und Krisenphänomenen, sondern schon bald auch an der wissenschaftlichen Praxis selbst. Kritik wurde reflexiv. Sie existiert somit – bezogen auf die Erziehungswissenschaft – nicht nur auf der *Außenseite* des pädagogischen Diskurses, sondern auch auf dessen *Innenseite*. Die internen Debatten um konkurrierende Paradigmen, um methodische Verfahren oder den Rang von sogenannten *Klassikern* werden kaum weniger intensiv geführt als jene um die Bewertung der neuesten Spielarten des Neoliberalismus, des Finanzkapitalismus oder der Postdemokratie (Dörre, Lessenich, & Rosa, 2009). Kritik wird daher innerhalb der Erziehungswissenschaft stets auf zweierlei Weisen thematisch: einmal mit Blick auf jene gesellschaftlichen Kräfte, welche pädagogische Praktiken und deren Reflexion bedrohen (Außen); und einmal in Form der disziplinintern ausgetragenen Auseinandersetzungen, also des fachwissenschaftlichen argumentativen Wettstreits (Innen). Ich wende mich im Folgenden der Innenseite des pädagogischen Diskurses zu, betrachte Kritik daher auch als eine Form der forcierten Selbstverständigung, die im Dienst der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung steht. Kritik wendet sich in diesem Fall in erster Linie gegen die Routinen der Reflexion, gegen erstarrte Denkgewohnheiten und überkommene Konventionen – mithin gegen das, was deshalb kaum einmal befragt wird, weil es uns geläufig und vertraut ist (Meyer-Drawe, 1988; Kraft, 2009). Folglich wird die Selbstkritik des pädagogischen Diskurses betrieben, um die wissenschaftliche *Reflexivität* noch weiter zu steigern und das akademische

Unbewusste der eigenen Disziplinen zu erhellen (Prange, 1987; Bourdieu, 1993; Rieger-Ladich, 2010).

In diesem Kontext sind meine Überlegungen angesiedelt. Die These, die ich im Folgenden zu plausibilisieren suche, lautet: Die sozialtheoretische Debatte über die Form *kritischer Theoriebildung* betrifft die Erziehungswissenschaft in ihrem Kern. Der Vorwurf des verdeckten Paternalismus und der latenten Entmündigung der eigenen Klientel, der von Vertreterinnen und Vertretern der Soziologie, der Philosophie und der Geschlechterforschung, nicht zuletzt auch der *Cultural Studies* sowie der *Post-colonial Studies*, formuliert wurde (Rieger-Ladich, 2019), ist durchaus berechtigt; er wird nicht zu Unrecht erhoben. Auf ihn konzeptionell zu reagieren, scheint mir dringend geboten, und stellt für den pädagogischen Diskurs eine der zentralen aktuellen Herausforderungen dar. Anders formuliert: Wenn wir nicht nur den komplizierten Formen der Subjektivierung, welche die kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens derzeit ausprägen (Bröckling, 2017; Ricken, 2019), auf die Spur kommen wollen, sondern auch noch den Verstrickungen des pädagogischen Diskurses in diese, müssen wir die Selbstverständigung über den Modus *kritischer Theoriearbeit* zur Kenntnis nehmen, diese aufgreifen und sie eigenständig weiterführen. Wir müssen also – innerhalb der Erziehungswissenschaft – die delicate Beziehung zwischen dem *Subjekt* und dem *Objekt des Erkenntnisprozesses* neu bestimmen. Ich skizziere kurz einige Konturen der erwähnten Debatte und versuche in einem nächsten Schritt, die besondere Herausforderung zu zeigen, die darin für den pädagogischen Diskurs begründet liegt.

Kritische Theorien jeglicher Couleur tragen seit jeher schwer am *Erbe der Ideologiekritik* (Eagleton, 2000; Rieger-Ladich, 2018). Ob sie nun in Frankfurt am Main, Paris oder anderswo entwickelt werden, sie arbeiten fast durchgängig mit einer zentralen Prämisse. Diese lautet: Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse sind nur sehr schwer zu durchschauen; sie tarnen sich höchst geschickt und sie sind für Laien kaum zu dechiffrieren. Es bleibt meist einer kleinen, privilegierten Gruppe vorbehalten, einen unverstellten Blick auf die *realen Verhältnisse* zu werfen. Den herrschenden Ideologien gegenüber eigentümlich unempfindlich, heften diese Ausgewählten ihren Blick unbeirrt auf soziale Missstände; sie entschlüsseln die zirkulierenden Ideologeme und dekonstruieren die hegemonialen Narrative; sie decken verborgene Zusammenhänge auf und zerren unbequeme Tatbestände an die Öffentlichkeit. Sie suchen Licht ins Dunkel zu bringen – und auf diese Weise jene zu unterstützen, die hierzu aus eigenem Vermögen augenscheinlich nicht in der Lage sind.

Die Kritikerinnen und Kritiker verfügen mithin über eine besondere Gabe und stellen sich in den Dienst der Opfer der herrschenden Verhältnisse. Der narkotisierenden Wirkung der bürgerlichen Kultur gegenüber bemerkenswert immun, suchen sie jene aus ihren Verstrickungen zu lösen, deren Bewusstsein verzerrt ist und die nicht über die Mittel verfügen, dies selbst zu betreiben (Rehmann, 2008; Rieger-Ladich, 2018).

Der Streit, der seit geraumer Zeit um die Form kritischer Theoriearbeit geführt wird, entzündet sich an dieser zentralen Prämisse: Ist es tatsächlich überzeugend, noch länger mit einer Grundannahme zu arbeiten, die auf die schroffe Entgegensetzung von Subjekt und Objekt der Erkenntnis vertraut? Ist es einleuchtend, mit der Gegenüberstellung von aufgeklärtem Kritiker und ideologieanfälligem Opfer zu arbeiten? Oder ist diese Konstellation – hier der unerschrockene Aufklärende, dort der betrogene Agierende – nicht selbst *ideologisch*? Mit anderen Worten: Dokumentiert diese Fassung nicht einen fatalen Selbstbetrug der kritischen Intelligenz, die sich aller Täuschungen enthoben wähnt – und sämtliche Gefahren auf eine Klientel projiziert, derer sie sich anzunehmen verspricht? Etwas schärfer formuliert: Wie *kritisch* ist eine Problemfassung, die sich in binäre Oppositionen flüchtet und auf funkelnde Binarismen vertraut? Oder, wieder anders gewendet: Stellt der Erwerb akademischer Titel tatsächlich die *conditio sine qua non* kritischer Praxis dar?

Ich erinnere an dieser Stelle nur an drei Stimmen, welche diese Einwände gegenwärtig besonders prononciert vortragen. Luc Boltanski, Jacques Rancière und Gayatri Chakravorty Spivak vertreten zwar unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und arbeiten mit differenten Vokabularen, aber sie treffen sich doch in der Kritik an einer selbstgefälligen wissenschaftlichen Praxis, welche die Weiterentwicklung einer kritischen Sozialtheorie zu blockieren droht und darüber hinaus auch der Zusammenarbeit mit Akteuren Sozialer Bewegungen wenig förderlich ist.

Der Soziologe Luc Boltanski hat in seinen Frankfurter Adorno-Vorlesungen das Verhältnis von *Soziologie und Sozialkritik* (2010) einer gründlichen Prüfung unterzogen. Er wendet sich dabei ausdrücklich gegen eine *kritische Soziologie* und plädiert stattdessen für eine *Soziologie der Kritik*. Worin besteht nun der Unterschied? Die kritische Soziologin oder der kritische Soziologe hält sich – metaphorisch gesprochen – bevorzugt auf einem Feldherrenhügel auf und behält den Überblick; sie/er verstrickt sich nicht in das Geschehen. Sie oder er kann daher jene Kräfte in den Blick nehmen, die gleichsam *im Rücken der Akteurinnen und Akteure* wirken, weiß also stets mehr

über die Akteurinnen und Akteure als diese selbst. In der Folge muss sie oder er versuchen, die Betroffenen über jene Verstrickungen aufzuklären, von denen sie selbst kaum Kenntnis haben. Die kritische Soziologin oder der kritische Soziologe wähnt sich daher Getäuschten und Geblendeten gegenüber, die es eines Besseren zu belehren gilt. Sie/Er weiß nicht allein um dieses Privileg, sondern auch um diese besondere Gabe – und sucht in der Folge jenen zu helfen, die noch nicht so recht verstanden zu haben scheinen, dass sie fortwährend betrogen werden (Boltanski, 2010).

Dieses Setting gilt es, so Boltanski, endlich zu überwinden. Zu diesem Zweck muss die Soziologin oder der Soziologe gleichsam vom Feldherrenhügel herabsteigen und sich mitten hinein in das Getümmel begeben (Haraway, 1995). Sie/Er wird dann feststellen, dass sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure durchaus nicht als willfährige Subjekte erweisen; vielmehr zeigt sich, dass sie eigene Interessen verfolgen, dass sie in den Machtverhältnissen nicht aufgehen, dass sie immer wieder opponieren und sehr wohl Kritik an den herrschenden Verhältnissen formulieren. Die Fähigkeit der Kritik begegnet uns daher nicht nur in Hörsälen und Seminarräumen; wir können sie auch auf Marktplätzen und in Großraumbüros beobachten, in Kantinen, Werkstätten und Autobahnraststätten. Die Soziologie der Kritik rechnet daher mit eigensinnigen Akteurinnen und Akteuren; und sie wirbt dafür, diese Konflikte unterschiedlicher Art als Ausgangspunkt der Theoriearbeit zu wählen (Boltanski, 2010).

Deutlich schärfer noch fallen die Einlassungen des Philosophen Jacques Rancière aus. Er wirft der Kritischen Intelligenz vor, ein perfides Spiel zu betreiben: Statt – wie behauptet – die emanzipatorischen Kräfte zu stärken und die Widerständigkeit der Akteurinnen und Akteure zu befördern, konzentrierte sie ihre Energie auf den Nachweis determinierender Kräfte. Die virtuosen Analysen der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse hätten daher einen fatalen Effekt: Sie demonstrierten, weshalb die weniger Privilegierten ihrem Schicksal nicht entfliehen könnten. Seinem eigenen akademischen Lehrer, Louis Althusser, wirft Rancière denn auch vor, dass sich dieser heillos in den »Fallstricken der Ideologie« verfangen habe. Die »Akteure der kapitalistischen Produktionsbeziehungen« vermochte dieser nur noch auf sehr eingeschränkte Weise in den Blick zu nehmen: »Sie waren unterdrückt, weil sie nicht verstanden, und sie verstanden nicht, weil sie unterdrückt waren« (Rancière, 2013, S. 14). Dieser geschlossene Kreislauf der Unterdrückung kehre auch in den bildungssoziologischen Arbeiten Pierre Bourdieus wieder: Aller emanzipatorischen Rhetorik zum Trotz fessele Bourdieu die gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure gleichsam an ihren Habitus; der einmal erworbene Habitus gleiche einem Käfig, aus dem sie nicht mehr ausbre-

chen könnten (Rancière, 2010). Die kritische Soziologin oder der kritische Soziologe profiliere sich daher (weitgehend unbemerkt) auf Kosten derer, die sie oder er doch zu vertreten vorgebe. Indem die Kritische Intelligenz das Mandat beanspruche, für jene zu sprechen, die dazu nicht in der Lage seien, verrate sie – so die Kritik Rancières – diejenigen, die sie doch zu befreien behaupte (Rieger-Ladich, 2018).

Kritisch wären nach Rancière folglich erst solche Unternehmungen, die den Regungen nachspürten, in denen die Einzelnen es unternehmen, sich von der herrschenden Ordnung der Dinge zu lösen. Immer wieder lasse sich dies in der Geschichte beobachten, etwa wenn beispielsweise Arbeiterinnen und Handwerker ihre Gefolgschaft aufkündigten, wenn sie auf Distanz zum *Status quo* gingen, wenn sie die Ahnung eines anderen Lebens entwickelten: »Ein unbekannter Geschmack, ein Bissen, von dem man sich nicht mehr erholen will, eine Erschütterung, in der die spürbare Realität wie in dem Fieber zu erzittern scheint [...]« (Rancière, 2013, S. 37).

Die Figur der Stellvertretung steht auch im Zentrum der Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak. Die in Indien geborene, an der Columbia University lehrende Literaturwissenschaftlerin wirft die Fragen danach auf, wem in der Öffentlichkeit Gehör geschenkt wird – und wem nicht. Dabei lenkt sie das Augenmerk auf die Frage der Repräsentation: Wer vertritt in politischen Angelegenheiten wessen Interessen? Spivak bemüht sich daher – hierin Boltanski und Rancière ähnlich – um die Entwicklung einer Form der Theoriebildung, die selbst emanzipatorisch ist (Sonderegger, 2016; Rieger-Ladich & Grabau, 2019).

Auf große Resonanz traf ihr Artikel *Can the Subaltern Speak?* (Spivak 2008a), der 1985 erstmals publiziert wurde. In ihrer skrupulösen Analyse einer öffentlichen Diskussion, welche die Philosophen Michel Foucault und Gilles Deleuze im Jahr 1972 miteinander geführt hatten, wies sie überzeugend nach, dass die beiden Vertreter des Poststrukturalismus bei der Analyse von Abhängigkeitsverhältnissen nicht nur deren ökonomische Dimension sträflich vernachlässigt hatten, sondern auch dazu neigten, den hiervon Betroffenen allzu leichtfertig Sprech- und Handlungsunfähigkeit zu attestieren.

Wie eine widerständige Bildungspraxis aussehen kann, führt sie in ihrem Essay *Righting Wrongs* (2008b) aus. Mit Blick auf die Kinder in den Ländern des globalen Südens erläutert sie, dass das Ziel einer elementaren schulischen Ausbildung auch darin bestehen muss, die Einzelnen in die Lage zu versetzen, sich von der (post-)kolonialen

Herrschaft zu emanzipieren. Dass freilich auch ein Projekt, das als Ziel von Bildungsbemühungen »Selbstermächtigung« und »Dekolonialisierung« begreift (Spivak ebd., S. 8f.), nicht frei von paradoxen Zügen ist, räumt sie freimütig ein: Ausgerechnet die Bildungseinrichtungen, die Althusser als ideologische Staatsapparate beschrieben hatte und die ihr als Elemente der Kolonialherrschaft gelten, sollen nun zum Auslöser von Emanzipationsprozessen werden. Gelingen kann dieses ambitionierte Vorhaben nur, wenn die elementare Bildungsarbeit in der *Peripherie* von korrespondierenden Bemühungen im *Zentrum* unterstützt und begleitet wird: Erst wenn sich auch unter den Privilegierten die Einsicht durchsetzt, dass sie für ihren eigenen Status – eben: im Besitz von Privilegien zu sein – einen hohen Preis zahlen, dass auch sie wichtiger Einsichten beraubt werden, erscheint die Überwindung der Kolonialherrschaft *in the long run* tatsächlich denkbar.

Kaum weniger wichtig ist hier der Hinweis darauf, dass die Bildungsarbeit im globalen Süden sich nicht auf die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen beschränken darf. Bildung darf nicht in erster Linie als »*Bewusstseinsbildung*« (ebd., S. 11) begriffen werden: Minderwertigkeits- und Schamgefühle deuten auf eine sehr viel tiefer sitzende Form der Unterdrückung und die Inkorporierung von Herrschaftsverhältnissen, die schon Bourdieu intensiv untersucht hatte. Mit Appellen, die nur auf den Bereich des Kognitiven zielen, lassen sich diese nicht überwinden. Stattdessen müssen die Bildungsangebote darauf abzielen, eine Bewegung der Überschreitung auszulösen. In den Fokus gerät dann weniger die tatsächliche Verfasstheit der Welt (und die Kritik an ihr), zum Gegenstand werden dann mögliche Welten und Zukünfte, mögliche Identitäten und Lebensentwürfe: »Bildung in den Humanities strebt nach einer unerzwungenen Neuordnung von Wünschen« (ebd., S. 12). Spivak unterstellt also, dass bei jedem Kind, bei jeder Schülerin und bei jedem Schüler, Wünsche existieren, dass es hier gleichsam einen Hunger nach mehr gibt, der von der real existierenden Verteilung von Ressourcen und Privilegien nicht gestillt wird.

So unterschiedlich die drei Theorietraditionen sind, denen Luc Boltanski, Jacques Rancière und Gayatri Chakravorty Spivak entstammen, sie haben alle ein feines Gespür für die Widersprüche, in die sich eine Kritik verstrickt, die sich ihrer selbst zu gewiss ist. Ihre Beiträge können als Momente eines Reflexivwerdens kritischer Gesellschaftstheorie interpretiert werden. Sie wenden sich den Fallstricken der Stellvertretung zu; sie beobachten machtkritische Theorieprojekte auf ihre eigenen machtförmigen Effekte hin und sie betrachten Theoriebildung als eine performative Praxis – mithin als eine Tätigkeit, von der selbst soziale Effekte ausgehen. Boltanski, Rancière und

Spivak legen also den Finger in die Wunde und fordern dazu auf, Kritik neu zu entwerfen. Aber worin genau besteht nun die Herausforderung, die von Boltanski, Rancière und Spivak formuliert wird?

Es gilt, Kritik künftig als eine soziale Praxis zu konzipieren, die insofern eigentümlich ortlos ist, als dass sie keinen privilegierten Ort kennt, die sich von dem Phantasma der Souveränität löst, die um ihre eigene Situierung weiß wie auch um ihre Instrumentalisierbarkeit, die ihre Einsatzpunkte präzise markiert, die darauf angewiesen ist, ihrerseits beobachtet (und kritisiert) zu werden, und die sich – nicht zuletzt – davon verabschiedet, noch länger auf dichotome Problembeschreibungen zu vertrauen.

Kritik als *widerständige, ortlose Praxis* zu verstehen, bedeutet dann, sie nicht länger als ein Vorrecht bestimmter sozialer Gruppen zu betrachten. Und eben auch nicht als ein Privileg der akademischen Intelligenzija; Kritik wird fraglos auch in Hörsälen und Seminarräumen betrieben, aber eben nicht bevorzugt; sie kann durchaus auch innerhalb des wissenschaftlichen Feldes praktiziert werden. Aber dies ist weder ein Automatismus noch ein Alleinstellungsmerkmal. Wissenschaftliche Beiträge sind nicht *per se* kritisch; sie können auch ressentimentgeladen sein; sie können reaktionär, homophob, sexistisch und/oder klassistisch sein.

Kritik sucht dabei stets soziale Sachverhalte *als* Missstände kenntlichzumachen. In Gestalt einer schlichten Formel: Person a bewertet den Umstand b *als* c und sucht davon Person d argumentativ zu überzeugen (vgl. Etzemüller 2019). Dabei gilt es in Rechnung zu stellen, dass die Beurteilung eines Sachverhaltes nie von einer neutralen Position aus vorgetragen wird. Kritik, die ich als Praxis der Attribution fasse, ist immer *situier*t; sie wird von bestimmten Personen und Gruppen aus einer spezifischen Perspektive, zu einer definierten Zeit und mit einem erklärten Ziel vorgetragen. Kritik ist daher grundsätzlich angreifbar, und sie bleibt vorläufig; sie ist eine Zumutung, kann ihrerseits in die Kritik geraten – und wird im besten Falle vorgetragen, ohne damit neue soziale Asymmetrien zu erzeugen (oder bereits bestehende zu verstärken). Aus dem Wissen um die Situiertheit der Kritik resultiert unweigerlich die Preisgabe einer souveränen Sprecherposition. In der Folge verändert sich das Arrangement ganz grundlegend: Kritik beschreibt nun eine Form der Attribution, die ihre Adressatinnen und Adressaten als hinreichend reflexionsfähige und vernunftbegabte Akteurinnen und Akteure begreift. Und im gleichen Atemzug wird der Feldherrenhügel, den der überlegene (meist: männliche) Kritiker gerne für sich reklamiert, als Chimäre entzau-

bert (vgl. Haraway 1995). Diese Konstellation wird schließlich noch weiter dynamisiert: Der Kritisierende, der damit rechnen muss, seinerseits beobachtet zu werden, ist nicht länger davor gefeit, nun selbst zum Objekt der Kritik zu werden. Die Subjektpositionen werden daher nicht länger stabil zugewiesen. An die Stelle präzise definierter Positionen – den Opfern der ideologischen Narrative stehen jene gegenüber, die ihre Entzauberung betreiben – tritt nun ein Modell, das mit wechselseitigen Beobachtungsverhältnissen rechnet. Hier treffen situierte Akteurinnen und Akteure aufeinander, die sich gegenseitig dabei beobachten, wie sie Sachverhalte beurteilen, diese zu skandalisieren versuchen – und dafür um Zustimmung werben.

Nimmt man nun Kritik als eine ortlose, aber gleichwohl gesellschaftlich gerahmte Attributionspraxis in den Blick, erschließt sich schnell, dass sie eben nicht das unbefleckte Gegenüber der Herrschaftsverhältnisse markiert. Kritik ist auf vielfältige Weise in die gesellschaftlichen Widersprüche verstrickt. Sie ist den Antagonismen nicht enthoben; vielmehr artikulieren sich in der Kritik die Widersprüche, die Spannungen und Verwerfungen (vgl. Draxler 2007: 125 ff.). In der Kritik selbst kommen daher die hegemonialen Kämpfe um die soziale Ordnung zum Ausdruck; in ihr schlagen sich die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse nieder.

Und so ist auch die Kritik nicht davor gefeit, instrumentalisiert zu werden. Luc Boltanski und Ève Chiapello etwa haben gezeigt, dass der Kapitalismus in den 1970er und 1980er Jahren von der Künstler- und Sozialkritik *profitiert* hat: Diese nötigten ihn zu einer »Reflexivitätsarbeit« (Boltanski & Chiapello 2003, S. 522), die ihn belebte – und ihn nun robuster und flexibler als zuvor erscheinen lässt. Die Kritik am Kapitalismus hat diesen daher gerade nicht geschwächt, sondern widerstandsfähiger gemacht.

Für den pädagogischen Diskurs stellt dieser Befund keine geringe Herausforderung dar. Die eigenen Bemühungen als *kritisch* auszuweisen, vermag in Zeiten, in denen sich die unterschiedlichsten Akteure der emanzipatorischen Semantik bedienen, nicht länger zu überzeugen (vgl. Masschelein 2002). Dies gilt auch für die selbstgewisse Geste, mit der ein gesellschaftlicher Problemzusammenhang identifiziert und leichtfertig pädagogische Abhilfe versprochen wird. Ähnlich problematisch wie diese Selbstüberschätzung ist der routinierte Rückgriff auf binäre Problemfassungen. Noch immer scheint für den pädagogischen Diskurs eine latente Bevormundung ihrer Klientel und verdeckte Moralisierung struktureller Konflikte charakteristisch (vgl. Rustemeyer 1998). Und daher gilt es auch hier Abschied zu nehmen von heroisierenden Formen

der Selbstbeschreibung der erziehungswissenschaftlichen Reflexionskultur. Pädagogische Kritikerinnen und Kritiker bringen – meist ohne es zu wollen – Problembeschreibungen in Umlauf, die zur Überwindung der beklagten Asymmetrien wenig geeignet sind, bisweilen sogar deren Verfestigung betreiben (Prange, 1987; Kraft, 2009).

So besteht das Wagnis darin, auch die pädagogische Kritik als eine Praxis zu entwerfen, die es in unwegsamem Gelände zu betreiben gilt. Ähnlich wie sich Hannah Arendt für ein *Denken ohne Geländer* aussprach, gilt es damit zu rechnen, dass auch wir weitgehend ohne feste Haltepunkte auskommen müssen.

Die Praxis der Kritik muss somit ihre eigene Dignität erweisen; es gibt keine Theorie-traditionen mehr, die sakrosankt und die nicht ihrerseits in die Kritik geraten sind. Es gibt keine Begriffe, Denkfiguren und Theoreme, die nicht längst auch für gegenteilige Zwecke eingesetzt würden. Daher sind auch die hehren Ziele der pädagogischen Bemühungen nicht über jeden Verdacht erhaben. Auch das widerständige, um seine Autonomie kämpfende Subjekt, das reflexiv und kritisch sein Leben führt – und das gerne als Leitfigur einer emanzipatorischen Praxis aufgerufen wird –, erscheint im Anschluss an die gouvernementalitätstheoretischen Studien Michel Foucaults nun als eine spezifische *Figur der Selbstführung*, als ein Effekt der Überlagerung von zeitgenössischen Subjektivierungspraktiken und pastoralen Machtverhältnissen (Bröckling, 2017).

Literatur

- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Boltanski, L. (2010). *Soziologie und Sozialkritik. -Frankfurter Adorno-Vorlesungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. (1993). Narzisstische und wissenschaftliche Reflexivität. In M. Fuchs & E. Berg (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text: Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365-373). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft*. Berlin: Suhrkamp.
- Dörre, K., Lessenich, St., & Rosa, H. (2009). *Soziologie, Kapitalismus, Kritik. Eine Debatte*. Berlin: Suhrkamp.
- Draxler, H. (2007). *Gefährliche Substanzen. Zum Verhältnis von Kritik und Kunst*. Berlin: b_books.
- Eagleton, T. (2000). *Ideologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Etzemüller, Th. (2019). Gegenwartsdiagnose heißt: etwas als etwas sichtbar machen. Wahrnehmung, Visualisierung und Intervention in Gestalten der Moderne. In: Th. Alkemeyer, N. Buschmann, & Th. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematierung in der Moderne* (S. 105-126). Bielefeld: transcript.
- Haraway, D. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In dies., *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73-97). Frankfurt/Main u.a.: Campus.

- Kittsteiner, H. D. (2006). *Wir werden gelebt. Formprobleme der Moderne*. Hamburg: EVA.
- Koselleck, R. (1973). *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Koselleck, R. (2010). *Vom Sinn und Unsinn der Geschichte. Aufsätze und Vorträge aus vier Jahrzehnten*. Berlin: Suhrkamp.
- Kraft, V. (2009). Pädagogisches Selbstbewusstsein. In ders., *Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst* (S. 33-49). Paderborn: Schöningh.
- Masschelein, J. (2002). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft, 124-141.
- Meyer-Drawe, K. (1988). Unnachiegbare Theorie. Ein Plädoyer gegen pädagogisches Denken im Ruhestand. In D. J. Löwisch, J. Ruhloff, & P. Vogel (Hrsg.), *Pädagogische Skepsis* (S. 87-98). Wolfgang Fischer zum 61. Geburtstag. Sankt Augustin: Academia.
- Prange, K. (1987). Lebensgeschichte und pädagogische Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(3), 345-362
- Rancière, J. (2009). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Rancière, J. (2010). *Der Philosoph und seine Armen*. Wien: Passagen.
- Rancière, J. (2013). *Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums*, Wien/Berlin: turia + kant.
- Reichenbach, R. (1998). Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 205-221.
- Rehmann, J. (2008). *Einführung in die Ideologietheorie*. Hamburg: Argument.
- Ricken, N. (2019). Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In N. Ricken, R. Casale, & C. Thompson (Hrsg.), *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95-118). Weinheim: Beltz-Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Verstrickung und Verantwortung. Typen und Quellen wissenschaftlicher Reflexivität. In N. Ricken u.a. (Hrsg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe* (S. 315-325). München: Fink.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erziehungswissenschaft als Kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In J. Oelkers & R. Fatke (Hrsg.), *Die Erziehungswissenschaft und ihr Selbstverständnis heute. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* (S. 66-83). Weinheim: Beltz.
- Rieger-Ladich, M. (2018). Achselweiß und Mundgeruch. Ideologiekritik nach Marx. *ethikundgesellschaft. ökumenische zeitschrift für sozialetik* Heft 1.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rieger-Ladich, M., & Grabau, C. (2019). Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. Erscheint in R. Mayer, A. Schäfer, & S. Wittig (Hrsg.), *Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Rohstock, A. (2019). Vom NS-Statistiker zum bundesrepublikanischen Bildungsforscher: Friedrich Edding und seine Verstrickung in den Nationalsozialismus. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock, & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 120-157). Weilerswist: Velbrück.
- Rustemeyer, D. (1999). Muß Erziehung wertvoll sein? *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(2), 231-242.
- Sonderregger, R. (2016). Die Herausforderung, (nicht) für andere zu sprechen. Was Jacques Rancière von Gayatri Spivak lernen könnte. *Österreichische Zeitschrift für Geschichte*, 27(1), 22-45.
- Spivak, G. C. (2008a). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien/Berlin: turia + kant.
- Spivak, G. C. (2008b). *Righting Wrongs: Unrecht richten*, Zürich/Berlin: Diaphanes.

Hirst, Carr and Husserl: The Problem of Pure Theory

Fiachra Long

1

Introduction

This chapter looks first at the debate between two English philosophers of education, Paul Hirst and Wilfred Carr. These professors differed on the need for educational theory or perhaps on the very nature of educational theory. Professor Paul Hirst, founder of the *Philosophy of Education Society of Great Britain* and its honorary President, went on record to defend a robust version of educational theory in response to Wilfred Carr. This debate originated in a pre-conference workshop for students before the PESGB Annual Conference in Oxford in 2005. Hirst was responding to Carr whose attitude to educational theory had been chronicled in the *Journal of Philosophy of Education* over the years (See e.g. 17:1, 1983; 20:2, 1986; 21:2, 1987; 23:1, 1989). According to Hirst, educational theory responded to a crucially important need for conceptual clarification in our understanding of educational discourses and practices (2005, p. 618). Carr, on the other hand, had put forward the view that education does not need any kind of philosophical theory to underwrite it but should simply begin with educational practices, the practice of teaching, for instance, or the practice of learning this particular syllabus, or the pedagogy of using group work. Carr argued that education could derive its theory from these practices. There would be no need for higher reflection on concepts like ‘human freedom’ or ‘general enlightenment’ or ‘the principle of democracy’ because education would be happy with the pragmatic reflections of workers in the educational field.

The symposium had been organised in response to Carr’s paper entitled »Philosophy and Education« which had appeared in the *Journal of the Society* the previous year (38:1, 2004) and which gave rise to a number of follow-on articles. A philosophy of education requires some level of step back from practice and I interpret this debate as arguments for two distinct levels of theory. In my view, this tension also occurs in the debate about whether teacher preparation should best take place entirely in schools,

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45606>



where student teachers might become apprenticed to an experienced teacher under the supervision of the school Principal or in programmes of teacher preparation generally managed by a University. Similarly, what role should the traditional foundations of education, namely philosophy, psychology, history, sociology, play in the formation of teachers? Carr voiced his opinion that perhaps continental philosophy would be a better context for the development of educational theory, referring to Rorty's form of pragmatism as close to his ideal form of theory. Rather paradoxically I argue here that continental philosophy in the form of the disagreement between Husserl and Heidegger on the issue of pure phenomenology was also troubled by a very similar tension. There are arguments in favour of both sides.

Predictably, Hirst continued to defend 'the critical and clarificatory function' of philosophy in the establishment of educational theory (1963, p. 51). He had held that all knowledge was governed by certain forms of logical organisation which he termed »forms of knowledge« by which he meant certain fixed fields of inquiry, certain fixed concepts mediating experience, such as mathematics, physical sciences, human sciences, history, religion, literature and the fine arts, philosophy (7 in all, 1975). He continued to argue for the preeminent role of philosophy as a keeper of conceptual boundaries and a keeper of knowledge in this sense, although he was to modify this stance in the 1970s. Carr of the Sheffield School of Education remained more convinced by the salience of action research for teachers and hence refused to allow philosophy the critical role argued for it by Professor Hirst.

The impact of this issue has refused to fade away. Indeed, one could argue that foundational theory continues to be contrasted with the needs of practitioners in the field. What system is better placed to generate the theory that is to be taught to student teachers or nurses? Should we look to practitioners themselves or to the Universities?

1. Degrees of Step Back from Practice

Philosophy, in Hirst's view, follows propositional rules and »pick(s) out the propositional nature of the achievements that are being pursued« (2005, p. 620). Its purpose is to »focus on certain abstracted aspects of the practices of education thereby subjecting them to rational critical scrutiny« (2005, p. 616). The purpose of the philosophy of education is to examine concepts, forms of justification and presuppositions made in these processes (p. 616, Hirst quotes and agrees with Peters 1966, p. 16)

and, true to the empirical instincts of analytic philosophy, this concern divides into two spheres, the theoretical and the practical. While theoretical reason generates the *propositional* justifications of truth claims, beliefs, and knowledge in the domain of concepts, practical reason develops *propositional* justifications of actions in the domain of practice.

Hirst's tidy account means that the purpose of the philosophy of education is to test the »rational validity« of certain first order »beliefs« or »practices« (2005, p. 618). Hence it is a »second order« activity. So, while these beliefs and practices belong at ground level within the domain of education, they are transformed by means of a propositional instrument into concepts that demonstrate themselves as coherent, warranted, robust, and valid. For Hirst, practitioners will never generate a comparable form of justification without the rigour of the propositional method, in short, without the type of »step back« theory that propositional philosophy provides, practitioners will not be able to understand clearly what they are doing. This »step back« from raw facts is governed by its own rules. This is a methodological requirement of the propositional form. Clark (2011, p. 48) may be right to say that propositional theory is not simply »reflection-on-action« (Schön, 1984, pp. 61ff) and that action research is in a much stronger position to claim live relevance for a person's thoughts and to promote reflection-in-action, given that they arise from experiences on the ground. However, this form of theory – ragmatic theory – is vulnerable to the charge of relativism and Bacon's complaint about the *Idols of the Theatre*, where one draws theory out of one's own substance (Smith, 2006). What Hirst objects to in Carr's model is the assumption that non-professional philosophers are adequate to the task of generating a form of theory that would be comparable in philosophical rigour to a »philosophy« of education. He proposes instead that philosophy requires a rule-bound propositional method. Carr, however, objects that this demand is too excessive. Theory needs to avoid the bewitchment of language itself which might lead us perhaps to overstate the case, to claim clarity where none exists, to overlook blurred elements in the concrete space of inquiry that do not fit with the models proposed. Hence, in Carr's view, theory in this higher sense has to be rejected and ultimately abandoned.

It is always tempting at this stage to take a detour through Greek thinking and to draw upon the good counsel of Aristotle as the inventor of practical theory or *phronesis*. This topic featured centrally in the original debate. However, as tempting as this might be (see Long, 2008), I am now inclined to agree with Hirst and to avoid this detour. I prefer to see Aristotle as largely marginal to the critical problem at issue, notwith-

standing the ultimate role he might play in helping us to understand educational practices. The issue is really a political one between a properly propositional type of theory (Hirst) and a more practical type (Carr).

Hirst's views on theory are vulnerable to the frame of all philosophical investigations as announced by Wittgenstein, namely, how bewitched we might be by our language (1972, p. 109). This bewitchment is centrally relevant to the current question (What has philosophy to do with education?). Even if, on the advice of Wittgenstein, clarity is less likely to be entirely possible in philosophy and we are fundamentally left with the philosophical reality »I don't know my way about« (1972, p. 124.). If a particular way of using language (e.g., philosophical propositions) has become the road system, as it were, from the vantage point of which a landscape can be explored, we are inevitably drawn to endorse the perspective of the landscape created by the road system. Similarly, the words we use, words like »subject« and »object« or »theory« and »practice« become milestones marking our passage along the road, periodic stopping places that apparently open up the landscape but also covertly conceal the particularity of our formal perspectives. Overlooked by these options for clarity is the prelinguistic landscape of experience or, if you like, the views from off-road, which of course are just as valid. If we took Wittgenstein's warning to heart, we would have to conclude that »Philosophy may in no way interfere with the actual use of language; it can in the end only describe it. For it cannot give it any foundation either. It leaves everything as it is« (1972, p. 124).

This observation is not good news for Hirst who is not happy to concede that philosophy leaves everything as it is. Instead, for him, philosophical theory plays a particular role in framing experience and indeed curriculum. It provides these with their clarity and justification. Could this view be softened a little? Recent commentators have argued that some kind of softening might be achieved (Misawa, 2011; Noaparast, 2013). But when Hirst says that »theoretical reason is directed to the achievement of theoretical truths, of propositions expressing in detached, objective, spectatorial terms, what is the case« (1972, p. 171), he names the function of theory itself and announces further that propositional analysis requires this degree of step back. He does not require a spectatorial view on any exaggerated cosmic scale but yet he supports a particular rule-bound step back from practice in order to generate a theoretical perspective (Clark, 2011). This analysis may indicate that different forms of theory-making require different kinds of step back from practice but these all claim a certain propositional form. As Noaparast rather helpfully explains: »Hirst never denies that

philosophy can deal with action, but claims that this dealing is indirect through a discourse that relates to action« (2013, p. 567). So what degree of step back qualifies as philosophy? Hirst's position is that only a propositional form of step back counts.

It is this strongly expressed propositionalism that causes worry for Carr, for it seems to exclude practitioners, as a general rule, the very people who should be encouraged to be philosophically engaged rather than summarily disenfranchised. The analytic trend, however, is always towards a propositional form of theory. Similarly, while Pring's *Philosophy and Educational Research* values description, he also insists on the extrinsic character of concepts and beliefs that in some sense are »brought to« these observations (pp. 74-76). This is a trend in all analytic philosophy, but it causes Carr to object, arguing that both Hirst and Pring effectively attribute a similar kind of extrinsicism to theory itself, even if their positions claim to have been derived from the domain of practice. Instead of this, Carr prefers Stanley Fish's expression, namely, that »beliefs are not what you think *about* but what you think *with*« (as quoted in Carr, 2006, p. 150). You can't jump out of your own skin in order to think about yourself. So, this is an argument for a lower level of step back »theory« than is perhaps favoured by propositional philosophy. However, Carr is also a propositional philosopher or at least engages in its methods, which is the issue that confuses his version of an alternative to Hirst.

There are clear echoes of Dewey in Hirst's position. In *How we think* (1910/1933), Dewey explained that in order to reflect, we must step aside from the flow of life and consider what has happened and what might happen in relative calm. This form of reflection could postulate an origin and an outcome and re-examine processes that otherwise would pass by too quickly. Hence, for Hirst, the purpose of the philosophy of education is to test the »rational validity« of certain first order »beliefs« or »practices« (2005, p. 618). While beliefs and practices belong at ground level within the domain of education, their description requires conformity with other laws at a logical level. They need to be demonstrated as coherent, for instance, relative to other claims, and since »in the exercise of theoretical reason propositional understanding is the sole concern« (2005, p. 628), it follows that a radical step back (or reflection in Dewey's sense) to this form of discussion is required, pointing to the need to forge arguments governed by the rules of propositional logic.

Carr is concerned, however, that such a strategy seldom supports the application of theory to practice with any conviction, quite simply because educational practices are caught in the flow of life and are not constrained in the same way by logical rules as

defined by propositional logic. To catch Carr's sense, perhaps the example of studying wild animals in the zoo might be appropriate. It is like taking animals from the wild, putting them in a zoo and then studying their behaviour in the zoo in order to find out how they might behave in the wild. Once constrained by propositional rules, Carr argues, philosophical conclusions are radically out of place and clearly fail to have any impact either on the ground with practitioners or slightly off the ground with policy makers. Policy makers want to see relevant ideas before they will allow themselves to be convinced by coherent arguments.

Now, Paul Hirst would suggest that philosophy has relevance for educational practices and is not entirely bound up with its own internal disputes. He supports a radical step back as this strategy operates well from a scientific perspective. Most scientific practices allow for several levels of step back from the experimental site. A physicist in the laboratory might want to step back in order to re-examine the efficiency of a particular piece of equipment. But this perceived solution to a problem might not be what is required. Perhaps it might be better to amend the experimental design itself. To find out if this is the case, the experimenter must be free to consider variables that are not yet manifest in the practice under focus, which might require some entirely new thinking on the practice and a new experimental design. In this case, a more radical step back from the experimental design offers greater practical success. What this shows is that a form of step back that is too close to the experimental site might be less successful than one that might be several steps away.

Another example of distant theory being more relevant than more proximate theory is the reality of demographic change in some schools. A sudden dip in pupil ability over a number of years can cause panic among seasoned teachers. While some staff insist on the return of customary practices to push forward the academic standards of pupils as a possible remedy for dipping academic achievement, others abandon this approach and prepare a more radical readjustment to the new conditions. What actions would make this school better? Because practitioners can easily accept quick solutions to problems based on their knowledge of the practice site rather than more considered ones that might follow from a broader scoping of the issues involved, superficial readjustments can follow too readily. What this shows is that theory close to the event may not be the most relevant kind of theory for resolving problems.

So perhaps it is not the degree of step back that is at issue for Carr but rather its formal type. It is not the critical stance that bothers Carr but rather its formal stance. Thus an

expression of anger could be effectively analysed in terms of the proposition *that* someone is angry together with descriptions of various behaviours that present evidence of their anger. As a clearer example, we might remember Searle's phrase »I am going to do it« which could mean many things depending on the context in which it is delivered. What does it mean? One immediate response might be »but you can't do that, think of your family« while another response might be »you said that before, why should I believe you now« while yet another might say »Oh thanks, that is very helpful«. After all, the phrase could house a variety of raw expressions, a »threat«, a »promise«, an »offer of help«, as Searle has noted. The form of the phrase itself does not say which of these meanings is more likely, but an altered tone of voice changes its actual meaning. For this reason, Searle argues that »there is no way of abstracting the locutionary act which does not catch an illocutionary act with it« (1973, p. 143). The relevance for our current argument is that it questions any claims to univocity of the propositional form. The child understands the illocutionary purpose of speech acts (i.e., their expressive force) long before achieving either semantic or grammatical control, even though his understanding might improve by means of further propositional clarification, such as, »No Johnny, that man is not offering to help, he is threatening to blow his brains out«. It is quite possible from the context that the drama has been captured by the child already.

Searle's example simply presents some evidence that the propositional form is not as self-sustaining as it might appear. What Carr denies is the belief that propositionalism provides a certain quality of logical precision that seeks to ground educational theory on practitioner beliefs and actions (2006, p. 137). Researchers of whatever persuasion cannot stand as neutral observers of themselves or their actions but are always embedded in the contingent norms and practices of their own historical perspective and in the performative value of their actions. Language philosophy, however, does not have to be propositional but can extend to the critique of the propositional form, which is perhaps what Wittgenstein had set out to detail in his later work. Not being bewitched by language must also mean not being bewitched by its propositional form. While Hirst is not opposed to other forms of theory per se, he insists that the philosophical form of theory has to be theoretical in a stronger sense than perhaps warranted by performative logic.

What are our conclusions, now that we have reviewed this debate? The critical reflections on this debate have largely agreed that some middle ground is the only answer. In my view, at this time, this middle ground is closer to Hirst's revised position than to Carr's. There is a need for the foundational disciplines to play some part

in the preparation of teachers and, more critically, there is a need for properly guided philosophical reflection in this preparation. Perhaps the propositional form might not be the best idiom for such a philosophy unless it takes into account the value of performative logic and the ordinary use of language proposed by Wittgenstein.

2. Relevance of the Debate to current University-School Links

This issue is important in view of wider contextual queries questioning the value of University scholarship for professional practice. Just what kind of theory is possible for practitioners to tolerate? Those of us engaged in teacher education constantly come up against this question from the perspective of practitioners. The trend is to reframe the professions by means of the slogan »Learn while you earn«. Such a policy nudges practitioners (according to the economics of the nudge) to follow an apprenticeship model in their early years of development and hence it leads them to accept as normal a form of theory that is necessarily 'theory-light'. This trend favours policy strategies that highlight the fragility of University theory for such practical endeavours as teaching or managing schools. Where possible, it endorses practical concerns and only tolerates minimal step back from the workplace, with each step having to justify its relevance to practice. The less distant, the more relevant. Under these conditions, blue sky thinking is set at naught, as is any opportunity to review curriculum content in a radical manner. The preferred form of theory, if it is valued by its proximity to practice, is then confined to the reinforcement of field notes and whatever makes sense to workers at the coal-face. This is the form of knowledge that holds sway. It favours a strategy of keeping the boat closely tied at the quayside for fear that it might get lost on its travels. Otherwise can one guarantee that it will ever return to service the needs of practice?

Our universities today are charged with a difficult task. Academics move into areas of professional practice, and while learning from these contexts, they must also defend the texture of the critical value-set context from which they have been sent. These factors point to the need for a compromise between the providers of propositional (heavy) theory and the practitioner providers of surface theory. A tension impacts on the development of teachers, perhaps favouring the practitioner's voice. The message is that whatever theory is to be offered to Newly Qualified Teachers must answer to the professional needs identified by practitioners, whereas all anecdotal evidence

shows that established teachers at this stage want more wide-ranging, universal theory. These trends raise the question about the educational sector's tolerance for forms of theory that operate at some remove from descriptive commentary. Perhaps a lesson might be taken from Plato. The *theoros* or ambassador mentioned in Plato's *Laws* (952b) retains authority while remaining distant, by definition, from the lands being visited, and so exercises a theoretical function in respect of them. Athenian ambassadors have to be sufficiently trusted by the society of which they are the emissaries to take on the responsibility for the integrity of its values while in a foreign setting. They can then be entrusted to remain sufficiently distant from the host society to exercise a purely theoretical function with respect to it. Universities have always embraced critique as their preferred form of theory and where they have engaged in curriculum development, they have done so on the basis of bringing a critical stance to bear on it. They act as a suitable counterbalance to the performativity imperatives of state systems. They have not in general followed the demands of currency alone (i.e., what is needed now) but have continued to allow for broader horizons that prove to be of considerable value to practitioners in the long run.

In the background of this question lies the relevance of University theory to the practice and theory of practitioners and, in particular, the relevance of philosophy to educational practice. While analytic philosophy seems to run into difficulties managing this problem due to its preference for propositional logic, could we then confidently state that continental philosophy with its preference for non-linguistic experience fares any better? This is the question to which we now need to turn.

3. Pure Theory and Phenomenology

While respecting Hirst's view that »in the exercise of theoretical reason propositional understanding is the sole concern« (2005, p. 628), I need to suggest that other non-propositional approaches, extending even as far back as the critical philosophy of Kant, present quite a different frame for philosophical reflection, but one that still ends up in a similar quandary with respect to the purity of theory. For Husserl, theory is required to »unify« empirical experience in the Kantian sense of unifying experience *under* a concept. Such a move opens a comparable distance between a transcendental understanding of the manifold (how the mind constructs the reality to be known) and other more spontaneous models of understanding.

Brentano added a psychological element to the multiple manifestation of being by thinking of knowing as a movement, an action of engaged outreach toward objects in the world. Brentano is here following the reflections of Aristotle on the soul, arguing that to know is to grasp and therefore to move in appetitive capture of some event. Movement is central, the movement of the mind in its operation of knowing. Husserl refined this insight by describing the motility of the outreach of knowing in perception. He began to experiment with the language of »directing oneself towards something« (*sich-richten-auf etwas*) rather than the more static metaphors of picturing and representing that predominated in the neo-Kantian movement of that time. The term Husserl adopted for this precise type of outreach is »intentionality«. For Husserl, every act of knowledge is intentional, meaning that it is not a representation (a picture) but an act of engagement. This feature is sometimes explained in phenomenology by saying that to be conscious at all in a human sense is to be conscious *of* something. Husserl was then able to focus on several aspects of prelinguistic conscious awakening, an approach almost excluded by picture theory, and was able to extend this reflection from a primitive level of simple apprehension open to pre-linguistic beings (like infants) to its conceptually enriched form among sophisticated users of language like picture-makers and proposition users.

Imagine two children engaged in a Maths problem. The Maths problem stands as an object in the world, a simple equation written down and composed within their ability range. But how does this object fit into the children's respective worlds? What meaning does it have? What reality? It appears for the first child as something easily tackled, in no way an obstacle, so its being approaches the child as something positive and is welcomed. The child gushes at it on a wave of confidence that no problem is a match for his ability, a mere step in his forward passage to cover the course and make a success of his studies. For the second child, the same object appears against a background of dread. He is reluctant, fearful, remembering too acutely failures of the past. The same problem appears on a bed of doubt, making him nervous, fretful, stressing before what seems like an impossible task, lined up alongside other impossible tasks only too vividly impressed on the memory. The same Maths problem, the same object, but two different realities and two different worlds. So, when we come to examine the reality of the Maths problem like any object, we need to see it as part of an entire world in which the child operates as an elliptical centre, the child at one end, the object at the other. Guided by Heidegger, we can see that phenomenology primarily focuses on a particular field of consciousness that *attaches* itself to the object. The focus is on the being of what appears.

In *Experience and Judgment*, a book whose final text he approved but which was published posthumously, Husserl explains the active nature of human reception in any act of cognition. Using unfortunate phrasing, he could explain that the ego presupposes that something has been pregiven (an object) and toward this object perception has been directed (Husserl, 1973, p. 72). This is the origin of the thematic object which cannot appear unless it is both given and perceived. Hence the »substantive« object becomes in a sense the identifier of a field which, as such, stands out and beckons for attention. Apprehension signals the motility of the entire cognitive apparatus that engages with the object perceived by noticing it and maintaining its prominence, one might say its meaning, by means of interest. The prominence of objects operates as a drawing power obtruding on the ego. Objects arise from within the field of ego awareness to confront the ego itself, beginning the process of ego definition. In this way, due to this dynamic interaction, an identity begins to stabilize as does the object in the field, which stands apart from or against the noticing act, having achieved prominence by means of it (1973, p. 77). Its ontological status (being) derives from its phenomenological prominence just as the ego's own definition derives from this act of engagement. The learner enters a learning state at the same time as she enters an identity space by announcing an ego vulnerable to the act of noticing.

In this way a prepredicative object *obtrudes* itself onto the learner by becoming part of his own perceptive reality, even if the »it« is not yet defined in its objective sphere or finished. Hence the object is touched, drawn into the mouth, licked, tasted, bitten, felt, returned and, when possible, thrown away. Just as the young child reaches out to grasp the object in this way, the intellectual instinct set in train by any intentional mood reaches out to grasp the idea of the thing. Paradoxically, the object is received in an active movement of grasping; something is brought close, toyed with, felt. As Husserl states, »receptivity must be regarded as the lowest level of activity. The ego consents to what is coming and takes it in« (1973, p. 79). We remember the child who reaches out for what suddenly attracts her attention. We remember our own actions of curiosity when inquiring about some matter. The recognition that the object stands against the ego obliges inquirers to reach out and touch, to make contact with the object in ways that are available and perhaps to assimilate it in some way by exploring its sensory responsiveness. A »turning toward« takes place which Husserl arguably identifies as a striving (1973, p. 78) but also might be understood as active engagement. The inquiring mind is the reality itself, the reality of a frame or horizon of phenomenological insight. Intentionality allows a turning toward the item of prominence while the dynamic vectoral quality of human intentionality begins to solidify around objective and subjective poles.

It is strange then for the sake of rigour that Husserl sees scientific knowledge not as a form of theory emerging from the lifeworld (which his phenomenology demands) but rather as a form of theory based on justification fed by the transcendental realm of ideas. Theory occurs, as it were, at right angles to the line defined by intentionality. From particularities it is possible, by paying attention to the object concerned, to move back and upwards to levels of generality that unify the particularity under different levels of conceptual unification. This process might produce a taxonomy as Linnaeus suggested but it might reach beyond the biological realm also. So, if I learn that the animal is a dog, I form by abstraction a general idea of dogness which I can then use to identify other animals I have yet to encounter. I use this general or universal idea of dogness (a unifying concept) to help me identify any particular animal I may see. Dogness, however, does not exist in the world but only in mental systems generally. In other words, as I understand it, when the powers of classification develop along purely eidetic lines, they end up in essences that extend cognitively to constitute regional ontologies and ultimately certain recognisable scientific forms such as Chemistry, Physics etc. The formalism is the difficulty here. In the *Lectures* of 1925, Husserl distinguishes between the principles of logic by which things are understandable at a scientific level (science = logic) and the empirical experience of things by which they are encountered and experienced (*Erfahrung*, Husserl, 1977). While *Erfahrung* (experience) refers to primitive encounter with things in the world, in the normal course of learning, things are rarely encountered without some prior historical understanding. They require transcendental readjustment and unification that gives them meaning, as Piaget would later demonstrate empirically. Husserl identifies this flexibility, the flexibility of experience, as an unhelpful blur that contravenes attempts to understand the world in a scientific or rigorous sense.

Hence »pure« phenomenology (as distinct from original phenomenology) studies the field as it *detaches* itself from the object as it manifests itself in its presenting world (remember the children with the maths problem) in order to promote understanding and clarity on the object itself. This move is comparable to Hirst's propositional formalism, his step back into an indirect form of study. This latter orientation, in Heidegger's view, drifts off from the original experience of the object and signals a singular fault in Husserl's approach (Heidegger, 1985, p. 107). On Heidegger's reading, Husserl is engaged in the quest for pure theory by which is meant something similar to Kant's transcendental reduction. On the contrary, the whole meaning of phenomenology derives from our primitive encounter with objects in the world, holding them as objects of encounter because of their closeness to us rather than their distance, and certainly not

cut off from the empirical by a set of rule-bound procedures. The attempt to find an *a priori* basis for consciousness is for Heidegger a step too far because the whole meaning of phenomenology is to describe the being of objects in the world. Because phenomenological orientation is continually enriched by categorial thickening and the perennial influence of mood shifts and learning, evidence is seldom presented in an eidetically robust Husserlian sense and so purified phenomenology seems an impossible ideal.

Although these matters are not quite as simple as I present them here, I have made a *prima facie* case for comparing Hirst with Husserl on the issue of 'pure' theory. Like the mathematization of reality, where numbers and shapes can be deduced from pure transcendental forms of numbers and shapes, Hirst's insistence on the propositional form of theory tends to identify theory with transcendental logical features of thought. For Heidegger, phenomenological encounter operates in the same kind of field that Carr applauds. The objection to pure theory runs roughly parallel in both traditions and can best be understood as a battle between two formalisms. I argue here that the roots of this problem surfaced in the Hirst-Carr debate. The evidence presented as authentic to practitioners is arguably quite different from the evidence discovered by traditionally scientific but clearly more distant theoretical means.

4. Conclusion

Hirst's insistence that the role of philosophy is always indirect is linked to a concept of the purity of philosophical argument that is split off from the impurities of the life-world. Husserl's insistence on the purity of ideas promotes a method of eidetic reduction that cuts itself off from historical experience (*Erlebnis*). Certainly a field like chemistry is governed by an idea and governs in turn a territory, an arena of inquiry, a set of practices, but it is not clear how philosophy can operate as a gatekeeper for such a study. Carr's insistence on the historical messiness of educational inquiry is intended as an indicator that education no longer needs the kind of foundationalist theory Hirst had proposed. Carr writes:

- » What my argument is intended to demonstrate is that educational practitioners cannot abstract themselves from this contextual setting and therefore always are, and could never be other than, rationally constrained by the epistemic norms and standards intrinsic to their shared discourse and practice (2006, p. 154).«

Granted the validity of Carr's postfoundationalist critique, if we are to consider the matter using a primitive strategy from tense logic, things might look different. Say if we were to ask which form of theory at time t_1 —Hirst's or Carr's—we would prefer, then we would probably be more attracted by the robustness of Hirst's form of theory. This is because in normal circumstances, we do not situate our perspectives or theories in their broad historical context but rather focus on how a matter should be understood now, at this point in time, and for this we need some clarity of expression. Yet to be accurate about it, a timeless understanding is not available to us, as it might be of course to machines. Both the appetite for propositional clarity manifest in the analytic tradition and the ideal of mathematical clarity manifest in Husserl and derived ultimately from Descartes is only ever part of the story, perhaps even a distortion.

As I understand it, Heidegger does not support indirect theory, nor anything similar to Dewey's reflective step back from experience in order to consider the situation from a relatively safe distance. Philosophical thinking does not have the luxury of suspending time and even if reflection is possible, it is not offered as the type of step back activity imagined by Dewey. Reflection too is subject to the turmoil of life as many undigested features crowd in upon a person to distract and ultimately confuse the direction of the reflection. This simply means that reflective thinking is not best understood as a dispassionate event but is emotionally contextualised by the complexity of the agent's encounter with things and problems.

Theory shows its etymological link to *theos* (god) and to *theoros* (ambassador). Theory makers need to define the distance they have travelled from their initial area of research. They need to justify the introduction of local rules — logic in the case of language, intuitive clarity in the case of a mathematical science —in order to define their form of study. However, this justification needs to respect the original species of encounter and area of research which is, as Carr says, in the middle of educational practices.

Perhaps a doubt still hangs over the mind of practitioners about propositional theory. Perhaps the claim still lingers that such theory has become too pure and too far removed from the complexity of the many circumstances that contextualize daily practice. Perhaps this explains why policy makers are tempted to return to the 19c pattern of apprenticeship for teachers and why there is a tendency to dictate to Universities which elements of curriculum should be selected and which left aside. But in these

times of pressure, despite diminishing tolerance for forms of theory that operate at some remove from classroom needs, the need for critique and direction has never been more acute. There are features that cannot be googled and the need for critique requires taking an ambassadorial stance with respect to any particular practiced, including teacher preparation. Indeed, the work of the *theoros* or ambassador(s) in Plato's *Laws* (952b) teaches this salutary lesson. It shows how »theoreticians« must defend their own value-set against any new ideas beckoning for their attention on the grounds of novelty alone. It shows how new ambassadors need to act as guarantors against the googled headlessness of our age and any ill-considered advice that might harm the integrity of the curriculum. Only from such a distance can theory propose novel actions that are mindful of a double duty, the duty to safeguard the coherence and justificatory value of what is proposed and the duty to read accurately the context of practice.

References

- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55–73.
- Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies* 54(2), 136–159.
- Clark, C. (2011). Education(al) Research, Educational Policy-Making and Practice *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 37–57.
- Heidegger, M. (1985). *History of the Concept of Time* (T. Kisiel, Trans.). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Hirst, P. (1972). The Nature of Educational Theory: Reply to D.J. O'Connor. *Journal of Philosophy of Education* 6(1), 110–118.
- Hirst P and Carr, W. (2005). Philosophy of Education - A Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 615–632.
- Husserl, E. (1973). *Experience and Education* (J. S. Churchill & K. Ameriks, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Husserl, E. (1977). *Phenomenological Psychology* (J. Scanlon, Trans.). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Long, F. (2008). Troubled Theory in the Hirst-Carr Debate. *Journal of Philosophy of Education*, under review.
- Misawa, K. (2011). The Hirst-Carr debate Revisited: Beyond the Theory-Practice Dichotomy. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 689–702.
- Noaparast, K. B. (2013). Celebrating Moderate Dualism in the Philosophy of Education: A Reflection on the Hirst-Carr Debate. *Journal of Philosophy of Education*, 47(4), 564–576.
- Pring, R. (2004). *Philosophy and Educational Research*. London: Continuum.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Searle, J. (1973). Austin on Locutionary and Illocutionary Acts. In G. J. Warnock (Ed.), *Essays on J.L. Austin* (pp. 141–159). Oxford: Clarendon Press.
- Smith, R. (2006). As if by Machinery: The Levelling of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 157–168. doi:10.1111/j.1467-9752.2006.00509.x
- Wittgenstein, L. (1972). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans. Third Edition ed.). Oxford: Blackwell.

Der Splitter im Auge der anderen: Theorie und Empirie als reziproke Beobachtungsweisen

1

Marcus Emmerich

1. Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich dem komplexen Verhältnis von theoretischen und empirischen Beobachtungsweisen der wissenschaftlichen Weltbeschreibung. Innerwissenschaftlich hat dieses Verhältnis vielfach Anlass zu (nach wie vor anhaltenden) intra-, inter- und transdisziplinären Kontroversen und zur Konstruktion divergierender methodisch-methodologischer Paradigmen gegeben, die historisch betrachtet jedoch auch die weitere Ausdifferenzierung und Selbstvergewisserung der Wissenschaft als solche vorangetrieben haben. Im Folgenden kann nur ein kleiner Ausschnitt der breiten wissenschaftstheoretischen Diskussionen berücksichtigt werden, zudem beschränken sich die weiteren Überlegungen auf die ambivalente Relationierung von Theorie und Empirie in den sogenannten *Humanities*. Angesichts der im Horizont der »Evidenzbasierung« fortschreitenden Empirisierung pädagogisch-professioneller Praxisfelder erscheint es zudem angezeigt, einerseits über die Selbstbezüglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, andererseits über das erkenntniskritische Reflexionspotenzial brauchbarer Theorie aufzuklären.

Ausgehend von der Annahme, dass die modernen Humanwissenschaften in ihrem Gegenstandsbezug primär *Kontingenzprobleme* bearbeiten (2.), wird die weitere Argumentation *Wahrheit* und *Wirklichkeit* als doppelten Sinnhorizont wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung bestimmen (3.), um daran anschließend zu skizzieren, in welcher Weise Theorie und Empirie einem wechselseitigen Verweisungsverhältnis unterworfen sind (4.). Abschließend wird das Problem struktureller Erkenntnis Hindernisse in der empirischen Forschung aufgezeigt (5.).

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45605>



2. Die Kontingenz der Wirklichkeit

Im Bereich der Sozial- und Kulturwissenschaften wurden in den vergangenen Jahrzehnten Forschungsmethoden entwickelt, die neben der psychologischen Forschung das empirische Fundament in der Unterrichts-, der Schul- und der pädagogischen Professionsforschung bilden. Im Unterschied zu den Naturwissenschaften (denen sich die Psychologie als wissenschaftliche Disziplin allerdings zurechnet) und den messmethodischen Verfahren, mit denen die Ordnungsprinzipien der physikalischen, chemischen und biologischen Natur ermittelt werden, haben es humanwissenschaftliche Disziplinen mit *überkomplexen* Beobachtungsgegenständen zu tun, weil Menschen soziale und geistige Ordnung erzeugen, indem sie ihre Welt *sinnhaft deuten* bzw. *interpretieren*. Die *Humanities* bearbeiten folglich ein *irreduzibles Komplexitätsproblem*, das dazu führt, dass Forschungsprozesse und Forschungsbefunde ebenfalls komplex und für Nicht-Wissenschaftlerinnen und -Wissenschaftler nicht immer nachvollziehbar sind: »*The hard sciences are successful because they deal with the soft problems; the soft sciences are struggling because they deal with the hard problems*« (v. Förster, 2003, S. 191).

Soft sciences können im Unterschied zu den *hard sciences*, den sogenannten »exakten« (Natur-)Wissenschaften, keine universellen Kausalgesetze der sozialen Organisation des menschlichen Lebens erwarten, keine zeitlich konstanten Strukturbedingungen der Weltordnung. Vielmehr sind die Wissenschaften vom Menschen nicht nur mit der Tatsache der räumlichen und historischen Varianz einer sinnstrukturierten Weltordnung konfrontiert; sie müssen zudem in Rechnung stellen, dass diese Ordnungen als solche wiederum *Resultat individueller und sozialer Interpretationsleistungen* sind, die die erlebbare Welt mit *unendlicher Kontingenz* anreichern. Und: Auch die Wissenschaft selbst muss hierbei als eine Möglichkeit behandelt werden, Welt zu interpretieren oder zu konstruieren, sie erzeugt folglich selbst, was sie untersucht.

Kontingenz bedeutet zunächst, dass zukünftige Ereignisse weder unmöglich noch notwendig sind (Luhmann, 1994, S. 152). Eine sinnhaft aufgebaute, interpretationsbedingte Welt ist zwar eine *wirkliche*, aber immer eine interpretationsbedürftige Welt, die sich mit jedem einzelnen Interpretationsereignis verändert, sich ereignishaft von Zeitpunkt zu Zeitpunkt neu und anders realisiert und historisch betrachtet zu jedem Zeitpunkt auch anders interpretierbar und das heißt: *möglich* gewesen wäre. Die Zukunft gesellschaftlicher Ereignishaftigkeit lässt sich folglich nicht berechnen, beziehungsweise ist dies bestenfalls in Form sehr ungenauer Wahrscheinlichkeiten

möglich. *Kultur* kann vor diesem Hintergrund als innergesellschaftliche Strategie verstanden werden, indem sie den Rahmen möglicher Weltdeutungen etwa durch *Normen* und *Wissen* einschränkt (was nicht sein darf, das ist auch nicht) und das Handeln aller für alle wahrscheinlicher werden lässt (Parsons, 1949). Die Institutionalisierung *kulturell vorgeformten Wissens* führt entsprechend zu einer *kognitiven Vorstrukturierung der Wahrnehmung von Wirklichkeit*, sodass die Alltagswelt als *natürlich* erscheint, obwohl ihre Ordnung Resultat und nicht Ausgangspunkt von Interpretation ist (Berger & Luckmann, 2004). Kultur kann folglich als eine Erfindung der Gesellschaft begriffen werden, die vor der unberechenbaren Kontingenz einer interpretationsbedürftigen Welt schützt, indem sie Weltdeutungsmöglichkeiten einschränkt.

Diese Technik der *Kontingenzeinschränkung* ist für alle Gesellschaftsformen fundamental, sie generiert dabei eine genuine Realitätsebene, ohne die Gesellschaft nicht existieren würde: Wirklichkeit als solche nimmt die Form einer vom Menschen *gemachten* (interpretativ konstruierten) Ordnung an, die ihm aber als eine *quasi-natürliche* entgegentritt. Entsprechend befassen sich die Humanwissenschaften in historischer und systematischer Perspektive mit der zentralen Frage, wie die *soziale Konstruktion von Wirklichkeit durch interpretative Kontingenzeinschränkung funktioniert* und welche sozio-kulturellen und sozio-kognitiven Strukturen aus dieser resultieren. Da *Wissenschaft* in dieser Hinsicht lediglich eine weitere, allerdings spezifisch moderne Strategie der Kontingenzeinschränkung ist, kann ebenfalls gefragt werden, wie sie funktioniert. Die folgenden Kapitel versuchen sich an einer vorläufigen Antwort.

3. Wahrheit und Wirklichkeit

Wissenschaftliche Theorien beanspruchen, *wahres Wissen* über die Wirklichkeit zu formulieren. Nach einer verbreiteten, jedoch eher formalistischen Auffassung handelt es sich bei einer Theorie um ein logisch widerspruchsfreies System generalisierter Aussagen über ein definiertes Weltphänomen, das zudem *erklären* soll, wie das Phänomen entstanden und welchen kausalen Regeln es unterworfen ist (Joas & Köbel, 2004, S. 13 ff.): Entweder ist die Erde eine Scheibe oder sie ist eine Kugel, aber nicht beides zugleich, deshalb lassen sich beide Hypothesen nicht widerspruchsfrei in einer astronomischen Theorie unterbringen. Der Wahrheitsgehalt theoretischer Aussagen würde damit jedoch aus der *Widerspruchsfreiheit der Theoriekonstruktion* resultieren, das

heißt aus der tautologischen Referenz der Theorie auf sich selbst und nicht aus ihrem *Realitätsgehalt*. Mathematische Weltbeschreibungen bleiben was sie sind: *mathematische* Weltbeschreibungen.

Die *Funktion der Empirie* ist es an dieser Stelle, theoretisch formulierte Wahrheiten an der Wirklichkeit zu überprüfen bzw. einem *Wirklichkeitstest* zu unterziehen, um das Wahrheitsproblem der Theorie bearbeiten zu können. Mit der Unterscheidung *wahr/nicht-wahr* qualifiziert Wissenschaft ein spezifisches *Wissen über die Wirklichkeit* als gegenstandsangemessen oder nicht, als richtig oder falsch und zwar nach ausschließlich *wissenschaftsimmanenten* Kriterien (Luhmann, 1998). *Empirie* ist dazu gemacht, die Frage zu beantworten, woran sich erkennen lässt, ob und inwiefern Theorien wahr sind oder nicht, das heißt wie in Bezug auf ein beliebiges Theoriewissen bestimmt werden kann, was stimmt. Als empirisch werden Erkenntniswege definiert, die nicht auf wohlsortierten Gedanken, sondern auf der *Erfahrung* der wirklichen (und nicht lediglich hypothetischen) Wirklichkeit basieren. Während Theorien *systematische* Weltbeschreibungen anfertigen, die für die Wissenschaft den *Bereich des Wahren* abstecken, fungieren empirische *Methoden* als handlungspraktische Strategien, um Wirklichkeit durch *wahrnehmungsunabhängige* (also: *nicht-subjektive*) Beobachtungsverfahren *kontrolliert* beschreiben zu können.

Die *Naturwissenschaften* orientieren sich hierbei an der *Idee einer endlichen Welt* (die Natur erfindet keine *neuen* Naturgesetze) und gehen entsprechend von einem sukzessiven Fortschritt der Erkenntnisgewinnung aus: Das *Gesamtwissen* über eine endliche Welt muss demnach ebenfalls als endlich behandelt werden, sodass es aus dieser Perspektive darauf ankommt, so lange kontrolliert Wissen zu produzieren (kontinuierlich oder in revolutionären Sprüngen), bis alle Felder des naturwissenschaftlichen Weltbildes ausgemalt und alle Fragen beantwortet sind. Ihre Antworttechnik ist dabei relativ schlicht: Sie (*ver-*)*messen*. Dabei können sie sich einerseits auf die Mathematik – eine Theorie! – verlassen, andererseits hängt die Erzeugung wahren naturwissenschaftlichen Wissens nun von *Technologie*, genauer: von standardisiertem methodisch-technologischen Verfahrenswissen (z. B. Statistik) ab.

Die *Humanwissenschaften* haben es demgegenüber mit dem bereits angesprochenen Komplexitätsproblem zu tun, das ihr *sinnhaft* strukturierter Gegenstand verursacht. Wissenschaftshistorisch lassen sich zwei unterschiedliche Lösungsversuche, zwei Wege der wissenschaftlichen Reduktion dieser Komplexität skizzieren: Der erste besteht darin, die Erforschung des sozialen und geistigen Lebens am erkenntnistheoretischen

Paradigma der Naturwissenschaften zu orientieren; die zweite versucht im Gegenteil, eine genuine Erkenntnistheorie und spezifische Methoden zur Untersuchung sozio-kultureller und sozio-kognitiver Phänomene zu entwickeln. Wissenschaftstheoretisch folgt die erste Strategie der neo-positivistischen Idee der *Einheitswissenschaft* in der Tradition des *Wiener Kreises* (Damböck, 2013), die alle wissenschaftlichen Fragen auf Basis der gleichen methodisch-mathematischen Prinzipien und Standards zu beantworten versucht. Die zweite Strategie weist diese Idee zurück, behandelt *Natur* und *Kultur* als inkommensurable Wirklichkeitsformen und geht von der Notwendigkeit einer genuinen humanwissenschaftlichen Methodologie aus. Das logische Argument, das die humanwissenschaftliche von der naturwissenschaftlichen Strategie abgrenzt, ist hierbei die Bedeutung von *Zeit*: Die *Unendlichkeit* sozio-kultureller und sozio-kognitiver Kontingenz kann nicht plausibel einem Wirklichkeitstest unterworfen werden, der die Welt als *endlich* und ihre Gesetzmäßigkeiten als Konstanten (die Natur *ändert* ihre Gesetze nicht) behandelt.

Wilhelm Dilthey, auf den der Begriff *Geisteswissenschaften* zurückgeht, hat bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts *nomothetische* (naturwissenschaftliche) und *ideosynkratische* (geisteswissenschaftliche) Wissenschaften unterschieden und empfohlen, die »Analysis des Gesamtergebnisses der geistigen Welt, in seiner Unvergleichbarkeit mit aller Sinnenerfahrung über die Natur« (Dilthey, 1990, S. 9) zu betreiben. Zur adäquaten Analyse dieser geistigen Welt schlug Dilthey (an Schleiermacher anschließend) die *Hermeneutik* als eine im Kern auf das Verstehen orientierte wissenschaftliche Methode vor, die die *Historizität*, das heißt die Zeitabhängigkeit von Weltzuständen und deren Interpretativität in Rechnung stellt. Die heute gebräuchlichen Verfahren der qualitativen Sozialforschung gehen ihrerseits von einem »Interpretativen Paradigma« (Wilson, 1973) aus, das ähnlich der hermeneutischen Tradition auf der bereits oben skizzierten *humanwissenschaftlichen Episteme der sozio-kognitiven Konstruiertheit einer sachlich, sozial und zeitlich dimensionierten Realität* basiert. Gegenüber einer naturwissenschaftlich-positivistischen Wirklichkeitsauffassung verändert sich damit das Verhältnis von Theorie und Empirie und in der Folge der Zusammenhang von *Wahrheit* und *Wirklichkeit* in den Geistes- und Kulturwissenschaften fundamental.

4. Reziproke Beobachtungsweisen

Es scheint für die weiteren Überlegungen zunächst hilfreich, den Begriff der *Beobachtung* genauer zu bestimmen, der im Kontext der Wissenschaftstheorie des

sogenannten *Konstruktivismus* (v. Förster et al., 2010) eine zentrale Rolle spielt. Zunächst muss dabei die Vorstellung aufgegeben werden, Beobachtung basiere auf der sinnlichen Wahrnehmung einer positiv gegebenen Weltwirklichkeit (ich sehe, was ich sehe) und bilde lediglich ab, was ist. Stattdessen *erzeugen* wir, so Gregory Bateson, Realität in Form von *Informationen*: »Was wir tatsächlich mit Information meinen – die elementare Informationseinheit –, ist ein Unterschied, der einen Unterschied ausmacht [...]« (Bateson, 1985, S. 582). Eine Information ist, was für das Bewusstsein eine *Differenz* erzeugt, das heißt *ohne* eine bereits bekannte, erwartete oder *hypothetisch angenommene* Wirklichkeit kann kein Unterschied zu dieser und keine Information über diese erzeugt werden.

Der Soziologe Niklas Luhmann (1998) hat dieses Prinzip der *Differenzgenerierung* auf *Beobachtungsoperationen* aller Art (sowohl alltäglicher als auch wissenschaftlicher) übertragen. Beobachtung *sensu* Luhmann ist eine Doppeloperation der Form Unterscheiden/Bezeichnen, wobei die Unterscheidung zwei Seiten erzeugt (z. B. Männer/Frauen), die durch Bezeichnung einer Seite (»dies ist ein Mann«) einen Sachverhalt erzeugt.¹ Entscheidend ist, dass diese Beobachtungsoperation im Modus der *Kommunikation* (insbesondere in der sprachlichen) abläuft, denn die *Unterscheidungen*, die einen Unterschied machen – Worte, Begriffe, Kategorien, Klassifikationen oder: Theorien – werden kommunikativ erzeugt und kommunikativ stellen sie durch *Bezeichnung* Wirklichkeit her (ebd., S. 78). Die Pointe dabei ist: Beobachtung konstruiert Wirklichkeit *selbstreferenziell*, das heißt für den Beobachter, der diese (und keine andere) Unterscheidung zur Bezeichnung einer Realität nutzt, die damit zu seiner wird. Ein wissenschaftlicher Beobachter wendet entsprechend selektiv Theorien an, die innerhalb des Wissenschaftssystems produziert und kommuniziert werden (sonst würde er sie nicht kennen), um eine Wirklichkeit *außerhalb* des Wissenschaftssystems zu bezeichnen (die Natur oder das Alltagsleben von Menschen); aber das Ergebnis seiner Beobachtung bleibt am Ende immer nur eine *wissenschaftliche* Wirklichkeit.

Ein homolog zu interpretierendes Beispiel aus dem Schulalltag mag dies verdeutlichen: »Schnell/langsam lernend« ist eine Unterscheidung, mit der Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler bezeichnen. Sie nehmen also zunächst *theoretisch* (hypothetisch) an, dass *es schnell und langsam lernende Schülerinnen und Schüler gibt*. Die Beobachtung »Diese Schülerin lernt langsam« lässt sich nun aber als eine Wirklichkeitskonstruktion der Lehrperson beobachten, die für die Schülerin selbst keine lernrelevante Information enthält, der Lehrperson jedoch den Vergleich zwischen Schülerinnen und

Schülern («andere in der Klasse lernen schneller») und damit *pädagogische Differenzierung* ermöglicht. Die Unterscheidung ist für die Lehrperson *funktional*, weil sie ihr hilft, Differenzierungsprobleme zu lösen. Ob die Beobachtung *stimmt*, lässt sich nur schwer ermitteln, wenn die Schülerin systematisch mit einfacheren Aufgaben betraut, das heißt nicht nur als *langsam lernend* bezeichnet, sondern auch pädagogisch so *behandelt* wird (das ist ja der Sinn der Unterscheidung!), sodass sie am Ende tatsächlich langsamer gelernt hat als andere. Der Lehrperson erscheint dann als *Natur* (Langsamkeit als Eigenschaftsmerkmal der Schülerin), *was sie durch Beobachtung selbst erzeugt hat*.

Ein Beobachter kann ein Individuum, aber auch ein soziales System wie die Schule oder das Wissenschaftssystem mit seinen Disziplinen sein; immer hängt es aber davon ab, *wer welche* Unterscheidungen *wann* und *wie* für die Differenzierung von Welt nutzt. Zusammengefasst geht diese *konstruktivistische* Wissenschaftstheorie davon aus, dass Wirklichkeit ein Effekt des Beobachtens und nicht dessen *Voraussetzung* ist. Wenn eingangs von der Interpretationsbedingtheit der menschlichen Welt die Rede war, lässt sich nunmehr theoretisch zeigen, dass auch jede Interpretation eine *Beobachtung* ist und damit eine *Konstruktion von Weltwirklichkeit*. Man könnte auch sagen: Erst die Beobachtung generiert das Phänomen – und dies gilt für das wissenschaftliche (theoretische und empirische) Beobachten ebenso wie für die Lehrperson im obigen Beispiel. Die konstruktivistische Beobachtungstheorie ermöglicht es folglich, zu *rekonstruieren*, wie Welt durch Beobachtungsoperationen sinnhaft konstruiert wird. Während der Prozess der *Konstruktion* in einer Beobachtungsposition *erster Ordnung* erfolgt, wechselt die *Rekonstruktion* in eine Beobachtungsposition *zweiter Ordnung* und folgt dem Imperativ: »beobachte den Beobachter« (ebd., S. 76). Jeder Beobachter kann jeden anderen und sich selbst(!) im Modus der zweiten Beobachtungsposition beobachten, sodass die Differenz beider Positionen nicht statisch ist, sondern einem dynamischen Wechselverhältnis unterliegt.

Auf diesem Weg lässt sich dann etwa rekonstruieren, dass das Wissenschaftssystem Theorie und Empirie beziehungsweise Wahrheit und Wirklichkeit als *reziprok aufeinander bezogene Beobachtungsweisen* konstruiert und zwar im Rahmen der *Methodologie*. Methodologien geben an, wie Wahrheit und Wirklichkeit in Bezug auf einen spezifischen Gegenstandsbereich zu relationieren sind. Reziprozität bedeutet, dass Methodologien sowohl definieren, wie theoretische Unterscheidungen für die empirische Beschreibung von Wirklichkeit, als auch umgekehrt, wie empirische Wirklichkeitsbeschreibungen für die Konstruktion schlüssiger theoretischer Verallgemeinerungen genutzt werden können. Im ersten Fall resultiert aus der Relationierung eine *Empi-*

rische Theorie (Thaler, 2017) und ein *Erklärungsverhältnis*, im zweiten eine *Theoretische* Empirie (Kalthoff et al., 2007) und ein *Verstehensverhältnis*. Die *erklärende Beobachtung* arbeitet dabei mit der Annahme, dass in Bezug auf spezifische Phänomene Kausalgesetze, das heißt *invariante* Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung bestehen, die Vorhersagen über zukünftige Ereignisse ermöglichen, während durch *verstehendes* Beobachten vor allem Mechanismen der Erzeugung *variierender* Ordnungsstrukturen im Zeitverlauf analysiert werden sollen.

Die beiden bekanntesten, in der einführenden Methodenliteratur zumeist idealtypisch beschriebenen Relationierungen von Theorie und Empirie² bilden die Verfahren des induktiven und deduktiven Schließens: Während auf dem Weg der Induktion von einer *begrenzten* Menge von Einzeldaten (z. B. eine Stichprobe) auf einen (wahrscheinlich) *unbegrenzt* gültigen Wahrheitsgehalt geschlossen wird, leitet die Deduktion den Wirklichkeitsgehalt von Einzeldaten aus den Axiomen bereits bestehender Theorien ab. In beiden Fällen handelt es sich jedoch im Kern um *Interpretationsregeln*, die festlegen, wie empirische Daten auf Basis der Theorie *gedeutet* werden müssen. Im Feld der *harten*, standardisierten Forschung hat sich eine von Carl Gustav Hempel und Paul Oppenheimer entworfene deduktive, hypothesentestende (*hypothetico-deduktive*) Interpretationsregel durchgesetzt, die wesentlich darauf basiert, Einzelphänomene anhand allgemeingültiger theoretischer Axiome und Gesetzmäßigkeiten zu *erklären* (Kelle, 2008).

Da induktive und deduktive Dateninterpretationen auf bereits *fertige* Theorien/Hypothesen angewiesen sind, stellt sich die Frage, woher die Theorien kommen, die überprüft werden sollen? So meinte Popper (1935, S. 207) etwa: »Wir wissen nicht, sondern wir raten. Und unser Raten ist geleitet von unwissenschaftlichen, metaphysischen (aber biologisch erklärbar) Glauben, dass es Gesetzmäßigkeiten gibt, die wir entschleiern, entdecken können.« Während Popper hinnahm, dass Hypothesen Resultat reiner Spekulation seien, sah der Semiotiker und Pragmatist Charles S. Pierce eine sozio-kognitiv fundiertere Theoriequelle am Werk, die *Abduktion* (Reichertz, 2013). Bei dieser handelt es sich um ein *hypothetisches* Schlussverfahren, das den formallogischen Rahmen der beiden vorgängig skizzierten logischen Interpretationsregeln insofern verlässt, als es ausgehend von mehreren bekannten Phänomenen (1. Schülerinnen und Schüler lernen schnell, 2. sie lernen langsam, 3. sie sind desinteressiert) auf eine noch unbekannte Gemeinsamkeit (Regel) schließt (unterschiedliche Lerntempi könnten durch unterrichtsbedingte Motivationsunterschiede erklärt werden), sodass sich eine Hypothese konstruieren lässt, die im nächsten Schritt

überprüft werden kann (ein motivierender Unterricht nivelliert unterschiedliche Lerntempi). Logische Schwierigkeiten bereitet allerdings die geringe Formalisierbarkeit abduktiver Konstruktionen, die damit ein wenig kontrolliertes Interpretationsverfahren darstellen.

Ein anderes Problem für empirische Wirklichkeitstests stellt der unterschiedliche Komplexitätsgrad von Theorien dar. Während *kleine* Theorien wie Hypothesen oder sachlich begrenzte Theoriekonzepte (z. B. Motivationstheorie) noch handhabbar sind, überfordern komplexer angelegte Theoriegebäude die Techniken der empirischen Beobachtung. Robert K. Merton (1968) hat daher vorgeschlagen, auf soziologische Großtheorien (*grand theories*) wie etwa Talcott Parsons Systemtheorie zu verzichten, weil sie zu universell und zu abstrakt konstruiert sind und daher keine empirische Überprüfung ihres Wahrheitsgehalts zuließen. Daher müsse die Soziologie Gegenstandstheorien mittlerer Reichweite (*middle range theories*, ebd., S. 59 ff.) entwickeln, die abgrenzbare Phänomene wie etwa *abweichendes Verhalten* fokussieren und konkrete Hypothesenbildung sowie entsprechende Überprüfungsoptionen zuließen. Aber auch Mertons Vorschlag klärt nicht, wie diese Theorieform zu *realistischeren* empirischen Wirklichkeitstests beitragen kann.

Barney Glaser und Anselm Strauss (2008) haben in den 1960er Jahren wiederum das Induktionsprinzip genutzt, um eine bereits empirisch *begründete* Theoriebildung zu ermöglichen. Ihren methodologischen Ansatz, der *typische* Formen und Mechanismen der sozialen Ordnungsbildung theoretisch generalisieren soll, nannten sie entsprechend »*Grounded Theory Methodology*« (ebd.). Glaser und Strauss machten die *Interpretationsleistungen sozialer Akteure* in ihrer Alltagswelt zum Gegenstand der empirischen Wirklichkeitsbeobachtung, die auf *ex ante* formulierte beobachtungsleitende *Theorieannahmen* allerdings weitgehend verzichtete. Hypothesen bzw. Theorien sollten vielmehr *ex post*, als *Resultat* des qualitativ-typisierenden (und nicht quantitativ-messenden) Forschungsprozesses gebildet werden. Die *Grounded Theory* beansprucht damit, theoretische Wahrheitsaussagen *realitätsnah* aus der Wirklichkeit ableiten zu können. Sie kommt allerdings ebenfalls nicht ohne beobachtungsleitende Unterscheidungen, nicht ohne eine vor-empirische Grundlagentheorie aus, die im Fall der *Grounded Theory* zum Beispiel darin besteht, dass die menschliche Welt als eine interpretationsbedingte anzusehen ist.

Eine andere Form der Theoriebildung befasst sich mit derart überkomplexen Gegenstandsbereichen, dass empirische Methodologien an ihrer Falsifikation oder

Verifikation scheitern. Ein Beispiel für eine solche Theorieform stellt etwa die soziologische Systemtheorie Niklas Luhmanns (1994) dar, deren Erkenntnistheorie (Theorie der *Beobachtung*) oben bereits skizziert wurde. Grundlagentheoretisch geht Luhmann davon aus, dass sinnhafte *Kommunikation* Gesellschaft in jeder historischen und konkret-gegenständlichen Form (soziale Systeme) konstituiert. Es wäre daher ein sinnloses Unterfangen, mit statistischen oder hermeneutischen Mitteln nachweisen oder widerlegen zu wollen, dass es soziale Systeme gibt: Kommunikation ist, so Luhmanns Ausgangspunkt, die elementare Form des Gesellschaftlichen und seiner Systembildungen, und widerlegen lässt sich dies nur dadurch, dass Kommunikation stattfindet – in diesem Fall wissenschaftliche Kommunikation. Der Versuch der empirischen Widerlegung der Theoriegrundlagen würde die Systemtheorie folglich *immer bestätigen*. Dieser *holistisch* angelegte Theorietypus, der *Grundlagen-, Gegenstands- und Erkenntnistheorien* miteinander verbindet, relationiert Wahrheit und Wirklichkeit bereits *theoretisch* und zwar im Modus der *Reflexion*: Im Rahmen derartiger Reflexionstheorien ist die Beobachtung *unterschiedlicher Wirklichkeiten als gleichmöglich* kein Widerspruch, während sich die empirische Beobachtung immer für eine Wirklichkeit (und zwar die *richtige*) entscheiden muss.

5. Der Splitter im Auge der anderen: Erfahrungswissenschaftliche Reflexionsprobleme

Ein vieldiskutiertes Problem empirischer Forschung ist in diesem Zusammenhang die Erzeugung *Blinder Flecken* durch die jeweilige Beobachtungsmethode. Metaphorisch ausgedrückt ist »[d]ie Erkenntnis des Wirklichen [...] ein Licht, das immer auch Schatten wirft« (Bachelard, 1938/1987, S. 46) und welche Schatten des Nicht-Beobachtbaren eine Methode erzeugt, lässt sich am besten aus der Perspektive einer anderen Beobachtungsmethode beurteilen, die sich auf die Erhellung (oder Aufklärung) gerade jener Schatten spezialisiert hat. Insbesondere gilt dies in Bezug auf den anhaltenden Paradigmenstreit zwischen standardisierten (quantitativen) und rekonstruktiven (qualitativen) Methoden der empirischen Sozialforschung. Beide neigen jeweils dazu, hierbei den »Balken im eigenen Auge« zu übersehen, der darin besteht, dass jede praktische Methodenanwendung (statistische Berechnung oder hermeneutische Dateninterpretation) in der Beobachterposition erster Ordnung operiert und sich dabei *nicht* synchron im Modus der zweiten Position selbst beobachten kann. Denn irgendwann muss man sich für die »richtige« Dateninterpretation, das heißt für eine – und nur eine – Wirklichkeitskonstruktion aus der Kontingenz aller

möglichen entscheiden, auch wenn andere gleichmöglich wären. Ohne eigene »Betriebsblindheit« kann folglich keine Methode *etwas* von etwas *anderem* unterscheiden. Die Reichweite wahrheitsfähiger Aussagen kann daher nur unter den Bedingungen der methodischen Limitationen beurteilt werden, unter denen sie zustande gekommen sind.

Wissenschaftssoziologisch lässt sich nachzeichnen, dass die beobachtungslogisch eingebauten Blinden Flecken mithin zu exklusiven wissenschaftstheoretischen *Schulbildungen* oder zum Phänomen geschlossener »Paradigmen-Communities« (Kuhn, 1976) geführt haben. Nur: Damit versucht das Wissenschaftssystem gegenstandsbezogene Reflexionsprobleme, die in der *Sachdimension* erscheinen, in die *Sozialdimension* des Wissenschaftsbetriebs zu verschieben. Worin besteht nun aber dieses Reflexionsproblem in der *Sachdimension*? Es lässt sich durch eine einfache – paradoxe – Frage formulieren: Wie kann ich empirisch *beobachten*, was ich *empirisch* nicht beobachten kann? Wie kann eine *theoretisch* begründete Wahrheit deduktiv an einer Wirklichkeit überprüft werden, die nur deshalb als Wirklichkeit beobachtbar wird, weil die empirischen Methoden *beobachtungsleitende theoretische Unterscheidungen* (Begriffe, Konzepte, Hypothesen) anwenden, wenn also der *erfahrungswissenschaftliche* Zugang zu dieser Wirklichkeit selbst bereits ein *wahrheitsbedingter* (also: theoretisch selektiver) ist? Bereits Hegel erkannte dieses Problem: »Durch diese Unterscheidung in das Wesentliche und Unwesentliche erhebt sich der Begriff aus der sinnlichen Zerstreuung empor, und das Erkennen erklärt darin, daß es ihm wenigstens ebenso wesentlich um sich selbst als um die Dinge zu tun ist. Es gerät bei dieser doppelten Wesentlichkeit in ein Schwanken, ob das, was für das Erkennen das Wesentliche und Notwendige ist, es auch an den Dingen sei« (PdG, S. 189).

Einer der bekannten Vorschläge, dieses Reflexionsproblem in der Sachdimension anzugehen, besteht darin, normative *Gütekriterien für Wirklichkeitstests* zu vereinbaren: *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* bilden Beobachtungsnormen, die operative Wirksamkeit beanspruchen und auf deren Basis die standardisierte Forschung ihre Glaubwürdigkeit begründet (s. kritisch Döring & Bortz, 2016, S. 107). Die Ausgangsfrage, wie *realistisch* eine empirische Messung ist, wird damit aber durch die Frage ersetzt, ob das richtige Messverfahren richtig angewendet wurde. Messdaten, die aus Prozeduren »exakter« Wirklichkeits-Messung resultieren, müssen paradoxerweise immer als empirisch richtig behandelt werden und zwar deshalb, weil sie schlicht nicht *mitmessen* können, ob und an welcher Stelle sie sich *vermessen* haben könnten. Auf empirischem Weg lässt sich diese messmethodische Ungewissheit folglich auch

nicht kompensieren. Die eigentliche Lösung besteht also in einer Problemverschiebung: Eine *Legitimation durch Verfahren* (Gütekriterien) ersetzt die empirisch nicht mögliche Überprüfbarkeit des Wirklichkeitskontakts der eigenen Methode.

Karl R. Popper (1935) hat gegenüber einer rein *positivistischen* Wissenschaftsauffassung eingewandt, dass ihr induktives Vorgehen lediglich »Wahrscheinlichkeitschlüsse« erlaube, die zu einem »unendlichen Regreß« (ebd., S. 3) führten – von einer Wahrscheinlichkeit zu nächsten. Und da auch sehr große Mengen von Einzeldaten immer einen *selektiven* Wirklichkeitsausschnitt erzeugen, kann auch nicht *induktiv* ausgeschlossen werden, dass sie nur zufällig keine widersprechenden Daten enthalten. Auch wenn für die Überprüfung der Hypothese »Alle Raben sind schwarz« 10.000 einzelne Raben beobachtet wurden, kann es sein, dass Rabe Nr. 10001, der nicht beobachtet werden konnte, weiß ist und die Hypothese falsifizieren würde. Auf induktivem Weg lässt sich der Wahrheitsgehalt von Theorien (im Sinne einer Verifikation) nicht überprüfen. Popper schlug daher vor, auf eine *deduktive*, jedoch *negativ-falsifizierende* Hypothesenprüfung umzustellen: »Ein empirisch-wissenschaftliches System muß an der Erfahrung scheitern können« (ebd., S. 13). Theorien müssen sich in der empirischen Falsifikation »bewähren«, aber ihr Wahrheitsgehalt kann, so Popper, empirisch nie verifiziert werden (ebd., S. 185). Der empirische Falsifikationismus ist damit aber auf »*widerspruchsfreie*« Theorien (ebd., S. 50 ff.) angewiesen, das heißt er *funktioniert* nur mit einem bestimmten Theorietypus, der keine Ambivalenzaussagen (»sowohl als auch«) enthält.

Im Rahmen des sogenannten *Positivismusstreits* vertrat Popper die Ansicht, dass auch die Soziologie den einheitswissenschaftlichen Prinzipien des empirischen Falsifikationismus zu folgen und daher *testfähige* Theorien zu isolierbaren Einzelphänomenen zu entwickeln habe. Theodor W. Adorno wies dieses Ansinnen mit dem Argument zurück, dass *Gesellschaft* als wissenschaftlicher Gegenstand nicht verstehbar sei und keine wahren Aussagen zulasse, solange sie *theoretisch* nicht als *widersprüchliches Ganzes*, das heißt als überkomplexes Realgebilde beschrieben werden kann (Adorno, 1998, S. 315). Adorno argumentierte hierbei ebenfalls methodologisch, insofern er sich auf die Dialektik (eine theoretische Methode der Wirklichkeitsanalyse in der Tradition Hegels) bezog, deren Grundaxiom lautet: »Das Wahre ist das Ganze« (Adorno, 2015, S. 30). Ein Wirklichkeitstest, der nicht auf das Ganze der Gesellschaft (auf Komplexität) bezogen werden kann, ermöglicht entsprechend keine *wahren* Aussagen über gesellschaftliche Phänomene. Das *hypothetico-deduktive* Vorgehen führt, wenn wir Adorno folgen, dazu, dass die Theorie den beobachtungstechnischen Limi-

tationen der Empirie angepasst werden muss: Was nicht messbar ist, kann auch nicht wahr sein.

Um die Falsifikationsnorm operativ, das heißt in der konkreten Datenerzeugung und -auswertung berücksichtigen zu können, konstruiert die hypothesentestende (messende) Forschung *zwei* Hypothesen: Die erste formuliert einen erwartbaren *positiven* (H1) Zusammenhang zwischen einzelnen Variablen (»Je motivierter Schülerinnen und Schüler sind, desto schneller lernen sie«), während die zweite Hypothese keinen Zusammenhang (H0) annimmt. Bestätigt sich statistisch, dass *kein signifikanter Zusammenhang* zwischen den gemessenen Variablen besteht, muss die Null-Hypothese als *wahr* angenommen werden. Das Problem: Je nach Menge der Einzeldaten (Stichprobengröße) variiert das Signifikanzniveau des getesteten Zusammenhangs, sodass eine größere Datenmenge zu einer anderen *Wirklichkeit* führt, in der es doch einen »weißen Raben« gibt. »Das nicht-signifikante Ergebnis wäre dann Ausdruck dafür, dass die Studie überhaupt keine Aussage über das aus H1 und H0 bestehende Hypothesenpaar treffen kann« (Döring & Borz 2016, S. 885). Mit anderen Worten kann die hypothetico-deduktive Forschung aus einer bestätigten Null-Hypothese keine weiteren Informationen gewinnen: Sie kann durch Falsifikation nicht erkennen, was genau an der Theorie falsch war. Und wenn Forschungsfragen falsch gestellt werden, weil die falsche Theorie für die empirische Analyse eines Phänomens verwendet wird, dann sind auch die Ergebnisse falsch. Schlimmer noch: Empirisch kann dann nicht mehr nachvollzogen werden, ob und an welcher Stelle überhaupt ein Theoriefehler vorliegt – sie kann ihn daher auch nicht bearbeiten.

Die *qualitativ-rekonstruktive* Sozialforschung vertritt demgegenüber den Anspruch, soziale Wirklichkeit realistischer beobachten zu können, gerade weil sie starke theoretische Vorannahmen mit dem Ziel vermeidet, Hypothesen der Wissenschaft nicht unüberprüfbar auf die Wirklichkeit zu projizieren. Indem rekonstruktive Methoden (Bohnsack, 1998) versuchen zu *verstehen*, wie soziale Akteure – und zu diesen zählen auch Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer – ihre Welt interpretativ erzeugen, beanspruchen sie, wahrheitsgetreuer und wirklichkeitsnäher beobachten zu können. Allerdings fällt auf, dass ihnen eine *Null-Hypothese* oder ein methodologisches Äquivalent *gänzlich fehlt*: Rekonstruktive oder hermeneutische Dateninterpretationen sind paradoxerweise immer richtig. Der Grund ist zum einen, dass sich *abduktive* Schlüsse *eo ipso* nicht falsifizieren lassen (keine Hypothese lässt sich testen, bevor sie formuliert werden kann), zum anderen kann im Rahmen der Dateninterpretation nicht ausgeschlossen werden, dass im Fall gleichmöglicher Interpretationsoptionen implizit

auf diffuse Alltagstheorien zurückgegriffen wird, um sich für eine entscheiden zu können. Diesem Problem versucht die qualitative Empirie quantitativ zu begegnen: *Sie erhöht die Zahl wissenschaftlicher Interpreten* (etwa in Form von Interpretationsgruppen), um eine *intersubjektive Validierung* der Wirklichkeitsbeobachtung zu erreichen; sie erhöht damit allerdings lediglich die Menge individueller Beobachter erster Ordnung.

6. Empirie verstehen: Vom Nutzen der Reflexionstheorie

Der französische Epistemologe Gaston Bachelard hat in Bezug auf den »wissenschaftlichen Geist« (gemeint ist die Eigenlogik des *Wissenschaftssystems*) herausgestellt, dass es diesem vor allem darum gehe, »Probleme aufzustellen«, die sich »im wissenschaftlichen Leben«, so fügt er hinzu, »gewiß nicht von selbst [stellen]« (Bachelard, 1938/1987, S. 47). Und weiter:

- » Gerade dieses Problembewußtsein [kursiv i. O.] kennzeichnet den wirklichen wissenschaftlichen Geist. Für einen wissenschaftlichen Geist ist jede Erkenntnis die Antwort auf eine Frage. Hat es keine Frage gegeben, kann es auch keine wissenschaftliche Erkenntnis geben. Nichts kommt von allein. Nichts ist gegeben. Alles ist konstruiert (ebd.).«

Theorien, so ließe sich an Bachelard anschließen, sind für die *Konstruktion* von *wissenschaftlichen Fragen* bzw. *Wahrheitsproblemen* zuständig. Und es hängt dann von den grundlegenden theoretischen Begriffen, Axiomen oder Unterscheidungen ab, wie die jeweiligen Theorien die *empirische Konstruktion der Wirklichkeit* zulassen. Konkurrierende und mithin sich widersprechende Theorien zu ein- und demselben Phänomen stellen dabei keinen Fehler der Wissenschaft dar, sie sind sogar beabsichtigt: Das grundsätzliche Zulassen *theoretisch gleichmöglicher Wahrheiten* hält das Wissenschaftssystem am Leben, es stellt sich dadurch erst auf Dauer (und muss nur aufpassen, dass ihm die Probleme nicht ausgehen). Probleme bereiten vielmehr die methodologisch begründeten Wirklichkeitsbeschreibungen, die hinsichtlich der Komplexität humanwissenschaftlicher Gegenstände ein *strukturelles Reflexionsproblem* in der *erfahrungswissenschaftlichen* Welt verankern: Wie kann ich empirisch sehen, was ich empirisch nicht sehen kann? Dies hat im Kontext der *Humanities* dazu geführt, die Idee der Einheitswissenschaft aufzugeben und den Umstand der Produktion von Schatten als konstitutiv für die Wissenschaft als Ganzes zu akzeptieren. Am Ende hat die humanwissenschaftliche Forschung jedoch ein tragfähigeres Modell der Problembearbeitung

anzubieten: *Reflexionstheorie(n)*, die der Erfahrungswissenschaft Hilfestellung bei der Selbstbeobachtung geben. An diesen kann man sich orientieren, um die empirische Forschung und ihre *Blinden Flecken* verstehen zu können, ohne sie deshalb zurückweisen zu müssen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1998). Einleitung zum ‚Positivismusstreit in der deutschen Soziologie‘. *Soziologische Schriften I*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, T. W. (2015). *Einführung Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bachelard, G. (1987). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zur Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/ Farmington Hills: UTB.Parsons.
- Chalmers, A. F. (2007). *Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Wiesbaden: Springer.
- Damböck, Ch. (2013). *Der Wiener Kreis. Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Reclam.
- Dilthey, W. (1990). *Gesammelte Schriften Bd. 1.: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*. Stuttgart: Teubner; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Döring, N., & Borz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Wiesbaden: Springer.
- Förster, H. von (2003). *Understanding Understanding. Essays on Cybernetics and Cognition*. Wiesbaden: Springer VS.
- Förster, H. von, Glaserfeld, E., Hejl P. M., Schmidt, S.J., & Watzlawick, P. (2010). *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Pieper.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2008). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2004). *Sozialtheorie. Eine einführende Vorlesung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kalthoff, H., Hirschauer, S., & Lindemann, G. (2008). *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuhn, Thomas S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Luhmann, N. (1994). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1998). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: Free Press.
- Parsons, T. (1949). *The Structure of Social Action. A Study in Social Theory with Special References to a Group of Recent European Writers*. Glencoe: Free Press.
- Popper, K. R. (1935). *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*. Wien: Springer Verlag.
- Reichert, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thaler, T. (2017). *Kritisch-rationale Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Wilson, T. P. (1973). Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie* (S. 54–79). Reinbeck: Rowohlt.

Endnoten

1 Dies gilt auch für den Fall ternärer usw. Unterscheidungsoptionen: Auch wenn mehr als zwei Geschlechter unterscheidbar sind, kann nur eine Unterscheidungsoption in der Beobachtung bezeichnet werden, sodass eine bezeichnete Seite (dies ist eine Frau) und eine mithin unendlich große nicht-bezeichnete Seite (dies ist keine der anderen Möglichkeiten) entsteht.

2 Eine Ausnahme stellt demgegenüber Chalmers (2007) kritische Einführung in die Wissenschaftstheorie dar.

Die Feldtheorie Kurt Lewins – systematisch erziehungswissenschaftliches Denken in Kontexten

2

Dirk Bogner

Beim Begriff des *Feldes* beziehungsweise der *Feldtheorie* wird der interessierte Leser mit großer Wahrscheinlichkeit zunächst nicht an die Erziehungs- und Bildungswissenschaften beziehungsweise allgemeiner die Sozialwissenschaften denken, sondern vielmehr an die Naturwissenschaften und hier vermutlich in erster Linie an die Physik: Elektrische Felder, magnetische Felder, Quantenfelder, Gravitationsfelder, Konforme Felder und die jeweils dahinterstehenden Theoriebildungen verorten den Begriff sowie seine systematische Verwendung bis heute fest in der Physik. Dies allerdings greift zu kurz, denn ein Blick über die Wissenschaftsdisziplinen hinweg verdeutlicht, dass ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert in fast allen Wissenschaften mehr oder weniger explizit auch als solche bezeichnete Feldtheorien entstehen, in jedem Fall aber der Begriff des Feldes – systematisch verwendet – Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs hält (vgl. hierzu Bogner, 2017). Man denke etwa in der Chemie an die Kristallfeldtheorie oder später die Ligandenfeldtheorie. In der Biologie könnten exemplarisch die kontrovers diskutierte morphogenetischen Felder (Sheldrake, 2010), forelschen Felder oder aber Theorien, die den Organismus oder ganze Ökosysteme als interdependente Systeme und damit umfassende, aber zusammenhängende Felder betrachten, innerhalb derer es zu Wechselwirkungen kommt, benannt werden. Die explizite und systematische Verwendung des Feldbegriffes sowie die daraus resultierende Entwicklung von expliziten Feldtheorien bleibt in der Folge nicht auf die Naturwissenschaften beschränkt. Sowohl die systematische Verwendung des Feldbegriffes als auch die daraus resultierende Entwicklung von expliziten Feldtheorien halten auch Einzug in die Sozialwissenschaften. Man denke etwa in der Soziologie an Foucault und vor allem Bourdieu (1987), der systematisch den Feld- vom Habitusbegriff unterscheidet. Auch Sartres Aussage, dass der Mensch durch die *Relation* definiert wird (Sartre, 2014), deutet recht direkt auf ein (soziales) Feld mit wirkenden Kräften hin. In der Psychologie erlangte vor allem Tolmans (1932) eher

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45604>



behavioristisch orientierte Feldtheorie Bekanntheit (ebd.; Lück, 2001). Auch in den Wirtschaftswissenschaften entstehen in den sechziger Jahren explizite Feldtheorien, so etwa durch Lindblom und Brandt im Kontext der Nationalökonomie (Mey, 1965).

Die Situation in der Erziehungs- und den Bildungswissenschaften insgesamt ist eine gänzlich andere. Es gibt zwar einerseits eine nahezu unüberschaubare Anzahl von Komposita, die auf den Feldbegriff rekurrieren, so dass Lück – allerdings für die Sozialwissenschaften insgesamt – gar von einer Allgegenwärtigkeit des Feldbegriffes spricht (Lück 2001), eine wirklich systematische Verwendung des Feldbegriffes über die verschiedenen Autoren hinweg oder gar eine Definition des Begriffes allerdings ist nicht zu erkennen (vgl. hierzu Bogner, 2017). Insofern verwundert es auch nicht, dass man eine explizite Feldtheorie in den Erziehungs- und den Bildungswissenschaften vergeblich sucht. Dies allerdings ist durchaus bemerkenswert, denn dass ausgerechnet eine Wissenschaft, deren Forschungsfokus letztlich stets Subjekt-Objekt-Beziehungen sowie Subjekt-Subjekt-Beziehungen und ihre jeweiligen Wechselwirkungen zum Gegenstand hat und systematisch untersucht, auf eine systematische Konzeptionierung des Feldbegriffes und eine darauf basierende Feldtheorie verzichten kann, erscheint paradox und, so wird sichtbar werden, substantiell defizitär. Bemerkenswert ist der Verzicht auf einen systematischen Feldbegriff und eine daraus abgeleitete Feldtheorie darüber hinaus auch – und man ist geneigt an dieser Stelle von einem blinden Fleck der Erziehungs- beziehungsweise den Bildungswissenschaften zu sprechen –, weil man, wie bereits angedeutet, im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs heute, neben den angesprochenen Komposita auch intensiv Begriffe verwendet, die entweder direkt aus der Lewin'schen Feldtheorie stammen oder aber von dieser konsequent definiert wurden (Bogner, 2017). Dies betrifft auch ganz explizit den Begriff des Feldes selbst, der in Form von Komposita eine inflationäre Verwendung in pädagogischen Diskursen findet. Hierbei denke man etwa exemplarisch an Begriffe wie *Handlungsfelder*, *Erziehungsfelder*, *Kompetenzfelder*, *Lernfelder*, *Spannungsfelder*, *Wissensfelder* oder aber schlicht *Themenfelder* (Bogner, 2017). Um ein ganz aktuelles Beispiel miteinzubeziehen, genügt ein Blick in den neuen Bildungsplan Baden-Württembergs von 2016 (Bildungsplan BW 2016): Allein die Begriffe *Themen- und Handlungsfeld* tauchen in der knapp vierseitigen Einführung in den neuen Bildungsplan BW sechs Mal und erweitert um den Begriff des Bildungs- und Entwicklungsfeldes weitere sieben Mal im Lehrkräftebegleitheft auf. Man gewinnt nicht nur hier sondern insgesamt in den verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Kontexten, in denen der Feldbegriff auftaucht, ganz überwiegend den Eindruck, dass die Begrifflichkeiten wenig reflektiert beziehungsweise unsystematisch, möglicherweise allein

aufgrund ihres elaborierten Wohlklangs, in jedem Fall nicht klar definiert verwendet werden (rhetorische Nebelkerzen?). Ein wissenschaftlicher Diskurs jedoch benötigt klar definierte Begrifflichkeiten. Schon dies stellt einen Gewinn dar, wenn man sich genauer mit einer Theorie auseinandersetzt, die den Begriff des Feldes in den Mittelpunkt stellt und dieses Feld systematisch durchleuchtet. Genau dies tut die Lewinsche Feldtheorie in höchst systematischer Weise für die Sozialwissenschaften.

Ein Feld ist bei Lewin sowohl begrifflich als auch konzeptionell-ideell klar definiert: Es kann sich um ein phänotypisch sichtbares, das heißt tatsächlich physikalisch vorhandenes Feld handeln, etwa in Form eines Raumes (z. B. Kinderzimmer, Klassenzimmer, Schulgelände, Spielplatz, Fußballfeld), es kann sich jedoch auch um ein rein psychologisches Feld handeln, wie es sich etwa in Situationen oder Interaktionen konstituiert (Lewin, 1969). Für beide Fälle gilt, dass sich dieses Feld klar begrifflich fassen lässt. Lewins ganzes wissenschaftliches Schaffen war genau diesem Ziel gewidmet. Er entwickelte genau hierfür unzählige logisch voneinander abgeleitete wissenschaftliche Begriffe und Konstrukte und zwar in einer vermutlich bis heute nie dagewesenen, systematisch logischen Stringenz in den Sozialwissenschaften. Ausgangspunkt für diese Begriffs- und Konstruktbildungen sind bei Lewin zunächst allgemeine Grundannahmen über ein Feld: Jedes Feld in diesem Sinne verfügt für Lewin über Charakteristika, die sich mit den spezifischen feldtheoretischen Begrifflichkeiten, die im Folgenden kursiv gedruckt sind, fassen lassen (vgl. hierzu ausführlich Bogner, 2017):

1. Ein Feld ist begrenzt: Das heißt es gibt eine *Grenze*, die durch eine *Grenzlinie* beschrieben werden kann. Damit verbunden ist, dass man einen *Außenbereich* (gehört nicht zum Feld) von einem *Innenbereich* unterscheiden kann. Es handelt sich dann um zwei getrennte *Bereiche*, die nur durch einen Grenzübertritt miteinander verbunden werden können, beziehungsweise zugänglich werden. Wer sich im Feld befindet, muss die Grenze überschreiten, um den sonst unzugänglichen äußeren Bereich zu betreten. Die Grenzen können hierbei fest, stabil und damit fast unüberwindlich sein, sie können jedoch auch brüchig sein, das heißt ein Grenzübertritt ist ohne größeren Kraftaufwand möglich.
2. Jedes Feld verfügt über eine spezifische Struktur: Das heißt es gibt innerhalb eines Feldes zugängliche und unzugängliche Bereiche und Orte. Es gibt Wege innerhalb dieses Feldes, die möglich sind, wohingegen andere unmöglich sind. Damit sind bestimmte Lokomotionen innerhalb des Feldes vorgegeben. Ähnlich wie in einem

Magnetfeld gibt es Bereiche, die anziehen, wohingegen andere abstoßen. Damit erhält ein Feld eine bestimmte Gerichtetheit und innere Struktur.

3. Jedes Feld besteht im Hier und Jetzt: Das heißt es konstituiert sich durch wirkende Kräfte beständig neu. Es ist dynamisch und veränderlich.
4. Das Feld ist bei aller Relevanz physikalischer Gegebenheiten bei Lewin vor allem ein psychologisch, subjektiv erlebtes Feld.

Lewins Feldtheorie ist in erster Linie eine Theorie, die das Verhalten eines Menschen beschreiben und erklären will. Verhalten, so die Grundthese bei Lewin, wird nur verständlich, wenn man es in einen größeren Kontext, das heißt eine Situation oder einen Raum – eben das Feld – einbettet (Lewin, 1969). Lewin geht hierbei in seiner Feldtheorie von einem sehr weiten Verhaltensbegriff aus: Verhalten ist nicht nur sichtbares Handeln beziehungsweise Tätigwerden in Raum und Zeit, es ist bei Lewin auch äußerlich nicht notwendigerweise sichtbar werdendes Denken (bis hin zur Theoriebildung), aber auch Erziehungshandeln, Entwicklung und Sprache. Was bisher möglicherweise sehr abstrakt beschrieben wurde, soll im Folgenden konkretisiert werden. Ein geeigneter Ausgangspunkt für eine systematische Auseinandersetzung mit der Feldtheorie stellt Lewins Haupterkenntnis aus seiner bekannt gewordenen Iowa Child Welfare Study (Lewin et al., 1939) zu den Auswirkungen von unterschiedlichen Führungsstilen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen dar. Lewin formuliert diese Erkenntnis in einem späteren Beitrag wie folgt:

- » Das *soziale Klima*, in dem ein Kind lebt, ist für das Kind ebenso wichtig wie die Luft, die es atmet. Die *Gruppe*, zu der ein Kind gehört, ist der *Boden*, auf dem es steht. Sein *Verhältnis* zu dieser Gruppe und sein *Rang* in ihr sind die bedeutsamsten Faktoren für sein *Sicherheits- oder Unsicherheitsgefühl*. Kein Wunder, daß die Gruppe, von der die Person ein Teil ist, und die Kultur, in der sie lebt, zu einem sehr hohen Grade ihr *Verhalten* und ihren Charakter bestimmen, welchen *Raum freier Bewegung* sie hat (...)« (Lewin, 1953, S.125; Hervorhebungen DB).

Dieses Zitat ist in mehrfacher Hinsicht wertvoll. Zum einen stellt es eine Art Fazit dar, denn wenn es im hier vorliegenden Beitrag darum gehen soll, die Grundidee der Feldtheorie zu beleuchten, so könnte die hier formulierte Erkenntnis in gewisser Weise als zentrale Essenz der Feldtheorie betrachtet werden: Individuelles, in *momento* sichtbares Verhalten eines spezifischen Menschen lässt sich nur verstehen, wenn es in

einen größeren Kontext von in momento wirkenden Feldkräften eingebettet wird. Diese wirkenden Kräfte im Feld gilt es systematisch zu erfassen. Des Weiteren deutet dieses Zitat die bis heute bestehende Relevanz der Lewinschen Feldtheorie an. Es tauchen in diesem Zitat neben ersten zentralen Begriffen (kursiv), die Eckpfeiler der Feldtheorie markieren, auch Themen auf, die bis heute in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung von zentraler Bedeutung sind. Exemplarisch seien hier zwei Aspekte herausgegriffen: Das soziale Klima etwa, das Lewin hier meint, begegnet uns heute bei der Unterrichts-, Klassen-, oder Schulklimaforschung wieder. Wenn Lewin von der Bedeutsamkeit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe spricht, so findet man diesen Aspekt auch in der Selbstwirksamkeitstheorie von Deci & Ryan (2004) sehr exponiert wieder. Mit der Frage der Zugehörigkeit schließlich benennt Lewin in diesem Zitat ein ganz zentrales Thema der Feldtheorie. Die Klärung der Zugehörigkeit, und zwar die psychologisch erlebte Zugehörigkeit eines Menschen, und dies ist das zentrale Thema des Zitats, ist für die Lewinsche Feldtheorie von essentieller Wichtigkeit, wenn es darum geht, Verhalten zu verstehen. Mit der Frage der Zugehörigkeit beziehungsweise auch der Nicht-Zugehörigkeit wiederum deutet sich die zentrale Dimension des Raumes an, deren strukturelle Klärung letztlich das Ziel der Feldtheorie darstellt. Im Zitat deutet sich darüber hinaus auch an, in welchem Verhältnis Lewin Person und Umwelt sieht. Entscheidend für das Verständnis von Verhalten ist für Lewin in erster Linie die Einbeziehung der Umwelt, und zwar auch hier wieder der psychologischen, vom Individuum erlebten Umwelt (Lewin, 1969). Diese bildet in Form des Begriffes des Lebensraumes das Herzstück seiner Feldtheorie.

Bis hierher mag man vielleicht fragen, was das spezifisch Neue an einer feldtheoretischen Sichtweise auf Verhalten ist. Die Grundaussage der Lewinschen Feldtheorie schließlich erscheint auf den ersten Blick betrachtet nicht neu, ja in gewisser Weise scheint sie direkt an den Anlage-Umwelt-Diskurs anzuschließen. Darüber hinaus wirkt sie auf den ersten Blick höchst mechanistisch, möglicherweise gar deterministisch, in jedem Fall aber technizistisch, wenn etwa Lewin die Grundaussage der Feldtheorie in der mathematischen Kardinalformel $V = f(P; U)$ ausdrückt (Lewin, 1969). Das Neue an Lewins Feldtheorie aber ist eine systematisch neue Sprache für Verhaltensanalysen, die wiederum Ausdruck einer veränderten Denkweise ist. Lewin beschreibt Verhalten (Handeln, Sprechen, Denken, Problemlösen, etc.) mit einer ganz eigenen Begrifflichkeit und unter intensiver Einbeziehung der Dimension des Raumes. Genauer gesagt des hodologischen Raumes, der kein metrisch erfassbarer Raum, sondern viel mehr ein phänomenologisch und psychologisch erlebter Raum ist

(Lewin & Korsch, 1939). Damit eröffnen sich höchst interessante neue Perspektiven, auf Erziehungs-, Entwicklungs- und Lernsituationen zu blicken. Der große Wert erschließt sich gewissermaßen erst in der Tiefe und vor allem in den umfangreichen Konzepten Lewins zur Umwelt (U), die Lewin auch als Lebensraum bezeichnet (Lewin, 1969). Der Mensch handelt der Feldtheorie gemäß stets von einem bestimmten Ort innerhalb eines Raumes beziehungsweise Feldes aus. Dieser Ort kann sicher und klar sein, er kann jedoch auch von Unsicherheit beziehungsweise Brüchigkeit geprägt sein. Von diesem Ort aus können sich weite oder aber geringe Handlungsspielräume ergeben. Dies hat fundamentale Konsequenzen für das resultierende Verhalten. Insofern verwundert es nicht, dass Lewins Analyse von Verhalten stets mit einer systematischen Ortsbestimmung des Individuums, genauer einer psychologischen Ortsbestimmung, beginnt (Lewin, 1969). Was dies bedeutet, soll an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden: Lewin beschreibt mit den folgenden Abbildungen den unterschiedlichen Lebensraum zweier unterschiedlicher Kinder (Lewin, 1969).

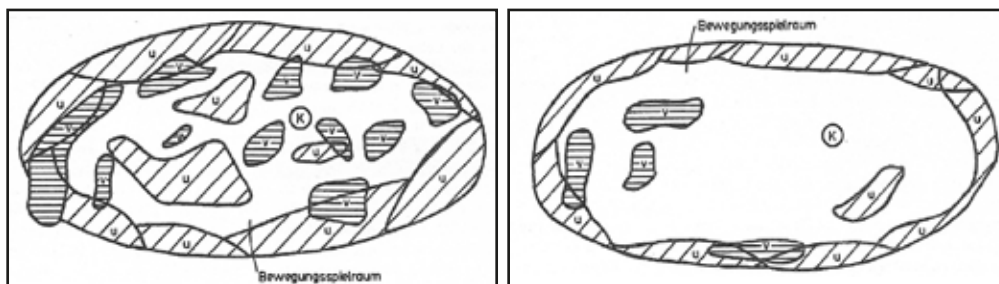


Abb. 1

Abb. 2

(Lewin, 1969, S. 64)

Es könnte sich im abgebildeten Beispiel durchaus um Nachbarskinder gleichen Alters handeln, das heißt sie wachsen physikalisch, geografisch und sozial betrachtet in einem durchaus ähnlichen Lebensraum auf (Bogner, 2017). Wenn man allerdings über diese objektiv erfassbaren Merkmale ihres Lebensraumes hinaus und in die subjektiv erlebte Wirklichkeit, den subjektiv erlebten Lebensraum der Kinder hineinblickt, dann erkennt man fundamentale Unterschiede (vgl. ebd.): Der Handlungsspielraum des Kindes links wird durch eine Vielzahl von Faktoren seines Lebensraumes begrenzt. Es gibt viele Bereiche, die ihm aufgrund seiner fehlenden Kompetenzen beziehungsweise seines Unvermögens (u) nicht zugänglich sind. Hinzu kommen eine Reihe von Bereichen und Zonen, die ihm aufgrund von Verboten (v), etwa durch die Eltern, nicht zugänglich sind. Lewin würde hier von *sozial induzierten*

Kräften im Feld des Kindes sprechen (Lewin, 1931b, S.196). Der Lebensraum des Kindes rechts gestaltet sich subjektiv psychologisch betrachtet völlig anders. Der Handlungsspielraum ist deutlich weiter, weil das Kind offensichtlich über mehr Kompetenzen (Begabungen) verfügt, das wäre der Anteil der Person, aber auch weniger Tabus beziehungsweise Verbote (v), das heißt sozial induzierte Kräfte von außen, bestehen (Lewin, 1969). Auf lange Sicht wird aus diesem Handlungsspielraum in actu auch ein völlig unterschiedlicher Raum für Entwicklung in spe. Eine solche individuell zu erstellende Ortsbestimmung hätte großen Wert im Rahmen einer pädagogischen (Förder-)Diagnostik, da sie Klarheit bezüglich der Bereiche verschaffen könnte, in denen eventuell bestehende Tabus und Verbote Unvermögen bedingen (Bogner, 2017). Welche Begrenzungen bestehen für das spezifische Kind? Welche Begrenzungen sind tatsächlich unüberwindlich? Welche mittels Verboten sinnvoll? Um auch dies an einem konkreten Beispiel zu verdeutlichen: Wenn Lesekompetenz eine zentrale Schlüsselkompetenz für Bildungserfolg ist, so könnte beispielsweise mittels einer solchen Ortsbestimmung für das individuelle Kind auch geklärt werden, welche Rolle Lesen in seinem Lebensraum spielt. Wenn im Elternhaus keine Bücher vorhanden sind, wenn die Eltern nicht lesen, oder es gar als überflüssig betrachten, so handelt es sich für das Kind um einen nur begrenzt zugänglichen Lebensbereich.

Diese Ortsbestimmung stellt sich bei aller hypothetisch angedeuteten Fruchtbarkeit für die pädagogische Diagnostik noch recht statisch dar, sichtbar wird aber in jedem Fall, wie unterschiedlich der Möglichkeitsraum für beide Kinder ist. Was jedoch dieser topologischen Erfassung der unterschiedlichen Ausgangssituationen noch fehlt, ist die Dynamik. Welche Kräfte wirken tatsächlich jetzt im Moment im Lebensraum der jeweiligen Kinder und bedingen so ein spezifisch in momento beobachtbares Verhalten. Zu diesem Zwecke führt Lewin neben der Topologie auch die Vektormathematik in die Verhaltensanalyse ein. Vektoren drücken mathematisch gesprochen wirkende Kräfte aus. Die Vektormathematik eignet sich für Lewin zur Analyse anderer Problemfelder als die Topologie (Lewin, 1969): Während die topologische Analyse Klarheit bezüglich Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten, Zugänglichkeit und Nichtzugänglichkeit bestimmter Bereiche verschafft, und somit hilft, die Ausgangssituation beziehungsweise umfassender die Lebenssituation eines Kindes zu klären, ermöglicht die Vektormathematik, die tatsächlich sichtbar werdenden beziehungsweise die möglichen Lokomotionen im Feld, also das Verhalten, zu erfassen. Kombinierbar sind beide jederzeit, und damit verfeinern sie die pädagogische Analyse ungemein.

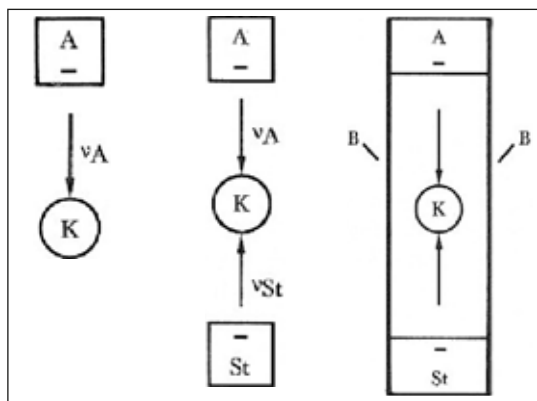


Abb. 3

Abb. 4

Abb. 5

(Lewin, 1931, S. 119-123)

Dargestellt sind in den Abbildungen 3 bis 5 unterschiedliche Konstellationen von wirkenden Feldkräften auf ein Kind (K) (vgl. hierzu Lewin, 1931, S.118-125): In jeder Abbildung sieht sich das Kind einer Aufgabe (A) gegenüber, von der ein negativer Aufforderungscharakter ausgeht (A-). Dieser negative Aufforderungscharakter (-) übt eine abstoßende Kraft (v_A) auf das Kind aus. In anderen Worten, das Kind möchte diese Aufgabe nicht bearbeiten oder erledigen, es wird bildlich gesprochen von der Aufgabe weggezogen beziehungsweise abgestoßen. Der Vektor (v_A) bringt die Richtung der wirkenden Kraft im kindlichen Feld zum Ausdruck. Das Kind wird diese Aufgabe nicht ausführen, wenn nicht ein zweiter Aufforderungscharakter im kindlichen Feld platziert beziehungsweise induziert wird. Genau dies geschieht in Abbildung 4: Dem Kind wird bei Nichterledigung der Aufgabe (A-) eine Strafe (St-) angedroht. Das Kind darf beispielsweise nicht Fernsehen, wenn es die Hausaufgaben nicht erledigt. Nun befindet sich das Kind in einer anderen psychologischen Situation als in Abbildung 3. Die Kraft, die von der Strafe ausgeht, muss psychologisch größer betrachtet werden als die Kraft, die von der unerwünschten Aufgabe ausgeht, damit das Kind die Aufgabe erledigt. Allerdings bestünde in Abbildung 4 nach Lewin für das Kind immer noch die Möglichkeit, *aus dem Feld zu gehen*, das heißt sowohl der Strafe als auch der Aufgabe zu entgehen. Es könnte beispielsweise am Schreibtisch sitzen und tagträumen oder den Kindern vor dem Fenster beim Spielen zusehen. Um dies zu verhindern, wird in Abbildung 5 eine Barriere um die Situation herum errichtet: Das Kind darf nicht nach draußen zum Spielen, wenn es die ungeliebten Hausaufgaben nicht binnen einer Stunde erledigt hat. Nun herrscht psychologisch betrachtet im aktuellen kindlichen Feld eine solche Kräfteverteilung (Richtung und Struktur), dass

das Kind vermutlich die Gegenkraft, die von der unerwünschten Hausaufgabe ausgeht, überwindet und die Hausaufgaben erledigt, um aus der Situation, das heißt dem bestehenden höchst spannungsgeladenen Feld, herauszukommen. Allgemein betrachtet gilt für Lewin, dass insbesondere Erziehungs- und Lernsituationen mit den hier beschriebenen Feld- und Kräftekonstellationen durchsetzt sind (Lewin, 1931). Lewin beschreibt mit der Umwandlung des Aufforderungscharakters unerwünschter Aufgaben in seiner Feldtheorie auch eine Lösung für die hier beschriebenen Konstellationen (Lewin, 1931) und zwar so umfassend, dass man von einer feldtheoretischen Erziehungs- und Lerntheorie sprechen könnte (vgl. hierzu Bogner 2017, S.191/221).

Von zentraler Wichtigkeit für das Verständnis der Lewinschen Feldtheorie ist hierbei, dass sowohl der Ort als auch der Raum beziehungsweise das Feld nicht in erster Linie als physisch konstituiert verstanden werden dürfen, sondern als psychologisch konstruiert. Das Feld – und hier wird neben der Gestalttheorie eine zweite wichtige geistige Bezugsquelle des Lewin'schen Denkens sichtbar, die Phänomenologie – ist bei Lewin ein vom Individuum erlebtes und interpretiertes Feld, folglich ein psychologisches Konstrukt (vgl. Lewin 1969, S.35 ff.). Insofern verwundert es auch nicht, dass es Lewin bei der Begriffsbildung der Feldtheorie darum ging, Begriffe zu entwickeln, welche in der Lage sind, die psychologisch erlebte Wirklichkeit des Individuums abzubilden (Falk et al., 1969). Falk et al. (1969) bezeichnen dieses Anliegen gar als »Motor seines wissenschaftlichen Denkens« (ebd., S.16). Verhalten ist für Lewin letztlich eine »psychische Bewegung« (Falk et al., 1969, S.15), eine *Lokomotion* im Feld. Es geht Lewin nicht darum, die tatsächlich physisch sichtbar werdenden Bewegungen und Ortsveränderungen im Raum abzubilden, wie es etwa in Soziogrammen zum Ausdruck kommt. Entscheidend für das Verhalten eines Individuums ist, was und wie das Individuum die Dinge sieht und denkt, nicht wie sie objektiv von außen betrachtet tatsächlich sind (vgl. Lewin 1969, S.45 ff.). Hierfür prägt und definiert Lewin die Begriffe des *Quasi-Physikalischen*, *Quasi-Sozialen*, *Quasi-Begrifflichen*, *Quasi-Historischen* (Lewin, 1969):

- » Die Mutter, der Vater, die Geschwister sind nicht dann als reale Fakten in die psychologische Situation eines Kindes einzubeziehen, wenn sie für das Kind direkt wahrnehmbar sind. Das Kleinkind, das im Garten spielt, verhält sich zum Beispiel typisch anders, wenn es die Mutter zu Hause *meint*, als wenn es sie abwesend weiß« (Lewin, 1969, S.41).

Was Lewin hier nicht explizit sagt aber sicherlich im Blick hat, sind das Sicherheitsgefühl, das von der nahen Mutter, zumindest bei intakter Bindung, ausgeht, aber auch die bestehenden Tabus und Verbote durch die Mutter, die das Verhalten des Kindes beeinflussen. Entscheidend für das tatsächliche Verhalten des Kindes sind dann nach Lewin jedoch nicht die objektiven Tatsachen, beispielsweise ob die Mutter tatsächlich zuhause ist und das Kind sich somit beispielsweise in Sicherheit weiß, sondern entscheidend für das Verhalten ist, was das Kind *denkt* beziehungsweise *meint* (Lewin, 1969). Wenn man Verhalten verstehen will, dann gilt es genau diese subjektive Wirklichkeit aufzudecken. Um dies nochmals an einem anderen Beispiel (den quasi-sozialen Begrifflichkeiten) zu verdeutlichen, sei noch auf ein zweites Beispiel verwiesen:

- » Wenn die Mutter einem ungezogenen Kind mit dem Polizisten droht, und das Kind nun aus Angst vor dem Polizisten eine bestimmte Handlung ausführt, so kommt es für die Darstellung und Erklärung des Verhaltens des Kindes nicht auf die rechtliche oder soziologisch tatsächliche Macht des Polizisten über das Kind an, sondern auf jene Macht, die der Polizist dem *Glauben des Kindes* gemäß besitzt« (Lewin, 1969, S.46; Hervorhebung DB).

Insbesondere in den hier exemplarisch vorgestellten Quasi-Begrifflichkeiten wird deutlich, dass sich Lewin bei seiner Art der Verhaltensanalyse radikal einer Innenschau des individuellen Einzelfalles zuwendet. Dies hat tiefgreifende forschungsmethodische Konsequenzen: Für eine feldtheoretisch fundierte Verhaltensanalyse bedarf es keiner statistischen Erhebungen beziehungsweise Analysen, keiner Kategorisierungen von phänotypisch sichtbar werdendem Verhalten, keiner (Ideal-)Typenbildung und keiner Elimination von Störgrößen zum Zwecke der Konstruktion *reiner Fälle*. Dies alles bezeichnet Lewin als Charakteristika eines veralteten aristotelischen Denkens in der Wissenschaft (Lewin, 1931a), das sich dann etwa wie folgt zeigt:

- » Zeigt man etwa im Film einen konkreten Geschehensverlauf bei einem bestimmten Kinde, so pflegt die erste Frage des Psychologen zu sein: ›Machen das alle Kinder so, oder ist das wenigstens häufig?‹ Ist diese Frage zu verneinen, so verliert der betreffende Vorgang nicht selten den Anspruch auf wissenschaftliches Interesse ganz oder fast ganz. Sich mit einem solchen ›Ausnahmefall‹ zu befassen erscheint als eine wissenschaftlich nicht sehr wichtige Marotte« (Lewin, 1931a, S.245).

Dieses Denken, das Folge einer wissenschaftlichen Grundhaltung ist, findet man bis heute vor allem in den Sozialwissenschaften und ganz explizit den empirischen

Bildungswissenschaften immer noch in ausgeprägter Form. Die Frage des Psychologen im Zitat weist den Weg in Richtung subsumierender Kategorisierung zum Zwecke abstrakter Typenbildungen und damit einer Abwendung vom konkreten Einzelfall. Lewin verdeutlicht die Problematik dieser wissenschaftlichen Grundhaltung am Beispiel des *Trotzalters* (Lewin, 1931a): Weil sich viele Kinder im Alter von drei bis vier Jahren trotzig verhalten, wird diese Zeitspanne als Trotzalter klassifiziert. Der Trotz wird »[...] zum Wesen der Kinder dieses Alters erhoben« (Lewin, 1931a, S.248), das heißt ein Kind dieses Alters, das sich trotzig verhält, handelt so, weil es im Trotzalter ist. Auf eine differenzierte Untersuchung, warum sich gerade dieses konkrete Kind in diesem spezifischen Moment, in diesem spezifischen Lebensraum, in dieser in momento vorliegenden Situation trotzig verhält, kann dann entfallen (Bogner, 2017, S.53), es handelt schließlich seinem Wesen, seiner Klassifizierung gemäß. Offen bleibt dabei allerdings die Frage, warum sich ein Kind im Trotzalter nicht permanent, also in jeder Situation, sondern gerade jetzt im Moment trotzig verhält. Für Lewin ergeben sich aus solchen Kategorisierungen höchst problematische Zirkelschlüsse, weil sich aus der statistisch gebildeten Klassifizierung eine Erklärung für ein konkretes Verhalten ergibt (Bogner, 2017, S.52 ff.). Lewin verweist hier auf ein bis heute in der Unterrichtsforschung relevantes Dilemma, schließlich finden wir Kategorisierungen auch heute in der Schule: Auffälliges Verhalten von Schülern wird mit der Diagnose ADHS oder Hochbegabung erklärt, offen, aber in ihrer Klärung höchst gewinnbringend, bleibt die Frage, warum sich ein ADHS-diagnostiziertes Kind in anderen Umgebungen und unter anderen Kräfteverteilungen im Feld nicht *auffällig* verhält. Ganz allgemein gilt heute vor allem in den empirischen Bildungswissenschaften: Je größer die Stichproben, desto verlässlicher das gewonnene Wissen. Der individuelle Einzelfall gilt im schlimmsten Fall als Ausreißer und wird ganz aus der Stichprobe genommen. Mit genau diesem Einzelfall allerdings hat es die Lehrerin oder der Lehrer in ihrem oder seinem Unterricht zu tun. Genau für diesen Einzelfall muss die Lehrerin und der Lehrer adäquate Lösungen bei der Lernbegleitung und individuellen Förderung finden. Lewin ist hier in seinem Urteil eindeutig:

» Der Begriff des Durchschnittskindes und der Durchschnittssituation sind Abstraktionen, die überhaupt keinen Wert für die Untersuchung der Dynamik [einer Entwicklung, eines Geschehens oder eines Verhaltens] besitzen« (Lewin, 1931b, S.170).

Für Lewin bedarf es in der Verhaltensanalyse klar definierter konstruktiver Begriffe (Kraft, Grenzen, Barrieren etc.), die voneinander ableitbar sind, um individuelle Dynamiken und Phänomene erklären zu können (Lewin, 1931a). Genau dies stellt

den Quantensprung im wissenschaftlichen Denken etwa in der Physik dar, der mit dem Namen Galileo Galileis verbunden ist. Er überwand die Kategorisierungen, etwa in schwere und leichte Gegenstände, aus denen heraus wiederum Verhalten erklärbar zu werden schien (Galilei, 2014): Schwere Gegenstände haben die Tendenz zu fallen, leichte zu steigen. Galilei überwand diese Kategorisierungen und suchte nach den Gesetzmäßigkeiten, die so unterschiedliche Phänomene wie den Flug des Vogels und das Fallen eines Steines verbanden. Es sind dieselben Gesetzmäßigkeiten, die in beiden Fällen wirken. Lewins Feldtheorie ist der Versuch dieses Denken auf die Sozialwissenschaften zu übertragen.

Zugehörigkeiten in sozialen Feldern als Fundament für Verhalten wie hier beschrieben zu klären, als zentrales Thema der Feldtheorie, ist im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext relevant. Dies zu betonen ist durchaus keine Banalität, denn bis heute werden Kinder in Erziehungs- und Bildungskontexten umfangreich und umfassend kategorisiert. Sie werden in Kompetenzstufen, Schularten, ADHS, Hochbegabung, um nur einige vorherrschende Kategorien zu benennen, eingeordnet. Das pädagogische Denken und in der Folge auch konkrete erzieherische und didaktische Handlungen sind durchsetzt mit Kategorisierungen, die zu ähnlich problematischen Zirkelschlüssen verleiten können, wie sie oben am Beispiel des Trotzalters beschrieben wurden. Darin drückt sich als Ausgangspunkt für Handlungen ein Vorherrschen der Zuschreibung aus. Am augenscheinlichsten wird die Frage der Zugehörigkeit aktuell möglicherweise in der bildungspolitischen Vorgabe der Inklusion. Wo gehören Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf eigentlich hin? Sind die Grenzen der weiterführenden Sekundarschulen tatsächlich offen? Ist das Lernumfeld in den Klassenzimmern so strukturiert, dass das individuelle Kind hier einen sicheren Ort hat oder bleibt es eine *Randperson* (Lewin, 1940)? Welche Barrieren und Kräfte wirken im schulischen Umfeld eigentlich für Kinder, die unter Schulangst leiden? Warum verlassen im Durchschnitt jährlich acht Prozent der 15- bis 17-Jährigen die Schule ohne Schulabschluss (Fuchs-Dorn, 2013)? Es handelt sich in absoluten Zahlen gesprochen immerhin um ca. 70.000 Kinder und Jugendliche. Welche Rolle spielt hier für die Betroffenen die Frage der Zugehörigkeit beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeit? Wie erleben diese Betroffenen wirkende Kräfte, Grenzen, Barrieren in ihrem Lern- und Lebensraum? Sich diesen Fragen systematisch zu nähern, könnte heute mit der Feldtheorie möglich sein, und dies würde ganz neue Perspektiven gerade auf und für diese Kinder ermöglichen.

Warum lohnt es sich heute noch, sich systematisch und konsequent mit der Lewinschen Feldtheorie zu beschäftigen? Nun, das vorangehend Ausgeführte dürfte das

Potential der Feldtheorie angedeutet haben. Abschließend seien zwei weitere Konsequenzen exemplarisch angedeutet, die im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs unterrepräsentiert sind: Die hier beschriebenen Thesen hätten große Konsequenzen etwa für die Pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung von Kindern. Nicht (allein) die im Moment alles dominierende objektive Messung von Verhalten und Leistung müsste im Vordergrund von Schul- und Unterrichtsforschung stehen, sondern die Erfassung der subjektiv erlebten individuellen Wirklichkeit eines konkreten Kindes beziehungsweise einer Schülerin oder eines Schülers. Wenn man wirklich fördern möchte, dann gilt es darum, nicht allein objektiv messbare Defizite zu identifizieren, sondern vielleicht weit wichtiger, subjektiv erlebte Barrieren zu erfassen und zu beseitigen.

Literatur

- Bogner, D. (2017). *Die Feldtheorie Kurt Lewins. Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Hrsg.). (2004). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Falk, R., Winnefeld, F., & Ahrbeck, H. jun. (1969). Vorwort der Herausgeber. In K. Lewin (1969), *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Übertragen und herausgegeben von Raymund Falk und Friedrich Winnefeld, unter Mitarbeit von Hans Arbeck jun.. Bern und Stuttgart: Huber.
- Fuchs-Dorn, A. (2013). *Den Schulabschluss schaffen. Erfolgsbedingungen einer schulischen Fördermaßnahme*. Wiesbaden: Springer.
- Galilei, G. (2014). *Discorsi. Unterredungen und Mathematische Beweisführung zu zwei neuen Wissensgebieten*. Berlin: Pro Business.
- Lewin, K. (1931a). Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In K. Lewin, (1981), *Kurt-Lewin-Werkausgabe*. In C.-F. Graumann (Hrsg.), Band 1. Wissenschaftstheorie I (S.233-271), hrsg. von A. Métraux. Bern: Huber, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewin, K. (1931b). Umweltkräfte in Verhalten und Entwicklung des Kindes. In K. Lewin, (1982a), *Kurt-Lewin-Werkausgabe*. In C.-F. Graumann (Hrsg.), Band 6. Psychologie der Entwicklung und Erziehung (S.169-214), hrsg. von F.E. Weinert und H. Gundlach. Bern: Huber, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewin, K., & Korsch, K. (1939). Mathematische Konstrukte in Psychologie und Soziologie. In K. Lewin (1982), *Kurt-Lewin-Werkausgabe*. In C.-F. Graumann (Hrsg.), Band 4. Feldtheorie (S.87-97). Bern: Huber, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Lewin, K. (1940). Die Erziehung des jüdischen Kindes. In K. Lewin, (1953), *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Lewin, K. (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Lewin, K. (1969). *Grundzüge der topologischen Psychologie*. Übertragen und herausgegeben von Raymund Falk und Friedrich Winnefeld, unter Mitarbeit von Hans Arbeck jun.. Bern und Stuttgart: Huber.
- Lück, H. E. (2001). *Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mey, H. (1965). *Studien zur Anwendung des Feldbegriffs in den Sozialwissenschaften*. München: R.Piper&Co. Verlag.
- Sartre J.-P. (2014). *Das Sein und das Nichts*. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Sheldrake, R. (2010). *Das schöpferische Universum. Die Theorie des morphogenetischen Feldes*. 2. Auflage. München: Ullstein.
- Tolman E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Theorien der Schulentwicklung

2

Thorsten Bohl

1. Hinführung und Überblick

1.1 Schulentwicklung: Entstehung und Begriff

Der Begriff *Schulentwicklung* wurde im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren erstmals verwendet. Gleichwohl fanden selbstredend bereits früher und vielfältig ähnliche Entwicklungsprozesse an Schulen und im Rahmen der Schulsteuerung statt. Besonders deutlich wird dies in der Gründung und Entwicklung von Reform- oder Alternativschulen, etwa in der sogenannten Epoche der Reformpädagogik oder in der deutschen Nachkriegszeit (Dühlmeier, 2004). Aufkommende pädagogisch-didaktische Innovationen führen notwendigerweise zu internen Entwicklungsprozessen, beispielsweise mit Blick auf Kooperationen von Lehrkräften oder auf das Ausbalancieren von externen Ansprüchen und internen Entwicklungsmöglichkeiten. In den 1970er Jahren kam der Begriff im Kontext zweier Institute auf, die damals gegründet wurden (Rolff, 1998, S. 295 ff.): dem österreichischen *Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung* in Klagenfurt sowie der *Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung* an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, später *Institut für Schulentwicklungsforschung* der Universität Dortmund. Betrachtet man die heutige Begriffsverwendung, die differenziert, höchst facettenreich und in der inneren Gestalt komplex anmutet (s. u.), so mag rückblickend erstaunen, dass sich der Begriff damals weitgehend auf die äußere Gestalt der Schule bezog: räumliche und personelle Kapazitätsberechnungen, Standortanalysen, Gebäudekonzepte etc. In den 1980er Jahren geriet darüber hinaus die gesamte Schulsystementwicklung in den Blick: Schulentwicklungsforschung solle empirisch abgesicherte Erklärungen ermöglichen, einen Beitrag zu einer Theorie der Schule leisten mittels dessen Implikationsverhältnisse zwischen Gesellschaft und Schule erklärt werden können, dabei gesellschaftlich-historische Strukturierungen berücksichtigen und das Schulsystem als handelnd-veränderbar verstehen (Rolff & Tillmann, 1980). Anspruch und Verständnis wurden also erheblich ausgeweitet.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45603>



Zudem zeigt sich auch hier bereits das Spannungsverhältnis von einerseits empirischer und theoretischer Forschung, andererseits der Maxime des handelnd-Veränderbarem. Eine weitere Veränderung und nun stärkere Fokussierung auf die Einzelschule kam in den 1980er Jahren mit Helmut Fends Beitrag *Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit* (Fend, 1986) auf. Mit diesem Beitrag wird die unterschiedliche Gestaltungskraft von Einzelschulen empirisch belegt: Bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen gelingt es den Akteuren innerhalb der Einzelschule unterschiedlich erfolgreich ihre Prozesse zu gestalten, bis dahin, dass unterschiedlich gute Schülerleistungen hervorgebracht werden. Diese Erkenntnis lenkte den Begriff Schulentwicklung nun bis weit in die 1990er Jahre hinein auf die Entwicklung der Einzelschule, die nun als *Motor der Schulentwicklung* (Dalin & Rolff, 1990) galt.

Im vorliegenden Beitrag bezieht sich der Begriff *Schulentwicklung* primär auf die Entwicklung der Einzelschule: Schulentwicklung wird als »bewusste und systematische, jedoch nicht zwingend linear oder stufenartige verlaufende Entwicklung der Einzelschule als lernende Organisation im Systemzusammenhang« (Bohl, 2009, S. 553; vgl. auch Rahm, 2005; Rolff, 1998) verstanden.

1.2 Theorie der Schulentwicklung: Vorarbeiten und Theoriebegriff

Seit den 1970er Jahren widmen sich mehrere Beiträge dezidiert der Theorie der Schulentwicklung. Eine der ersten Publikationen zum Themenfeld stammt von Bauer/Rolff (1978) mit ihrem Beitrag *Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung*, in welchem sie unter anderem Entwicklung aus evolutionärer Perspektive betrachteten und die Verbindung zwischen Systemtheorie und Schulentwicklung herstellten. Eine thematische Öffnung und zudem internationale Ausweitung erfuhr die Diskussion durch den aus dem Norwegischen übersetzten Band *Theorie und Praxis der Schulentwicklung* (Dalin, 1999). Er thematisiert unter anderem Organisations-theorien, Führungstheorien und Veränderungstheorien. Wenig beachtet, in systematischer Hinsicht gleichwohl bemerkenswert, ist der Band *Theorien der Schulentwicklung. Eine Landschaftsskizze* von (Warnken, 2001). Er systematisiert hier (S. 28-38) Perspektiven auf den Begriff Schulentwicklung und arbeitet die internationale Forschung auf. Seine skizzierten Theorieanschlüsse sind breit, zum Beispiel Schulentwicklung als Curriculum Reform, als Durchsetzung der Menschenrechte, als Entwicklung der Schulkultur und als Implementationsprozess. Zudem diskutiert er prinzipielle Bezüge einer Theorie der Schulentwicklung, wie den Entwicklungsbegriff,

das Verhältnis von Institution und Organisation oder systemtheoretische Aspekte. 2005 erschien die *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung* (Rahm, 2005), sie sieht Theorie der Schulentwicklung als einen »komplexen Theorienverbund zur Schulreform« (Rahm, 2005, S. 11), der aus der Theorie der Schule abgeleitet wird. Der Band *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (Rolf, 2007) betont das sog. *Drei-Wege-Modell* aus Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung im Systemzusammenhang und mit der Zielsetzung einer pädagogischen Schulentwicklung, die dem pädagogischen Prozess verpflichtet und damit reflexiv ist (Rolf, 2007, S. 31).

2. Fokussierung: Systematisierung und zwei Beispiele

2.1 Systematisierungsversuche: Bezugstheorien und Vielfalt der Schulentwicklungstheorien

Wie bei Theorien zu anderen sozialwissenschaftlichen Feldern (z. B. Bildungstheorie, Erziehungstheorie, Schultheorie) kann auch im Rahmen einer Theorie der Schulentwicklung nicht an *dem einen* archimedischen Punkt angesetzt werden, jede Theorie der Schulentwicklung muss eine »Abhängigkeitstheorie« sein (Dalin, 1999, S. 252). Der Ausgangspunkt ist daher klärungsbedürftig und damit auch die Frage, welche grundlegende(n) Bezugstheorie(n) der Theorie der Schulentwicklung vorangestellt werden. Diese Entscheidung ist wichtig, weil damit Rahmen und Kern der Theorie der Schulentwicklung definiert werden. Eine naheliegende Frage dabei ist, ob im originären Kern der Schule – der Pädagogik – anzusetzen wäre (wie im Rahmen der Theorie der Schule, vgl. Reichenbach, 2017). Ein zentraler Ansatzpunkt wäre damit die Pädagogik oder eine spezifische Theorie der Schule. Andere Bezugstheorien sind die Systemtheorie, Evolutions- oder Entwicklungstheorien, Implementationstheorien oder Organisationstheorien, aber auch Schuleffektivitätstheorien (Maag Merki, 2008). Üblich ist, mehrere Bezugstheorien heranzuziehen und damit auch unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems (z.B. Fend, 1996; Criblez, 2017) zu adressieren und der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Bezugstheorien und Theorien der Schulentwicklung liegt darin, dass in den Theorien der Schulentwicklung Fragen der Entwicklung schärfer hervortreten: Wie kann Schule verändert werden? Welche Strategien

und Ansatzpunkte sind möglich? In Bezugstheorien hingegen liegt der Schwerpunkt primär auf dem Verstehen von Prozessen und Phänomenen unabhängig von deren Veränderbarkeit. Zudem stammen Bezugstheorien häufig aus anderen Disziplinen, sodass der Bezug zur Schule erst herzustellen ist.

Versucht man, vorliegende Theorien oder Theorieansätze der Schulentwicklung von ihrem archimedischen Punkt aus zu greifen, dann können – beispielhaft ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die in Tabelle 1 ausgewählten Ansätze benannt werden.

Die Vielfalt der Theorieangebote bietet die Möglichkeit, Schulentwicklung unter sehr unterschiedlicher Perspektive zu beleuchten und damit thematisch variierende Tiefgänge und hochauflösende Analysen zu erhalten. Dabei ist allerdings zu beachten, dass insbesondere Theorieimporte aus anderen Disziplinen dahingehend zu prüfen sind, ob sie sich in den erziehungswissenschaftlichen und schultheoretischen Diskurs einfügen. Beispielhaft zeigt sich diese Frage in der (umstrittenen) Anleihe der Semantik aus der Organisationsentwicklung: Evaluation, Qualitätsmanagement, Outsourcing, Monitoring etc. sind Begriffe, die bis in die 1990er Jahre hinein nicht zum begrifflichen Inventar der Erziehungswissenschaft zählten. Ein weiteres Beispiel ist die in den 1990er Jahren mit viel Reformhoffnung auf Schulentwicklungsprozesse übertragene Organisationstheorie und -entwicklung, die etwa zum Ansatz des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms führte (Dalin, Rolff & Buhren, 1996). Der Ansatz wertete die Einzelschule in ihrer Gestaltungskraft auf, führte jedoch in Lehrerkollegien aufgrund unterrichts- und pädagogikfernen, zeitaufwändigen Sitzungs- und Konferenzterminen mit Instrumentarien und Semantiken der Ökonomie auch zu Unmut (Ist-Soll-Analyse, Zielvereinbarung u. a. vgl. Buhren & Folff, 1996).

Die dargestellten Theorien der Schulentwicklung (Tab. 1) unterscheiden sich unter anderem darin, dass einige die offizielle Programmatik von Schulentwicklungsprozessen ansprechen (z. B. Pädagogische Schulentwicklung, schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung), andere hingegen eher subtile Phänomene in den Vordergrund stellen (z. B. Mikropolitik, subjektwissenschaftliche Schulentwicklung). Im Folgenden werden daher exemplarisch zwei Theorien aus beiden Perspektiven dargestellt.

Zuordnung	Kerngedanke	Bezeichnung	Publikationen (exemplarisch)
Übergreifende Ansätze	von der (<i>kritischen</i>) <i>Erziehungswissenschaft</i> aus gedacht	kritische Schulentwicklungstheorie	Rahm, 2005, Kap. 7
	von der <i>Evolutionstheorie</i> aus gedacht	evolutionäre Schulentwicklung	Bätz & Scheunpflug, 2006
Schulkultur	von der Perspektive der <i>symbolischen Ordnung</i> (der Spannung aus Realem, Symbolischem und Imaginärem) aus gedacht	Schulkultur	Helsper & Böhmer & Kramer & Lingkost, 2001
Pädagogik	von der <i>Reflexivität des pädagogischen</i> Prozesses aus gedacht	Pädagogische Schulentwicklung	Rolff, 1998; Bastian, 1997
Organisation und Steuerung	von der <i>Steuerung</i> der Schule aus gedacht	(neue) Steuerung und Educational Governance	Dedering, 2012
	von Gelingensbedingungen, <i>Schuleffektivität</i> und empirischer Überprüfbarkeit her gedacht	»Architektur einer Theorie der Schulentwicklung«	Maag Merki, 2008
	von der <i>Innovation</i> her gedacht	Innovationstheorien	Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009
	von der <i>Organisation</i> her gedacht	Institutionelles Schulentwicklungsprogramm	Dalin, Rolff & Buhren, 1996
		Lernende Organisation	Argyris & Schön, 1978
Akteure	von der <i>Führung</i> der Schule aus gedacht	Führungstheorien und Schulentwicklung	Dalin, 1999, Kap. 4
	vom <i>Handeln der Mitglieder</i> einer Organisation aus gedacht	Mikropolitik der Schulentwicklung	Altrichter & Posch 1996
	von den <i>Subjekten und ihrer Teilhabemöglichkeiten</i> aus gedacht	subjektwissenschaftliche Schulentwicklung	Rihm, 2003
Unterricht	von <i>Unterricht und Didaktik</i> aus gedacht	schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung	Koch-Priewe, 2000

Tab. 1: Synopse: Theorien der Schulentwicklung

2.2 Beispiel einer auf Pädagogik bezogenen Theorie der Schulentwicklung: Pädagogische Schulentwicklung

Beschreibung des Ansatzes

Der Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung dürfte der am meisten verbreitete Ansatz im deutschsprachigen Raum sein, er findet sich in ähnlicher Anlage auch in der amerikanischen Literatur (Fullan et. al., 1990). Er entstand aus der Kritik an der ausschließlichen Fokussierung auf die Organisationsentwicklung (OE, s. o.) und erweiterte die Perspektive, indem Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) aufgenommen wurden. Daraus entstand die Trias aus OE, PE und UE (Abb.1).

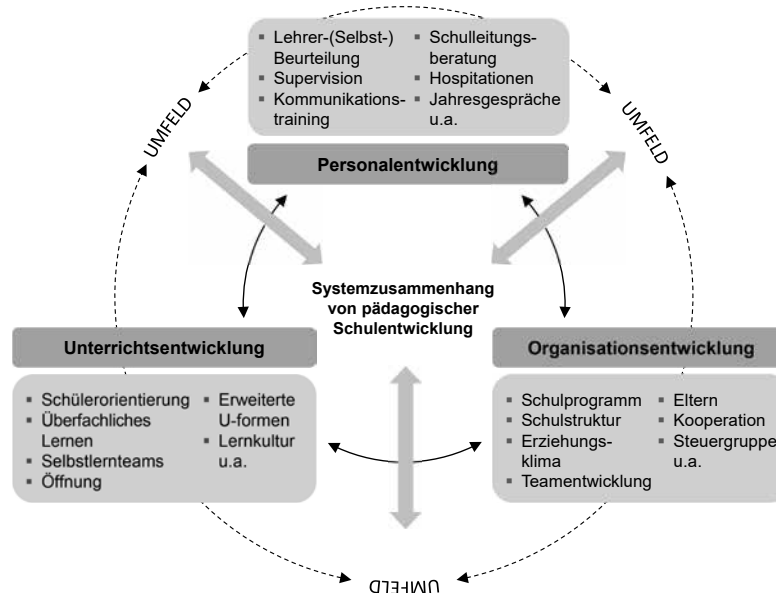


Abb. 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2017, S. 30)

Im deutschsprachigen Diskurs wurde der Ansatz unter anderem von Rolff (1998) und Bastian (1997) vertreten. In Publikationen werden mehrere Bezugstheorien (Organisationstheorie, Systemtheorie, Implementationstheorie) erwähnt, eine ausführlichere theoretische Einordnung und Ausdifferenzierung dieser Verbindung ist mir jedoch nicht bekannt. Wesentlich ist die Einordnung der Trias in einen Systemzusammenhang, der erstens die innerschulische Interdependenz von OE, PE und UE (»Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE« (Rolff, 2007, S. 31).) und zweitens Wechselwirkungen zu außerschulischen Einrich-

tungen betont. Nicht zuletzt in Folge der Kritik an der OE sieht sich der Ansatz der Pädagogik verpflichtet: »Bei pädagogischer Schulentwicklung sind die Ziele dem pädagogischen Prozess verpflichtet und damit reflexiv. Die Reflexivität von Zielen lässt sich am ›hohen‹ Ziel ›Erziehung zur Mündigkeit‹ plausibel machen« (Rolff, 2007, S. 31). Bastian (1997, S. 8) versteht die Pädagogische Schulentwicklung als »[...] Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen gearbeitet wird. Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit ist das Interesse an einer Erneuerung der Lernkultur und den daraus folgenden individuellen und institutionellen Veränderungen«. Deutlich wird also erstens die Anbindung an anspruchsvolle pädagogische Zielsetzungen und damit auch der Anschluss an heimische Begriffe des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Zweitens wird die Nähe zum Unterricht direkt über eine *Erneuerung der Lernkultur* hergestellt, die sich unter anderem in kooperativen, offenen und methodisch akzentuierten Unterrichtskonzepten zeigt. Mit dem Ansatz geht somit eine Unterrichtsreform einher, wenn auch unterschiedliche Sichtweisen darüber bestehen, ob damit begonnen werden sollte oder der Beginn des Schulentwicklungsprozesses auch in Fragen der OE oder PE ansetzen und zu einem späteren Zeitpunkt den Unterricht erreichen kann.

Kritische Würdigung

Die Stärke des Ansatzes dürfte in seiner plausiblen und pragmatischen Darstellung, der breiten Anlage und dem pädagogischen Kern liegen. Er bietet sehr gute Anschlussmöglichkeiten für die Beschreibung, Analyse und Programmatik von Schulentwicklungsprozessen. Zudem ist er mit zahlreichen Gestaltungsvorschlägen angereichert (z. B. Einrichtung von Steuergruppen und Professionellen Lerngemeinschaften). Für Planungen von Einzelschulen, mit oder ohne externe Beratung, ist er daher sehr gut anwendbar, beispielsweise dadurch, dass zur Einzelschule passende Ansatzpunkte und auch kleine Reformvorhaben anvisiert werden können. Aufgrund der Trias und des Systemzusammenhanges bietet er prinzipiell ausgezeichnete Möglichkeiten für eine theoretische Einbettung, etwa in Organisationstheorien oder in die Systemtheorie.

Der Ansatz wurde verschiedentlich kritisiert (z.B. Schlee, 2014; Rolff, 2007). Ein wesentlicher Kritikpunkt liegt darin, dass er die Bedeutung des Subjekts nicht erfasse und eine stärker individualisierte sozialpsychologische Perspektive vernachlässige (Mietz, 1994). Rolff (2007) weist die Kritik zurück: Erstens seien die Akteurinnen und Akteure gerade in OE-Prozessen vielfältig involviert und Formate wie Coaching

oder Supervision seien explizit Teil des Ansatzes. Zweitens sei in großen Lehrerkollegien eine echte Orientierung an den subjektiven Möglichkeiten der Akteurinnen und Akteure auch nicht möglich. Gleichwohl liegt meines Erachtens in dieser Kritik eine Grenze des Ansatzes: Prozesse unterhalb der offiziellen Programmatik (im sozialpsychologischen Eisbergmodell unterhalb der Wasseroberfläche) werden nicht konzeptionell bearbeitet, gerade Konflikte im Kollegium, individuelle Belastungen, Machtkonstellationen etc. sind im Ansatz nicht systematisch entfaltet.

Der Ansatz stellt meines Erachtens keine Theorie dar, sondern allenfalls ein Modell. Die theoretischen Ausführungen sind begrenzt, gerade angesichts der Breite des Ansatzes und der daraufhin erforderlichen Vielfalt unterschiedlicher Bezugstheorien wäre eine ausführlichere Bearbeitung wesentlich. Beispielsweise könnten dann grundlegende, auch komplexere Themen beleuchtet werden, wie das Verhältnis von Institution und Organisation oder von Institution und Person oder die Frage, wie in einer systemtheoretischen Betrachtung die verschiedenen Wege und Akteurinnen und Akteure miteinander kommunizieren (können). Wenig ausdifferenziert sind entsprechend spannungsreiche, antinomische oder widersprüchliche Phänomene in Schulentwicklungsprozessen, beispielsweise der Anspruch, Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit zu befähigen und gleichzeitig ein ausgeprägtes Maß an Fremdbestimmung über institutionelle und organisatorische Strukturen beizubehalten – dieses Thema wird beispielsweise im subjektwissenschaftlichen Ansatz (Rihm, 2003) verhandelt. Gerade diese tiefgehende Betrachtung pädagogischer Prozesse und Ziele wäre angesichts des Begriffs *Pädagogische Schulentwicklung* naheliegend.

Aus heutiger Sicht konzentriert sich der Bereich der Unterrichtsentwicklung zu sehr an überfachlichen Themen (*Methodenkompetenz, Selbstständiges Lernen* u. a.) und zu wenig an fachdidaktischen und fachlichen Themen, beispielsweise fachspezifische Aufgabenformate.

2.3 Beispiel einer auf das Handeln der Akteurinnen und Akteure bezogenen Theorie der Schulentwicklung: Mikropolitik der Schulentwicklung

Beschreibung des Ansatzes

Anlass und Ausgangspunkt dieses Ansatzes war eine Beobachtung der Autorinnen und Autoren innerhalb von Schulentwicklungsprozessen: Sie wunderten sich, weshalb an manchen Schulen die innovativen Arbeiten einzelner Kolleginnen und

Kollegen oder Lehrergruppen nicht von weiteren Kolleginnen und Kollegen aufgegriffen wurde – dies wäre ja naheliegend, weil die Innovation selbst und die Expertise ja quasi nebenan vorhanden ist: »Das ›Ausufern guter Ideen in einer Institution‹ stellt sich als bedeutend schwieriger heraus, als jene, die von der Qualität ihrer Entwicklung überzeugt sind, sich das zunächst träumen lassen« (Altrichter & Posch, 1996, S. 1). Dahinter steht also die Frage, welche Prozesse Innovationen innerhalb von Schulen wirksam werden lassen. Diese Fragestellung wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes in der Steiermark empirisch untersucht. Untersucht wurden zehn Schulen, die Innovationen unterschiedlicher Reichweite einführten. Diese Prozesse wurde unter anderem mittels interner (Aktionsforschung) und externer Perspektiven (Metaanalysen von Fallstudien) untersucht. Die Ergebnisse des Projektes wurden mit theoretischen Analysen zusammengeführt und führten so zur *Mikropolitik schulischer Innovation*. Die zentrale Bezugstheorie des Ansatzes stellt die Organisationstheorie dar. Der Ansatz wendet sich jedoch dezidiert gegen traditionelle Formen der Organisationstheorie und gegen die Dominanz der Theorie rational-kontingenter Strukturierung. Der Ansatz beleuchtet im Kern »The dark side of organizational life« (Altrichter & Posch, 1996, S. 98) und nimmt damit eine Perspektive ein, die aus Sicht der traditionellen Organisationstheorie nur störend und nicht zielförderlich ist: »Machtkämpfe« in einer Organisation sind irrational und haben *das* Ziel der Organisation aus dem Auge verloren; sie sind unerklärliche Bewegungen unter der Haut der ›objektiv-versachlichten Struktur‹, die diese zu zerreißen und damit die Stabilität der Organisation zu erschüttern drohen« (Altrichter & Posch, 1996, S. 98). Genau diese Machtkämpfe sind wesentlicher Teil der Mikropolitik. Zentrale Merkmale der Mikropolitik (Altrichter, 2010) sind die Betonung der Zielformalität (statt eines gemeinsamen Zieles), der Interaktionen und Beziehungen (statt Strukturen), der Grenzziehungen und Einflussbereiche (die eher diffus als klar sind) sowie der kontinuierlichen und unsystematischen Wandel (statt klar begrenzte Projekte). Damit offenbaren sich im Rahmen der Mikropolitik der Schulentwicklung die Eigeninteressen der Organisationsmitglieder, die darin liegen, ihre Handlungsspielräume zu schützen oder zu erweitern. Dies gelingt über die Kontrolle von organisationsrelevanten Ressourcen, zum Beispiel Zeit, Werte, pädagogische Präferenzen, Informationen. Der Ansatz schließt perspektivisch an bereits vorhandene Konzepte an, etwa an reflexive (statt technischer) Rationalität, an lernende (statt segmentierte) Organisation, an Problemlöseschule (statt fragmentierte Schule) oder an innovative Teamstrukturen im Kollegium.

Kritische Würdigung

Die Stärke des Ansatzes liegt in seiner theoretisch fundierten und empirisch plausibilisierten Analyse und Beschreibung mikropolitische Prozesse sowie förderlicher und hemmender Bedingungen bei der Einführung und Verbreitung von Innovationen. Hier ist der Ansatz erklärungsstark und hochauflösend. Dabei werden eine Bezugstheorie angeboten und eine Fülle von theorieimmanenten Begriffen verwendet und eingeführt (z. B. Kampfarena, Machtstrategien, Einfluss, Informationsfluss). Der Ansatz wird für Entwicklungsprozesse fruchtbar gemacht (Altrichter & Posch, 1996, Kap. 5 und 6) und in Überlegungen zu einer *Theorie der Entwicklung von Organisationen* überführt.

Aus organisationstheoretischer Sicht fällt die einseitige und pessimistische Perspektive auf (Altrichter, 2010, S. 97): Die »dunkle Seite« dominiert, Formen kollegialer und professioneller Konsensbildung tauchen beispielsweise nicht auf. Die Instabilität überwiegt, dabei sind Institutionen und Organisationen zunächst von Stabilität und Dauer geprägt. Der Blick wendet sich einseitig auf mikropolitisch motivierte interne Aktivitäten der Akteurinnen und Akteure, externe Beziehungen der Organisation bleiben unberücksichtigt. Im Gegensatz zum Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung bleiben sowohl Personalentwicklung als auch Unterricht außen vor. Lehrerinnen und Lehrer werden nur als Akteurinnen und Akteure mikropolitische Aktivitäten wahrgenommen, ihr Beruf im Kernbereich des Unterrichtens, in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen und seiner generellen pädagogischen Professionalität bleiben unberücksichtigt.

3. Kritische Würdigung:

Theorie und Praxis der Schulentwicklung gleichermaßen?

Deutlich wird vielfach, dass sich eine Theorie der Schulentwicklung zwischen zwei Polen befindet, der eine Pol ist der Anspruch, der über den Theoriebegriff formuliert wird, der andere Pol ist die schulische Praxis, die über den Entwicklungsbegriff anvisiert wird. Je nach Ansatz werden eher empirische Befunde herangezogen (z. B. Maag Merki, 2008), eher theoretische Analysen vollzogen (z. B. Helsper et al., 2001), eher modellierend-konzeptionell-programmatische Ausführungen konkretisiert (z. B. Rolff, 2007) oder praxisnahe Anleitungen formuliert (Klippert, 2000). Das in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion traditionsreiche und fest verankerte

Theorie-Praxis-Problem wird als eigenständiges Thema im Rahmen des Schulentwicklungsdiskurses kaum thematisiert, es scheint sich im Begriff der *Schulentwicklung* quasi von selbst produktiv aufzulösen. So thematisiert Dalin (1999) in einem Band problemlos und gleichermaßen *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Rahm (2005, S. 147) definiert Schulentwicklungstheorie wie folgt: »In ihrer Begrifflichkeit und der Vielfältigkeit ihres theoretischen Anspruches hebt Schulentwicklungstheorie ab auf die Erforschung und Entwicklung pädagogischer Praxis mit dem Ziel, die Qualität des Bildungsangebots und die Professionalisierung der Lehrkräfte voranzutreiben«. Schulentwicklungstheorie wird hier unmittelbar für die Veränderung und Verbesserung der Praxis in Anspruch genommen. Es scheint, als ginge im (schmalen) Diskurs zur Theorie der Schulentwicklung ein schärferer Blick auf den Theoriebegriff verloren – hier wäre ein fast schon antiquiert anmutender Blick auf Theorie als »Durchstoßen zur Wahrheit« (Harant & Thomas in diesem Band in Anlehnung an Platon, *Theorie – Was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann*) oder als Theorie um ihrer selbst willen in den Vordergrund zu stellen. Selbst in Publikationen zur *Theorie* der Schulentwicklung stehen Ausführungen im Vordergrund, die unmittelbar dem Primat der Effektivitätssteigerung unterstellt sind – am deutlichsten wird dies an Themen der (neuen) Steuerung und Ökonomisierung: Leistungsmessungen, datenbasierte Schulentwicklung, Evaluation, Budgetierung etc. Theorie wird hier gerade nicht als Selbstzweck, sondern funktional, zuweilen technologisch-instrumentell betrachtet. Im Kontext der Theorie der Schulentwicklung ist demnach der Theoriebegriff zu reflektieren, etwa dahingehend, dass eine Betrachtung unter Effizienz Gesichtspunkten nur eine mögliche darstellt und diese nicht ausreicht, um die Gesamtkomplexität des Geschehens in den Blick zu nehmen oder dahingehend, dass der Begriff *Theorie* selbst sehr offen verwendet wird und beispielsweise mit Blick auf die Einteilung von Erich Weniger zu klären wäre, ob es sich um eine Theorie zweiten Grades (z. B. handlungsbezogenes Wissen) oder dritten Grades (z. B. wissenschaftliche Theorie) handelt. Hierzu könnten auch Ansprüche an den Theoriebegriff selbst und seine Abgrenzung vom Modellbegriff (Komplexitätsreduzierung auf bedeutende Elemente einer Theorie) oder vom Konzeptbegriff (Handlungsentwürfe) zählen. Diese Betrachtung zum Theoriebegriff wäre dann zu vernachlässigen, wenn statt *Theorie der Schulentwicklung* beispielsweise von *Konzepten und Strategien der Schulentwicklung* die Rede wäre. Vor diesem Hintergrund muss derzeit erstens eher von *Theorieansätzen* gesprochen und zweitens eine Theorievielfalt konstatiert werden.

4. Theorie der Schulentwicklung in der Lehrerbildung?

Angehende Lehrerinnen und Lehrer streben so früh wie möglich im Studium nach praktischen Erfahrungen: Wie bewähre ich mich vor der Klasse? Bekomme ich einen guten Draht zu den Schülerinnen und Schülern? Bin ich für den Lehrerberuf geeignet? Gleichzeitig gilt es, bereits im Studium fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen für den späteren Beruf zu legen. Die Kern-tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern liegt im Unterrichten und im Aufbau pädago-gischer Beziehungen mit Schülerinnen und Schülern. Weshalb dann Schulentwicklung oder gar *Theorie der Schulentwicklung* im Studium? Theorien der Schulentwicklung entfalten gerade aufgrund ihrer jeweils spezifischen (und daher zwangsläufig engen) Perspektive eine hilfreiche Erklärungskraft für Phänomene der Schulentwicklung – exemplarisch oben am Beispiel der Mikropolitik der Schulentwicklung aufgezeigt – wenn die Verbreitung von Innovationen scheitert. Aufgrund der Perspektivenvielfalt kann es gelingen, die Komplexität der Schule als Institution und Organisation besser zu verstehen und damit auch Erklärungspotentiale zu entfalten, die beispielsweise gerade bei jungen Lehrerinnen und Lehrern in schwierigen Situationen (z. B. Konflikte im Kollegium) hilfreich sein können.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). Mikropolitik der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 97-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Altrichter, H., & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Argyris, C., & Schön, E. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading & Mass: Addiso Wesley Longman Publishing.
- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 49(2), 6–12.
- Bätz, R., & Scheunpflug, A. (2006). Anschlussmöglichkeiten. Vor-Überlegungen zu einer Theorie der Schulentwicklung aus kulturalistischer und evolutionstheoretischer Perspektive. *Journal für Schulentwicklung*, 10(3), 57–68.
- Bauer, K.-O., & Rolff, H.-G. (1978). Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In K. O. Bauer & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Innovation und Schulentwicklung* (S. 219-263). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 553-559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G., & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bonsen, M., Bos, W., & Rolff H.G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 15* (S. 11-39). Weinheim und München: Juventa.
- Büeler, X. (2000). Schulentwicklung – Praxis und Wissenschaft? *Journal für Schulentwicklung*, 4(4), 17–31

- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (1996). *Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung*. Weinheim: Juventa.
- Criblez, L. (2017). Individuum oder Institution. Anmerkungen zur Neubegründung einer Institutionenethik der Schule gegen die Tradition der Schulkritik. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf einer Leerstelle* (S. 75-87). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1998). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Münster.
- Dühlmeier, B. (2004). *Und die Schule bewegt sich doch. Unbekannte Reformpädagoginnen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1986). ‚Gute Schulen - schlechte Schulen‘. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275–293.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 85–98.
- Fullan, M., Bennet, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking Classroom and School Improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13–19.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Hrsg.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Helsper, W., Böhmer, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich, 11–87.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogisch Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (2000). *Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22–30.
- Mietz, J. (1994). Das vernachlässigte Subjekt. *Pädagogische Führung*, 5(2), 56–59.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ramsteck, C., & Maier, U. (2015). Testdatenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Analyse von Handlungsmustern bei der Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeitsdaten. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos, & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. (S. 119-144). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf einer Leerstelle* (S. 10-33). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rihm, T. (2003). Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln – Ein Beitrag zur Schulentwicklung aus subjekttheoretischer Sicht. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen* (S. 351-386). Opladen: Leske und Budrich.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 10. (S. 295-326). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 10 (S. 295-326). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K. (1980). Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 1, 237-264.
- Schaumburg, H., Prasse, D., & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 596-600). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt UTB.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Stuttgart: Kohlhammer.

Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik

2

Colin Cramer

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über Professionstheorien zum Lehrerberuf. Ausgehend von begrifflichen Bestimmungen zu Profession, Professionalität und Professionalisierung führt er in ausgewählte Professionstheorien ein. Professions-theoretische Überlegungen werden am Beispiel einer meta-reflexiven Perspektive auf Professionalität exemplarisch vertieft. Ausgewählte Ansätze der Professionalität sowie die Professionstheorie insgesamt werden kritisch diskutiert und gewürdigt.

1. Überblick

In diesem Kapitel werden begriffliche Bestimmungen vorgenommen (1.1), die Entwicklung des professionstheoretischen Diskurses skizziert (1.2) und ausgewählte Professionstheorien zum Lehrerberuf vorgestellt (1.3).

1.1 Gegenstand und Definitorisches

Zunächst werden begrifflich die Strukturperspektive der Profession, die Prozessperspektive der Professionalisierung und die Handlungsperspektive der Professionalität unterschieden (Nittel, 2011). Eine *Profession* kann in berufssoziologischer Tradition als besonderer, herausgehobener Beruf bezeichnet werden, in einem neueren Verständnis als Beruf, der durch Risiken und Ungewissheit in der Ausübung durch *Professionelle* (Berufsinhabende) charakterisiert ist. Der Begriff *Professionalisierung* wird in zwei Absichten verwendet. Bezieht er sich auf die Professionen selbst, so meint

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602>



er in historischer Absicht den Transformationsprozess eines gewöhnlichen Berufes hin zur Profession (Professionwerdung), wird er hingegen auf die Professionellen bezogen, meint er das individuelle Hervorbringen von Professionalität (Professionellwerden) (Horn, 2016). Heute wird unter Professionalisierung überwiegend die (individuelle) Entwicklung von Professionalität (Cramer, 2012; Evetts, 2014) verstanden. Unter *Professionalität* ist dann der individuelle Zustand zu verstehen, der für die Ausübung einer Profession als hinreichend angesehen werden kann, im Sinne der »Qualität der Ausübung und Erfüllung der professionellen Berufsaufgaben durch die Berufsinhaber« (Horn, 2016, S. 156). Das kollektive Verständnis der Profession von geteilter Professionalität lässt sich als *Professionalismus* im Sinne eines »Selbstverständnis der Berufsgruppe als Ganzer« (ebd.) fassen. Angesichts dieser begrifflichen Gemengelage changiert das, was hier unter *Professionstheorien* gefasst wird, auch unter *Ansätzen der Professionalität* oder *professions-, professionalitäts- oder professionalisierungstheoretischen Ansätzen* usw.

Die Erweiterung um den Begriff *Ansatz* impliziert: Professionstheorien beziehen sich nicht nur auf Professionen und deren Professionelle, sondern auch auf die Definition von Kriterien des Professionalismus und auf die Professionalität einzelner Professioneller im professionellen Handeln. Die Entwicklung von Professionalität kann unterschiedlichen Professionalisierungsstrategien folgen. In diesem Beitrag stehen solche Professionstheorien im Mittelpunkt, die sich auf den Lehrerberuf beziehen. Diese verstehen den Lehrerberuf folglich als eine Profession, Lehrerinnen und Lehrer als Professionelle, die einen kollektiven Professionalismus und je individuell Professionalität aufweisen können. Professionalität bzw. professionelles Handeln kann durch Professionalisierung im Rahmen institutionalisierter Lehrerbildung angebahnt werden.

1.2 Entwicklung der Professionstheorien

Der Diskurs zur Frage danach, was den Beruf Lehrerin/Lehrer zur Profession macht, setzt mit einem berufssoziologischen Professionsbegriff ein, der Professionen als herausgehobene Berufsgruppen (Ärzte, Juristen, Geistliche) versteht (Lundgreen, 2011). Diese orientieren sich am Gemeinwohl und beschäftigen sich mit allgemein relevanten (existenziellen) gesellschaftlichen Anliegen wie zum Beispiel Gesundheit (Tenorth, 1977). Die Ausübung der Professionen erfordert umfangreiches und hoch bewertetes Wissen sowie Erfahrung, um nicht-standardisierte und fallspezifische Auf-

gaben zu lösen. Die Professionellen genießen weitgehende Autonomie und hohes berufliches Ansehen, unterliegen einer spezifischen Berufsethik, die sich im Handeln in einem Berufsethos manifestiert und haben eigene Kontrollinstanzen (z. B. Ärztekammer). Ihre Zuständigkeit ist durch eine Monopolstellung markiert.

Weil nur einige, nicht aber alle solcher Merkmale auf den Lehrerberuf zutreffen, wurde er schon früh zu den *Semi-Professionen* gerechnet (Etzioni, 1969). Für den Lehrerberuf etabliert sich in der Folge ein modifiziertes Verständnis als (vollwertige) Profession, das sich nicht länger an den berufssoziologischen Merkmalskatalogen, sondern am Spezifikum der pädagogischen Berufstätigkeit orientiert: Professionen werden als »structural, occupational and institutional arrangements for dealing with work associated with the uncertainties of modern lives in risk societies« bezeichnet und Professionelle sind »extensively engaged in dealing with risk, with risk assessment and, through the use of expert knowledge, enabling customers and clients to deal with uncertainty« (Evetts, 2003, S. 357). Es sind krisenhafte Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, die pädagogisches Handeln erfordern, das unter dem Vorbehalt von Ungewissheit steht. Die Erreichung von Bildungs- und Erziehungszielen lässt sich nicht durch Anwendung einer Technologie herbeiführen und die Professionellen (Lehrpersonen) sind auf die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler angewiesen.

In der Folge haben sich mehrere alternative professionstheoretische Ansätze herausgebildet (1.3). So nennen etwa Combe & Helsper (1996) systemtheoretische, strukturtheoretische, machttheoretische oder interaktionistische Zugänge (im Überblick: Helsper et al., 2000; Nittel, 2011). Auch entwickelt sich eine (berufs-)biografische Perspektive auf Professionalität (Terhart, 1991). Eine kompetenzorientierte Perspektive (Baumert & Kunter, 2006) kommt unter Rekurs auf die Wissens- und Expertiseforschung hinzu. Weiterhin ließen sich auch der Persönlichkeits-Ansatz, das Prozess-Produkt-Paradigma, der Wirksamkeits-Ansatz oder der praxistheoretische Ansatz professionstheoretisch diskutieren. Schließlich wurde eine meta-reflexive Perspektive auf Professionalität entfaltet (Cramer et al., 2019).

1.3 Ausgewählte Professionstheorien

Mit Blick auf die Profession Lehrerin/Lehrer haben sich drei prominente Ansätze der Professionalität in der gegenwärtigen Diskussion besonders etabliert: der struktur-

theoretische, der kompetenzorientierte und der (berufs-)biografische Ansatz (im Überblick: Terhart, 2011; Rothland et al., 2018; Cramer & Drahm, 2019).

Der strukturtheoretische Professionsansatz

Im Anschluss an Parsons (1968) und Oevermann (1996) wird ein strukturtheoretisches Verständnis von Professionalität im Lehrerberuf sukzessive ausdifferenziert (z. B. Helsper, 2004; Combe & Kolbe, 2008). Der Lehrerberuf wird zu den *Professionen* gerechnet, deren handelnden Akteure (Professionelle) »mit der stellvertretenden Krisenlösung für Personen betraut sind« (Helsper, 2016, S. 107). Die stellvertretende Bearbeitung von Krisen (z. B. schulisches Scheitern) geht mit hoher Verantwortung einher und bedarf daher einer reflexiven, wissenschaftlichen Haltung (Oevermann, 1996). Professionelle müssen so ihre Überzeugungen und ihr Handeln einer Überprüfung unterziehen können, weil sich im Einzelfall nicht zwingend Handlungserfolg einstellt. Professionalität ist die Fähigkeit, das eigene Handeln als ein Handeln unter dem Vorbehalt der Ungewissheit zu verstehen und zu reflektieren. Die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Lehrerhabitus (Kramer, 2015), der davor schützt, »Praxiszwängen nicht mehr oder weniger blind zu unterliegen« (Helsper, 2016, S. 104) und damit den Anforderungen einer professionellen Handlungspraxis entspricht, kann an der Universität unterstützt werden.

Die Professionalisierung erfolgt durch eine Annäherung an die Herausforderungen im berufsspezifischen Handeln durch Fallarbeit (Kasuistik) in der Lehrerbildung zur Herausbildung eines reflexiven Lehrerhabitus. Nach Wernet (2006) kann die schulische Praxis anhand von Fällen sinnverstehend erschlossen und exemplarische Einsichten gewonnen werden. Dazu erfolgt eine interpretative Rekonstruktion der Antinomien des Lehrerhandelns. Pädagogische Antinomien sind »für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen [...], die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind« (Helsper, 2016, S. 111). Im Mittelpunkt stehen fünf Antinomien, die für Lehrerhandeln typische Spannungen zeigen: Differenzierungs-, Organisations-, Autonomie-, Nähe- und Sachantinomie. Die Sachantinomie etwa beschreibt die Spannung zwischen der Notwendigkeit, im Unterricht abstraktes Wissen zu vermitteln (Sache) bei gleichzeitiger Anforderung, dieses Wissen an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Person) anzupassen und daher beiden Seiten zwangsläufig nur bedingt gerecht werden zu können.

Zusammenfassend rekurriert der strukturtheoretische Ansatz auf widersprüchliche Handlungsanforderungen in Schule und Unterricht. Professionalität wird verstanden als das Vermögen, mit diesen antinomischen Spannungen adäquat umzugehen, das heißt diese wahrzunehmen, zu reflektieren (Fallverstehen) und im sozialen Gefüge in Balance zu bringen.

Der kompetenzorientierte Professionsansatz

Der kompetenzorientierte Ansatz baut auf der Expertiseforschung (Bromme, 1992) auf, die seit Mitte der 1980er Jahre auf den Lehrerberuf übertragen wurde (König, 2016) und im Diskurs prominent vertreten ist (Cramer, 2016a). Theoretisches Fundament sind die Topologie der Wissensdomänen im Lehrerberuf nach Shulman (1986), die später mit dem Kompetenzbegriff verbunden wurden (Krauss et al., 2004; Baumert & Kunter, 2006): Das Professionswissen als eine Dimension professioneller Handlungskompetenz unterscheidet *allgemeines pädagogisches Wissen (PK)*, *Fachwissen (CK)* und *fachdidaktisches Wissen (PCK)* und wird durch die Kompetenzdimensionen *Überzeugungen und Werthaltungen*, *motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten* ergänzt sowie später durch Eingangsvoraussetzungen und Kontexte gerahmt (Voss et al., 2015). Konform zum kompetenzorientierten Ansatz hat eine professionelle Lehrperson möglichst viel Kompetenz in diesen Anforderungsbereichen akkumuliert (Terhart, 2011).

Für das Entwickeln von Professionalität ist die Identifikation von (kognitiven) Merkmalen von Lehrpersonen relevant, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen beitragen können (König, 2018). Relationen zwischen Kompetenzen von Lehrpersonen und Schülerleistungen sind probabilistischer und nicht deterministischer Natur: Kompetenz gilt für professionelles Lehrerhandeln (Performanz) als notwendig, nicht aber als hinreichend (Maag Merki, 2009, S. 494). Der Aufbau von Expertise wird von einer systematischen und reflektierten Praxis mitbestimmt und ist unter anderem auf diskursive Rückmeldungen von Mentorinnen und Mentoren, Vorbildern etc. angewiesen (Baumert & Kunter, 2006). Kompetenzen können angebahnt werden und bezogen auf Wissen und Können zeigen sich Unterschiede zwischen angehenden Lehrpersonen (Novizen) und erfahrenen Lehrpersonen (Experten) (Gudmundsdottir & Shulman, 1987): Professionelle Handlungskompetenzen können fortwährend (in der Lehrerbildung) entwickelt werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 507).

Zusammenfassend identifiziert der kompetenzorientierte Ansatz Wissensdomänen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Orientierungen und Haltungen, die den Erfolg von Lehrpersonen im beruflichen Handeln zuvorderst mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wahrscheinlicher machen. Professionalität markiert ein hinreichendes Akkumulieren solcher Wissensbestände und Kompetenzen sowie deren Verfügbarkeit im Handeln.

Der (berufs-)biografische Professionsansatz

In der Professionsforschung wurden Aspekte der Biografie und beruflichen Laufbahn von Lehrpersonen vielfältig thematisiert. Die pluralen (berufs-)biografischen Zugänge können nicht auf eine bestimmte begrifflich-theoretische Tradition zurückgeführt werden: Es lassen sich Arbeiten zur *Berufsbiografie* im engeren Sinne von solchen zur *gesamten Lebensbiografie* unterscheiden, was sich durch den Klammerbegriff *(berufs-)biografischer Professionsansatz* (Fabel-Lamla, 2018) fassen lässt. Damit werden *einerseits Lebensbiografien* von Lehrpersonen in der Tradition der *erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung* (Krüger & Marotzki, 1995) zum Gegenstand, die durch Erzählung der Biografieträger mit Sinn erfüllt werden (Stelmaszyk, 2009, S. 424) und Brüche hervortreten. Qualitativ-rekonstruktive Methoden (z. B. Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik) erlauben, die Kontexte von Sinnzuschreibungen zu berücksichtigen. Studien zu Lehrerbiografien über die Lebensspanne (im Überblick: Reh & Schelle, 2006; Kunze & Stelmaszyk, 2008) legen zunehmend einen Fokus auf die Relevanz der Kategorie *Biografie* für die Lehrprofessionalität (im Überblick: Fabel & Tiefel, 2004, S. 14–21), etwa zur Verbindung der Lebensbiografie mit der beruflichen Professionalisierung (z. B. Kunze, 2011): Solche Verflechtungen legen eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Anteilen am professionellen Handeln nahe, um diese zu kontrollieren und nutzbar zu machen (Fabel-Lamla, 2018). Weitgehend parallel entwickeln sich *andererseits Berufsbiografien* von Lehrpersonen als Forschungsstrang, auch um die Entwicklungsfähigkeit von Professionalität zu betonen (Terhart et al., 1994). »Professionalität ist als berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen« (Terhart, 1995, S. 238), das sich in sehr unterschiedlichen *Berufsverläufen* (Messner & Reusser, 2000) zeigt, gegebenenfalls auch in einem Stillstand oder Rückgang des Niveaus professionellen Handelns (Terhart, 2011). Die Be- und Verarbeitung von jenen Entwicklungsprozessen gelten als Schlüssel für die Professionalität im Lehrerberuf (Reh & Schelle, 2000). Professionelle Lehrpersonen haben die Bereitschaft der kontinuierlichen professionellen (Weiter-)Entwicklung und müssen sich Entwicklungsaufgaben stellen (Keller-Schneider & Hericks, 2014).

Zusammenfassend eröffnet der (berufs-)biografische Ansatz den Blick auf lebens- und berufsbiografische Rahmenbedingungen und Prozesse der professionellen Entwicklung sowie auf Übergänge und Brüche im (Berufs-)Leben von Lehrpersonen. Professionalität meint, eine Sensitivität für die eigenen lebensbiografischen Prozesse und Sinnstrukturen zu entwickeln und diese zu verarbeiten, sowie die sich berufsbiografisch kontinuierlich stellenden Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

2. Exemplarische Theorieperspektive: Meta-Reflexivität

Die drei prominenten professionstheoretischen Ansätze zum Lehrerberuf (1.3) stehen weitgehend unverbunden nebeneinander. Mit Blick auf den Anspruch von Professionstheorien, auch die Frage nach der Professionalisierung und vorliegend nach der Lehrerbildung zu stellen (1.1), verbindet sich mit dieser Parallelität der Ansätze ein ungenutztes Potenzial. Eventuell könnten Studierende die Ansätze sogar als konkurrierende Sichtweisen verstehen, die dazu auffordern, einen bestimmten Weg der Professionalisierung zu präferieren. Die Frage, wie die unterschiedlichen professionstheoretischen Perspektiven in ihren spezifischen Eigenlogiken verstanden, in ihrem Verhältnis zueinander bestimmt und als bereichernd für die institutionelle und individuelle Professionalisierung erachtet werden können (Cramer & Drahm, 2019), ist Gegenstand der Überlegungen zu einer professionstheoretischen Perspektive der *Meta-Reflexivität* (Cramer et al., 2019).

2.1 Ausgangspunkt

Die Pluralität von (Erkenntnis-)Theorien und empirischen Zugängen ist ein Charakteristikum der Lehrerbildung, an der zahlreiche wissenschaftliche (Teil-) Disziplinen beteiligt sind. Lehramtsstudierende erscheinen bislang weitgehend auf sich alleine gestellt, wenn sie diese unterschiedlichen Zugänge in ein stimmiges Gesamtbild überführen sollen, denn sie erleben die Lehrerbildung häufig als zusammenhangslos, inkonsistent und wenig berufsfeldbezogen (Terhart, 2009). Ein unterkomplexes Verständnis von mehrdeutigem Wissen kann zu einer relativen Gering-schätzung der Relevanz des Studiums für den Beruf führen (Rosman et al., 2017). Wie können Studierende den Ertrag aus divergierenden Perspektiven nicht als widerstreitend verstehen, sondern produktiv aufeinander beziehen (Cramer, 2018b)? Im

Modus der Meta-Reflexivität *muss* Professionalisierung auf *verschiedenen* Ansätzen von Professionalität beruhen – zugleich wird *Ungewissheit* im Handeln von Lehrpersonen als eine ansatzübergreifende Perspektive auf Professionalität angesehen (Cramer & Drahm, 2019). Das Professionelle entspricht im meta-reflexiven Denken, sich vor dem Hintergrund zu reflektieren, dass es *generell mehrdeutige (sozial-)wissenschaftliche Erkenntnis* gibt (Radtke, 1988, S. 106).

Diese Ungewissheit stellt in vielfältiger Hinsicht eine Herausforderung für pädagogisches Handeln dar (im Detail: Paseka et al., 2018). In professionstheoretischen Diskursen wird die zentrale Aufgabe der (Sozial-)Wissenschaft in der Lehrerbildung daher häufig im Moment der Reflexivität bestimmt (1.2 und 1.3): Pädagogische Reflexion im Sinne der wissenschaftlichen Analyse pädagogischer Praxis ist ein Ausgangspunkt, um Orientierungswissen für Handeln unter Ungewissheit zu generieren (Luhmann & Schorr, 1982). Wie wissenschaftliches Wissen handlungsrelevant wird, ist damit aber nicht geklärt (Dewe et al., 1992). Es ist immer an Begriffe, Theorien und epistemische Annahmen gebunden. Lehrerbildung scheint nur dann der Ungewissheit konsequent Rechnung zu tragen, wenn die Grundlagen der Reflexion im Reflexionsprozess mitbedacht werden. Ungewissheit zeigt sich in den unterschiedlichen Professionstheorien (1.3) jeweils in der Mehrdimensionalität der empirischen Operationalisierung von Professionalität, im forschungsmethodischen Vorgehen aufgrund der Komplexität und Irreduzibilität der Handlungspraxis und der gesellschaftlichen Handlungskontexte, im expliziten Rekurs auf die Begriffe *Ungewissheit* oder *doppelte Kontingenz* sowie in der Pluralität der Ansätze von Professionalität (im Detail: Cramer et al., 2019). Eine von der Perspektive der Meta-Reflexivität ausgehende Lehrerbildung ist *eine* mögliche Professionalisierungsstrategie, um mit dieser fortwährenden Ungewissheit adäquat umgehen zu können, die aus dem beruflichen Handlungsfeld *und* aus der Eigenlogik des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses heraus generiert wird.

2.2 Meta-Reflexivität als eine übergreifende professionstheoretische Perspektive

Ein professionstheoretischer Ansatz trägt erst in der Konfrontation mit einem weiteren Ansatz dieser *endemischen doppelten Ungewissheit* Rechnung, weil dann nicht nur die Unsicherheit im Handeln, sondern auch die Vielfältigkeit dessen theoretischer Modellierung berücksichtigt wird. Nur durch deren Vergleich werden die spezifischen Betrachtungsweisen (in ihrer Relation und Begrenztheit) ersichtlich

(Zima, 2017): Meta-reflexiv würde am Beispiel des strukturtheoretischen Ansatzes dann Reflexivität mit Blick auf die angemessene Deutung einer Vielzahl schulischer Fälle nicht nur gewonnen, sondern zum Beispiel auch die Grundlagen und der Modus kasuistischer Lehrerbildung würden verstanden, in ihren Potenzialen und Grenzen nachvollzogen und im Verhältnis zu anderen Ansätzen gedeutet.

Meta-Reflexivität ist die »Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrerberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können. Unter Rekurs auf diese exemplarisch-typisierenden Deutungen können in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen von Handlungsentscheidungen und das Handeln selbst kann unter Rekurs auf diese Handlungsoptionen erfolgen.« (Cramer et al., 2019, S. 410).



Abb. 1: Meta-Reflexivität in der rekursiven Relation von schulischem Handlungsfeld und Lehrerbildung; vgl. Cramer & Drahmman, 2019

Eine vereinfachte Darstellung der voranstehenden Arbeitsdefinition zeigt Abbildung 1. Studierende akkumulieren in der (*universitären*) *Lehrerbildung* Wissen über Theorien und empirische Befunde, welches sie zunehmend in spezifischen Wissenschaftstraditionen und Paradigmen verorten und ins Verhältnis setzen können. Diese innerwissenschaftlichen Prozesse sind zuvorderst auf die Universität als soziales System bezogen (1). Davon ausgehend können Studierende aber potenziell auch wissenschaftlich gesättigte Deutungen des antizipierten schulischen Handlungsfeldes vornehmen (2). Gemeint sind damit aus der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Theorie und Empirie heraus konsistente, das heißt stabile (auf immer wieder in der

Forschung hervorgebrachten Erkenntnissen beruhende) Deutungsmuster. Diese dürften sich überwiegend selbstreferenziell bestätigen (3). Gleichwohl kann die Auseinandersetzung mit typischen Deutungen des Handlungsfeldes inspirieren, welche Theorien und Befunde Studierende verstärkt bearbeiten (4).

Aus diesen exemplarisch-typisierenden Deutungen resultieren aber nicht unmittelbar angemessene *situative* Deutungen, die Lehrerinnen und Lehrer im realen *Handlungsfeld Schule und Unterricht* fortwährend vornehmen müssen. Es gibt aufgrund der örtlichen Entkoppelung keinen linearen Durchgriff von idealtypischen wissenschaftlichen Deutungen auf das Handlungsfeld. Vielmehr liegt die Relevanz (universitärer) Lehrerbildung darin, eine mögliche Bezugsgröße beim Treffen situativer Deutungen im Handlungsfeld zu sein, in dem auf die typisierenden Deutungen aus der Lehrerbildung zurückgegriffen werden kann, aber nicht muss (5). Angemessen sind solche situativen Deutungen dann, wenn sie dem beobachteten Sachverhalt keine beliebige Bedeutung zuschreiben, sondern wenn auf typische Deutungen rekurriert wird, aber auch, wenn ein solcher Rekurs ausgeschlossen wird, weil keine typischen Deutungen verfügbar sind. Angemessene situative Deutungen sind dann auch *professionelle* Deutungen, wenn sie im Lichte der Reflexion wissenschaftlich gesättigter Deutungen getroffen werden. Situative Deutungen dürften vorwiegend nicht durch diesen Rekurs evoziert werden, sondern wiederum einer erfahrungsbasierten Selbstrekursivität folgen (6). Auch ohne diesen Rekurs können *angemessene* situative Deutungen erfolgen, die allerdings nicht als *professionell* zu bezeichnen wären, sondern als *intuitiv* (Evans, 2008, S. 8 f.; Horn, 2016, S. 156). (Angemessene) Situative Deutungen können potenziell mehrere Handlungsoptionen inspirieren (7). Allerdings werden diese Optionen eher erfahrungsbasiert evoziert (8) und im Idealfall lässt sich bei deren Bewertung auf eine möglichst angemessene situative Deutung rekurrieren (9). Das Treffen einer Handlungsentscheidung würde dann potenziell auf die in der Lehrerbildung gewonnenen, gesättigten Deutungen rekurrieren.

Eine professionelle (meta-reflexive) Lehrperson zeichnet sich durch ihre Fähigkeit aus, in der Lehrerbildung möglichst viele exemplarisch-typisierende Deutungen zu gewinnen *und* unter Rekurs auf diese *oder* in Abgrenzung zu diesen im Handlungsfeld Schule angemessene situative Deutungen zu erzielen, die Grundlage für das Abwägen von Handlungsoptionen und das Treffen einer Handlungsentscheidung sein können. Solche meta-reflexiven Elaborationen (Metakognitionen) sind dann konstitutiver Kern der Professionalität. Sie umfassen die Gewissheit, dass Theorie nicht einfach auf

Praxis abgebildet werden kann, Praxis also immer mehrdeutig ist und es folglich nicht die *eine richtige* Handlungsentscheidung gibt. Eine *Lehrerbildung* im Modus der Meta-Reflexivität könnte aber die Wahrscheinlichkeit angemessener situativer Deutungen erhöhen, weil sie den Rekurs auf konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen allererst ermöglicht: Meta-Reflexivität manifestiert sich im sicheren Umgang mit Ungewissheit.

2.3 Meta-Reflexivität und Lehrerbildung

Meta-reflexive (*sekundäre*) Lehrerbildung ist auf die Ansätze *primärer* Lehrerbildung (1.3) angewiesen. Sie bezieht das primär gewonnene reflexive Fallverstehen und Wissen, die erworbenen Kompetenzen sowie die Sensibilität für (berufs-)biografisch relevante Ereignisse wechselseitig aufeinander. Dazu macht sie die den Ansätzen (und weiteren Theorien) immanenten Grundlagen und Argumente transparent. Heuristische *Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung*, die den Ansatz ausdifferenzieren und dimensionieren, zeigt Abbildung 2.

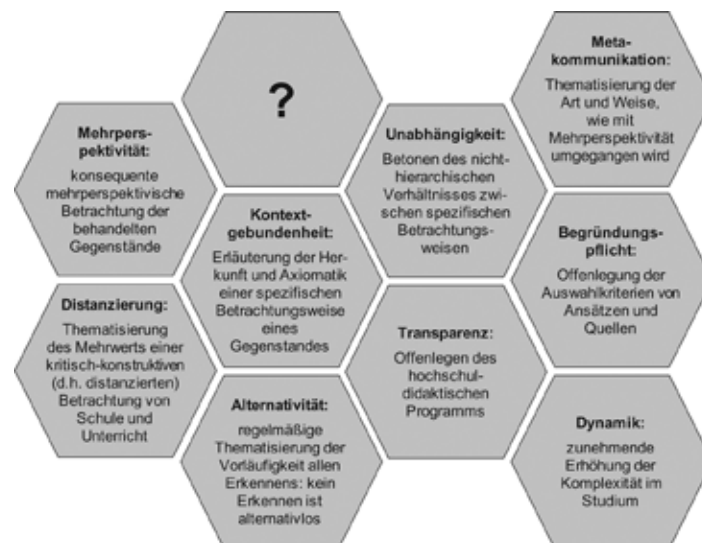


Abb. 2: Prinzipien meta-reflexiver Lehrerbildung
(Cramer et al., 2019, S. 415)

Eine konsequente *Mehrperspektivität* auf Theorien und empirische Befunde zu einer Fragestellung kann das Entwickeln von Meta-Reflexivität begünstigen. Auf ihrer

Grundlage lässt sich das Prinzip *Distanzierung* als Erkennen des Mehrwerts kritisch-konstruktiver, das heißt distanzierter (zeitlich entlasteter) Betrachtungen thematisieren. Die *Kontextgebundenheit* wissenschaftlichen Erkennens in Theorie und Empirie ist offenzulegen. Eine regelmäßige Thematisierung der *Alternativität* beziehungsweise Vorläufigkeit allen Erkennens kann dafür sensibilisieren, dass jede gewählte Theorie das Handlungsfeld weder vollständig noch abschließend gültig erklären kann. Die *Unabhängigkeit* der spezifischen Betrachtungsweisen verweist auf unterschiedliche Setzungen (Begriffe, Theoreme, Paradigmen usw.), die Theorien in ein nicht-hierarchisches Verhältnis zueinandersetzen. Das Bewusstmachen der je spezifischen Axiomatik verweist auf die Relevanz von *Transparenz* in der Lehrerbildung, indem die hier vorgeschlagenen Prinzipien Lehramtsstudierenden offengelegt und mit ihnen diskutiert werden. Dabei erscheint eine *Metakommunikation* über die Art und Weise geboten, wie verschiedene Theorien an der Hochschule meta-reflexiv betrachtet werden (können). Die Frage nach den Auswahlkriterien und Quellen sowie der Relevanz der herangezogenen Theorien im Sinne einer *Begründungspflicht* Dozierender geht damit einher.

3. Kritische Würdigung

Die Professionstheorien sind – wie alle wissenschaftlichen Theorien – Kritik ausgesetzt. Eine kritische Würdigung erfolgt zunächst nach den vorgestellten Ansätzen (1.3 und 2.) getrennt und dann übergreifend mit Blick auf deren Leistung für die Lehrerbildung insgesamt.

Zum *strukturtheoretischen Ansatz* wird limitierend angemerkt, eine »Generalisierung der ›Erziehungs‹-Erwartung gegenüber Lehrer[n] und Schule« (Tenorth, 2006, S. 585) erzeuge überhaupt erst einen strukturtheoretischen Zugang. Unterricht rücke in die Nähe der Therapie, weil das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schülern nicht erzwungen werden könne. Schafft sich der Ansatz als *Professionstheorie* gar selbst ab, indem er die Unmöglichkeit professionellen Handelns thematisiert? Dem Ansatz wird daher unterstellt, ihm zufolge führe kein Weg »zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist« (Baumert & Kunter, 2006, S. 472). Dass ein »Scheitern« im Unterricht und eine »Krisenhaftigkeit« der Beziehungskonstellation den Normalfall darstellen, meint aber weniger eine pauschal defizitäre Sicht auf den Lehrerberuf, sondern vielmehr eine terminologische Schärfung des für diesen Ansatz zentralen Rekurses auf Ungewissheit und antinomische Spannungen, die nicht länger als

therapeutisch, sondern als pädagogisch zu verstehen seien (Helsper, 2007, S. 569). Gleichwohl steht der hier dominante kasuistische (fallbasierte) Zugang in der Lehrerbildung im Kontrast zur Vorstellung, der Beruf könne mittels Kompetenzerwerb »erlernt« werden (Baumert & Kunter, 2006, S. 472). Die Annahme eines strukturellen Technologiedefizits der Pädagogik (Luhmann & Schorr, 1982) bedeutet nicht, dass die strukturtheoretische Betrachtung des Einzelfalles für die Professionalisierung hin-fällig ist, denn diese trägt zur »Steigerung von Reflexivität« (Reh, 2004, S. 369) bei. Der Frage, warum im strukturtheoretischen Denken eine langwierige universitäre Lehrerbildung erforderlich sei, wenn Professionalität latent gefährdet ist (Horn, 2016, S. 157), kann über das Argument des sich nur sukzessive einstellenden reflexiven Lehrerhabitus durch einen Transformationsprozess (Helsper, 2018, S. 121) entgegnet werden.

Für den *kompetenzorientierten Ansatz* bedeutet dessen wahrscheinlichkeitsbasierte Grundanlage eine Limitation. Wesentliche Einflüsse auf schulischen Erfolg bleiben angesichts der komplexen Wirkungskette von Lehrerbildung ungeklärt (Terhart, 2012; Cramer, 2016b; Herzmann & König, 2016): Die Zusammenhänge zwischen Kompetenz, Performanz und schließlich Schülerlernen sind »doppelter Unsicherheit« ausgesetzt (Baumert & Kunter, 2006, S. 477; Helsper, 2007). Das berufliche Handeln kann »nicht vollständig standardisiert und in eine mechanisch erfolgssichere Technik verwandelt werden« (Terhart, 2011, S. 207). Lehrerbildung ist immer nur ein Möglichkeitsraum für Lerngelegenheiten (z. B. Helmke, 2014). So ist fraglich, ob ein Weg von der Kompetenzmessung zur Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Praxis führen kann (Horn, 2016, S. 157). Die Kritik an quantitativer Sozialforschung insgesamt wird zuweilen sehr deutlich vorgebracht. Brezinka (2015, S. 289) etwa kritisiert die »maßlos übertriebene Mathematisierung [...] mit ihren spärlichen Ergebnissen«. Ferner sieht Radtke (2016, S. 707) die »Eigennormativität der Pädagogik gegen das hegemoniale Rationalitätsmuster der Ökonomik ausgetauscht«. Domänenspezifisch können sich auch zentrale Merkmale der Professionalität von (Fach-) Lehrpersonen der Kompetenzorientierung entziehen, weil sie nicht operationalisiert werden können (Cramer, 2018a). Die Kritik darf aber nicht den Blick darauf verstellen, dass die Kompetenzorientierung mit ihrem spezifischen Fokus und methodischen Repertoire eine Erweiterung und Bereicherung früherer Diskurse um Professionalität darstellt.

Bezogen auf den *(berufs-)biografischen Ansatz* setzt die Kritik mit der in der Regel letztlich punktuellen und fehlenden längsschnittlichen Untersuchung der (Berufs-)

Biografien von Lehrpersonen ein, obwohl diese theoretisch als hoch bedeutsam postuliert wird. Die professionelle Entwicklung im (berufs-)biografischen Ansatz vollzieht sich höchst individuell und Professionalität wird zu einem multidimensionalen und kaum zu greifenden Konstrukt, wenn der Entwicklungsprozess als komplex und krisenhaft angesehen wird (Terhart 1992). Unter dem (berufs-)biografischen Ansatz firmieren verschiedene, theoretisch und paradigmatisch vielfältige Bezüge, von der quantitativ-empirischen Bildungsforschung bis hin zur ethnografischen Sozialforschung. Insgesamt markiert der Ansatz die allgemeine Relevanz einer über die gesamte (Berufs-)Biografie hinweg zu denkenden Professionalisierung, lässt aber in dieser Breite einen scharfen professionstheoretischen Kern vermissen (Cramer & Drahmman, 2019). Diese Perspektive findet sich allerdings auch in den anderen Professionstheorien, wenn etwa kompetenzorientiert Längsschnitte eingefordert (Blömeke et al., 2015) werden oder strukturtheoretisch die Herausbildung eines spezifischen Lehrerhabitus diskutiert (Helsper, 2018) wird. Die stärker lebens- und berufsbio-graphischen Linien rezipieren sich nur wenig (Stelmaszyk, 2009, S. 425), wengleich die Bildungsgangforschung (Keller-Schneider & Hericks, 2014) als querliegend zu diesen Forschungstraditionen verstanden werden kann (Fabel-Lamla, 2018, S. 89) und eine gemeinsame theoretische Perspektive darstellen könnte.

Die *meta-reflexive Perspektive* auf Professionalität wird in der Lehrerbildung durch den Wunsch Studierender nach mehr Bezügen zur Schulpraxis in einem (zu) *theoretischen* Studium (z. B. Merk et al., 2016) herausgefordert. Insbesondere zu Studienbeginn sind Anspruch und Relevanz von Meta-Reflexivität vermutlich schwer vermittelbar, können gar zu Überforderung führen. Häcker (2017, S. 38) etwa fragt, ob Studierende die Differenz »der handlungsbelasteten Praxis einerseits und der handlungsentlasteten Wissenschaft andererseits angemessen verstehen«. Meta-Reflexivität ist als *eine* Zielperspektive der Professionalisierung wohl nur durch schrittweise Erhöhung an Komplexität im Studienverlauf zu erreichen. Theoretische Setzungen (z. B. die konstatierte Ungewissheit und das Präferieren von Mehrperspektivität) sind offenzulegen und als nicht alternativlos zu benennen. Die Relevanz von Meta-Reflexivität für professionelles Lehrerhandeln ist einer kritischen (empirischen) Prüfung auszusetzen, denn Erfolg im Unterricht stellt sich auch aufgrund von Intuition und Erfahrung ein (Evans, 2008). Kann meta-reflexives Handlungswissen als ein nicht-lineares, flexibles Wissen über die Optionalität situativen Handelns bestimmt werden, falls es kein einheitliches Verständnis von Professionalität geben können sollte (Combe & Helsper, 1996)? Kann Meta-Reflexivität nur unter Rekurs auf primäre Theorien und Befunde hervorgebracht werden, oder kann sich *skeptische Souveränität* (Horn & Wigger, 1994,

S. 28) im Umgang mit diesen nur durch eine präexistente kritische Distanz einstellen? Und: Kann eine kritische wissenschaftliche Praxis und wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung, wie mit der Meta-Reflexivität vorgeschlagen, selbst eine (lehrerspezifische) Professionstheorie darstellen, oder nur eine spezifische Perspektive auf Professionstheorien bzw. den (didaktischen) Umgang mit diesen? Schließlich könnten die Wurzeln meta-reflexiven Denkens (u. a. die Aufklärungsphilosophie) und die damit verbundene Präferenz von Mehrperspektivität kritisch hinterfragt werden.

Auch gegenüber Professionstheorien zum Lehrerberuf *insgesamt* lassen sich Kritikpunkte anführen. So kann bereits der Begriff *Professionalität* als normativ übersteigerte Erwartung an Lehrpersonen kritisiert werden, der sie nicht gerecht werden können. Die *Entgrenzung* (Veralltäglichung) des Pädagogischen sieht pädagogisches Denken und Handeln losgelöst von der (Erziehungs-)Wissenschaft (Lüders et al., 1995) und kann zur Auflösung des Professionalitätsgedankens führen. Mit Brezinka (2015, S. 291 f.) lässt sich eine »Entfremdung zwischen [...] Erziehungstheoretikern und Erziehungspraktikern« konstatieren, die in »verschiedenen Berufswelten« leben und »verschiedene Sprachen« sprechen. Folglich müssen sich die angenommenen Merkmale von Professionalität (Reflexivität, Kompetenz, (berufs-)biografische Bewältigung usw.) aus Sicht von Lehrpersonen nicht (zwingend) als relevant erweisen, um im Beruf (erfolgreich) bestehen zu können. In den Professionstheorien werden die Schülerinnen und Schüler zwar berücksichtigt – zum Beispiel in der Rekonstruktion unterrichtlicher Interaktion oder als leistungsbezogene Zielperspektive der Lehrkompetenz – sie erfahren aber keine prominente Rolle (Cramer, 2016b). Diese Setzung erfolgt mit Fokus auf die *Professionalität der Lehrpersonen*, die bereits im Studium angebahnt werden soll, wenn noch keine intensive Interaktion mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht stattfindet. Wie angehende Lehrpersonen professionalisiert werden können, muss daher schon bestimmt werden, bevor sie zukünftig in der Schulpraxis professionell agieren (können).

Entlang dieser Kritikpunkte wird deutlich, wie jede Theorie einen spezifischen *Horizont* darstellt – aber genau in dieser spezifischen Erschließung besteht die besondere Chance einer (professions-)theoretischen Beschäftigung in und mit der Lehrerbildung. Über diese spezifische Leistung hinaus könnte der Begriff *Professionalität* auch als ein »transdisziplinärer Strukturbegriff« (Stichweh, 1979, S. 83) fungieren, der es vermag, Erkenntnisse aus unterschiedlichen Disziplinen und Paradigmen aufeinander zu beziehen (Cramer, 2016a, S. 219 f.). Damit kann er Ausgangspunkt sein, um Brü-

cken zwischen den Elementen universitärer Lehrerbildung zu bauen, zum Beispiel zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken (Cramer, 2019; Cramer & Schreiber, 2018).

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Brezinka, W. (2015). Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 282–294.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Combe, A., & Helsper, W. (1996). Einleitung. Pädagogische Professionalität. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 9–48). Frankfurt: Suhrkamp.
- Combe, A., & Kolbe, F. U. (2008). Lehrerprofessionalität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–877). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016a). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016b). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. (2018a). Chancen und Grenzen der Kompetenzorientierung in Religionsunterricht und Religionslehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(4), 36–49.
- Cramer, C. (2018b). Entwicklung einer Systematik erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschungsfelder. In M. Lüders & W. Meseth (Hrsg.), *Theorieentwicklungen in der Erziehungswissenschaft* (S. 153–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2019). Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. In T. Leuders, E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 275–292). Münster: Waxmann.
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cramer, C., & Schreiber, F. (2018). Subject Didactics and Educational Sciences. Relationships and Their Implications for Teacher Education from the Viewpoint of Educational Sciences. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1(2), 150–164.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ertzoni, A. (Hrsg.) (1969). *The Semi-Professions and their Organizations*. New York: The Free Press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 29–56). Dordrecht: Springer.
- Fabel, M., & Tiefel, S. (2004). Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 11–40). Wiesbaden: VS.

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 82-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. S. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 807-821). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am Strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567-579.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 15-20.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153-164.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 386-407). Münster: Waxmann.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 127-148). Münster: Waxmann.
- König, J. (2018). Erziehungswissenschaft und der Erwerb professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35(4), 344-360.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A., & Löwen, K. (2004). COACTIV. In M. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.). (1995). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt*. Wiesbaden: VS.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 821-838). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, C., Kade, J., & Hornstein, W. (1995). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 207-217). Opladen: Leske+Budrich.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11-40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Lundgreen, P. (2011). Pädagogische Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 9-39.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, & S. Larcher Klee (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492-506). Weinheim: Beltz.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157-171.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 40-59.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1968). Die Schulklassen als soziales System. In T. Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161-193). Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.) (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. Tabus über die Lehrerbildung. *Neue Sammlung*, 28(1), 93–108.
- Radtke, F.-O. (2016). Konditionierte Strukturverbesserung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(5), 707–731.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- Reh, S., & Schelle, C. (2000). Biographie und Professionalität. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh, & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 107–124). Opladen: Leske+Budrich.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. Aufl., S. 391–411). Wiesbaden: VS.
- Rosman, T., Mayer, A. K., Kerwer, M., & Krampen, G. (2017). The differential development of epistemic beliefs in psychology and computer science students. *Learning and Instruction*, 49, 166–177.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Stelmaszyk, B. (2009). Die Bedeutung einer berufsbiographischen Perspektive für Erziehungswissenschaftler/innen. In W. Helsper, C. Hillbrandt, & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel* (S. 423–434). Wiesbaden: VS.
- Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 8(1), 82–101.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Tenorth, H. E. (1977). Professionen und Professionalisierung. In M. Heinemann (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Organisation* (S. 457–475). Stuttgart: Klett.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (S. 225–266). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991). *Unterrichten als Beruf*. Köln: Böhlau.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrlich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie?* (2. Aufl.). Tübingen: Francke.

Ethostheorien: Perspektiven auf den Lehrerberuf

2

Martin Drahmnn †

Vor dem Hintergrund der sowohl komplexen »instrumentellen als auch moralischen Anforderungen« (Reichenbach, 2018, S. 199) des Lehrerberufs und einer damit einhergehenden Ungewissheit im beruflichen Handeln werden in der Professionsforschung auch Fragen nach den ethischen Dimensionen mit Bezug zu den berufsspezifischen Tätigkeiten aufgeworfen (Evetts, 2014)¹. In diesem Kontext kommt das Berufsethos, im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen hinsichtlich pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßen Handlungsweisen, im beruflichen Handeln zur Geltung (Höffe, 2008; Reichenbach, 2018). Dessen Ruf beziehungsweise Bedeutung ist weder in der öffentlichen Diskussion noch im wissenschaftlichen Diskurs neu, sondern scheint vielmehr so alt wie der Lehrerberuf selbst zu sein (Hansen, 2001; Ofenbach, 2006). So hat bereits Overberg (1797, S. 24 f.) vor mehr als 220 Jahren in seinem Buch über *die Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster* unter anderem angemahnt, dass eine Lehrperson den Lernenden den »richtigen Weg zu [...] zeigen [habe]« und warnt davor, »ihnen gar ein Verführer« zu sein.

Dass die Forderungen nach einem Berufsethos im Lehrerberuf weiterhin aktuell sind, zeigt sich exemplarisch auch in den Ausführungen des Abschlussberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission zu den Perspektiven in der Lehrerbildung in Deutschland. So wird von Lehrpersonen ein Ethos erwartet, das für die pädagogischen Handlungen leitend sein soll. Um den professionellen Anforderungen der Tätigkeiten zu genügen, sollen sich die angehenden Lehrpersonen im Rahmen der Qualifizierungsphasen daher »zielgerichtet und bewusst ein pädagogisch vertretbares Berufsethos [...] erarbeiten« (Terhart, 2000, S. 56).

Aber auch vor dem Hintergrund jüngster Geschehnisse an Schulen kann die Frage nach einer vertretbaren pädagogischen Haltung grundsätzlich gestellt werden, wenn

unabhängig von fachlicher Expertise, erreichten Kompetenzstandards oder (schul-)gesetzlichen Regelungen es zu Verfehlungen von Lehrpersonen an Schulen gekommen ist, die »essentielle Fragen der Gestaltung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen, der beruflichen persönlichen und institutionellen Ethik und des Kinderschutzes [aufwerfen]« (Behnisch & Rose, 2011, S. 26). Ferner scheint auch mit Blick auf die Sozialisationsfunktion von Schule eine Auseinandersetzung mit dem *Ethos* im Rahmen der Lehrerbildung von Interesse, wenn exemplarisch Plöggeler (1980, S. 893) darauf verweist, dass ein Ethos für eine Lehrperson gerade deshalb von Bedeutung sei, da diese »die Jugend in das Ethos der menschlichen Gemeinschaft einweisen soll, in die Normencodices, die das Leben in Familie, Staat, Gesellschaft, Kirche und anderen Sozialgebilden regeln«. Die Gründe für eine Auseinandersetzung mit dem Ethos im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sind vor diesen Hintergründen ebenso vielfältig wie die im Weiteren noch zu skizzierenden zugrundeliegenden theoretischen Perspektiven.

So liegen im wissenschaftlichen Diskurs hinsichtlich der hier aufgeworfenen Fragen und Aspekte unterschiedliche theoretische Perspektiven zur Betrachtung des Berufsethos von Lehrpersonen vor, die exemplarisch einen Fokus auf die *Wertorientierungen* (u. a. Veugelers, 2010; Harder, 2014) oder *Tugenden* von Lehrpersonen (Sockett, 1993; Arthur, Kristjánsson, Cooke, Brown, & Carr, 2015) oder aber auf das Konzept der *Fürsorge* (Noddings, 1984; Vogt, 2002) legen. Diesen und weiteren Konzepten (vgl. Kap. 2) gemein ist ihr Bezug zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern, also die Frage nach der pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßen Handlungsweise. Doch was genau bedeutet Ethos beziehungsweise Berufsethos im Lehrerberuf und was erscheint als ein *pädagogisch vertretbares* Berufsethos beziehungsweise eine *moralisch-sittlich sachgemäße* berufliche Handlungsweise? Kann es überhaupt das *eine* Berufsethos im Lehrerberuf geben? Im Folgenden werden diese Fragen und die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven aufgegriffen, um einen Überblick sowie eine erste Annäherung an das Thema zu ermöglichen. Dafür erfolgt zu Beginn eine Klärung des Ethosbegriffes und eine Annäherung an die Frage, was ein Berufsethos kennzeichnet (Kap. 1). Im zweiten Kapitel werden die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven eines Berufsethos auf den Lehrerberuf skizziert. Die zusammenfassende Diskussion im dritten Kapitel greift noch einmal die Frage nach der Notwendigkeit eines Berufsethos von Lehrpersonen heraus sowie die damit einhergehenden Potenziale und Herausforderungen für Forschung und Praxis.

1. Ethos – eine begriffliche Annäherung

Zunächst einmal ist *Ethos* ein aus dem Griechischen stammender Begriff, der sowohl auf ἦθος (Wohnung, gewohnter Sitz) als auch auf ἔθος (Gewohnheit, Gewöhnung) zurückzuführen ist. Als Ethos kann damit die menschliche Haltung, der sittliche Charakter, die moralische Gesinnung oder auch eine Verhaltensweise verstanden werden (Funke, 2007; Lutz-Bachmann, 2013; Hübner, 2014) und zielt damit auf das Gute, Geziemende und Gerechte ab: »objektiv als Lebensgewohnheit und subjektiv als Charakter« (Höffe, 2008, S. 211). In anderen Worten kann Ethos als Form der Lebensführung verstanden werden, also einen »durch Übung und Repetition gefundenen und selbstverständlich gewordenen Ort« (Reichenbach, 2018, S. 25).

Weiterführend kann Ethos sowohl in eine individuelle als auch kulturelle beziehungsweise kollektive Ausprägung differenziert werden. Hinsichtlich einer kollektiven Auffassung manifestiert sich Ethos aus einer kulturanthropologischen Perspektive im Zusammenhang mit den geglaubten Auffassungen der Mehrheit innerhalb einer sich klar abgrenzenden Ethnie über bedeutsame Angelegenheiten (Funke, 2007), wobei sich diese unter anderem in »Eigenschaften wie gegenseitige Treue oder die Nichtanwendung bestimmter, als moralisch unwürdig angesehener Praktiken« (Blume, 2003, S. 344) widerspiegeln kann. Aus einer allgemein soziologischen Perspektive heraus betrachtet kann Ethos die von der jeweiligen Mehrheit »als verbindlich gelebten ›Leitbilder‹, ›Verhaltensmuster‹ [aufgefasst werden], die eine bestimmte, eindeutig festgelegte ›dogmatische Denkform‹ enthüllen und ein vorhersagbares, geregeltes Zusammenleben mit Vertrauen, Verlässlichkeit, Verstehen gewährleisten« (Funke, 2007, S. 813).

Mit Blick auf die Entstehung beziehungsweise Entwicklung eines Ethos wird angenommen, dass das Ethos einerseits Bestandteil einer »angeborene[n] Naturanlage« (ebd., S. 812) des Menschen ist und durch äußere sozialisierende Einflüsse und weitere Faktoren andererseits angepasst und ausgebildet wird (Blume, 2003). Wenngleich auf der einen Seite das Ethos als ein relativ stabiles Konstrukt aufgefasst werden kann, ist es doch zugleich durch die Interaktion zwischen individuellen und kollektiven Auffassungen veränderbar. Dies spiegelt sich auch in den Ausführungen zum Bestand und zur Entwicklung des Ethos von Herms (2008) wider. So steht das Ethos in Abhängigkeit

- » der Bildungsgeschichte seiner Partizipanten, die über die Anteilgewinnung an der das Ethos fundierenden gemeinsamen Gewissheit entscheidet und über die Fähig-

keit, dieser frei zu entsprechen. Angeborene Faktoren (Personsein), unverfügbare gewissheitsschaffende Evidenzerlebnisse und Effekte sozialer Einübung, Gewöhnung, Routine wirken also zur Begründung eines Ethos zusammen – Jedes Ethos schließt Elemente der Sitte und der Konvention ein, steht und fällt aber mit der gemeinsamen Daseinsgewissheit« (ebd., S. 1641).

Von Bedeutung für ein Ethos im Lehrerberuf ist auch die Annahme, dass mehrere Ethosgestalten in einer Gesellschaft koexistieren können, sofern entsprechend ausdifferenzierte Funktionssysteme vorliegen. So ist exemplarisch »mit Unterschieden zwischen dem Ethos des auf dem Boden einer christlichen, islamischen, materialistischen etc. Daseinsgewissheit handelnden Erziehers, Juristen, Arztes etc. zu rechnen« (ebd., S. 1641), die sich entsprechend in ausdifferenzierten Ausdrucksformen des (Berufs-)Ethos widerspiegeln können.

Hieran anschließend und als Übergang zum zweiten Kapitel erscheint das Modell der verschiedenen Bedeutungsebenen des Ethos² von Forster-Heinzer (2015) zusammenfassend einen guten Überblick über das Ethos zu geben (vgl. Abb. 1). So zeigt sich in der Darstellung die grundsätzliche Differenzierung des Ethos in eine individuelle und kulturelle beziehungsweise kollektive Ebene mit einem Bezugspunkt zum generellen Leben. Hieran schließt sich eine Ebene mit Blick auf die Profession beziehungsweise auf das berufliche Tätigkeitsfeld an, wobei auf der einen Seite die individuellen Auffassungen stehen und auf der anderen Seite sich die kollektive Ebene in ein institutionelles und ein professionsspezifisches Ethos aufteilt. Eine Konkretisierung des zum Ausdruck gebrachten Ethos spiegelt sich auf der untersten Ebene des Modells wider, wobei die jeweiligen Ausdrucksformen ausgehend vom individuellen, institutionellen und professionsspezifischen Ethos in Interdependenz zueinander stehen können.

Anhand des folgenden fiktiven Beispiels bezüglich der Ausdrucksformen des Ethos können potenziell unterschiedliche Ethosgestalten in Anlehnung an Herms (2008) verdeutlicht werden. Das individuell gelebte System präferierter Werte (Wertorientierungen) beziehungsweise Normen, Tugenden oder auch Pflichten als jeweils grundsätzliche Perspektive auf das Ethos, kann sich möglicherweise zwischen einer älteren, evangelischen Lehrerin aus Norddeutschland von dem eines aus Spanien eingewanderten jungen Lehrers mit muslimischen Wurzeln unterscheiden, gleichwohl beide an einer privaten, reformpädagogischen Schule unterrichten und die schulspezifischen (institutionellen) Richtlinien uneingeschränkt unterstützen und im beruflichen Alltag umsetzen. Beide Lehrpersonen können, müssen aber nicht aufgrund ihrer persön-

lichen Merkmale und Sozialisationseinflüsse auf der individuellen Bezugsebene hinsichtlich der Form des Ausdrucks unterschiedliche Ethosgestalten aufweisen und zugleich auf der institutionellen Ebene eine gemeinsame Ethosgestalt teilen. Unabhängig von der Vielzahl möglicher Ethosgestalten im Lehrerberuf weist das Ethos jeweils auf den unterschiedlichen Bezugsebenen auf die *moralisch-sittlich sachgemäße* berufliche Handlungsweise hin, ohne jedoch damit die Frage zu klären, wodurch sich die konkrete Handlung genau auszuzeichnen hat. Die Ausführungen verdeutlichen, dass eine begriffliche Klärung des Ethosbegriffs einerseits mit Blick auf die verschiedenen Bedeutungsebenen notwendig erscheint und eine Systematisierung der Ethos-Perspektiven (vgl. Abschnitt 2) und den damit einhergehenden Formen des Ausdrucks sowie den damit potenziell verbundenen unterschiedlichen Ethosgestalten andererseits erst eine Hintergrundfolie zu einer vorläufigen Beantwortung der Frage nach dem pädagogisch und moralisch-sittlichen Handeln ermöglicht.

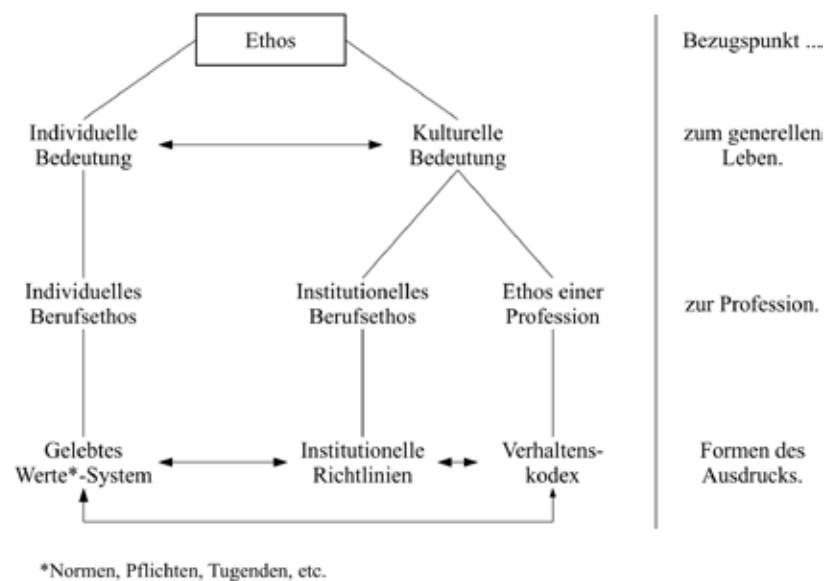


Abb. 1: Bedeutungsebenen des Ethos (Förster-Heinzer, 2015, S. 13)

2. Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern: vielfältige Perspektiven

Die Anforderungen und Bedingungen des Lehrerberufes sind vielfältig (Rothland, 2013) und werden sowohl durch rechtliche (Handlungs-)Vorgaben als auch durch andere Faktoren (z. B. Eltern, Kollegium, Schulleitung) sowie durch die grundlegenden

Funktionen von Schule (z. B. Sozialisations- oder Selektionsfunktion) beeinflusst (Reichenbach, 2018). Die Erfüllungen der vielfältigen, komplexen Anforderungen und Aufgaben durch die Lehrpersonen sind dabei durch Ungewissheiten geprägt (vgl. hierzu den Beitrag von Cramer im vorliegenden Band; Cramer, Harant, Merk, Drahm, & Emmerich, 2019). Für die erfolgreiche Bearbeitung der beruflichen Anforderungen bedarf es nicht nur Kompetenzen oder Expertise, sondern verlangt zusätzlich »nach einer inneren Haltung und einer situativen Klugheit« (Reichenbach, 2018, S. 202), die weder durch die rechtlichen Vorgaben, die weiteren Einflüsse, noch durch die individuellen Kompetenzen oder das Expertiseniveau allein zu bewältigen sind. Diese *innere Haltung* kann unter Verweis auf die Ausführungen im vorherigen Kapitel als Ethos und mit spezifischem Bezug auf das berufliche Handeln von Lehrpersonen als Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden.

Im wissenschaftlichen Diskurs liegen derweil verschiedene Perspektiven vor, um die innere Haltung von Lehrpersonen *ergo* das Berufsethos zu charakterisieren beziehungsweise sich diesem anzunähern. Je nach Fokussierung können zwischen zwei (Starratt, 2014) und zehn (Oser, 1994) verschiedene Perspektiven auf das Berufsethos im Lehrerberuf eingenommen werden, wobei die Begründungen hierfür ebenso vielfältig erscheinen wie die Anzahl der (weiteren) theoretischen Konzepte (Veugelers, 2010; Forster-Heinzer, 2015; Klaassen, Osguthorpe, & Sanger, 2016; Oser & Biedermann, 2018). Im Folgenden werden in Anlehnung an die Darstellungen von Forster-Heinzer (2015) sowie Oser und Biedermann (2018) sieben verschiedene Perspektiven skizziert, also im ursprünglichen Sinne von Theorie (*θεωρία*) als (wissenschaftliche) Betrachtungen verstanden, um das Ethos jeweils aus einem bestimmten Blickwinkel mit Bezug zum Lehrerberuf zu bestimmen. Aufgrund des Überblickscharakters des Beitrags sei für eine vertiefende Auseinandersetzung auf die jeweilige Literatur in den einzelnen Perspektivdarstellungen verwiesen.

2.1 Werte und Wertorientierungen

Ausgehend von den allgemeinen Ausführungen zum Berufsethos kann dieses als *innere Haltung* aufgefasst werden, wobei die moralisch-sittlichen Handlungsweisen von Lehrpersonen auf Werten und individuellen Wertorientierungen gründen (Döring, 1990). Dabei stellen Werte beziehungsweise Wertorientierungen bewusste wie unbewusste »Orientierungsstandards und Leitvorstellungen [dar], von denen sich Individuen und Gruppen bei ihrer Handlungswahl leiten lassen« (Höffe, 2008,

S. 344). Werte können daher für ein Berufsethos auf institutioneller Ebene als geteilte, kollektive Orientierungshilfen von Bedeutung sein, zugleich aber auf individueller Ebene in Form von Wertorientierungen interindividuelle Unterschiede aufweisen (Kanning, 2011). Wertorientierungen gelten dabei als relativ stabile »differentielle Prädiktoren von Einstellungen und Handlungen« (Strack, Gennerich, & Hopf, 2008, S. 90) und beeinflussen damit nicht nur das Handeln in moralisch kritischen Situationen, sondern wirken bewusst oder unbewusst insgesamt auf das (berufliche) Handeln (Willemse, Lunenberg, & Korthagen, 2005; Veugelers, 2010; Harder, 2014). In anderen Worten sind Werte und Wertorientierungen zur Beschreibung und Erklärung der Sinnstrukturen des Handelns, also für die »handlungsleitenden und selegierenden Sinnfindungen und Sinnaufschlüsselungen in einer bestimmten Handlungssituation [...] unverzichtbar« (Schäfers, 1995, S. 31). Gleichwohl im wissenschaftlichen Diskurs Werte wie Gerechtigkeit, Fürsorge, Wahrhaftigkeit, Verantwortlichkeit oder Toleranz im Handeln von Lehrpersonen als bedeutsam angesehen werden, besteht einerseits keine Einigkeit über die tatsächlich lehramtsspezifischen, handlungsrelevanten Werte beziehungsweise Wertorientierungen, und andererseits liegen kaum empirische Arbeiten in diesem Feld vor – weder über die leitenden Wertorientierungen noch über deren konkrete Einflussnahme auf das berufliche Handeln (Forster-Heinzer, 2015).

2.2 Tugend

Ethos im beruflichen Handeln von Lehrpersonen kann auch aus der Perspektive von Tugenden betrachtet werden, wobei im Diskurs häufig als Ausgangspunkt auf Aristoteles (2015) Überlegungen in seiner nikomachischen Ethik rekurriert wird (Forster-Heinzer, 2015; Carr, Arthur, & Kristjánsson, 2017). Allgemein kann Tugend als »das Ideal der (Selbst-)Erziehung zu einer menschlich vortrefflichen Persönlichkeit [verstanden werden]« (Höffe, 2008, S. 317). Sie können zu einer »durch Gewöhnung und durch Übung erworbene ›Haltung‹ [führen]« (Stock, 2008, S. 651), die die Grundlage einer sittlich *guten* Lebensführung bildet. Im Diskurs ist jedoch umstritten, welche Tugenden für den Lehrerberuf von Relevanz sind. So führt Sockett (1993) die fünf Tugenden Ehrlichkeit, Courage, Fürsorge, Fairness und praktische Weisheit an, wohingegen Campbell (2013) die Tugenden Fairness, Empathie, Ehrlichkeit, Geduld, Gewissenhaftigkeit, Güte, Wahrhaftigkeit, Konsistenz, Courage, Integrität und Pflichtbewusstsein als bedeutsame Grundlage für das moralisch-sittlich gute Handeln im Lehrerberuf aufzählt. Äquivalent zur Werte- und Wertorientierungs-

perspektive fehlt auch im Diskurs mit einem Fokus auf die Tugend ein allgemein anerkanntes Verständnis über die handlungsrelevanten Tugenden im Lehrerberuf. Darüber hinaus liegen kaum empirische Arbeiten vor, die zur Klärung von Relevanz und Einfluss der Tugenden im beruflichen Handeln von Lehrpersonen etwas beitragen können.

2.3 Kognitive Fähigkeiten zur moralischen Urteilsbildung

Eine weitere Perspektive auf das Berufsethos nimmt im wissenschaftlichen Diskurs das Konzept der kognitiven Fähigkeiten zur moralischen Urteilsbildung ein, wenngleich die Entwicklung der moralischen Urteilsbildung kein Ethos im Sinne einer *inneren Haltung per se* darstellt, sondern vielmehr Erklärungen beziehungsweise Begründungsstrukturen für moralisch-sittliche Handlungsentscheidungen bereithalten kann (Forster-Heinzer, 2015). Ausgehend von Kohlbergs (1981, 1984) Theorie der Gerechtigkeit und dem zugrundeliegenden Stufenmodell (präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle Ebene moralischer Begründung) wurden im Diskurs zum Berufsethos von Lehrpersonen vielfach Adaptionen der kognitiven Begründungsstufen hinsichtlich verschiedener Dilemmata-Situationen vorgenommen und auch empirisch untersucht (vgl. im Überblick: Cummings, Harlow, & Maddux, 2007). Im Kontext eines Berufsethos sollten aus dieser Perspektive Lehrpersonen über kognitive Fähigkeiten verfügen, also eine ausgeprägte Moralentwicklung aufweisen, um gerade in Krisensituationen moralisch differenziert urteilen zu können und dabei über ihre eigenen Interessen hinaus zu entscheiden sowie weitergehend die Sichtweisen der Beteiligten und die dahinterliegenden kulturellen Hintergründe bei der Urteilsbildung zu berücksichtigen (Cummings, Dyas, Maddux, & Kochman, 2001). Kritisch anzumerken ist, dass ausgehend von der (kognitiven) Begründung hinsichtlich moralischer Krisen- beziehungsweise Dilemmata-Situationen nicht automatisch auf ein moralisch-sittlich angemessenes Handeln geschlossen werden kann und der Lehrerberuf sich auch nicht ausschließlich auf moralische Dilemmata-Situationen reduzieren lässt (Werner, 2002).

2.4 Kompetenzen

Eine weitere Perspektive auf das Berufsethos stellt das Konzept der Kompetenzen im beruflichen Handeln von Lehrpersonen dar. Dabei kann der Kompetenzbegriff

zum einen im Anschluss an die Definition von Weinert (2001) dahingehend aufgefasst werden, dass die Kompetenzen prinzipiell der Möglichkeit des intentionalen und planbaren Erwerbs unterliegen und sowohl Kontextspezifität als auch eine motivationale und volitionale Abhängigkeit im Handeln aufweisen. Zum anderen wird in kompetenzorientierten Professionstheorien zum Lehrerberuf die Bedeutung eines Berufsethos im weitesten Sinne betont (Baumert & Kunter, 2006), sodass sich hieraus im Kontext eines Professionalisierungsprozesses auch die prinzipielle Lehrbarkeit des Berufsethos widerspiegeln sollte, da es im Umkehrschluss ansonsten kein Bestandteil der Professionalisierung im Sinne des Postulats der grundsätzlichen Erlernbarkeit professionellen Handelns sein kann (Forster-Heinzer, 2015). Hinsichtlich der skizzierten Kompetenzdefinition kann unter anderem das weitverbreitete und elaborierte Konzept des realistischen Diskurses (Oser, 1998) exemplarisch aufgeführt werden, insbesondere die damit einhergehenden Fähigkeiten, das dahinterliegende Modell des *Runden Tisches* (ein prozedurales und damit prinzipiell lehr- und lernbares Modell zur Bearbeitung moralischer Krisensituationen) in den jeweiligen Situationen zu organisieren und durchzuführen (Forster-Heinzer, 2015). Auch wird durch den Kompetenzbezug eine Operationalisierung des Ethos möglich, wobei hier exemplarisch auf die Skalen zur Erfassung der moralischen Rechenschaftspflicht verwiesen werden kann (Oser & Biedermann, 2018).

2.5 Identität und Sensibilität

Ethos kann auch als ein Konzept der gelebten Identität und Sensibilität im beruflichen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern aufgefasst werden, die sich im weitesten Sinne in der Integration des *Selbst* und der *Moral* zu einer gelebten Gesamtheit manifestiert (Oser & Biedermann, 2018). Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der moralischen Sensibilität beziehungsweise der Wahrnehmung moralisch sensibler Situationen (Chubbuck, Burant, & Whipp, 2007; Tirri, 2008; Veugelers, 2010), die im sogenannten *Four Component Model* von Rest (1994) die erste von vier Komponenten moralischen Verhaltens darstellt (weitere Komponenten: Entscheidung, Motivation und Charakter). Rest (1994, S. 23) definiert die (moralische) Sensibilität wie folgt: »It involves being aware of different possible lines of action and how each line of action could affect the parties concerned. It involves imaginatively constructing possible scenarios, and knowing cause-consequences chains of events in the real world; it involves empathy and role-taking skills«. Die Sensibilitätsperspektive im Kontext eines Berufsethos verdeutlicht zwar zum einen, dass ohne Wahrnehmung von

bestimmten (moralischen) Situationen ein hierauf ausgerichtetes Handeln erst gar nicht möglich ist. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass ein Vorhandensein von Sensibilität nicht automatisch mit moralisch-sittlichen (reflektierten) (Handlungs-) Entscheidungen einhergehen muss (Forster-Heinzer, 2015).

2.6 Fürsorge

Eine weitere Perspektive auf das Ethos im Lehrerberuf stellt die pädagogische Beziehung (Giesecke, 1986) beziehungsweise *caring als* fürsorgliches Handeln im engeren Sinne dar (Noddings, 1984; Rogers & Webb, 1991; Vogt, 2002), wengleich Fürsorge in anderen Berufsethos-Konzepten auch als Wert oder Tugend aufgefasst wird. So betont Werner (2002) die Bedeutung in der Beziehung, also dem *Zwischen* in den Lehrpersonen-Lernenden-Interaktionen. Denn eine (pädagogische) Beziehung kann ohne fürsorgliche und aufrichtige Hinwendungen der Lehrperson zum Lernenden »nichts bewirken, wenn sie nur äußere Pose sind ohne eine entsprechende innere Haltung, ohne den »pädagogischen Bezug« der nach H. Nohl ja sogar eine gewisse Leidenschaftlichkeit verlangt« (ebd., S. 203). Es wird also in der Konzeptualisierung des Berufsethos mit Blick auf die pädagogische Beziehung beziehungsweise dem *caring* deutlich, dass einerseits die Beziehung, deren Aufbau und Pflege zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht, also zugleich ein Ziel der moralisch-sittlichen Handlung darstellt und dieses Handeln als ein fortwährender Prozess andererseits aufzufassen ist. Dabei ist die pädagogische Beziehung im professionellen beruflichen Handeln von Lehrpersonen permanent präsent und zugleich prägend. Gleichzeitig werden durch die Fokussierung auf die pädagogische Beziehung beziehungsweise Fürsorge andere Aspekte im beruflichen Handeln nicht berücksichtigt (Forster-Heinzer, 2015), so wie ein fürsorgliches Handeln gegenüber dem professionellen *Selbst* im Umgang mit Beanspruchungserleben.

2.7 Verpflichtung zum Verhaltenskodex

Eine relativ alte Perspektive im lehramtsspezifischen Berufsethosdiskurs stellen die Verhaltenskodizes für das berufliche Handeln, die Verhaltensvorschriften oder sogenannte *professional codes of conduct* dar, die als Ausdrucksform eine für die gesamte Profession geltende Haltung vorzugeben mögen (u. a. Overberg, 1797). Grundsätzliches Ziel solcher Vorschriften ist die Schaffung eines gemeinsamen Handlungs-

und Haltungsverständnisses sowie einer potenziell sich hieran orientierenden Kontrollfunktion (Forster-Heinzer, 2015). Verhaltenskodizes können sowohl aus der Profession selbst heraus formuliert werden, im weitesten Sinne also durch Berufsverbände (u. a. GEW, 2013) oder durch staatliche Einrichtungen vorgegeben werden (The National Council for the Teaching Profession in Malta, 2012). Darüber hinaus haben im wissenschaftlichen Diskurs auch Einzelpersonen verschiedene *codes of conduct* formuliert. So hat Brezinka (1990) allgemeine berufsmoralische Normen skizziert und von Hentig (2003) einen »Sokratischen Eid« als Verhaltenskodex für die Lehrerschaft formuliert. Allerdings ist zu konstatieren, dass einerseits in Deutschland bislang kein allgemein anerkannter *professional code of conduct* für den Berufsstand der Lehrerinnen und Lehrer vorliegt und im Anschluss an Terhart (2013, S. 10) andererseits kritisch anzumerken ist, dass das bloße »Vorliegen einer solchen Berufsethik [...] die Wirklichkeit des Berufs zunächst einmal überhaupt nicht [verändert]«.

Wenngleich es noch eine Vielzahl an weiteren Konzepten gibt, wie *manner of teaching* (Fenstermacher, 2001; Richardson & Fenstermacher, 2001), oder der Fokus auf *leadership* gelegt wird (Sergiovanni, 1992, 1994), können diese zumeist den oben skizzierten Perspektiven zugeordnet werden (Oser & Biedermann, 2018). Hier spiegelt sich noch einmal eine gewisse Unschärfe in der Systematik der unterschiedlichen (theoretischen) Perspektiven zum Lehrerberuf wider und verdeutlicht die im Diskurs vorliegende Problematik, dass es (bislang) keine allumfassende Theorie eines lehramtsspezifischen Berufsethos gibt.

2.8 Diskussion

Es scheint sowohl in der Öffentlichkeit als auch im wissenschaftlichen Diskurs mit Blick auf die erfolgreiche Bearbeitung der komplexen Anforderungen und Aufgaben im Lehrerberuf ein (Berufs-)Ethos von Bedeutung, um pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäße Handlungsentscheidungen im beruflichen Handeln zu treffen. Ausgehend von einer Annäherung an den Ethosbegriff, der als *innere Haltung*, sittlicher Charakter oder moralische Gesinnung und als im Sinne einer Lebensgewohnheit beziehungsweise eines Charakters auf das Gute und Gerechte abzielend aufgefasst werden kann, spiegelt sich das Ethos weiterführend auf verschiedenen Bezugsebenen wider. So weist das Ethos eine individuelle und kulturelle beziehungsweise kollektive Bedeutung auf, die sich weiterführend in unterschiedlichen Ausdrucksformen ausdifferenzieren lässt. Insbesondere mit Blick auf das Berufsethos kann dieses einerseits

auf individueller Ebene in einem bewussten wie unbewusst gelebten System von Wertorientierungen oder Tugenden und andererseits auf kultureller Ebene sowohl in der Formulierung institutioneller Richtlinien als auch in für die Profession allgemeingültigen Verhaltenskodizes gegliedert werden (vgl. Abb. 1). So liegen im wissenschaftlichen Diskurs vielfältige theoretische Perspektiven hinsichtlich des Ethos mit Bezug zum Lehrerberuf vor, die unterschiedliche grundlegende Erklärungsansätze bezüglich pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßer Handlungsweisen und -entscheidungen im Kontext des beruflichen Handelns von Lehrpersonen anbieten.

So können insbesondere die theoretischen Konzepte der *Werte und Wertorientierungen*, *Tugend*, *kognitiven Fähigkeiten*, *Kompetenzen*, *Identität und Sensibilität* und *Fürsorge* auf der individuellen Ebene die Anbahnung pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßer Handlungen erklären. Auf der kulturellen Ebene sind es hingegen eher die Konzepte der *Verhaltenskodizes* und der kollektiv geteilten *Werte und Wertorientierungen* sowie der *Tugenden*, die als normative Rahmen im Sinne von institutionellen Richtlinien oder professionsspezifischen Verhaltensvorschriften eine Perspektive auf pädagogische, moralisch-sittliche Handlungen ermöglichen. Insgesamt können zwar alle theoretischen Perspektiven zur Klärung des Ethos im Lehrerberuf beitragen, vernachlässigen aber durch die Fokussierung jeweils bestimmte Aspekte im Kontext des Berufsethos, sodass in Anlehnung an Ofenbach (2006, S. 78) zu konstatieren ist, dass es bislang »keine zusammenfassende Theorie eines pädagogischen Berufsethos [gibt]«.

Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen theoretischen Perspektiven auf das Ethos im Lehrerberuf erscheint dennoch für (angehende) Lehrpersonen von Bedeutung, gerade vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Problems von Professionen, zu denen im weitesten Sinne auch Lehrerinnen und Lehrer gezählt werden können. Neben dem erworbenen Fachwissen, das grundsätzlich – auch im Lehrerberuf – auf eine helfende und eine schädigende Weise eingesetzt werden kann, braucht es nicht nur immer wieder die zu treffende Entscheidung im Übergang vom abstrakten, allgemeinen Wissen hin »zum Besonderen und Individuellen, sondern auch die Ergänzung eines theoretischen Moments durch ein sittlich-praktisches. Dieses Problem wird auch unter den Stichworten ›Erkenntnis und Entscheidung‹, ›Wissen und Tugend‹ oder ›Wissen und Gewissen‹ erörtert« (Höffe, 2008, S. 312 f.). So wie ein Richter nicht nur sein juristisches Fachwissen beherrschen muss, sondern auch Recht und Gerechtigkeit im beruflichen Handeln im Blick behalten sollte, so braucht auch eine Lehrperson nicht nur berufsrelevantes Fachwissen, sondern auch ein Berufsethos, um *pädagogisch* und *moralisch-sittlich* sachgemäß zu handeln. Daher erscheint ein

mehrperspektivisches Wissen über eben jenes Berufsethos in all seinen Facetten im Sinne der Meta-Reflexivität (Cramer et al., 2019) von Bedeutung. Damit einhergehend stellt die Systematisierung und (empirische) Bearbeitung der einzelnen Perspektiven auf das Berufsethos für die Forschung auf der einen Seite eine (aktuelle) Herausforderung dar, ermöglicht aber dann potenziell auf der anderen Seite durch die Bereitstellung von (vorläufigen) Erkenntnissen für Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis ein professionelles Handeln unter anderem bezüglich pädagogisch und moralisch-sittlich sachgemäßer (Handlungs-)Entscheidungen.

Literatur

- Aristoteles. (2015). *Nikomachische Ethik* (Bibliographisch ergänzte Ausgabe 2015, [Nachdruck] 2016 ed.). Stuttgart: Reclam.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher. Understanding virtues in practice*. Birmingham: The Jubilee Centre for Character & Virtues.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Behnisch, M., & Rose, L. (2011). *Sexueller Missbrauch in Schulen und Kirchen. Eine kritische Diskursanalyse der Medien-debatte zum Missbrauchsskandal im Jahr 2010*. Frankfurt am Main: GFFZ.
- Blume, T. (2003). Ethos. In W. D. Rehfus (Hrsg.), *Handwörterbuch Philosophie* (S. 344). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brezinka, W. (1990). Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 17–21.
- Campbell, E. (2013). Cultivating Moral and Ethical Professional Practice. Interdisciplinary Lessons and Teacher Education. In M. N. Sanger & R. D. Osguthorpe (Hrsg.), *The Moral Work of Teaching and Teacher Education: Preparing and Supporting Practitioners* (S. 39–53). New York: Teachers College Press.
- Carr, D., Arthur, J., & Kristjánsson, K. (Hrsg.). (2017). *Varieties of virtue ethics*. London: Palgrave Macmillan.
- Chubbuck, S. M., Burant, T. J., & Whipp, J. L. (2007). The presence and possibility of moral sensibility in beginning preservice teachers. *Ethics and Education*, 2(2), 109–130.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401–423.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D., & Kochman, A. (2001). Principled Moral Reasoning and Behavior of Preservice Teacher Education Students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143–158.
- Cummings, R., Harlow, S., & Maddux, C. D. (2007). Moral reasoning of in-service and preservice teachers: a review of the research. *Journal of Moral Education*, 36(1), 67–78.
- Döring, K. W. (1990). Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen. *Die Deutsche Schule*, 82(1), 10–16.
- Everts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 29–56). Dordrecht: Springer.
- Fenstermacher, G. D. (2001). On the concept of manner and its visibility in teaching practice. *Journal of curriculum studies*, 33(6), 639–653.
- Forster-Heinzer, S. (2015). *Against All Odds. An Empirical Study about the Situative Pedagogical Ethos of Vocational Trainers*. Rotterdam: Sense.
- Funke, G. (2007). Ethos. In J. Ritter, K. Gründer, & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 812–815). Basel: Schwabe.

- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2013). *Berufsethos – Orientierung für die pädagogische Arbeit*. Frankfurt am Main.
- Giesecke, H. (1986). Was ist des Pädagogen Profession? Ein Versuch über pädagogisches Handeln. *Neue Sammlung*, 26(2), 205–215.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 826–857). Washington DC: American Educational Research Association.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den guten Lehrer*. Bamberg: Otto-Friedrich Universität.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hermes, E. (2008). Ethos. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski, & E. Jünger (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 1640–1641). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik* (7., neubearb. u. erweit. Aufl.). München: C. H. Beck.
- Hübner, D. (2014). *Einführung in die philosophische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kanning, U. P. (2011). Diagnostik von Einstellungen, Interessen und Werthaltungen. In L. F. Hornke, M. Amelang, & M. Kersting (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 467–512). Göttingen: Hogrefe.
- Klaassen, C. A., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2016). Teacher Education as a Moral Endeavor. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (Bd. 1, S. 523–557). Singapore: Springer.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Bd. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Bd. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Lutz-Bachmann, M. (2013). *Grundkurs Philosophie. Ethik* (Bd. 7). Stuttgart: Reclam.
- The National Council for the Teaching Profession in Malta (2012). *Teachers' Code of Ethics and Practice*. Valletta: Ministry of Education and Employment.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos: Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Oser, F. (1994). Moral Perspectives on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 57–127.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F., & Biedermann, H. (2018). The Ethos of Teachers. Is Only a Procedural Discourse Approach a Valid Model? In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry, & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals' ethos and education for responsibility*. Rotterdam: Sense.
- Overberg, B. H. (1797). *Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster*. Münster.
- Plöggeler, F. (1980). Ethos des Lehrers: neu gefragt. *Schweizer Schule*, 67(24), 893–898.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rest, J. R. (1994). Background: Theory and Research. In J. R. Rest & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics* (S. 1–26). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richardson, V., & Fenstermacher, G. D. (2001). Manner in teaching: the study in four parts. *Journal of curriculum studies*, 33(6), 631–637.
- Rogers, D. L., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42(3), 173–181.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfers, B. (1995). Die Grundlagen des Handelns: Sinn, Normen, Werte. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (3. verb. Aufl., S. 17–34). Wiesbaden: Springer.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994). The roots of school leadership. *Principal*, 74(2), 6–9.

- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Starratt, R. J. (2014). Ethics and Social Justice: Strangers Passing in the Night? In I. Bogotch & C. M. Shields (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice* (S. 67-80). Dordrecht: Springer.
- Stock, K. (2008). Tugenden. In H. D. Betz, D. Browning, B. Janowski, & E. Jünger (Hrsg.), *Religion in Geschichte und Gegenwart* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 650-654). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Strack, M., Gennerich, C., & Hopf, N. (2008). Warum Werte? In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 90-130). Lengerich: Pabst.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2013). Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. *Lernende Schule*, 62, 8–13.
- Tirri, K. (2008). *Educating moral sensibilities in urban schools*. Rotterdam: Sense.
- Veugelers, W. (2010). Moral values in teacher education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education* (S. 650-655). Amsterdam: Elsevier.
- Vogt, F. (2002). A Caring Teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251–264.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Werner, H.-J. (2002). *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: Wbg.
- Willems, T. M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205–217.

Endnoten

- 1 Martin Drahm ist im Januar 2019 völlig unerwartet und viel zu früh an den Folgen eines Herzstillstands verstorben.
- 2 Durch den Autor aus dem Englischen übersetzt und geringfügig modifiziert.

Theorien der Sozialisation: Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven

Christian Grabau

1. Überblick

1.1. Siegfried Bernfeld und die wunderlichen Astronomen

Der sozialisationstheoretische Blick entzaubert: Die Art und Weise, wie ich mich in der Welt bewege, wie ich sie wahrnehme, in ihr handele, mich auf andere Menschen und Dinge beziehe oder welche Gefühle sie in mir hervorrufen, all dies unterliegt nicht einfach meinem Willen oder meiner Entscheidung. Mein Handeln, Wahrnehmen, Denken und Fühlen ist vielfältig gerahmt und beeinflusst von eben dieser Welt – von dem Milieu, in das ich geboren wurde, von den familiären Verhältnissen, denen ich mich nicht nur als Kind nicht entziehen kann, von den Freundschaften, die meist eher mich gewählt haben als ich sie, von den Kindergärten und Schulen, in die ich geraten bin und so weiter. Eben dies ist die zentrale Frage, auf die Sozialisationstheorien Antworten suchen: Wenn man nicht davon ausgeht, dass Menschen sich in Wechselwirkung mit der Welt gänzlich selbst erschaffen (Bildung) oder gezielt von der älteren Generation zu dem geformt werden, was sie sind (Erziehung) – welche Faktoren sind es dann, die einen Menschen dazu bringen, auf eine bestimmte Weise zu denken, zu handeln und zu fühlen?

Theorien der Sozialisation rücken also die sozialen, politischen, ökonomischen und materiellen Bedingungen in den Blick, unter denen sich Prozesse der Erziehung, der Bildung und des Aufwachsens vollziehen. Sie fragen danach, in welcher Weise pädagogische Interaktionen in der Familie oder in Bildungsinstitutionen gerahmt werden und unter welchen Bedingungen sich Menschen bilden. Auch wenn es mitunter als selbstverständlich erscheinen mag, dass pädagogische Tätigkeiten und Prozesse nicht im luftleeren Raum stattfinden, ist die Wucht, mit der diese Perspektive Eingang in die erziehungswissenschaftlichen Diskussionen gefunden hat, nicht zu unterschätzen, stellt sie

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45600>



doch sowohl die Gestaltungsmöglichkeiten und mithin die Allmacht der Erzieherinnen und Erzieher ebenso in Frage wie die Autonomie des Individuums.

Als Beispiel für diese Wucht des sozialisationstheoretischen Denkens lässt sich der marxistische Pädagoge Siegfried Bernfeld (1892-1953) heranziehen. Obwohl er den Begriff der Sozialisation nicht verwendet, betreibt er durchaus Sozialisationsforschung *avant la lettre*. Denn es geht ihm gerade darum, die Illusionen pädagogischer Allmacht zu entlarven, wie sie vor allem in den erziehungsoptimistischen reformpädagogischen Strömungen seiner Zeit zum Ausdruck kommen. Das 1925 erschienene *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* erinnert schon im Titel daran, dass Pädagogik ihre hehren Ideale immer wieder verfehlen muss. Bernfeld (1973, S. 13) macht ihr zum Vorwurf, dass sie ihr Versagen nicht zum Anlass nimmt, eine »Tatbestands-Gesinnung« auszubilden. Die Pädagogik unternehme nicht den Versuch, die sozialen und psychischen Bedingungen und somit die Grenzen ihres Handelns zu prüfen, sondern hänge weiter an den Lippen der großen »Pädagogiker« Pestalozzi, Fichte, Rousseau, Comenius, und viele mehr – »[w]underliche Astronomen«, wie Bernfeld sie nennt, »die nachts fest schlafen und sich morgens von Sternen erzählen lassen, um nach Tische über sie zu denken und zu schreiben« (ebd., S. 31). Das aber mache sie blind für die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen sie wirken. Bernfeld wirft den Pädagoginnen und Pädagogen seiner Zeit vor, auf diese Weise die sozialen Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse zu perpetuieren. Genau dies, die soziale Bedingtheit jeglicher pädagogischer Tätigkeit aufzuschlüsseln und mithin ihren Anteil an der Reproduktion der sozialen Ordnung zu entlarven, macht sich Bernfeld in seinen Schriften zur Aufgabe – und benennt damit zugleich eine zentrale Motivation des (kritischen) sozialisationstheoretischen Denkens.

1.2. Argumentationsweisen und Perspektiven

Bernfeld gebraucht, wie erwähnt, den Begriff der Sozialisation nicht, sondern hält an dem der Erziehung fest, um ihn aber gänzlich umzudeuten. Erziehung gilt ihm als »die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsstatsache« (ebd., S. 51). Sie wird nicht länger als »System von Normen und Anweisungen« gefasst, sondern als ein »gesellschaftliche[r] Prozess« (ebd.). In der Folge wird die Macht der pädagogischen Absicht relativiert und der Blick frei für die ungeplanten Effekte pädagogischer Einrichtungen. Diese zu erforschen, wird zu einer der größten Herausforderungen der Pädagogik: »Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den

eigentlichen Unterricht weit hinausreichen. Die Schule – als Institution – erzieht« (ebd., S. 28). Bernfelds *Institutetik* (Honig, 2002) bezeichnet die Notwendigkeit, die institutionellen Rahmungen des erzieherischen Handelns in den Blick zu nehmen. In den Fokus geraten nun auch solche Einflussfelder und -instanzen, welche die tief verankerten Einstellungen und Dispositionen der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Zöglinge prägen: Milieu, Familie, Peers. Obwohl Bernfelds nüchterne Analyse der Bedingungen pädagogischer Interaktionen, ihrer Effekte und gesellschaftlichen Funktion visionär wirkt, stieß sie kaum auf Resonanz. Bernfeld blieb zu seiner Zeit ein akademischer Außenseiter.

Aber es sind genau die Fragen nach der geradezu unheimlichen Reproduktion der sozialen Welt, ihrer Hierarchien und Ungleichheiten, die auch die Popularisierung des sozialisationstheoretischen Paradigmas in den 1960er und 1970er Jahren motivieren sollten. Dabei hat sich allerdings kein einheitliches Verständnis von Sozialisation herausgebildet. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass es sich um ein Konzept handelt, welches von verschiedenen Disziplinen bearbeitet wird – wie etwa der Soziologie, der Psychologie, der Biologie oder eben der Pädagogik (Hurrelmann et al., 2015). Historisch besehen war es insbesondere die sich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert etablierende Soziologie, die den Blick auf die gesellschaftlichen Rahmungen gelenkt hat, in denen sich Prozesse der Erziehung und Bildung vollziehen, wobei auch die Angst vor der sozialen Unordnung in Zeiten gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse eine Rolle spielte. Émile Durkheim (1858-1917) etwa, der die Abhängigkeit der Erziehungs- und Bildungsideale von den historischen und sozialen Umständen nachwies, suchte die Bedingungen ausfindig zu machen, unter denen sich die Neuankömmlinge durch die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen und Erwartungen in eine bestehende Ordnung *einfügen*. Er interessierte sich also in erster Linie für die gelingende Reproduktion des sozialen Gefüges. Dieses soziologisch-funktionalistische Paradigma, das bis in die 1960er und 1970er Jahre hinein den Blick auf das Sozialisationsgeschehen prägte und vielfältige Forschungen motivierte, sah sich allerdings auch zunehmend einer Kritik ausgesetzt, die sowohl auf den normativen als auch den erkenntnistheoretischen Vorrang der Gesellschaft gegenüber dem Individuum zielte. Gegen den normativen Vorrang der Gesellschaft, der die Notwendigkeit der Ordnungserhaltung betonte, wurden – etwa im Anschluss an die Kritische Theorie – Perspektiven stark gemacht, welche die Möglichkeiten des Individuums in den Mittelpunkt rückten, sich gegenüber den sozialen Institutionen zu behaupten. Gegen den erkenntnistheoretischen Vorrang der Gesellschaft entwickelten sich Konzepte, welche die Eigentätigkeit der Einzelnen in der Interaktion mit der

sozialen Umwelt betonten (siehe etwa Hurrelmann, 1983). Insofern lässt sich kaum von *der* Sozialisationstheorie sprechen, sondern von *Theorien* der Sozialisation, die mit unterschiedlichen Absichten jeweils verschiedene Facetten des Sozialisationsgeschehens in den Mittelpunkt rücken. Die *Gemeinsamkeit* der unterschiedlichen und mitunter konkurrierenden Perspektiven auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft liegt darin, dass sie von der »sozialisationstheoretischen Grundbeobachtung« ausgehen, »dass Menschen faktisch durchgängig diejenigen Formen annehmen, die in den jeweiligen Gesellschaften auch erwartbar sind« (Ricken & Wittpoth, 2017, S. 228) – und dies auch dann, wenn die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen gar nicht als Zwang erlebt werden, sondern sich in den Willen der Individuen selbst einschreiben.

2. Zum Beispiel Bourdieu: Sozialisation als Habitualisierung

2.1. Die Geburt der Theorie aus dem Leiden an der Welt (und der Schule insbesondere)

Eine Pointe sozialisationstheoretischen Denkens besteht nun darin, dass es die Vorliebe für dieses Denken selbst zu erklären beansprucht. Als Frage formuliert: Welche Umstände motivieren Menschen dazu, sich auf eine bestimmte theoretische Perspektive einzulassen und andere abzulehnen? Was treibt Menschen dazu, einen ganz bestimmten Blick auf die Welt zu entwickeln? Genau dies rückt Pierre Bourdieu (1930-2002) in einer Vorlesung in den Fokus, die er im März 2001 in seiner letzten Vorlesungsreihe am *Collège de France* hält. In dieser Vorlesung, die später unter dem Titel *Ein soziologischer Selbstversuch* zuerst in deutscher Sprache (2002) und dann in französischer (2004) veröffentlicht wurde, unternimmt Bourdieu den Versuch, seinen theoretischen Ansatz auf die eigene Lebensgeschichte anzuwenden und die Bedingungen seiner Habitusgenese zu bestimmen. Ganz konkret geht es ihm dabei um die Frage, welche Umstände ihn dazu gebracht haben, sich der soziologischen Forschung zuzuwenden, wie sich also bei ihm ein ganz spezifischer Blick auf die soziale Welt entwickelte. Dabei ist schon der Umstand, überhaupt eine akademische Karriere eingeschlagen zu haben, bemerkenswert: Aufgewachsen in einer ländlichen Gegend, in einem Milieu und in Familienverhältnissen, die ihn dazu – aus seiner eigenen theoretischen Perspektive – kaum prädisponiert haben, ist es Bourdieu doch gelungen, sich von seinem familiären Erbe und seinem *Klassenhabitus* zu entfernen und das fast Unmögliche zu schaffen, nicht nur das Gymnasium zu besuchen, sondern eine Aus-

bildung an der angesehenen *École normale supérieure* zu meistern. Die Art und Weise, wie er diese Geschichte eines sozialen Aufstiegs erzählt, ist dabei auffallend: So versucht er eben nicht, seinen Aufstieg als Akt eines unbändigen Willens oder rationaler Überlegungen darzustellen, sondern mit einem soziologischen Instrumentarium unter die Lupe zu nehmen. Dabei spielt der Begriff des Habitus eine entscheidende Rolle. Mit ihm versucht Bourdieu zu beschreiben, wie sich bestimmte Dispositionen des Wahrnehmens, des Fühlens und des Handelns im Zuge des Aufwachsens in die Körper der Individuen einschreiben und sie dazu bringen, auf fast magische Weise die Verhaltens- und Denkweisen desjenigen Milieus zu reproduzieren, aus dem sie stammen – ohne dass dies unbedingt bewusst geschehen müsste: »Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, das heißt als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepasst sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv ›geregelt‹ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein« (Bourdieu, 1993, S. 98 f.).

Bourdieu (2002, S. 113) schreibt sich selbst nun etwas zu, was er einen »gespaltenen, von Spannungen und Widersprüchen beherrschten Habitus« nennt. Die Harmonie von Habitus und Habitat wird empfindlich gestört in dem Moment, in dem Bourdieu die familiäre Welt verlässt und in die Welt der gehobenen Bürgersöhne und -töchter eintaucht, die das Gymnasium darstellt. Ihm wird schnell klar, dass diese Welt nicht die seine ist. Zwischen Auflehnung und Anpassung pendelnd, bleibt er ein Außenseiter, was ihm seine Mitschülerinnen und Mitschüler deutlich zu verstehen geben. Diese Erfahrungen durchziehen die Biografie Bourdieus. Auch wenn es ihm gelingt, das familiäre Erbe hinter sich zu lassen, sucht ihn seine Geschichte doch immer wieder heim. In der Schule, in der Universität und in dem Pariser Intellektuellenmilieu fühlt er sich nie ganz heimisch. Er bemerkt den Abstand zwischen sich und denjenigen, die von Anfang an für eine solche Laufbahn vorgesehen waren, die sich wie ein Fisch im Wasser in dieser Welt bewegen, die dem Aufsteiger immer ein Stück weit fremd bleiben wird. Dieses Unbehagen, das sich mit Scham, Ekel oder Wut mischt, ist es, das ihn dazu motiviert, eine besondere Perspektive auf die Welt zu entwickeln, Distanz zu ihr und ihren schönen Versprechen einzunehmen und unter der Oberflä-

che der Normalität jene *symbolische Gewalt* wahrzunehmen, welche die einen dazu bringt, nach dem Höchsten zu streben, während sie die anderen an ihren Platz kettet und ein Einvernehmen mit diesem Schicksal erzeugt. Was Bourdieu hier beschreibt, ist also nichts weniger als die Geburt einer Theorie und einer bestimmten theoretischen Einstellung, mithin einer gesteigerten Reflexivität und Sensibilität aus einem Leiden an einer Welt, die nicht die seine ist, in der er mit seinem Habitus immer wieder aneckt und die ihn immer wieder auszustoßen versucht (Rieger-Ladich, 2018).

2.2. Der Preis des Aufstiegs

Zugleich erzählt Bourdieu in seiner Abschiedsvorlesung die Geschichte eines unwahrscheinlichen Aufstiegs – und er erzählt von dem Preis, den Aufsteigerinnen und Aufsteiger zu zahlen haben. Das Gymnasium, das er besucht, stellt Anforderungen an ihn, auf die ihn seine familiäre Umgebung nicht vorbereiten konnte. Es setzt stillschweigend Verhaltensnormen, die ihm fremd bleiben. Die Lehrerinnen und Lehrer, denen er begegnet, sprechen ebenso wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler, die aus bürgerlichen Verhältnissen entstammen, eine andere Sprache. Ihre Gesten und Verhaltensweisen unterscheiden sich grundlegend von denen, die Bourdieu aus seiner Kindheit vertraut sind. Bourdieus Habitus trifft auf ein Feld, das von stillschweigenden und den Akteurinnen und Akteuren meist selbst nicht bewussten Anforderungen und Erwartungen geprägt wird, die ihn als Abweichler entlarven. Als jemand, der nicht wirklich hierin gehört, weil ihm das passende kulturelle Kapital fehlt, das weit subtiler als das ökonomische über die Positionierung im sozialen Raum entscheidet – und damit auch über das Wohlergehen der Einzelnen, über die Möglichkeiten, die einem Menschen eröffnet werden oder verwehrt bleiben.

Bourdieu reagiert auf seine Situation mit einer gewissen Aufsässigkeit, die ihn immer an den Rand des Schulverweises führt, die es ihm aber auch ermöglicht, weiterzumachen und sich, anders als die meisten, dem über die Schule vermittelten gesellschaftlichen Urteil – dass er eben nicht dazu disponiert ist, zu den privilegierten Milieus zu gehören – nicht zu fügen. Aber auch, wenn er es gegen jede Wahrscheinlichkeit schafft, die Schule abzuschließen und sich emporzuarbeiten, bleibt der Stachel. Dieser wird für Bourdieu zum Antrieb, sich mit der zumeist verdeckten Gewalt der Bildungsinstitutionen zu beschäftigen, die vor allem dazu dient, die sozialen Hierarchien und die Herrschaftsverhältnisse zu reproduzieren. In ihren Büchern *Die Erben* und *Die Illusion der Chancengleichheit* analysieren Bourdieu und Jean-Claude Passeron

(2007; 1971) auch jene Mechanismen, mit denen die Schule die bestehende Ordnung erhält, indem sie den Kindern der herrschenden Klassen den Zugang zu den höheren sozialen Positionen sichert, während sie auf eine subtile Art jene in die Schranken weist, die nicht das notwendige inkorporierte kulturelle Kapital mitbringen – nicht die *richtige* Sprache, die *richtige* Weise sich auszudrücken, nicht die *richtigen* Gesten und die *richtige* Einstellung zur Schule – und deren Habitus nicht zu dem schulischen Feld passt, das über die Zukunftschancen maßgeblich entscheidet.

2.3. Die Gewalt der Schule

Die wichtigsten Werkzeuge Bourdieus, um die verdeckten Mechanismen in den Blick zu nehmen, durch welche die Schule zur Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung, ihrer Hierarchien und Ungleichheiten beiträgt, sind zum einen der Begriff des Habitus, der zusammen mit dem des Feldes auf die Möglichkeiten des Einzelnen verweist, sich in einem bestimmten Milieu, in einer bestimmten Institution und so weiter souverän zu bewegen. Zum anderen ist dies die bemerkenswerte Ausdifferenzierung des Marx'schen Kapital-Begriffs. Insbesondere mit den verschiedenen Formen des kulturellen Kapitals geraten nicht nur ökonomische Ungleichverteilungen in den Fokus, sondern auch andere Formen der Vererbung in der Familie, die wesentlich tiefer verwurzelt und zugleich weniger offensichtlich sind (Bourdieu, 1983). Beide Konzepte – das des Habitus und das des kulturellen Kapitals – ermöglichen es, solche Macht- und Herrschaftspraktiken sichtbar zu machen, die sich nicht der Gewalt und des Zwangs bedienen, sondern die weitgehend auf das Einverständnis der Beherrschten und weniger Privilegierten zählen können. Bei der Produktion des Einverständnisses (die Bourdieu auch als symbolische Macht oder Gewalt bezeichnet) spielt das Schulsystem eine entscheidende Rolle. Es erweist sich als »einer der wirksamsten Faktoren der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung [...], indem es der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht und dem kulturellen Erbe, dem als natürliche Gabe behandelten gesellschaftlichen Vermögen, seine Sanktion erteilt« (Bourdieu 1966b, S. 25).

Dies lässt sich beispielhaft anhand eines Interviews aus dem Jahr 1966 zeigen, in dem Bourdieu (1966a) auf die Lage der französischen Bauern zu sprechen kommt. Sieht man einen Moment davon ab, dass die Situation der Bauern als eine der am meisten benachteiligten sozialen Gruppen auf die französische Gesellschaft vor über 40 Jahren zu beziehen ist und heute nicht in demselben Maße gelten kann, lassen sich anhand

des Gesprächs einige Grundzüge von Bourdieus Überlegungen zur Sozialisation ablesen: Die Bauern, so konstatiert er, glauben nicht an eine andere Zukunft und sie rechnen nicht mit der Möglichkeit, ihren *angestammten* Platz zu verlassen. Sie bleiben skeptisch gegenüber dem gesellschaftlichen Ideal der uneingeschränkten sozialen Mobilität. Dieses feine Gespür der unteren Klassen und Schichten dafür, dass die höheren Bildungsinstitutionen nicht für sie da sind, erweist sich aus der bourdieuschen Perspektive durchaus als richtig – allerdings würden die Gründe dafür fatalerweise kaum durchschaut. Bourdieu konstatiert, »dass die Chancen eines Kindes auf schulischen Erfolg viel direkter eine Funktion seiner sozialen Klasse als seiner persönlichen Talente sind« (ebd., S. 20). Aber eben dies vermag die Schule zu verschleiern. Sie deutet soziale Unterschiede in solche des Talents oder der angeborenen Intelligenz um, indem sie alle gleichbehandelt und alle denselben Prüfungsanforderungen unterwirft. So schaffe es die Schule, »die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind« (ebd.). Dabei erweise sich die postulierte *Objektivität* der Prüfung als bloße Illusion. Denn die Lehrerinnen und Lehrer würden vor allem etwas bewerten, was nicht qua »angestrengte[r] Übung und der Lektion, der man Arbeit anmerkt« (ebd., S. 22) zu erwerben ist: die Art und Weise zu sprechen, zu schreiben, sich selbst darzustellen, überhaupt die Form, sich in der Welt der Schule zu bewegen. Eine Haltung, die wesentlich von dem übertragenen kulturellen Kapital, also von der sozialen Position der Eltern abhängig ist: »Der Professor bevorzugt instinktiv die Studenten, die in ihrer Vollendung die privilegierten Werte der Bourgeoisie ausdrücken, zu der er selbst gehört, oder zu der er sich mit seiner Ausbildung zählt« (ebd., S. 23).

Die »Verinnerlichung des Schicksals«, die »intuitive Statistik des Scheiterns«, also die Einschreibung von Wünschen und Hoffnungen in den Habitus der Deprivierten, die dazu führe, »die Wirklichkeit für den Wunsch [zu] nehmen« (Bourdieu, 1966b, S. 32), unterliegt objektiven Bedingungen, die von den Akteurinnen und Akteuren aber nicht als solche erkannt werden. Die Aufklärungsarbeit der Soziologie bestehe deshalb darin, »die Logik des Verinnerlichungsprozesses [zu] beschreiben, nach dessen Abschluss die objektiven Chancen sich in subjektive Erwartungen, in Hoffnungen und Hoffnungslosigkeit, verwandelt haben« (ebd., S. 34). Die Analyse dieses Verinnerlichungsprozesses, der Habitualisierung von Einstellungen und Haltungen, ist der maßgeblich sozialisationstheoretische Einsatz Bourdieus. Als ausschlaggebend für den Schulerfolg zeige sich demnach vor allem die indirekte Übertragung des kulturellen Kapitals, das sich in inkorporierter Form in einer bestimmten Sprache, in Haltungen und Gesten niederschlägt: »Das kulturelle Erbe, das unter beiden Aspekten [ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein Ethos, eine bestimmte Haltung] nach sozia-

len Klassen variiert, ist für die ursprüngliche Ungleichheit der Kinder in Bezug auf die schulische Bewährungsprobe und damit die unterschiedlichen Erfolgsquoten verantwortlich« (ebd., S. 26). Das allgemeine Bildungsniveau der Eltern und der Großeltern wie auch der Wohnort korrelieren stark mit dem Schulerfolg der Kinder. Dabei geht es weniger um konkrete Kenntnisse, sondern um Einstellungen, Haltungen, Arten und Weisen des Geschmacks; ein implizites und praktisches Wissen, das nicht direkt abgefragt werden muss, um den Schulerfolg maßgeblich zu beeinflussen. Es ist demnach also der Habitus, das klassen- und milieuspezifische Set von Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsweisen, der letztlich maßgeblich über den schulischen Erfolg entscheidet.

Das Festhalten an einer formalen Definition schulischer Gerechtigkeit, welches nicht das komplexe Zusammenspiel von Habitus und Feld, von familiären Vererbungsprozessen und Kapitalakkumulation in Rechnung stellt, verhindere eben, die gesellschaftlich bedingte Ungleichheit zur Kenntnis zu nehmen (ebd.). Weil die Schule alle Kinder gleichbehandele, perpetuiere sie Ungleichheit. Die Pädagogik wende »sich im untadeligen Gewand der Gleichheit und Universalität in der Tat nur an die Schülerinnen und Schüler und diejenigen Studierenden, die in der besonderen Situation sind, ein den kulturellen Anforderungen der Schule entsprechendes kulturelles Erbe zu besitzen« (ebd., S. 39). Schulen und Hochschulen reproduzieren soziale Ungleichheiten, gerade indem sie vorgeben, allen die gleichen Möglichkeiten und Chancen zu bieten. Diese *Illusion der Chancengleichheit* ist eine machtvolle Form symbolischer Gewalt, eine riesige Maschinerie zur Produktion von Einverständnis. Weil der schulische Werdegang von der eigenen Wahl, weil schulischer Erfolg von Wille und Vermögen abzuhängen scheint, wird das eigene Scheitern als selbstverschuldet gedeutet.

3. Kritische Würdigung

3.1. Mehr sehen oder anders sehen?

Der sozialisationstheoretische Blick auf pädagogische Prozesse ließe sich leicht als einer beschreiben, der *mehr* zu sehen vermag als die klassischen Theorieangebote in der Pädagogik: »Gegenüber der pädagogischen Begriffswelt führte der Sozialisationsbegriff zu einer enormen Ausweitung der Sicht der für menschlichen Bildung relevanten Bedingungen und Prozesse; institutionalisierte Erziehung und die ihr entsprechende Begrifflichkeit erscheint jetzt nur noch als ein relativ kleiner Ausschnitt im Sozialisa-

tionsgeschehen, das in seiner Gesamtheit aber nicht mehr in den engen Kategorien der Pädagogik zu fassen ist und daher von einer Kritik an dieser gar nicht berührt wird« (Geulen, 2002, S. 189). In dieser Perspektive gilt Sozialisation als der gegenüber Erziehung und Bildung umfassendere Begriff – und die Sozialisationsforschung entsprechend als der gegenüber einer »verkürzt analysierenden Pädagogik« (Tillmann, 2010, S. 18) weitreichendere theoretische Ansatz.

Diese Hierarchisierung der Begriffe und mithin Theorien ist aber durchaus nicht unproblematisch. Ich gehe vielmehr davon aus, dass Theorien, die soziale, ökonomische und politische Rahmungen von Bildung und Erziehung in den Blick nehmen, nicht unbedingt *mehr* zu sehen erlauben als etwa Bildungs- und Erziehungstheorien, sondern dass sie es ermöglichen, *anders* auf pädagogische Prozesse und Interaktionen zu blicken und dadurch auch *anderes* zu erfassen. Ein solches Verständnis von Theorie hat Käte Meyer-Drawe (2009, S. 14) eindrücklich formuliert: »Theorien bedeuten mit ihren Begriffen stets Griffe, Eingriffe. Sie rücken bestimmte Themen ins Licht, andere dabei zwangsläufig in den Schatten«. Theorien leiten, so ließe sich zuspitzen, immer Tunnelblicke an. Das macht ihre Stärke aus. Sie stellen bestimmte Dinge und Umstände scharf. Zugleich rückt aber jede Fokussierung etwas aus dem Blick, und eben dies macht die Ambivalenz von Theorien aus. Sie lassen etwas sehen, machen zugleich aber vergessen, dass es noch andere Möglichkeiten gibt, die Dinge in den Blick zu nehmen. Der polnische Mediziner und Mikrobiologe Ludwik Fleck (2011, S. 391), auf den sich auch Meyer-Drawe in ihrem Aufsatz bezieht, hat dies so formuliert: »Ein sehr wichtiger Umstand ist, dass wir mit dem Erwachen der Bereitschaft, bestimmte Gestalten wahrzunehmen, die Fähigkeit verlieren, andere wahrzunehmen«. Fleck führt auch sogleich ein sehr beredtes Beispiel an: »In demselben Museum sieht ein Künstler etwas völlig anderes als ein dort diensttuender Detektiv. Man kann diese beiden Welten nicht gleichzeitig sehen, weil die Beobachtungen des Künstlers eine Stimmung verlangen, die verschwindet, wenn man sich auf die Bereitschaft zu polizeilichen Beobachtungen umstellt, und umgekehrt« (ebd., S. 392). Insofern erscheint es sinnvoll, immer wieder die Perspektive zu wechseln, flexibel mit unterschiedlichen Theoriebrillen hantieren zu lernen und sensibel zu bleiben für die Möglichkeiten und Grenzen jedweder theoretischen Einstellung.

3.2. Möglichkeiten und Grenzen

Bourdieu's Theoriebesteck dient dazu, die Magie der sozialen Ordnungsrufe zu erklären, die auch jene in ihren Bann schlägt, die von ihr am wenigsten profitieren.

Die »Magie der symbolischen Gewalt« (Bourdieu, 2012, S. 72) schreibt sich von Beginn an in die Körper, Gefühle und Wahrnehmungsweisen – in den Habitus – ein und macht die Menschen zu Komplizinnen und Komplizen ihrer eigenen Unterwerfung. Diese »untergründige Komplizenschaft eines Körpers mit den Zensuren, die den sozialen Strukturen inhärent sind« (ebd.), setzt auch der Aufklärung, die den Beherrschten zum Bewusstsein über die Mechanismen der Herrschaft verhelfen will, Grenzen. Sie trifft auf einen Körper, der sich in der Ordnung, die er bewohnt, zu Hause fühlt, und der deshalb, wenn ansonsten alles seinen gewohnten Gang geht, kaum empfänglich ist für einen kritischen Diskurs, welcher die Spielregeln selbst zum Gegenstand zu machen sucht. Die »stillschweigenden Ordnungsrufe« (ebd., S. 57) werden nicht von einem Bewusstsein vernommen, das sich seiner selbst gewiss ist, sondern von einem Körper, der sie erkennt und anerkennt, bevor sie problematisiert werden könnten. Mit Bourdieus Konzept geraten machtförmige soziale Praktiken in den Blick, die äußerst subtil funktionieren. Sie beruhen nicht auf Befehl und Gewalt, sondern gehen aus dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Habitus und ihrer Verortung in den sozialen Feldern hervor. Die Privilegierung jener, die ohnehin privilegiert sind, beruht nicht auf der strikten Trennung der sozialen Klassen, sondern bedient sich subtilerer Mechanismen, die selbst von denen, die sie privilegieren, nicht durchschaut werden. Eben dies lässt sich auch in den Einrichtungen des pädagogischen Feldes beobachten: Obwohl sie in ihrer Selbstbeschreibung die Semantik der Chancengleichheit und -gerechtigkeit bemühen, sprechen die Analysen von und im Anschluss an Bourdieu gerade dafür, dass in ihnen symbolische Gewalt- beziehungsweise Machtverhältnisse besonders nachhaltig wirken. Indem sie mit der Vermittlung und Weitergabe der *legitimen* Kultur betraut werden, schreiben sie über die Passung vom Habitus der Lernenden und dem schulischen Feld eben auch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler noch tiefer in ihre Wahrnehmungs- und Handlungsweisen wie auch in ihre Wünsche und Ansprüche ein (Rieger-Ladich, 2011a).

Zugleich erscheinen Bourdieus Analyse und Erzählungen ungemein fatalistisch. Die Gewalt der Verhältnisse, die noch die Unterworfenen zu Komplizinnen und Komplizen der eigenen Unterwerfung macht, scheint kaum Auswege und Möglichkeiten zur Veränderung bereit zu halten. Das ist auch durchaus der Anspruch Bourdieus: Er interessiert sich für die Regel, also – aus seiner Perspektive – für den wahrscheinlicheren Fall der Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung und ihrer Herrschaftsverhältnisse. Dagegen hat Chantal Jacquet jüngst angeführt, dass es gerade mit Blick auf die Veränderung dieser Verhältnisse hilfreich sein könnte, Bourdieu ein Stück weit gegen Bourdieu zu lesen, also sein Theoriebesteck dafür zu nutzen, Möglichkeiten der Trans-

formation der Gesellschaft auf die Spur zu kommen. Anders als Bourdieu stellt sie nicht die Regel in den Fokus ihrer Betrachtung, nicht die wahrscheinliche Passung von Habitus und Habitat, sondern den Riss, der sich auftut, wenn sich Menschen von dem ihnen zugewiesenen Platz entfernen. Ist Bourdieu, fragt sie, nicht selbst eine jener Ausnahmefiguren, die ein grelles Licht nicht nur auf die Bedingungen der Reproduktion werfen, sondern auch auf die Möglichkeiten, sich ihren Mechanismen zu entziehen? »Und es ist«, schreibt Jaquet (2018, S. 11), »keine unbedeutende Paradoxie, wenn man feststellt, daß der maßgebliche Schöpfer ihr in der Praxis entkommen ist, insofern er sich von der sozialen Klasse seiner Herkunft gelöst hat (oder von ihr gelöst wurde)! Geboren als Sohn eines Postboten, später Postamtvorstehers, mütterlicherseits aus einer Bauernfamilie stammend, hat Bourdieu eine soziale Laufbahn zurückgelegt, für die er von seinem Herkunftsmilieu kaum vorbestimmt zu sein schien. Wie ist es zu erklären, daß Individuen wie er nicht zwangsläufig die Verhaltensweisen ihrer sozialen Klasse reproduzieren, sondern von einer Klasse zur anderen übergehen? Diese Anomalien bleiben gleichsam ein blinder Fleck der Theorie der Reproduktion, und es stellt sich die Frage, wie sie zu erklären sind«.

Mit einem ähnlichen Impetus, im Vortrag aber wesentlich schärfer, fällt eine andere Kritik an Bourdieu aus, die aus der Feder des Philosophen Jacques Rancière stammt. Nicht nur nimmt er an, dass Bourdieus Fokus auf die Regel die Perspektive auf das Veränderungspotential der sozialen Welt verstellt, sondern auch, dass Bourdieu durch seine Aufklärungsarbeit selbst die Hierarchien und Ungleichheiten zwischen den Herrschenden und den Beherrschten reproduziert. Bourdieus Paradigma ist aus der Perspektive Rancières selbst als pädagogisches Machtverhältnis lesbar, welches darauf angewiesen ist, dass die Kritik der Herrschaft und ihrer Reproduktion gegenüber *ihren* Subjekten, die nicht wissen, was sie tun, immer einen Schritt voraus ist. Ihre Verfahren »haben nämlich zum Zweck, sich um die Unfähigen zu kümmern, die nicht sehen, nicht verstehen, was sie sehen, und die nicht das angeeignete Wissen in engagierte Energie umwandeln können. Denn die Ärzte brauchen die zu behandelnde Krankheit« (Rancière, 2009, S. 59).

Wie man auch immer diese Kritiken an Bourdieu einschätzt, sie verweisen darauf, dass jede theoretische Perspektive ihre Möglichkeiten und Grenzen hat. Das gilt auch für Theorien der Sozialisation. Sie bieten einen Blick auf pädagogische Phänomene, der in den Vordergrund zu rücken vermag, was Erziehungs- und Bildungstheorien mitunter entgeht: die Verstrickung der pädagogischen Institutionen und Akteurinnen und Akteure in die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. Das bedeutet nicht, dass sie mehr

sehen ließen oder anderen Theorieangeboten überlegen wären – aber es ist Grund genug, sich als Pädagoginnen und Pädagogen auf diesen Blick einzulassen und mithin den eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten auf die Schliche zu kommen.

Literatur

- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1966a). Wie die Kultur zum Bauern kommt. In ders. (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur 4* (S. 14-24). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1966b). Die konservative Schule. In ders. (2001), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zur Politik und Kultur 4* (S. 25-52). Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch. Mit einem Nachwort von Franz Schultheis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Die männliche Herrschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron J.-C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Fleck, L. (2011). Schauen, sehen, wissen. In ders., *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse* (S. 260-309). Hrsg. v. S. Werner & C. Zittel. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Geulen, D. (2002). Subjekt, Sozialisation, ‚Selbstsozialisation‘. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22, 186–196.
- Honig, M.-S. (2002). Institutiek frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz. In L. Liegle & R. Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 181-194). Freiburg i. Brsg.: Lambertus.
- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91–103.
- Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M., & Walper, S. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jaquet, C. (2018). *Zwischen den Klassen. Über die Nicht-Reproduktion sozialer Macht. Mit einem Nachwort von Carlos Spohr*. Konstanz: kup.
- Meyer-Drawe, K. (2009). Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 11-29). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Rancière, J. (2009). *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien: Passagen.
- Ricken, N. & Wittpoth, J. (2017). Sozialisation? Subjektivierung? Ein Gespräch zwischen den Stühlen. In M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren* (S. 227-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. (2011a). Die Gewalt des Symbolischen – und ihre Grenzen. Oder: Von Kaschirmänteln und Plattenkäufen. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Gewalt. Pädagogik Perspektiven* (S. 65-87). Paderborn: Schöningh.
- Rieger-Ladich, M. (2011b). Rationale Pädagogik: Siegfried Bernfeld – Heinz Joachim Heydorn – Pierre Bourdieu. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Band 3 der Reihe „Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer“* (S. 141-159). Hohengehren: Schneider.
- Rieger-Ladich, M. (2018). Klassenkämpfe. Pierre Bourdieu über Bildung. In F. Schultheis & S. Egger (Hrsg.), *P. Bourdieu, Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. (S. 386-414). Berlin: Suhrkamp.
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt.

Schultheorien: Schule im Spannungsfeld von Funktion und Praxis

2

Martin Harant

1. Vorbemerkungen zur Theorie der Schule

Gegenüber einer Theorie der Schule wurden und werden immer Vorbehalte laut. So konstatiert Adl-Amini bereits 1993, dass das Projekt Schultheorie ein genuin deutsches Unternehmen darstelle. Im angelsächsischen oder französischen Sprachraum werde man nicht fündig (Adl-Amini et al., 1993, S. 125). Ein weiterer – und sicherlich gewichtiger – Vorbehalt besteht darin, dass der Wissenschaftscharakter von Schultheorien angezweifelt wird. So greift etwa Tillmann den Vorwurf Kramps auf, dass sie keine theoretischen Aussagesysteme im engeren Sinne darstellten (Tillmann, 1993, S. 7). Gemeint ist hier, dass es keine streng szientifische Schultheorie gibt. Eine Theorie also, die sich in der Wissenschaftscommunity durchsetzen könnte, weil sie beschreibt, erklärt, prognostiziert und gegebenenfalls Intervention ermöglicht. Eine Theorie, die falsifizierbar wäre, wenn sie sich nicht bewährte und durch eine andere ersetzt werden könnte.

Es ist nicht weiter verwunderlich, dass es eine solche Theorie der Schule nicht gibt. Vielmehr gibt es Theorien der Schule, die neben- und gegeneinander bestehen. Sie lösen sich nicht einfach ab, da sich der Gegenstand *Schule* nicht für einen an den Naturwissenschaften orientierten Theoriebegriff eignet. Dazu ist er zu uneindeutig. Schule kann als gesellschaftliche Institution betrachtet werden, entsprechend wird auf Sozialtheorien rekurriert, um etwa zu beschreiben, welche gesellschaftliche Funktionen Schule erfüllt. Sie kann ferner als pädagogische Institution, als Ort pädagogischer Praxis verstanden werden, dann richtet sich der Blick auf Erziehungs- und Bildungsprozesse, die mit der Schule verbunden werden. Auch psychologische Theorien finden Eingang in die Beschäftigung mit Schule, etwa wenn in Kompetenzmodellierungen auf Lehr-Lern-Prozesse fokussiert wird. Jede dieser Annäherungen an Schule eröffnet eine spezifische Perspektive auf dieselbe und sie unterscheiden sich in ihren semantischen Strukturen und Soziolekten (vgl. Harant & Thomas in diesem Band). So rekurrieren

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45597>



pädagogische Theorien auf andere Grundbegrifflichkeiten als etwa soziologisch oder psychologisch orientierte. Sie differieren, je nach Wissenschaftstradition, auch hinsichtlich ihrer Rationalitätsannahmen: Diese können zum Beispiel mehr instrumentell also quasi naturhaft sein oder mehr kommunikativ, auf sprachlichen Aushandlungsprozessen rekurrierend. Je nachdem, ob sie mehr an der erklärenden Science oder den verstehenden Humanities orientiert sind, unterscheiden sie sich entsprechend hinsichtlich der in ihnen artikulierten Erkenntnisinteressen (vgl. Harant & Thomas in diesem Band). Schaut man sie zusammen, können sich die in ihnen artikulierten Geltungsansprüche verflüssigen. So lassen sich beispielsweise Funktionsbeschreibungen von Schule kritisch durch pädagogische Theorien von Schule gegenlesen, wenn zum Beispiel *funktional* beschriebene Zusammenhänge dahingehend befragt werden, ob sie Gefahr laufen, gegebene aber prinzipiell veränderbare gesellschaftliche Verhältnisse in schultheoretischen Kontexten affirmativ zu bekräftigen und die kommunikative Dimension von Rationalität zu bestimmen (Harant & Thomas in diesem Band). Auf der anderen Seite können beispielsweise schulische Funktionsbeschreibungen oder andere sozialtheoretische Annäherungen an Schule pädagogische Bestimmungen dahingehend befragen, ob sie gesellschaftliche Prozesse schlicht durch ihre Denkmuster überblenden und auf diese Weise sozialstrukturelle Determinationen nur begrifflich überwinden.

Im Folgenden soll zunächst die strukturfunktionale Perspektive auf Schule, wie sie beispielsweise von Parsons und Fend vorgelegt wurde, aufgegriffen werden. In einem zweiten Schritt sollen die sich daraus ergebenden Funktionsbeschreibungen von Schule mit einer pädagogischen Praxistheorie kontrastiv zusammengeschaут werden. Abschließend soll zusammenfassend reflektiert werden, was wir tun, wenn wir Schultheorie betreiben.

2. Strukturfunktionale Betrachtung von Schule

Die strukturfunktionale Perspektive auf Schule operiert mit der Leitbegrifflichkeit der *Funktion* und knüpft damit, wie Fend herausstreicht, an biologisch orientiertem Denken an, wenn, wie bei Parsons, »Gesellschaften in Analogie zu Organismen« beschrieben werden (Fend, 2006, S. 33). Diese theoretische Grundentscheidung hat Konsequenzen: Strukturfunktionalismus sieht Gesellschaften weniger als prinzipiell offene Verständigungsgemeinschaften, sondern fragt vielmehr nach beobachtbaren, quasi naturhaften Zusammenhängen. Etwas vereinfacht könnte man sagen, dass die

Schule für die Gesellschaft eine analoge Funktion erfüllt wie die Lunge für den menschlichen Organismus. Sie *verständlich* sich nicht intern beziehungsweise mit dem Restorganismus darüber, welche Zwecke sie legitimer Weise für den Gesamtorganismus erfüllen kann und welche nicht. Entweder sie erweist sich für den Organismus als adaptiv (und sorgt für Sauerstoffzufuhr) oder nicht. Organe, die sich als nicht (mehr) adaptiv für den Organismus erweisen, bilden sich zurück. Die (allgemeinbildende) Schule, wie wir sie heute kennen, gibt es in dieser Form erst seit dem 19. Jahrhundert und erweist sich offensichtlich als an modernespezifische Kontexte angepasst. Es gilt nicht als ausgemacht, dass dies grundsätzlich so sein muss, wenn sich die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern (Tillmann, 1997).

In *The Social System* hat Parsons (1966) fünf polare Strukturmuster für moderne Gesellschaften beschrieben, in denen sich Handlungen immer schon vollzogen. Sie spielen auch für die strukturfunktionale Analyse der Schule eine entscheidende Rolle und seien im Folgenden kurz aufgeführt:

- ▶ *Affektive Neutralität* versus *Affektivität*
- ▶ *Selbstorientierung* versus *Gemeinschaftsorientierung*
- ▶ *Universalismus* versus *Partikularismus*
- ▶ *Leistung* versus *Zuschreibung*
- ▶ *Spezifität* versus *Diffusität*

Auf die Schule übertragen ergäben sich exemplarisch folgende Konkretionen: Eine affektive Handlung wäre zum Beispiel dann gegeben, wenn ein Lehrer einen Schüler tröstet und ihm dabei die Hand auf die Schulter legt, affektiv neutral hingegen die sachorientierte Begründung der Note nach dem mündlichen Abitur. Selbstorientiert wäre es, als Schülerinnen und Schüler ein auf den eigenen Leistungsstand zugeschnittenes Lernprogramm am Computer zu absolvieren, womöglich gar mit Kopfhörern von den Mitschülerinnen und Mitschülern abgeschirmt. Gemeinschaftsorientierung wäre dort gegeben, wo das Einzelinteresse für die Gruppe zurückgestellt wird, etwa wenn die ganze Klasse wandern geht. Universalistisch wäre es, als Lehrerin oder Lehrer alle Kinder gleich zu behandeln. Partikularistisch wäre es, als Lehrkraft ein Kind zu bevorzugen, weil man mit seinen Eltern befreundet ist. Zählt die Leistung, dann korreliert die gewährte Anerkennung, wie idealiter bei Schulnoten, streng mit dem, was tatsächlich geleistet wurde. Zuschreibung hingegen liegt dann vor, wenn Lehrkräfte aufgrund von unmittelbarer Zuneigung oder etwa aufgrund des sozialsfamiliären Hintergrundes des Kindes Anerkennung gewähren und sich dies in der Notengebung

niederschlägt. Spezifisch ist eine Handlung dann, wenn sie rollenkonform ist, also wenn sich beispielsweise eine Schülerin an eine Lehrerin wendet, weil sie den Eindruck hat, ihre Klausur wurde zu streng bewertet und die Lehrerin ihr gegenüber die Notengebung begründet. Diffus wäre es hingegen, als Schülerin oder Schüler mit der Lehrkraft (oder umgekehrt) ein Gespräch über das Wochenende, über den letzten Kinobesuch oder über Liebeskummer zu beginnen oder wenn das Klassenzimmer eine Wohnzimmer- oder Kneipenatmosphäre annimmt.

Betrachtet man die Gesellschaft als Ganze, so wird deutlich, dass der erste Pol die für funktional ausdifferenzierte Gesellschaften zentrale Grundhaltungen stabilisiert, wie sie vor allem im ökonomischen oder auch politischen Bereich eine wesentliche Rolle spielen. Der antagonistische Pol stabilisiert hingegen jeweils eher traditionale Gesellschaften beziehungsweise in modernespezifischen Kontexten den Bereich von Familie, Partnerschaften und Freundschaften. Oftmals oszillieren diese beiden Pole, was jedoch in der Regel Konfliktpotential bergen kann (z. B. freundschaftliche Verhältnisse zwischen Lehrkräften und Schülerinnen oder Schülern oder die Bevorzugung von Verwandten für politische Ämter).

Auf beiden Polen der jeweiligen Achsen werden in der strukturfunktionalen Betrachtung quasi *übergeordnete* Strukturen betont, die das *Handeln* von Einzelnen immer schon bestimmen. Welche Funktion kommt in diesem Zusammenhang der Schule zu? Für Parsons ist es vor allen Dingen die Sozialisation und Allokation von Heranwachsenden, nämlich »to internalize in its pupils both the commitments and capacities for successful performance of their future adult roles, and second [...] to allocate these human resources within the role-structure of the adult society« (Parsons, 1964, S. 161). Schule wird dabei als eine Institution des Übergangs gezeichnet. Spielt zu Beginn der Schulzeit, etwa in der Grundschule, der traditionale Strukturpol (der näher am familialen Herkommen der Schulkinder liegt) noch eine größere Rolle, wird dieser von Anfang an sukzessive durch den modernespezifischen Strukturpol ergänzt beziehungsweise ersetzt. So treten elterliche *Projektionen* auf die Lehrkraft im Laufe der Schulzeit mehr und mehr zurück. In der Schule insgesamt greifen vornehmlich die für die moderne Leistungsgesellschaft prägende Selektion beziehungsweise Allokation: Schülerinnen und Schüler werden in die moderne Gesellschaft integriert, indem sie sich die für diese Gesellschaft prägenden Strukturmuster aneignen. In seinem Artikel *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society* (1964) beschreibt Parsons detailliert, wie sich diese Funktionsprozesse in der Institution des Übergangs konkret vollziehen (vgl. ausführlich dazu Bohl, Harant & Wacker, 2015).

Helmut Fend hat zunächst in seiner *Theorie der Schule* (1980) und schließlich in seiner *Neue[n] Theorie der Schule* (2006) den Ansatz Parsons systematisiert und erweitert. Als Funktionen von Schule unterscheidet Fend die *Qualifikationsfunktion*, die *Allokationsfunktion*, die *Integrations- und Legitimationsfunktion*, die er in seiner *Neuen Theorie der Schule* noch um die *Enkulturationsfunktion* ergänzt.

Die *Qualifikationsfunktion* ist dadurch bestimmt, dass die Schule diejenigen Fertigkeiten und Kenntnisse vermittele, die für konkrete Arbeit und zur »Aufrechterhaltung und Verbesserung der *wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit* erforderlich sind« (ebd., S. 50). Sie sei somit auf den gesellschaftlichen Teilbereich der Wirtschaft bezogen (ebd.).

Auch die *Allokationsfunktion* wird ebenfalls modernespezifisch erklärt: Anders als etwa in der Ständegesellschaft, in der jeder eine standesgemäße Bildung erfährt, diene Schule nicht mehr der Festigung des Status quo. Das wäre Anerkennung durch Zuschreibung. Heute gehe es primär um die Verteilung von Lebenschancen in der ausdifferenzierten Gesellschaft. Entsprechend wählt Fend im Rahmen dieser Funktion das Bild eines großen »Rüttelsiebs« für die Schule, das zur Neuverteilung von Lebenschancen führe und durch die Verteilung unterschiedlicher Berechtigungen die Heranwachsenden entsprechend in unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche loziere (ebd., S. 29). Die Allokationsfunktion korreliert Fend entsprechend mit der Sozialstruktur der modernen Gesellschaft (ebd., 53).

Mit der *Integrations- und Legitimationsfunktion* von Schule wird zum Ausdruck gebracht, dass Schulsysteme Instrumente gesellschaftlicher Integration seien. Schulen seien demnach der Ort, an dem diejenigen Werte und Normen vermittelt würden, die die Reproduktion der politischen und sozioökonomischen Verhältnisse erlaubten (Fend, 2006, S. 50). Es gehe also um die Internalisierung von Ordnungsstrukturen. Durch das »hundertfache Erbringen und Prüfen von Leistungen« (ebd., S. 46) würden etwa die Normen der Leistungsgesellschaft angeeignet, Schülerinnen und Schüler würden zudem »an einen explizit gerechtfertigten Rechtsrahmen gewöhnt« (ebd., S. 47). Entsprechend korreliert Fend diese Funktion mit den »politischen Systeme[n]« (ebd., S. 53).

Mit der *Enkulturationsfunktion*, die Fend in dieser Form erst in seiner *Neuen Theorie der Schule* formuliert, erweitert er den schulischen Fokus über die Qualifikation hinaus, wenn er davon spricht, dass eine Gesellschaft so etwas, wie eine gemeinsame

Eigentümlichkeit, eine *gemeinsame Geschichte* entwickelte. Sinnformen also, die der Pflege und Weitertradierung bedürften. Dieses übergreifende Gemeinsame der Kultur seien die »Verständnisformen der Welt und der Person« (Fend, 2006, S. 49). Fend spricht in diesem Zusammenhang von einer »tiefe[n] Einfärbung einer Person« (ebd.), die sich je nach kulturellem Hintergrund (Fend unterscheidet zum Beispiel okzidentale und orientale Kulturen) unterschiedlich ausnehme. Kinder, so Fend, würden in der Schule »in ihrer jeweiligen Kultur heimisch, sie bleiben nicht Fremde im eigenen symbolischen Umfeld« (ebd.). Enkulturation sei entsprechend, so Fend, auf die *Kultur* bezogen (ebd., S. 53) und sie ist augenscheinlich im Hinblick auf ihren Gemeinschaftsbezug stärker am traditionellen Strukturpol ausgerichtet, wenn sie die Bindungskräfte von gemeinschaftlich geteilten Symbolwelten beschwört.

Um die Einseitigkeit des gesellschaftlichen Zugriffs auf das Individuum theoretisch abzumildern, flankiert Fend diese Funktionen schließlich mit »individuelle[n] Funktionen« (ebd., S. 53), womit allerdings die strukturfunktionale Betrachtung von Schule aufgebrochen wird. Diese lässt sich aus verschiedenen Blickwinkeln problematisieren. So lässt sie sich beispielsweise als Apologie der Leistungsgesellschaft lesen, die kapitalbedingte Verteilungsmechanismen ausblendet (vgl. Bourdieu 1987). Auch Fend selbst übt Kritik am strukturfunktionalen Denken: Es führe, so Fend, dazu, dass »normativ hergestellte Zusammenhänge durch mechanische Kausalitäten« ersetzt würden (Fend, 2006, S. 119). Strukturtheoretische Beschreibungen wirken entsprechend statisch und laufen Gefahr, zu verunklaren, was Bildungsprozesse begrifflich von Anpassungsprozessen, wie sie lerntheoretisch beschrieben werden, unterscheidet (Koller, 2012). Rieger-Ladich (2002, S. 346) hat in anderem Kontext von einer »zynische[n] Mechanik des Sozialen« gesprochen, die sich im Strukturalismus zeige. Wie eingangs erwähnt, dürfte diese Engführung der organologischen Gesellschaftsmetapher geschuldet sein. Geht man hingegen davon aus, dass in Gesellschaften, wie Fend schreibt, *normativ* zusammengehandelt wird, wäre der Begriff der Handlungspraxis dem des Organismus vorzuziehen. An die Stelle quasinatürlicher Prozesse träte entsprechend eine verständigungsorientierte Kommunikation als Signum der Moderne und eine machtanalytisch motivierte Kritik, wo sie ausgesetzt erscheint (Habermas, 1995). So steht die Frage im Raum, ob der Strukturfunktionalismus die Moderne insgesamt nicht zu einseitig zeichnet beziehungsweise in ihrer Einseitigkeit affirmiert: Sicherlich ließe sich fragen, ob das Spezifikum der Moderne (und auch der Spätmoderne) nicht vielmehr darin liegt, dass Geltungsansprüche, etwa hinsichtlich von Wahrheit und Richtigkeit, brüchig geworden sind (ebd.): So lässt sich eine Pluralisie-

rung von Lebenswelten ausmachen, die die Vorstellung, dass eine mehr oder weniger geschlossene *Kultur* in die Heranwachsende einsozialisiert werden könnte, fraglich erscheinen lässt. Auch die Konzentration auf Leistung (um der Leistung willen?) wird mitunter als einseitiger Geltungsanspruch ausgemacht. Biesta sieht hier beispielsweise in Bildungskontexten eine Verengung auf den »value of efficiency« gegeben, der Bildung auf »Learnification« reduziere, wenn sich ökonomisierte Bildungsdiskurse einseitig auf die Steigerung von Lernraten konzentrierten (Biesta, 2010, S. 15-19).

Deutlicher werden diese Problemstellungen, wenn man strukturfunktionales Denken mit einer pädagogisch qualifizierten Theorie der Schule konfrontiert, wie sie etwa bei Dietrich Benner aufscheint. Sie geht mit einer pädagogisch motivierten Analyse der Moderne einher und postuliert die Existenz einer genuin pädagogischen Praxis, die in modernespezifischen Kontexten nicht mehr in anderen gesellschaftlichen Praxisgestalten wie Ökonomie oder Politik aufgehen könne.

3. Schule als Ort pädagogischer Praxis

Anders als in der strukturfunktionalen Beschreibung geht Benner vom Begriff der Praxis aus, wenn er menschliche Tätigkeit in gesellschaftlichen Zusammenhängen beschreibt. Praxis, so Benner, »bedeutet stets zweierlei: einmal die Möglichkeit, tätig handelnd, also willentlich, etwas hervorzubringen; dann aber auch die ›Notwendigkeit«, auf welche die Praxis antwortet, indem sie eine vom Menschen erfahrene Not zu wenden sucht« (Benner, 2010, S. 28). In der Praxis vermittelt sich somit Freiheit mit Notwendigkeit: Einerseits wird sie willentlich hervorgebracht (das wäre das Freiheitsmoment), andererseits sind Menschen der Praxis bedürftig. Benner erläutert diese Vermittlung von Freiheit und Notwendigkeit wie folgt:

- » Der Mensch muss durch Arbeit, durch Ausbeutung und Pflege der Natur, seine Lebensgrundlage schaffen und erhalten (Ökonomie), er muss die Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und anerkennen (Ethik), er muss seine gesellschaftliche Zukunft entwerfen und gestalten (Politik), er transzendiert seine Gegenwart in ästhetischen Darstellungen (Kunst) und ist konfrontiert mit dem Problem der Endlichkeit seiner Mitmenschen und seines eigenen Todes (Religion). Zu Arbeit Ethik, Politik, Kunst und Religion gehört als sechstes Grundphänomen das der Erziehung. Der Mensch steht in einem

Generationenverhältnis, wird von Angehörigen der ihm vorausgehenden Generationen erzogen und erzieht Angehörige der ihm nachfolgenden Generationen« (Benner, 2010, S. 21).

In allen von Benner genannten Bereichen (und sie ließen sich gegebenenfalls ergänzen) müssten Menschen tätig werden, aber sie seien nicht festgelegt beziehungsweise es sei unbestimmt, auf welche Weise dies geschehe. Die hier vorliegende Beschreibung menschlicher Handlungspraxen ist dabei dezidiert auf modernespezifische Kontexte bezogen. So ließen sich Gesellschaftsformen denken, in denen die Unbestimmtheit dergestalt zurücktritt, dass sich die Ausgestaltung der Handlungspraxen de facto von selbst versteht. Das wäre etwa im Rahmen einer geschlossenen Sitte der Fall, in der Normen und Regeln nicht problematisiert werden beziehungsweise in der Erziehung – unbeschadet des zu bearbeitenden Generationenverhältnisses – nicht als eigene qualifizierte Handlungspraxis in Erscheinung tritt, weil notwendiges Wissen und Können beiläufig in den anderen Bereichen durch Erfahrung und Umgang gelernt werden können. Pädagogik werde allererst dort zur *eigenen* Praxis, wo zum einen das Generationenverhältnis selbst in seiner Fraglichkeit erscheine und sich zum anderen gesellschaftliche Gegebenheiten, wie etwa die moderne Technologie, nicht mehr durch Erfahrungs- und Umgangslernen außerhalb von Bildungsinstitutionen wie der Schule erschließen ließen. So konstatiert Benner lapidar, dass vom »Bedienen von Lichtschaltern [...] kein Weg zur neuzeitlichen Elektrizitätslehre« führe (Benner, 2015, S. 487). Die Fraglichkeit des Generationenverhältnisses geht über die Lernproblematik des Technologischen hinaus: »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?«, so lautet Schleiermachers (1983, S. 9) Frage in seiner pädagogischen Vorlesung von 1826. Sie wird keiner positiven Antwort zugeführt, denn die Bestimmung des Menschen ließe sich, so seine Überzeugung, nicht mehr – wie in der Sippe oder noch im Ständestaat – quasi von *außen* feststellen. Das sei deshalb der Fall, weil der vormals geschlossene organologisch-teleologische Ordnungszusammenhang (etwa die geschlossene Sitte, die vermeintlich gottgegebene Lebensordnung) nicht mehr ungefragt in Geltung stehe. Sei die Zukunft der Heranwachsenden keine bestimmte mehr, müssten sie in die Lage versetzt werden, ihre eigene Zukunft zu finden beziehungsweise hervorzu-bringen.

Was bedeutet es nun, wenn Pädagogik als eigene Handlungspraxis neben anderen in Erscheinung tritt? Benner spricht in diesem Zusammenhang von vier Prinzipien der Pädagogik, nämlich »der *Bildsamkeit*, der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*, der *Über-*

führung gesellschaftlicher in pädagogische Determination und der Ausrichtung der menschlichen Gesamtpraxis an der Idee einer nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen« (Benner, 2010, S. 58).

Das Prinzip der *Bildsamkeit*, so formuliert Benner in Anlehnung an Herbart (1835), drücke aus, dass der Mensch nicht in der Summe seiner Anlage- und Umweltverhältnisse aufgehe, sondern an seinem Bildungsprozess selbsttätig mitwirke, weil dessen Bestimmung prinzipiell unbekannt sei. Es gebe »letztlich kein allgemeingültiges gesellschaftliches Maß für die Bildsamkeit der einzelnen« (Benner, 1995, S. 155). Erziehungspraxis, die auf die unbestimmte Bildsamkeit des Menschen rekurriere, verbinde Freiheit mit Notwendigkeit dergestalt, dass die ältere Generation dafür Sorge trage, die heranwachsende Generation zur *Praxisfähigkeit* zu führen. Dies bedeute, selbsttätig in der menschlichen Gesamtpraxis handeln beziehungsweise diese und dabei auch sich selbst künftig hervorbringen zu können. Die Notwendigkeit der pädagogischen Praxis sei dabei zeitlich begrenzt: »Unter allen Praxen ist die pädagogische Praxis die einzige, für die die Antizipation des eigenen Endes konstitutiv ist. Während die anderen Praxen dort pervertieren, wo sie ihr eigenes Ende herbeiführen, pervertiert die pädagogische Praxis dann, wenn sie ihr eigenes Ende nicht anstrebt« (Benner, 2010, S. 90).

Das eigene Ende der pädagogischen Praxis anzustreben, korreliert mit dem pädagogischen Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Mit ihm knüpft Benner unmittelbar an Herbarts Erziehungsbegriff an, der zwischen einer Erziehung im eigentlichen Sinn und einer uneigentlichen Erziehung, der äußeren Regierung durch Anordnung beziehungsweise direkter Beeinflussung, unterscheidet. Letztere, so Herbart, sei nur in solchen Momenten legitim, »ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen«, zum Beispiel wenn sich ein Kind unwillentlich in Gefahr brächte (Herbart, 1983, S. 45). Auf den Willen direkt versuche Erziehung im eigentlichen Sinne überhaupt nicht einzuwirken. Vielmehr fordere sie dazu auf, der eigenen Einsicht tätig Folge zu leisten und den Erfahrungshorizont um einen reichen Gedankenkreis zu erweitern (Herbart 1983, S. 59). Erziehung sei ferner darauf ausgerichtet, sich »in Empfindung anderer« zu versetzen, um damit den Kreis der Teilnahme zu vergrößern (Herbart, 1983, S. 77 f.), um sich gegenseitig in seiner Unterschiedlichkeit anerkennen zu können. Herbart hat in diesem Zusammenhang die Rede vom erziehenden Unterricht geprägt (vgl. Bohl, Harant & Wacker, 2015) und betont, »keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht« und »keinen Unterricht an[zu]erkennen, der nicht erzieht« (Herbart, 1983, S. 35).

Gesellschaftliche Determination, also die Berufung auf außerpädagogische Sachzwänge beziehungsweise die direkte Einflussnahme auf das Wollen, stünden quer zur pädagogischen Praxis eines erziehenden Unterrichts. Entsprechend gelte es, dass »gesellschaftliche Anforderungen und Einwirkungen in pädagogisch legitime Anforderungen und Einwirkungen überführt werden« (Benner, 2010, S. 104, Hervorhebung M. H.). Gesellschaftliche Einflüsse, so Benner, seien anders als Umwelteinflüsse keine Zwänge im eigentlichen Sinne, da sie »immer schon über menschliches Handeln vermittelt« seien (ebd., S. 105). Im erziehenden Unterricht sei entsprechend »die selbsttätige Mitwirkung des Menschen am eigenen Bildungsprozess« zu gewährleisten (ebd., S. 106), damit es zu einer »intergenerationellen Verständigung« kommen könne (ebd., S. 106): »Eine solche Verständigung folgt nicht einfach gesellschaftlichen Üblichkeiten und Normen, sondern entwickelt die Regeln des Zusammenlebens denkend, urteilend und experimentierend gemeinsam mit den Lernenden, indem sie Üblichkeiten und Normen im Kontext von Erfahrungen, die diese mit jenen machen, problematisiert und neu aushandelt« (ebd., S. 106 f.). Nur auf diese Weise sei gewährleistet, dass menschliche Handlungspraxis nicht als Sachzwang erfahren wird.

Hier greift das vierte pädagogische Prinzip, nämlich die »Idee einer *nicht-hierarchischen und nicht-teleologischen Verhältnisbestimmung* der Einzelpraxen« (Benner, 2010, S. 58). Eine hierarchische Verhältnisbestimmung der Einzelpraxen läge vor, wenn etwa – wie im realexistierenden Sozialismus – die Pädagogik dem Politischen untergeordnet würde und erstere die Aufgabe erhielte, *sozialistische Menschen* zu erziehen. In einer solchen hierarchischen Verhältnisbestimmung der gesellschaftlichen Teilbereiche würde das Pädagogische zur Technik, außerpädagogische Ziele durch entsprechende Mittel zu verfolgen. Eine hierarchische Verhältnisbestimmung läge, so Benner, auch dann vor, wenn etwa ein eng gefasster ökonomischer Systemimperativ zur gesellschaftlichen Determination führte, was in der Regression der Gesamtpraxis zur Scheinpraxis kulminierte:

- » In einem Wirtschaftssystem, das die Organisation, Teilung und Verteilung menschlicher Arbeit einzig nach Kriterien der Maximierung der Produktivität bei gleichzeitiger Minimierung des für die Waren- und Güterproduktion erforderlichen Aufwandes an menschlicher Arbeit bemisst, geht der humane Sinn menschlicher Arbeit ebenso verloren, wie Politik, Sitte, Kunst und Religion ihre humane Qualität einbüßen, wenn sie lediglich mit zu Sachgesetzmäßigkeiten verniedlichten Zwängen eines gesellschaftlichen Systems befreunden, welches seine Grundlage nicht mehr

in den menschlichen Tätigkeiten, sondern nur mehr im Schein menschlicher Praxis hat« (Benner, 2010, S. 117).

Wenn Benner hier vom »humane[n] Sinn« beziehungsweise von »humane[r] Qualität« spricht, die durch gesellschaftliche Determination Gefahr laufen, verloren zu gehen, greift er indirekt auf die Kritik einer verkürzten Moderne zurück, wie sie sich in soziologischen Kontexten beispielsweise bei Max Weber und Jürgen Habermas findet. So konstatiert bereits Weber die Verselbständigung bürokratischer und ökonomischer Prozesse und spricht in diesem Zusammenhang vom »stahlharten Gehäuse« und der Gefahr einer »mechanisierte[n] Versteinering« (Weber, 1988, S. 204), wo Vernunft zu Zweckrationalität gerönne und damit Praxis durch Technik ersetzt würde. Habermas hat in diesem Zusammenhang davon gesprochen, dass in einer aus seiner Sicht verkürzten Moderne verständigungsorientiertes Zusammenhandeln, also Praxis, auf Systemimperative beziehungsweise funktionale Vernunft verkürzt erscheine (Habermas, 1995). In einer von Sachzwängen beherrschten Welt, so verdeutlicht sich, greift keine pädagogische Theorie der Schule, weil es keine gesellschaftliche Praxis gibt, in der Heranwachsende bestimmend tätig werden könnten. Die an der unbestimmten Bildsamkeit ausgerichtete pädagogische Praxis reduzierte sich entsprechend auf die Technik, Heranwachsende an außerpädagogische Sachzwänge zu gewöhnen, indem diese die Logik jener Sachzwänge internalisierten.

Einer Theorie pädagogischer Institutionen wie der Schule gehe es jedoch darum, zu klären, »welche Strukturen und Merkmale Institutionen aufweisen müssen, um Orte eines erziehungs- und bildungstheoretisch legitimierten pädagogischen Handelns zu sein« (Benner, 2010, S. 182). Schule ließe sich, wie oben bereits ausgeführt, in diesem Zusammenhang dahingehend beschreiben, dass sie Lernen durch Erfahrung und Umgang transzendiert: »In institutionen-theoretischer Hinsicht ist die Schule ein Ort für Erfahrung und Umgang erweiternden Unterricht. In diesem lernen Schüler, was in Erfahrung und Umgang unmittelbar sozialisatorisch nicht gelernt werden könnte, aber gelernt werden muss, um die Welt zu verstehen und in dieser ein individuelles und partizipatorisches Leben führen zu können« (Benner, 2015, S. 486). Benner macht in diesem Zusammenhang zwei Theorieansätze aus, die diesem Anspruch aus seiner Sicht nicht Genüge tun: Zum einen auf Entinstitutionalisierung setzende Theorien und zum anderen entlastungstheoretisch argumentierende Theorien (Benner, 2010). Beide Formen unterliefen den Begriff menschlicher Praxis. So rekurriert Benner beispielsweise auf Ivan Illichs Forderung einer *Entschulung der Gesellschaft* (Illich, 1972; vgl. Bohl, Harant & Wacker, 2015, S. 178-183), die die Bedingungen

einer ausdifferenzierten Gesamtpraxis ignoriere und letztlich auf die Affirmation vormoderner Gesellschaften hinauslaufe, »in denen die pädagogische Praxis noch als integriertes Moment der ökonomischen, sittlichen, politischen, ästhetischen und religiösen Praxis ausgeübt wurde« (Benner, 2010, S. 184). Entlastungstheorien, so Benner, kämen hingegen »ohne erziehungs- und bildungstheoretische Problemstellungen und ohne Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns aus« (ebd., S. 186). An biologischen Denkstrukturen wie der Evolutionstheorie angelehnt (ebd.), würden gesellschaftliche Institutionen dort schlicht »nach den Entlastungsleistungen beurteilt, die Organisationen und Institutionen für ihre Umwelt erbringen« (ebd., S. 185). Diese Kritik trifft direkt die Grundannahmen der strukturfunktionalen Betrachtung. Die durch die Institutionalisierung pädagogischer Praxis gestellte Aufgabe bestehe, und das geht über strukturfunktionales Denken hinaus, jedoch darin, »dass die Einzelnen in den gesellschaftlichen Handlungsbereichen urteils- und handlungsfähig werden« (Benner, 2010, S. 200). Wie leistet die Schule das als institutionalisierte pädagogische Praxis?

- » In der Schule bildet sich der Mensch zunächst allgemein, das heißt ohne Kenntnis des Speziellen, das er als Beruf wählen wird. Er lernt lesen, schreiben und rechnen, kultiviert und reflektiert seine Leiblichkeit, eignet sich außerhalb seines primären Umgangshorizonts existierende tote und lebendige Sprachen an, erlernt die Anfangsgründe der Mathematik und der modernen Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften und erweitert darüber hinaus seine Erfahrung und seinen Umgang in Auseinandersetzung mit Werken der Kunst und den Weltdeutungen der Religionen« (Benner, 2010, S. 205).

Aus Sicht einer pädagogischen Theorie der Schule erscheint, wie diese Ausführungen verdeutlichen, der Strukturfunktionalismus einseitig, weil in ihm gesellschaftliche Determinationen keine pädagogische Transformation erfahren und entsprechend die Vermittlung von Freiheit und Notwendigkeit menschlicher Handlungspraxen in die Notwendigkeit gesellschaftlich bedingter Systemimperative aufgehoben erscheint. So lassen sich abschließend die strukturfunktionalen Funktionsbeschreibungen von Schule wie folgt systematisch-pädagogisch befragen, um sie durch einen praxeologisch qualifizierten *Funktionsbegriff* zu erweitern:

Die *Qualifikationsfunktion* müsste danach befragt werden, ob sie dahingehend missverstanden werden kann, dass die modernespezifische Unbestimmtheit des Menschen als durch gesellschaftliche Sachzwänge bestimmt gedacht wird, etwa wenn eine

»Passung zwischen dem Bedarf des Beschäftigungssystems und dem schulischen Angebot« (Fend, 1980, S. 20) unterstellt beziehungsweise gar intendiert wird. Auch die derzeit in schulischen Kontexten dominierende Kompetenz- und Outputorientierung wäre mit Herbarts erziehungstheoretisch begründeter Forderung nach *Erweiterung des Gedankenkreises* beziehungsweise mit Benners an Humboldt angelehnter Forderung nach allgemeiner Bildung zu konfrontieren, die beide eine Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses verfolgen. Schulische Bildung jedenfalls hätte zur selbsttätigen Teilnahme an der menschlichen Gesamtpraxis zu qualifizieren, sie kann entsprechend nicht, wie Fends Einschätzung nahelegt, einseitig auf die Ökonomie als *System* ausgerichtet sein, wenn »eine am Begriff menschlicher Arbeit festhaltende ökonomische Praxis« (Benner, 2010, S. 117) angestrebt wird.

Auch die *Allokationsfunktion* der Schule wäre daraufhin zu befragen, ob sie indirekt soziale Ordnungsstrukturen beziehungsweise Systemimperative affirmiert, in denen Vernunft in Zweckrationalität aufgeht (vgl. Harant & Thomas in diesem Band). Sie wäre ferner danach zu befragen, ob gewährleistet ist, dass am eigenen Bildungsprozess dergestalt mitgewirkt werden kann, dass sich Selektion und Allokation nicht einseitig an bereits getroffenen curricularen Bestimmungen ausrichten, an denen sich die eigene Bildungsgeschichte schlicht zu bewähren hätte. Selbsttätige Mitwirkung am eigenen Bildungsprozess, der auf die Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses bezogen bleibt, bedeutete auch, dass Bildung nicht auf Anpassung reduziert wird (Frost, 2010), sondern das Selbst auf die Bildungspraxis zurückzuwirken vermag. Eine Angebot-Nutzungs-Orientierung (Helmke, 2012) wäre hier gedanklich zu eng, weil sie die erziehungstheoretische Problemstellung negativer Erfahrung ausklammert, nämlich wie Gegenstände für Schülerinnen und Schüler in ihrer Fraglichkeit erscheinen können (Benner, 2018, S. 113). Inwieweit neue Formen personalisierten Lernens durch digitale Medien hier weiterführen, bleibt abzuwarten. Eine Verengung personalisierter Lernprogramme auf *rote learning* und *generative learning* jedenfalls bräche die von Biesta problematisierte Entwicklung der *Learnification* nicht auf, sondern verstärkte sie nur. Wenn personalisiertes Lernen darauf reduziert wird, das zu lernen, was bereits feststeht, regrediert pädagogische Praxis zur Lerntechnik.

Die *Integrations- und Legitimationsfunktion* wäre darauf hin zu befragen, ob die Reproduktion der politischen und sozioökonomischen Verhältnisse tatsächlich die Befähigung zur selbsttätigen Teilnahme an den gesellschaftlichen Handlungspraxen verfolgt und ob Schülerinnen und Schüler dabei die Erfahrung zuteilwird, »Normen und Regeln menschlicher Verständigung problematisieren, weiterentwickeln und

anerkennen« (Benner, 2010, S. 21) zu können. Aus bildungstheoretischer Perspektive wäre es nicht legitim, das Ziel zu verfolgen, »die Heranwachsenden in Übereinstimmung mit Vorgegebenheiten zu bringen« (Benner, 1995, S. 149) ohne dass an sie herangetragene Geltungsansprüche von Wahrheit und Richtigkeit dadurch diskursive Verflüssigung erfahren, dass sie von ihnen verständigungsorientiert geprüft, akklamiert und gegebenenfalls zurückgewiesen werden können (Habermas, 1995). Die Entwicklung politischer beziehungsweise rechtlicher Praxisfähigkeit führt in modernespezifischen Kontexten in erster Linie zu einem qualifizierten Politik- und Rechtsverständnis, das politisch oder rechtlich vorgetragene Ansprüche auf ihre Begründungslogik hin zu prüfen vermag. Aktuelle Entwicklungen in der Bildungsplanung weisen mitunter in eine entgegengesetzte Richtung, wenn sie einseitig auf eine Akklamation positiven Rechts ausgerichtet bleiben (Harant & Dammer, 2013, 613). Affirmative Erziehung verfolgte hier das Ziel, das zu wollen, was andere wollen, dass man es will, so dass die praxisbedingte Vermittlung von Freiheit und Notwendigkeit zugunsten der Notwendigkeit aufgehoben erscheint.

Dasselbe gilt für die *Enkulturationsfunktion*, wenn hier, wie bei Fend, von »tiefe[r] Einfärbung einer Person« (Fend, 2006, S. 49) in eine spezifische Symbolwelt die Rede ist. Enkulturationsbemühungen ließen sich aus bildungstheoretischer Sicht dann problematisieren, wenn sie die affirmative Erziehungsabsicht verfolgten, in vorgegebene Positivitäten einzusozialisieren. Auch hier läge das Missverständnis auf der Hand, »die pädagogische Praxis als eine bejahende Instanz im Dienste außerpädagogischer, real vorgegebener oder stellvertretend-antizipierter Positivitäten zu begreifen« (Benner, 1995, S. 151). In diesem Kontext wäre auch der in der empirisch-quantitativen Forschung vorherrschende und bildungsadministrativ aufgegriffene Kompetenzbegriff daraufhin zu befragen, ob der angestrebte Durchgriff auf die »motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« (Weinert, 2001, S. 27 f.) von Schülerinnen und Schülern der affirmativen Erziehungsbemühung Vorschub leistet, Regierung im Sinne Herbarts zu intendieren.

4. Schultheorie und Theorienpluralismus

Das Ergebnis der Zusammenschau zweier hinsichtlich ihrer Konstitutionsbedingungen sehr unterschiedlicher Theorieperspektiven auf Schule hat gezeigt, dass die semantischen Strukturen, welche Theorien innewohnen, zu jeweils unterschiedlichen Betrachtungsweisen führen. Werden gesellschaftliche Zusammenhänge in Analogie

zu Funktionszusammenhängen in Organismen betrachtet, erschließen sich adaptive Leistungen von Schule für das Ganze der Gesellschaft. Rekuriert man hingegen auf einen bildungsphilosophisch inspirierten Praxisbegriff und entwickelt – von diesem ausgehend – eine erziehungs- und bildungstheoretisch motivierte Perspektive auf die Schule, erscheinen schulische Funktionen in einem veränderten Licht. Kritiker mögen einwerfen, dass die strukturfunktionale Perspektive auf Schule deskriptiv verfare, die erziehungs- und bildungstheoretisch motivierte Perspektive hingegen normative Erwartungshaltungen an die Schule herantrage, die sich gesellschaftlich kaum realisieren ließen. Pädagoginnen und Pädagogen in der Tradition von Herbart bis Benner hingegen würden dieser Kritik vermutlich dahingehend begegnen, dass organologische Perspektiven auf Schule und Gesellschaft naturalistische Reduktionen darstellten und indirekt gesellschaftliche Determinationen affirmierten, die alles andere als Sachgesetzmäßigkeiten seien und prinzipiell in qualifizierte Praxis überführt werden könnten. Für den zweiten Ansatz spricht, dass er nicht, wie der erste, mit reduktiven Formeln operiert und Handeln entsprechend nicht auf Verhalten reduziert.

Was die Zusammenschau dieser Ansätze jedoch für beide Seiten leisten kann, besteht darin, dass sie zu einer Wendung des Blicks (griech. *Periagoge*) veranlasst. Der Veranlassung von Blickwendungen wird seit Platons Höhlengleichnis bildendes Potenzial zugesprochen (Kauder, 2001). Schule »so oder anders« in den Blick zu nehmen, »mitsamt dem Blick, der es so oder anders nimmt« (Seel, 2009, S. 5), ist Schultheorie. Zumindest dann, wenn man den Theoriebegriff nicht szientifisch engführt.

Literatur

- Adl-Amini, B. et al. (1993). Theorie der Schule – eine abschließende Diskussion. In K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (2. Aufl., S. 117–127). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Benner, D. (1995). *Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis* (Bd 2). Weinheim: Juventa.
- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik* (7. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! – Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik* 61(4), 481–496.
- Benner, D. (2018). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *ZfPäd*, 84(1), 107–120.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge.
- Bohl, T., Harant, M., & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Frost, U. (2010). Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86 (3), 312–322.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd 2). Frankfurt: Suhrkamp.
- Harant, M. & Dammer, K.-H. (2013). Affirmative Erziehungspraxis als Neue Lernkultur. Der Bildungsplan 2015 für Baden-Württemberg: Ein Schritt zurück in die Zukunft. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 89(4), 607–626.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herbart, J. F. (1835). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung
- Herbart, J. F. (1983). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (6. Aufl.). H. Holstein (Hrsg.). Bochum: Kamp.
- Illich, I. (1972). *Entschulung der Gesellschaft*. München: Kösel.
- Kauder, P. (2001). *Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis: Eine kommentierende Studie aus pädagogischer Sicht*. Hohengehren: Schneider.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Parsons, T. (1964). The School Class as a Social System: Some of its functions in American society. In Ders., *Social Structure and Personality* (S. 129–154). London: Collier-Macmillan LTD.
- Parsons, T. (1966). *The Social System* (3. Aufl.). Toronto: Collier-Macmillan Canada.
- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel: Beobachtungen zur pädagogischen Semantik*. Konstanz: UVK.
- Schleiermacher, F. D. E. (1983). *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. E. Weniger (Hrsg.). Frankfurt a.M., Berlin, Wien: Klett.
- Seel, M. (2009). *Theorien*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Tillmann, K.-J. (1993). Theorie der Schule: Eine Einführung. In K.J. Tillmann (Hrsg.), *Schultheorien* (2. Aufl. S. 7–18). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Tillmann, K.-J. (1997). Ist die Schule ewig?: Ein schultheoretisches Essay. *Pädagogik*, 49(6), 6–10.
- Weber, M. (1988). *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (7. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim, Basel: Beltz.

Motivationstheorien im schulischen Kontext

Tina Hascher, Claudia C. Sutter-Brandenberger und Eliane Liechti

1. Ein kurzer Einblick in die lange Geschichte der Motivationsforschung – Motivationstheorien im Überblick

Motivation bezeichnet ein psychologisches Konstrukt, das die *Warum*-Frage des menschlichen Handelns möglichst gut beschreiben und erklären will: Warum handelt ein Mensch, wie er es tut? Motivation beeinflusst unter anderem die Zielrichtung, die Ausdauer und die Intensität des Verhaltens (Heckhausen, 1989; Rheinberg, 2008; Schiefele, 2009). Motivation steht folglich für die Ursachen oder Gründe menschlichen Verhaltens (siehe im Überblick Krapp & Hascher, 2014a, b).

Die Frage, was Motivation ist und was Menschen motiviert, wurde bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts untersucht. Allerdings war damals der Begriff *Motivation* noch nicht gebräuchlich, sondern es wurden Alltagsbegriffe wie Anstrengungsbereitschaft, Strebung, Bedürfnis usw. oder Fachbegriffe aus der Biologie wie Trieb oder Instinkt verwendet. Im Verlauf der Zeit haben sich die zentralen Themenstellungen und Theorien der psychologischen Motivationsforschung immer wieder verändert (Puca, 2009; Heckhausen, 1989, 2006). Auf einer relativ allgemeinen Betrachtungsebene lassen sich drei Motivationstheorien unterscheiden, die eine zentrale Rolle gespielt haben:

- (1) personenzentrierte Ansätze,
- (2) umweltzentrierte Konzepte und
- (3) interaktionistische Zugänge.

(1) Bis Mitte des letzten 20. Jahrhunderts war die zentrale Annahme, dass Handlungen durch die Persönlichkeitsstruktur des Menschen, im Konkreten durch bestimmte angeborene, motivationale Dispositionen, geprägt sind. Namhafte Psychologen wie William James (1842-1910), Sigmund Freud (1856-1939) oder Gordon Allport (1897-1967) versuchten, ein umfassendes Bild vom Aufbau der Person (Lersch, 1938) und der Struktur des menschlichen Motivationssystems zu erstellen. William McDougall (1871-1938) versuchte, das menschliche Motivsystem aufzuschlüsseln. Die damals

neuen evolutionstheoretischen Erkenntnisse von Charles Darwin (1809-1882) weckten in ihm die Überzeugung, dass (auch) der Mensch über eine Grundausstattung an Instinkten beziehungsweise Neigungen verfügt, die man durch systematische Beobachtung identifizieren und voneinander abgrenzen kann. Unter Instinkten verstand er angeborene, generelle Dispositionen, die auf kognitiven (Wahrnehmungen), affektiven (Emotionen) und motorischen Teilprozessen aufbauen und das menschliche Handeln motivieren und steuern. Diese auf dem Instinktverständnis der Biologie basierende Theorie konnte sich jedoch nicht halten, weil sich menschliche Instinkte nicht eindeutig identifizieren und voneinander abgrenzen ließen und die Kontroversen über die Anwendung des Instinktverständnisses in der Humanwissenschaft zu seiner Ablehnung als psychologisches Motivationskonstrukt führte. Eine weitere bedeutsame Motivklassifikation stammt von Henry Murray (1893-1988). Ähnlich wie McDougall wollte er die im Alltag beobachtbaren vielfältigen menschlichen Bestrebungen auf eine begrenzte Zahl grundlegender motivationaler Dispositionen zurückführen. Er unterschied deshalb zwischen primären, biologisch-viszerogenen Bedürfnissen wie Nahrung oder Sexualität und sekundären, psychogenen Bedürfnissen wie Leistung, Selbstbestimmung oder sozialer Anschluss. Ebenfalls differenzierte er zwischen positiven (aufsuchenden) und negativen (meidenden) Bedürfnissen. Seine Ideen hatten großen Einfluss auf die spätere Theoriebildung der Leistungsmotivationsforschung sowie der heute aktuellen Selbstbestimmungs- und Interessenstheorie, so zum Beispiel das Konzept der grundlegenden psychogenen Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 2002). Abraham Maslow (1908-1970), ein Mitbegründer der *Humanistischen Psychologie*, entwickelte ein weiteres, historisch bedeutsames Motivationsmodell, in dem er verschiedene Bedürfnisse menschlicher Existenz mit der lebensgeschichtlichen Entwicklung des Menschen verknüpfte: Im Säuglingsalter stehen physiologische Bedürfnisse und für Kleinkinder Sicherheitsbedürfnisse im Vordergrund. Später folgen die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit und nach Selbstachtung. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung ist in dieser hierarchischen Abfolge ganz oben angesiedelt und tritt relativ spät in Erscheinung, bestimmt aber dann die Motivation des Menschen über die gesamte Lebenszeit. Ein grundlegender Gedanke in Maslows Theorie war die These von der Vorrangigkeit niederer Bedürfnisse gegenüber den Bedürfnissen auf höherer Stufe. Erst wenn die jeweils rangniedrigeren Bedürfnisse hinreichend erfüllt sind, sei der Mensch auch in der Lage, sich Tätigkeiten zuzuwenden, die der Befriedigung ranghöherer Bedürfnisse dienen. Maslows Modell wird zwar in der allgemeinen psychologischen Ratgeberliteratur noch immer häufig zitiert, in heutigen wissenschaftlichen Diskussionen spielt es jedoch kaum noch eine Rolle, da kritisiert wird, dass

zentrale Begriffe wie Selbstachtung und Selbstverwirklichung nicht eindeutig genug definiert sind und es deshalb nicht möglich ist, die Gültigkeit der theoretischen Aussagen empirisch zu überprüfen (Heckhausen, 1989, S. 70 ff). Sowohl die phänomenologischen Eigenschaftstheorien der Motivation als auch die klassischen Bedürfnistheorien verloren in der Mitte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung, da sich ein stark methodisches Interesse an der Messbarkeit motivationaler Phänomene entwickelte. Beispielsweise stellte Raimond Cattell (1905-1988) ein Strukturmodell der menschlichen Persönlichkeit (16-Faktorenmodell) vor, welches die Gesamtheit aller Eigenschaften fünf globalen Faktoren zuordnet: Extraversion, Unabhängigkeit, Ängstlichkeit, Selbstkontrolle und Unnachgiebigkeit. Der von ihm entwickelte Persönlichkeitstest wird auch heute noch verwendet.

(2) Die umweltzentrierten Konzepte betonten, dass Motivation auf vielfältige Weise von der Umwelt beziehungsweise von situativen Faktoren bestimmt wird. Bedeutsame Forscher der klassisch behavioristischen Lern- und Verhaltenstheorien waren Edward Thorndike (1874-1949), Clark Hull (1884-1952) und Burrhus Skinner (1904-1990). In diesen Theorien wurden Gewohnheiten als Resultate von Stimulus-Reaktion-Verbindungen definiert. Motivation wurde entsprechend als eine durch äußere Reizeinflüsse erworbene und stabilisierte Verhaltenstendenz interpretiert, die auf Zuwendungs- und Vermeidungsreaktionen basiert. Diese behavioristischen Leitideen wurden in den nachfolgenden Forschungsgenerationen zum Teil verändert und weiterentwickelt. So wurde in der Lerntheorie von Edward Tolman (1868-1959) erstmals die Rolle von Erwartungen thematisiert, die bis heute in den kognitiven Motivationstheorien eine zentrale Rolle spielen. Zudem wurde auf die wichtige Funktion von erworbenen Furchtreaktionen und die Bedeutung von Angst hingewiesen: Mowrer (1939, 1960) beschrieb sowohl ausführlich das Phänomen des *Meidungslernens* (Lernen aus Furcht) als auch die Hoffnung als eine Emotion mit positiver Wirkung. Seinem Modell entsprechend werden Situationen, die Furcht oder Enttäuschung auslösen, gemieden und Situationen der Hoffnung oder Erleichterung aufgesucht.

(3) Für die interaktionistischen Zugänge, welche die menschliche Motivation unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen von Personen- und Umweltfaktoren erklären, legte der Gestaltungspsychologe Kurt Lewin (1890-1947) den Grundstein. Er plädierte für eine ganzheitliche Interpretation menschlichen Verhaltens unter Berücksichtigung der jeweiligen psychologischen Gesamtsituation, dem sogenannten *Lebensraum*. Seine Überlegungen mündeten in die bekannte Verhaltensgleichung $V=f(P,U)$, wonach menschliches Verhalten stets als Funktion von Person- und

Umweltfaktoren zu interpretieren sei. Seinen Ansätzen kam eine zentrale Bedeutung für die spätere, von David McClelland (1917-1998) und John William Atkinson (1923-2003) begründete kognitiv-handlungstheoretische Motivationsforschung zu.

Basierend auf diesen historischen Anfängen der Motivationsforschung lassen sich heute zwei übergeordnete Forschungsparadigmen unterscheiden:

- (1) die Aufklärung der Wirkungsweise motivationaler Faktoren im unmittelbaren Handlungsvollzug respektive kognitiv-handlungstheoretische Motivationsmodelle und
- (2) die Untersuchung der Bedeutung motivationaler Dispositionen für die Struktur und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit respektive dynamische Persönlichkeits-Konzepte.

(1) Der erste Themenfokus *Motivation und Handlung* wird von den sogenannten Erwartungs-Wert-Theorien akzentuiert. Kerngedanke dieser Theorien ist, dass die Stärke der Motivation in erster Linie von zwei Faktoren abhängt, nämlich der Erfolgserwartung (E) und dem Wert (W), der mit dem Handlungsergebnis (=Zielrealisierung) antizipiert wird. Zentrale Theorien dafür sind die Handlungskontrolltheorie von Julius Kuhl (1983), das klassische Erwartungs-Wert-Modell und das Rubikon-Modell von Heinz Heckhausen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Heckhausen, 1989).

(2) Der zweite Themenfokus *Motivation und Persönlichkeit* stellt ins Zentrum, dass Motivation mit der Persönlichkeitsentwicklung verknüpft ist und Wechselwirkungen zwischen motivationalen und emotionalen Prozessen bestehen. Zu den wenigen Motivationstheorien, die sich auf empirischer Grundlage mit den vergleichsweise komplexen Relationen zwischen Motivation, Emotion und Persönlichkeitsentwicklung befassen, zählen die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001) und die Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard Ryan (1985, 1993, 2002).

Dieser kurze historische Abriss zeigt, dass der Prozesscharakter des motivationalen Geschehens immer stärker in den Mittelpunkt der theoretischen Überlegungen rückte. Unterschiedlich entwickelt haben sich auch die zugrundeliegenden Menschenbilder durch eine Abkehr von behavioristischen Mechanismen hin zum selbstbestimmenden Menschen. Die heutigen Theorien sind zudem umfassender gestaltet und basieren auf

empirischen Erkenntnissen. Zu beachten ist auch die wechselseitige Relation von Motivation und Entwicklung (siehe auch Krapp & Hascher, 2014a, b). Diese kann gemäß Heckhausen (2006) aus zwei Perspektiven betrachtet werden: (a) Wie verändert sich die Motivation über die Lebensspanne und welche Faktoren wirken auf diesen Entwicklungsverlauf? (b) Welchen Einfluss übt die Motivation auf die Persönlichkeitsentwicklung aus? Aus diesen allgemeinen Perspektiven lassen sich für die Praxis zum Beispiel folgende relevante Fragestellungen ableiten: Welche Rolle kommt Lehrpersonen bei der motivationalen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu? Welchen Einfluss hat die Motivation auf den Lernerfolg und die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern? Wie gestaltet eine Person ihre eigene Entwicklung mit, indem sie sich zum Beispiel ganz bewusst für oder gegen bestimmte Entwicklungspfade (z. B. Ausbildungswege) entscheidet?

2. Motivationstheorie im Fokus: die Selbstbestimmungstheorie

Eine der prominentesten Motivationstheorien ist seit einigen Jahren die Selbstbestimmungstheorie (kurz SDT) von Edward Deci und Richard Ryan (1993). Die SDT besteht aus fünf Teil-Theorien, die jeweils unterschiedliche motivationale Phänomene erklären:

(1) Die *Theorie der organismischen Integration* (Organismic Integration Theory) geht über die traditionelle Differenzierung zwischen intrinsischer (selbstbestimmter) oder extrinsischer (fremdbestimmter) Motivation hinaus. Sie postuliert vier Formen extrinsisch motivierten Verhaltens, die sich im Grad ihrer Selbstbestimmung unterscheiden und auf einem Kontinuum zwischen den Polen intrinsische Motivation (=Prototyp selbstbestimmten beziehungsweise autonomen Handelns) und Amotivation (=Fehlen von Motivation; Handeln ohne Verfolgen von Zielen, weder mit Intension noch mit Kontrolle) liegen (Deci & Ryan, 1993, 2002):

(a) Die *integrierte Handlungsregulation* gilt neben der intrinsischen Motivation (eine Schülerin lernt aus Interesse und Freude an den Lerninhalten) als diejenige Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Ausmaß an Selbstbestimmung. Diese Form steht am Ende des Internalisierungsgeschehens und resultiert aus der Identifikation mit und der Integration von Werten, Zielen, Handlungen und Normen in das eigene Selbst (eine Schülerin lernt, weil sie sich mit den Lernzielen ganz identifiziert). Entsprechend liegt die Handlungsursache in der Person selbst.

(b) Bei der *identifizierten* Regulation wird eine Handlungs- oder Verhaltensweise aufgrund persönlicher Wertschätzung und Relevanz ausgeführt (die Schülerin lernt, weil sie die Lerninhalte persönlich für wichtig oder wertvoll erachtet) und die Handlungsursache ist entsprechend beim Individuum verortet.

(c) Liegt eine *introjizierte* Handlungsregulation vor, erfolgen die Handlungen aufgrund eines inneren Drucks und dienen der Selbstachtung (die Schülerin lernt, um beispielsweise ein schlechtes Gewissen zu vermeiden). In diesem Fall besteht zwar kein äußerer Zwang (wie bei der extrinsischen Motivation), denn die Verhaltensweise oder Handlung wird als von innen kontrolliert erlebt, der Ort der Handlungskontrolle wird jedoch als external wahrgenommen.

(d) Bei der *externalen* Motivation wird eine Handlung oder eine Verhaltensweise aufgrund äußeren Drucks vollzogen, beispielsweise um Belohnungen (z. B. gute Noten) zu erhalten oder negative Konsequenzen wie Bestrafungen (z. B. schlechte Noten) zu vermeiden. External reguliertes Verhalten ist fremdbestimmtes und von außen kontrolliertes Handeln (Deci & Ryan, 1993, 2002).

(2) Die unter (1) beschriebenen Internalisierungs- und Integrationsprozesse sind mit der *Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse* (Basic Psychological Needs Theory) verknüpft. Deci und Ryan (1993) identifizierten drei grundlegende psychologische Bedürfnisse, deren Befriedigung als *Quelle* intrinsisch motivierter Verhaltensweisen erachtet wird (Bieg & Mittag, 2009; Reeve, 2012; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006): die Bedürfnisse nach Autonomie, nach Kompetenz und nach sozialer Eingebundenheit.

(a) Das Bedürfnis nach *Autonomie* beschreibt das Bestreben einer Person, sich als eigenständig handelnd zu erleben und die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns selbst bestimmen zu können. Autonomieunterstützung kann sowohl durch die Reduktion von Kontrolle, das Bereitstellen von Wahlmöglichkeiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten sowie die Förderung der Selbstaktivierung erfolgen, als auch durch die Verdeutlichung von Relevanz (Bieg & Mittag, 2009). Zentral im Hinblick auf das Erleben von Autonomie im schulischen Kontext ist die Passung von persönlichen Zielen und der gebotenen Unterrichts- und Aufgabensituation (Hagenauer, 2011). Das heißt, als bedürfniskonform können nur jene Lerninhalte empfunden werden, deren Relevanz Schülerinnen und Schüler für sich selbst (bezüglich ihrer eigenen Ziele, Wünsche oder Bedürfnisse) erkannt haben. Im Hinblick auf

autonomieunterstützendes Lehrerverhalten kann dies etwa durch das Hervorheben von Alltagsrelevanz im Unterricht erfolgen.

(b) Das Bedürfnis nach *Kompetenzerleben* beschreibt den Wunsch eines Individuums, sich selbst als wirksam wahrzunehmen und dabei gegebene Anforderungen aus eigener Kraft selbstständig bewältigen zu können (Krapp, Geyer, & Lewalter, 2014). Im schulischen Kontext kann durch positives, informatives und individualisiertes Feedback sowie durch transparente und faire Lern- und Leistungsanforderungen zum Kompetenzerleben beigetragen werden (Bieg & Mittag, 2009).

(c) Das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* basiert auf der Identifikation mit Personen und besagt, dass Menschen ein starkes Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten haben. Sie möchten sich mit ihrer sozialen Umgebung verbunden fühlen und von dieser anerkannt werden. Im Schulkontext sind hier oftmals der Klassenverband und Freundschaften zwischen Schülerinnen und Schülern relevant. Ebenfalls tragen gute Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen zur sozialen Eingebundenheit bei (Bieg & Mittag, 2011).

Die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse ist für die Selbstbestimmungstheorie von zentraler Bedeutung, weil sie eine Antwort auf die Frage liefert, *weshalb* Individuen bestimmte Handlungsziele verfolgen beziehungsweise weshalb bestimmte Handlungsziele motivierend sind (Deci & Ryan, 1993). Es wird davon ausgegangen, dass Individuen deshalb bestimmte Ziele verfolgen, weil sie damit ihre Bedürfnisse befriedigen können; entsprechend geht die Befriedigung dieser Bedürfnisse mit einem positiven Erleben einher und ermöglicht die Entwicklung der selbstbestimmten Motivation.

(3) Die *Theorie der Zielinhalte* (Goal Contents Theory) beschäftigt sich mit der Frage, *was* Individuen anstreben. Diese Teiltheorie entstand aus der Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Zielen oder Aspirationen sowie aus der Erkenntnis, dass der Zielinhalt die Motivation unterschiedlich beeinflusst. Während eine intrinsische Zielorientierung (z. B. im Hinblick auf die persönliche Entwicklung oder das Vertiefen zwischenmenschlicher Beziehungen) die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse und somit das psychologische Wohlbefinden fördert, unterdrücken extrinsische Ziele (materieller Erfolg, Beliebtheit und Status fördern) die Befriedigung dieser Bedürfnisse und laufen einer selbstbestimmten Motivation zuwider. Zentral im Hinblick auf die Erfüllung der psychologischen

Grundbedürfnisse ist also weniger, ob die Ziele letztendlich erreicht werden, sondern vielmehr, *welche* Ziele in erster Linie angestrebt werden (Reeve, 2012). Wollen Schülerinnen und Schüler vor allem deshalb gute Noten erreichen, um besser zu sein als die anderen in der Klasse, hemmt das die Entwicklung der selbstbestimmten Motivation.

(4) Gemäß der *kognitiven Evaluationstheorie* (Cognitive Evaluation Theory) sind insbesondere die Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben unmittelbar mit der intrinsischen Motivation verknüpft. Jegliche kontextuelle, externale Ereignisse (z. B. Belohnung, Lob, positives Feedback), welche diese Bedürfnisse beeinflussen, wirken entsprechend zwangsläufig auch auf die intrinsische Motivation. Sie haben dabei zwei Funktionen inne: eine kontrollierende und eine informative Funktion (Reeve, 2012):

(a) Der kontrollierende Aspekt eines externalen Ereignisses übt Druck auf Individuen aus, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen oder ein bestimmtes Verhalten zu zeigen (z. B. wird einer Schülerin gesagt: »Wenn du pünktlich zum Unterricht erscheinst, bekommst du ein spezielles Privileg.«). Das heißt, Individuen erleben eine Belohnung als kontrollierendes Ereignis, selbst wenn diese Belohnung im Gegenzug für ein normenkonformes Verhalten angeboten wird, was zu einer Reduktion der intrinsischen Motivation führt (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2012).

(b) Der informative Aspekt eines externalen Ereignisses wird beispielsweise durch kompetenzorientiertes Feedback realisiert. Individuen erleben eine Belohnung dann als informativ, wenn die Belohnung zur Vermittlung kompetenten oder verbesserten Arbeitens eingesetzt wird (z. B. erhält die Schülerin ein besonderes Privileg, weil sich ihre Pünktlichkeit verbessert hat). Solch kompetenzsteigernde externale Ereignisse erhöhen die intrinsische Motivation (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2012).

(5) Die *Kausalitätsorientierungstheorie* (Causality Orientations Theory) hebt individuelle Unterschiede in der Art und Weise, wie sich Individuen motivieren, hervor. Kernaussage dieser Teiltheorie ist, dass sich Individuen darin unterscheiden, wie sehr sie ihr Verhalten an Autonomie beziehungsweise Selbstbestimmung oder Kontrolle orientieren. Während einige Individuen dazu neigen, sich auf autonome und selbstbestimmte Orientierungshilfen (z. B. Interessen, persönliche Ziele oder Werte) zu stützen (um etwa ihr schulisches Engagement zu stärken), verlassen sich andere Individuen eher auf kontrollierende Orientierungshilfen (z. B. Umweltanreize oder soziale Vorschriften) (Deci & Ryan, 2002; Reeve, 2012).

Diese fünf Teiltheorien ergänzen sich gegenseitig und sind miteinander verbunden, indem sie organismische und dialektische Annahmen bezüglich der menschlichen Motivation (Organismic Integration Theory) teilen sowie sich auf das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Basic Psychological Needs Theory) beziehen. Als organismisch wird die SDT deshalb bezeichnet, weil ihr eine »fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung postuliert wird« [...] (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Dialektisch ist die SDT insofern, als ihr eine »permanente interaktive Beziehung zwischen diesem organismischen Integrationsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt unterstellt wird« (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Im Zentrum der SDT steht das individuelle Selbst als »das sich ständig ändernde Produkt von Prozessen und Strukturen dieser organismischen Dialektik« (Deci & Ryan, 1993, S. 223).

3. Kritische Würdigung

Gegenüber den Theorien, die sich am Paradigma der kognitiv-handlungstheoretischen Forschungstradition orientieren und die Motivation primär hinsichtlich ihrer Funktion für die Handlungssteuerung interpretieren, nimmt die Selbstbestimmungstheorie (SDT) eine deutlich breitere Perspektive ein. Sie bietet mit ihren fünf Teiltheorien vielfältige Anregungen für die motivationale Gestaltung des Schulalltags, von denen an dieser Stelle vor allem drei Aspekte hervorgehoben werden sollen:

(1) Die SDT fördert unser Verständnis für die individuellen Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Lernenden durch eine Unterscheidung in verschiedene Formen der fremdbestimmten Motivation (*Theorie der organismischen Integration*) und unterschiedliche Bedeutungszuschreibung (*Kausalitätsorientierungstheorie*). Damit gibt sie Lehrpersonen Hinweise für eine differenzierte Diagnostik im Unterricht sowie Ideen für individuelle Motivationsförderung durch didaktische beziehungsweise fachdidaktische Methoden wie die Anpassung des Schwierigkeitsgrads von Aufgaben. Auch werden die Ziele für eine Motivationsförderung deutlich: Insbesondere die auf einem Endpunkt des Kontinuums angesiedelten, intrinsisch motivierten Handlungsweisen erweisen sich besonders erstrebenswert, da sie eine wichtige Grundlage für Lern- und Entwicklungsprozesse darstellen (Bieg & Mittag, 2009) und mit einer höheren Qualität des Lernens verbunden sind (Schiefele & Schreyer, 1994). Noch zu wenig weiß man allerdings darüber, welche wirksamen Möglichkeiten Lehrpersonen haben, die motivationale Orientierung der Schülerinnen und Schüler

positiv zu beeinflussen. Wie wichtig deren Einfluss ist, konnten beispielsweise Brandenberger, Hagenauer und Hascher (2018) zeigen: In einer Interventionsstudie profitierten Schülerinnen und Schüler vor allem dann von einer spezifischen Motivationsförderung im Mathematikunterricht, wenn auch ihre Lehrpersonen an einer entsprechenden Weiterbildung teilnahmen. Zudem scheint es eine Utopie, dass Lernende in Bezug auf alle Fächer und Inhalte eine möglichst selbstbestimmte Motivation aufweisen. Die Kenntnis der unterschiedlichen Motivationsformen könnte aber insbesondere für ältere Schülerinnen und Schüler hilfreich für die Reflexion ihres Lernverhaltens (etwa im Kontext des selbstregulierten Lernens) und auch für die Regulation ihrer Motivation sein.

(2) Das Konzept der psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (*Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse*) hilft dabei, die kontextuellen Faktoren auf ihre motivationale Qualität zu überprüfen. So können bei der Gestaltung von Lernumgebungen die Bedürfnisse als Hintergrundfolie wirken, damit eine möglichst gute Passung zwischen den Lehr- und Lernzielen gelingt und negative Lernemotionen wie Langeweile vermieden werden können. Zu berücksichtigen sind dabei auch die individuellen Ziele (*Theorie der Zielinhalte*). Variablen mit zentraler Bedeutung sind beispielsweise konstruktives Feedback und die kriterienbezogene (kriteriale) Bezugsnormorientierung. In diese Richtung zielen auch die Aussagen der *kognitiven Evaluationstheorie*, die darauf hinweist, dass die Unterrichtsgestaltung (als externes Angebot) unterschiedlich interpretiert werden kann und verschiedene Strategien, erwünschtes Lernverhalten zu erzielen, zu jeweils anderen motivationalen *Nebeneffekten* führen können. Kritisch anzumerken ist die starke Fokussierung auf genau diese drei psychologischen Grundbedürfnisse. Damit besteht die Gefahr, dass andere Bedürfnisse etwa nach einer gerechten Behandlung in den Hintergrund treten oder Werte aus anderen Kulturkreisen unberücksichtigt bleiben.

(3) Die SDT weist eine hohe Übereinstimmung mit Kriterien der Unterrichtsqualität wie kognitive Aktivierung, schülerbezogene Unterstützung im Lernprozess oder ein positives Sozialklima auf. Unterrichtsgestaltung lässt sich deshalb mit Bezug auf die psychologischen Grundbedürfnisse reflektieren und gibt Anregungen für eine Weiterentwicklung und Verbesserung. Sie berücksichtigt zudem die Dialektik des Schulalltags, nämlich zwischen den Schülerinnen und Schülern als aktive, entwicklungsorientierte Individuen und den formalisierten sozialen Kontexten, welche die Bestrebungen von Individuen, ihre Erfahrungen ins kohärente Selbst zu integrieren, unterstützen oder hemmen können. Ein klassischer Indikator für eine einengende

Wirkung ist das Absinken der Lernmotivation im Verlauf der Schuljahre (Eccles et al., 1993; Fend, 1997; Gnambs & Hanfstingl, 2015). Allerdings gibt sie nur wenige Hinweise darauf, wie diese Dialektik aufgelöst beziehungsweise wie mit ihr umgegangen werden kann – sieht man von dem Postulat der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse ab. Für Lehrpersonen ist diese Dialektik im Schulalltag kaum aufzulösen, weil sie nicht nur von deren individuellen Möglichkeiten abhängt, sondern zu einem großen Teil strukturell bedingt ist (etwa durch die Gestaltung des Schulsystems und der Curricula).

Literatur

- Bieg, S., & Mittag, W. (2009). Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Unterrichtsemotionen für die selbstbestimmte Lernmotivation 1. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 117–142.
- Bieg, S., & Mittag, W. (2011). Leistungsverbesserungen durch Förderung der selbstbestimmten Lernmotivation. In M. Dresel & L. Laemme (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (Vol. Talentförderung - Expertiseentwicklung - Leistungsexzellenz, Bd. 9, S. 219–236). Münster: LIT.
- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). Promoting students' self-determined motivation in maths: results of a 1-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 295–317.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismicdialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3–33.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2015). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (2006). Entwicklungslinien der Motivationsforschung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S. 235–253). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Krapp, A., Geyer, C., & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. *Pädagogische Psychologie*, 6, 193–222.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2014a). Die Erforschung menschlicher Motivation. In: L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie. Lehrbuch* (S. 234–251). Heidelberg: Springer.
- Krapp, A., & Hascher, T. (2014b). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In: L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie. Lehrbuch* (S. 252–281). Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Lersch, P. (1938). *Der Aufbau des Charakters*. München: Barth.

- Mowrer, O. H. (1939). Stimulus Response theory of anxiety. *Psychology Review*, *46*, 553–565.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Puca, R. M. (2009). Historische Ansätze der Motivationspsychologie. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 109–119). Göttingen: Hogrefe.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). New York: Springer.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 152–177). Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *8*, 1–13.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, *41*(1), 19–31.

Medientheorien im Bildungskontext

Petra Missomelius

1. Medien und Bildung

Es ist heute unumstritten, dass auch im Bildungskontext eine Auseinandersetzung mit Medien notwendig ist. Die Begründungszusammenhänge sind je nach Diskurs-einbettung unterschiedlich gelagert:

- ▶ populär, politisch und wirtschaftlich sehr beliebt ist das Argument der Anforderungen künftiger Arbeitsmärkte,
- ▶ gesellschaftspolitisch erscheint die Reflexion neuer, digitaler Öffentlichkeit zur demokratischen Bildung unerlässlich,
- ▶ von pädagogischer Seite wird auf den mediendurchdrungenen Lebensalltag verwiesen,
- ▶ während die Medienwissenschaft von Bildung unter den Bedingungen von Media-lisierung und Digitalisierung spricht und damit auf die Veränderung von Selbst- und Weltbezügen aufmerksam macht.

Doch zunächst ist erst einmal festzustellen, dass Bildung noch nie frei von Medien war und Bildung daher schon immer eine Bildung mit Medien bedeutete, diese also immer schon eine medienvermittelte war. Epochenspezifische und veränderungsoffene Kulturen und Kulturtechniken sind medial bedingt und vermittelt: sei es durch Sprache, durch das Bild, die Geste oder den Tanz. In der Aneignung von Kulturen findet immer auch eine mehr oder weniger explizite Reflexion der Spezifika der jeweils verbreiteten Kommunikationsform statt. Neben ihrer sozialen und historischen Dimension verfügen Medien über ein wissensbildendes und identitätsstiftendes Potential sowie über eine ästhetische und eine normative Dimension. Das macht sie für den Bereich von Bildung und Erziehung hochrelevant. Doch die pädagogische Angst vor dem erzieherischen Kontrollverlust angesichts jeweils neuer medialer Entwicklungen ist Grund für eine in der Mediengeschichte recht zaghafte und eher von Abwehr und Bewahrpädagogik geprägte Auseinandersetzung mit Medien.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45595>



2. Was ist ein Medium?

Herrscht weitgehend Einigkeit über die Bedeutung von Medien, so findet sich jedoch keine konsensfähige Mediendefinition. So ist der Bereich möglicher Medien recht weit gefasst (Abb. 1: Vielfalt der Medienverständnisse). Der Medienphilosoph Dieter Mersch stellt treffend fest: »Der Begriff des Mediums ist äquivok« (Mersch, 2008, S. 304), das heißt er ist vieldeutig und wird unterschiedlich ausgelegt. Es gibt Unterscheidungen, die sich nach Funktionen aufgliedern, die sich auf den Aspekt der Kommunikation konzentrieren, die den technischen Medienbegriff mit dem Werkzeugcharakter koppeln oder für die der massenhafte Verbreitungsgrad zur Informationsübermittlung als Bestimmungsfaktor gilt. Für den schulischen Gebrauch kann eine pragmatische Unterscheidung zwischen einem weiten (Wort, Schrift und Körpersprache beinhaltenden) und einem engen (auf Medientechnologien basierenden) umgangssprachlichen Medienbegriff, der Fernsehen, Fotografie, Radio, Kino und digitale Medien umfasst, gewählt werden.

Medien	Theoretiker
ein Stuhl, ein Rad, ein Spiegel, ein Kanal, Elektrizität, Luft	McLuhan
eine Schulklasse, ein Fußball, ein Wartezimmer	Flusser
das Wahlsystem, der Generalstreik, die Straße	Baudrillard
Priester, Boten oder Narren als „Menschmedium“	Faulstich
ein Pferd, das Dromedar, der Elefant	Virilio
Grammophon, Film, Typewriter	Kittler
Geld, Macht, Einfluss	Parsons
Kunst, Glaube und Liebe	Luhmann
Oblate oder Feuer	Hörisch

Abb. 1: Vielfalt der Medienverständnisse

Dennoch ist die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Medien fruchtbar. Deshalb soll an dieser Stelle die kumulativ aufgebaute Definition des Medientheoretikers Hartmut Winkler aufgeführt werden, die sich gut zur Reflexion und Diskussion der vielschichtigen Eigenschaften und Bedeutungen von Medien eignet. Winkler selbst macht in seinem online verfügbaren Text Vorschläge für die Interpretation und weitere Auffächerung der einzelnen Punkte seiner Mediendefinition. Sie besteht aus sechs Grundthesen, die sechs verschiedene Ebenen des Medienbegriffs bezeichnen:

1. *Kommunikation*: Medien sind Maschinen der gesellschaftlichen Vernetzung.
2. *Symbolischer Charakter*: Von anderen Mechanismen gesellschaftlicher Vernetzung – zum Beispiel dem Warenaustausch, Arbeitsteilung, Politik, Sex oder Gewalt – unterscheiden die Medien sich durch ihren symbolischen Charakter.
3. *Technik*: Medien sind immer technische Medien. (Anmerkung P. M.: Winkler meint damit keineswegs den engen Medienbegriff, sondern bezieht sich hier auf das altgriechische *Téchne*. Dieser philosophisch traditionsreiche Begriff bezeichnet *Fähigkeit* bzw. *Kulturtechnik*.)
4. *Form und Inhalt*: Medien erlegen dem Kommunizierten eine Form auf.
5. Medien überwinden *Raum* und *Zeit*: Die Überwindung geografischer Distanzen (Telekommunikation) ist für Medien ebenso typisch wie die Überwindung der Zeit, also der Aspekt von Speicherung und Traditionsbildung.
6. Medien sind *unsichtbar*: Je selbstverständlicher wir Medien benutzen, desto mehr haben sie die Tendenz zu verschwinden. Mediennutzung ist weitgehend unbewusst. (Winkler, 2004, S. 9-10)

Der sechste Punkt seiner Definition ist für den Bereich des Lehrens und Lernens ganz besonders wichtig, denn er bezeichnet das mit Medienbildung verbundene Bildungsziel: Medien und Mediennutzung reflektierbar machen und sie damit Entselbstverständlichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Medien sind ...

weitaus mehr als das, was gerade als »neues Medium« empfunden wird. Sprache, Schrift, Bild, Film, Tonträger und so weiter weisen aus medientheoretischer Perspektive mediale Eigenschaften auf. Kommunikation, Sozialisation und Kultur sind ohne Medien nicht möglich.

Es existieren verschiedene Vorschläge zur Ordnung/Strukturierung von Medien.

3. Medientheorie: Der blinde Fleck im Mediengebrauch

Wozu Medientheorie? Da in der Kommunikation zwischen einem Ich und einem Du immer etwas Drittes (ein Medium) steht, das selbst nie neutral und frei von Haltungen oder Perspektiven ist, ist es durchaus notwendig, diesem Dritten nachzugehen. Als Phänomen unseres Alltags sind Untersuchungen von Nutzungshäufigkeiten und Praktiken immer wieder Gegenstand empirischer Forschungszugänge. Doch den Eigenschaften, Funktionen und Anteilen des Medialen an Wahrnehmungs- und Denkweisen, wie sie im Vordergrund medienwissenschaftlichen Forschungsinteresses stehen, ist mit empirischen Methoden nicht nachzugehen. Da empirische Forschung zudem Momentaufnahmen von Praktiken und Nutzungsformen abbildet sowie die Perspektive der Forschenden impliziert, ist es immer sinnvoll, sowohl bei der Entwicklung von Fragestellungen als auch bei der Auswertung empirischer Studien Ergebnisse theoretisch zu fundieren. Darüber hinaus bietet Theorie grundsätzlich einen reflexiven Zugang und die Möglichkeit zur Distanzierung, um einen analytischen Blick auf Themenfelder zu werfen, die sehr nah am eigenen Alltagserleben angesiedelt sind. Aktuell erfahren wir gesellschaftlich eine Tendenz zum Anti-Intellektualismus, das heißt eine ungeduldige Abneigung gegen Verkomplizierung und Ausdifferenzierung, den Wunsch nach Einfachheit und Überschaubarkeit sowie eine Präferenz für das individuelle Bauchgefühl – daher die Rede vom *postfaktischen Zeitalter*. Doch *Erkenntnis* und Suche nach *Wahrheit* gestalten sich nie einfach. Kulturwissenschaftliche und philosophische Theoriebildung, die hier von Interesse ist, macht diese Suchbewegungen nachvollzieh- und diskutierbar. Theorie selbst ist dabei immer unabgeschlossen und befindet sich stets in Entwicklung und in Bewegung. Die im Folgenden dargestellten Medientheorien sind nach den Kriterien ausgewählt, welche Theorien historisch relevant sind und theoretische Suchbewegungen sichtbar machen, schulisch anwendbar erscheinen, aber auch einen Ausblick auf künftige Fragestellungen eröffnen.

Das Nachdenken über Medien reicht philosophiegeschichtlich weit zurück. Ein Anfangspunkt kann bei Platon gemacht werden. Hier finden sich zugleich mehrere medientheoretisch relevante Aspekte:

- (1) Sprachphilosophie als Medientheorie,
- (2) kulturpessimistische Reaktion auf neue Medienentwicklungen und
- (3) Medientheorie als Erkenntnistheorie.

3.1 Sprachphilosophie als Medientheorie

Viele zeichentheoretische Begriffe aus der Sprachphilosophie sind heute selbstverständliche Begriffe der Medientheorie. Platons im fünften Jahrhundert v. Chr. formulierter Dialog *Kratylos* gilt als Grundlage der europäischen Sprachphilosophie, die Sprache als Medium der Informationsübertragung thematisiert. Weshalb der Sprachphilosophie, die sich mit Sprache als Zeichensystem beschäftigt, in der Medientheorie eine so wichtige Rolle zukommt, lässt sich anhand des Films darlegen. Versteht man ihn als ein Zeichensystem, so besteht seine *Sprache* aus Zeichen und Codes ganz ähnlich wie Wörter und Grammatik, deren Anordnung wiederum die Semiotik des Medientextes ausmachen. Bild und Schrift sind dabei visuelle Zeichen, während Sprache, Geräusch und Musik als akustische Zeichen zu betrachten sind. Erst wieder im 20. Jahrhundert erhält die Sprachphilosophie in der Medientheoriebildung einen deutlichen Schub. Auf die Bedeutung der Zeichentheorie im Umgang mit der visuell geprägten Gegenwart wird weiter unten noch näher eingegangen.

3.2 Kulturpessimistische Reaktion auf neue Medienentwicklungen

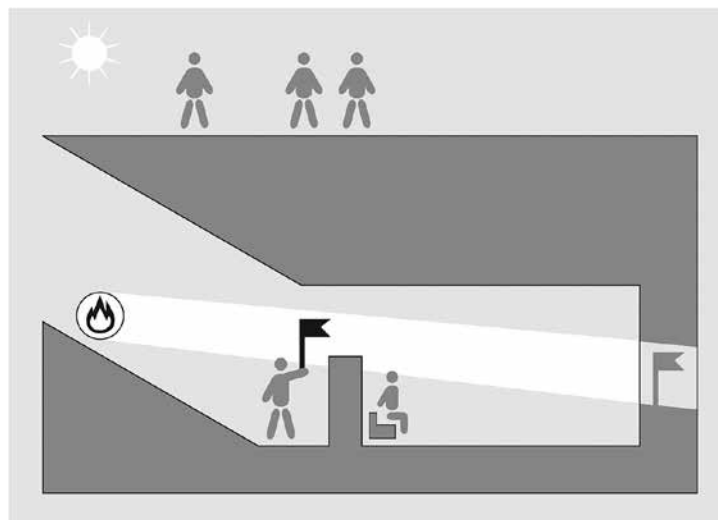
Mit seiner im *Phaidros*-Dialog geäußerten Schriftkritik gilt Platon auch als erster verbürgerter Medienkritiker. Darin kritisiert er die Schrift als Schwächung der Gedächtniskunst und als Abwertung des unmittelbaren Dialoges. Bei Platon sagt der ägyptische König Thamus zu Theuth, als der ihn mit der Erfindung der Schrift vertraut macht:

- » [...] diese Kunst wird Vergessenheit schaffen in den Seelen derer, die sie erlernen, aus Achtlosigkeit gegen das Gedächtnis, da die Leute im Vertrauen auf das Schriftstück von außen sich werden erinnern lassen durch fremde Zeichen, nicht von innen heraus durch Selbstbesinnen. Also nicht ein Mittel zur Kräftigung, sondern zur Stützung des Gedächtnisses hast du gefunden. Und von Weisheit gibst du deinen Lehrlingen einen Schein, nicht die Wahrheit: Wenn sie vieles gehört haben ohne Belehrung, werden sie auch viel zu verstehen sich einbilden, da sie doch größtenteils nichts verstehen und schwer zu ertragen sind im Umgang, zu Dünkelweisen geworden und nicht zu Weisen« (Platon, 1993, S. 103).

Die kulturpessimistische Abwehr einer neu entstehenden Kulturtechnik und die Klage über den Verlust bis dahin dominanter kultureller Praktiken wiederholt sich im Laufe der Mediengeschichte anlässlich jeden Medienumbruchs, flankiert von einer euphorischen Position, welche im Neuen die Behebung aller Probleme wähnt.

3.3 Medientheorie als Erkenntnistheorie

Platons Höhlengleichnis in Buch sieben seiner *Politeia* beschreibt im Großen und Ganzen einen Erkenntnisprozess, der hier insofern medial konfiguriert ist, als er unmittelbar mit der Wirklichkeitswahrnehmung der Betroffenen zusammenhängt. In dem Gleichnis wird die Situation beschrieben, dass Menschen in einer Höhle gefesselt sitzen, deren Blicke auf Schattenwürfe auf einer Wand gerichtet sind (Abb 2: Skizze zu Platons Höhlengleichnis, P. M.). Da dies ihren Horizont ausmacht, halten sie die Schatten für die einzige *Wirklichkeit* und für *wahr*. Diese Schatten entstehen jedoch durch ein Feuer in der Höhle, vor dem Menschen Gegenstände hin- und herbewegen. Nun gelingt es einem Menschen, die Höhle zu verlassen: Er entdeckt das Sonnenlicht und das Leben auf der Erdoberfläche. Bildungstheoretisch kann dies als Gleichnis eines Erkenntnis- beziehungsweise Bildungsprozesses gedeutet werden, medienwissenschaftlich als Aufdeckung medialer Illusionskonfigurationen. Der Wirklichkeitseindruck verdankt sich für die Zuschauerinnen und Zuschauer nicht allein dem Schattenbild, sondern der gesamten Anordnung, welche eine bestimmte Wahrnehmung nahelegt.



*Abb. 2: Skizze zu Platons Höhlengleichnis, P. M.
(grafische Umsetzung Christoph Pirker, 2019)*

Daher fragt die Medienwissenschaft nicht allein nach medialen Produkten, sondern nach den Konfigurationen und den Wahrnehmungskonstellationen, in welchen sie

Menschen gegenüber treten. Unter Authentizität, die jeweils kulturell unterschiedlich ausgehandelt wird, verstehen wir einen Mehrwert an referentiellen Bezügen zur außermedialen Wirklichkeit. Dieser versprochene oder erkennbare referentielle Mehrwert hängt weniger, so die Theoriebildung zur medialen Wirklichkeitskonstruktion, vom tatsächlichen Bildinhalt ab, als dass er über dessen Form vermittelt wird (Weber 2002). Diese theoretischen Erkenntnisse sind etwa im Umgang mit Bildmedien, Berichterstattungsformaten sowie Werbung hoch relevant.

4. Medientheoretische Schwerpunkte

Ist zwar heute die Medientheoriebildung überwiegend mit der Disziplin der Medienwissenschaft verknüpft, so verwundert in Anbetracht des jungen Alters derselben (Etablierung ab etwa 1980er Jahre) kaum, dass sie sich in ihren Zugängen aus verschiedenen kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen speist (vgl. Abb. 3: Disziplinenübergreifende Zugänge zur Medientheorie).

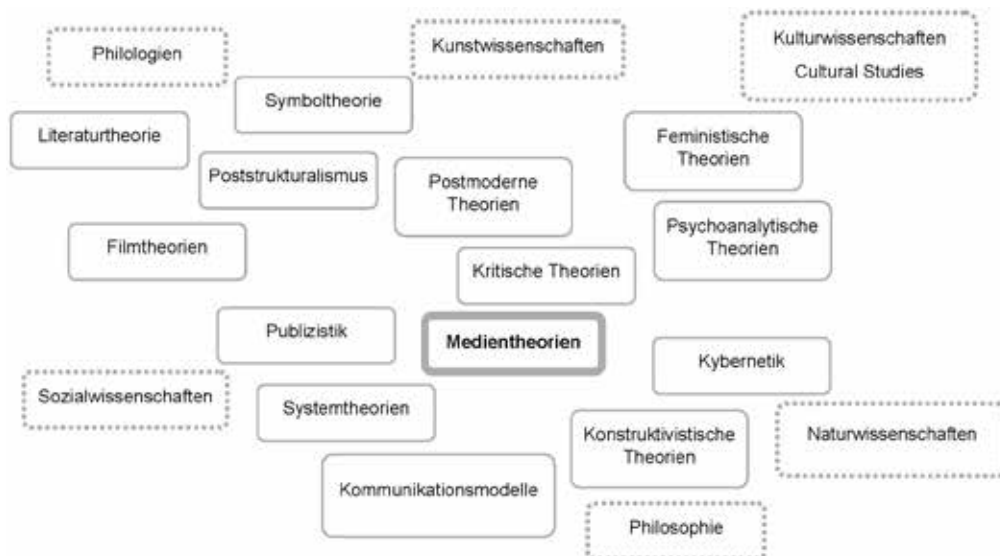


Abb. 3: Disziplinenübergreifende Zugänge zur Medientheorie

Die Konstitution der medienwissenschaftlichen Theoriebildung wird hauptsächlich zwei Autoren zugeschrieben, die beide zunächst Literaturwissenschaftler waren: dem Kanadier Marshall McLuhan (1911-1980) und dem Deutschen Friedrich Kittler (1943-2011).

McLuhans These aus den frühen 1960er Jahren ist noch heute wegweisend für die theoretische Annäherung an Medien: »Das Medium ist die Botschaft«. Diese Aussage irritiert zunächst, denn auf den ersten Blick hält man den Inhalt für die eigentliche Nachricht. Doch McLuhan zielt in seinem Buch *Understanding Media* (1964) darauf ab, dass man sich genauer anschaut, wie die mediale Eigenheit, die Tiefenstruktur und Grammatik der Medientechnik den Blick des Menschen auf sich und die Welt formt. Obwohl er die Verbreitung des *World Wide Web* selbst nicht mehr miterlebte, ist diese Entwicklung in seinen theoretischen Überlegungen bereits vorweggenommen.

Technikmodelle, die Technik nur als Werkzeug oder als Erweiterungen des menschlichen Körpers und der menschlichen Sinne betrachten, greifen zu kurz. Sie sind zwar außerhalb der Wissenschaften noch sehr populär, jedoch wissenschaftlich nicht mehr haltbar. Denn fest steht, dass Medien einen eigenständigen Anteil am Welt- und Selbstbild unserer Kultur haben. Der umstrittene und provokante Medientheoretiker Friedrich Kittler formulierte es so: »Medien bestimmen unsere Lage, die (trotzdem oder deshalb) eine Beschreibung verdient« (Kittler, 1986, S. 3). Nicht wir bestimmen unsere Lage, sondern die Medien bestimmen uns. Da wir nie ohne Medien leben, ist es gar nicht möglich, selbst zu bestimmen und bewusst zu entscheiden. Da, laut Kittler, Medien definieren, was wirklich ist, ist Selbstbestimmtheit ein Phantasma. Daraus folgt: Man kann Technik zwar nicht beherrschen, aber durchschauen.

Die Notiz des erblindenden Philosophen Friedrich Nietzsche, der sich 1882 mit einer Schreibkugel behilft: »Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken« (Nietzsche, 2002, S. 18) prägt diese *kulturanalytische Techniktheorie*. Der Paradigmenwechsel, den Kittler einläutet, wendet sich vom rein Subjektiven und vom rein Gesellschaftlichen ab und rückt die Aufmerksamkeit auf abstrakte und technische Strukturen, die menschliches und gedankliches Handeln überlagern und formieren. Es sind diese technischen Medienkulturen, die bestimmen, was der Mensch heute ist. In seiner Habilitationsschrift *Aufschreibesysteme 1800/1900* (1985) arbeitet er an medialen und kulturtheoretischen Bedingungen, die eine ganz bestimmte Form (des Aufschreibens, des Lesens, der Informationsverarbeitung) ermöglichen und in einer Kultur die Bedingungen von Wissen bestimmen. Damit wird die Materialität der Kommunikation zu einer unleugbaren Konstituente unseres Weltverstehens. Mit dem Computer koppelt sich laut Kittler die Technologie komplett vom Menschen ab, sie agiert und denkt von nun an selbständig (Kittler, 1993). Heute selbstverständliche Techniken

wie Autokorrektur, Autovervollständigung und Spracherkennungsprogramme sind demnach mit Kittler weiterzudenken.

Doch zunächst noch einmal zu den Anfängen der Disziplin. Die im Entstehen begriffene Medienwissenschaft baut auf die klassische *Zeichentheorie* der 1970er Jahre auf, die maßgeblich vom Schweizer Ferdinand de Saussure (1857-1913) geprägt wurde. Nach Saussure ist Sprache nach spezifischen Regeln (Code) strukturiert, deren kleinste Einheit das Zeichen ist. Besonders an sprachlichen Zeichen (*Symbolen*) ist ihr Doppelcharakter: Ein Wort, ein Begriff hat einerseits eine akustische Lautfolge (Signifikant) und eine damit verbundene Vorstellung, eine Bedeutung (Signifikat). Es kann sich dabei um ein ursprünglich willkürliches Verhältnis zwischen Signifikant und Signifikat handeln, das sich erst durch Konventionalisierung in einem Kommunikationssystem verfestigt. Dies ist etwa in Jugendsubkulturen gut erkennbar, wo die jeweiligen Bedeutungen Nicht-Eingeweihten verborgen bleiben. Die Semiotik als Wissenschaft der Zeichen überträgt diese Modellierung auf andere Kommunikationsformen wie etwa auf bildliche Zeichen.

Diskutieren wir heute immer wieder über die Glaubwürdigkeit des Abgebildeten (Authentizität) in Fotografie und Bewegtbild, so beziehen wir uns dabei auf elementare Bedingungen bildlicher *Bedeutungskonstitution*: auf die Differenz von Abbildung (Signifikant) und Abgebildeten (Signifikat). Wir haben es mit komplexen bildlichen Zeichen zu tun, die einen Wirklichkeitseindruck hervorrufen. Dieser elementare Eindruck wird zudem noch durch historisch bedingte Wahrnehmungskonventionen verstärkt: Dem Sehen kommt eine privilegierte Stellung innerhalb der Hierarchie der menschlichen Sinneswahrnehmungen zu und apparativ erzeugten Bildern wird ohnehin eine größere Objektivität zugeschrieben als etwa der Zeichnung. Was Bild ist, ist nicht nur schneller erfassbar als ein Text, es ist außerdem mit einer hohen Glaubwürdigkeit behaftet.

Will man sich Medienprodukten also reflexiv nähern, so ist es hilfreich, die Zeichenhaftigkeit zu berücksichtigen. Die Theorie des *Framing* etwa untersucht Medientexte auf Zeichen, die bestimmte Lesarten nahelegen: So ruft beispielsweise die Rede vom *vollen Boot* im Kontext von Migration unwillkürlich bestimmte Vorstellungen (Konnotationen) und damit auch sofort fixe Wertungen auf (Wehling, 2017). Bei der politischen Besetzung gesellschaftlicher Themen spielt das Framing eine große Rolle, so dass es zum Werkzeugkasten von Politstrategen gehört.

Neben diesen in den medialen Formen angelegten medialen Wirkungen hat sich ein kulturwissenschaftlich orientierter Bereich der Theoriebildung *Nutzungskulturen* (Abb. 4: Kennzeichen emanzipatorischer oder repressiver Mediennutzung) verschrieben. Besonders für die deutschsprachige Wissenschaft bedeutete dies eine Hinwendung zur Populär- und Massenkultur, die lange wenig Beachtung fand.

emanzipatorisch	repressiv
aktiv	passiv
partizipativ	konsumorientiert
gemeinschaftsbildend	isoliert
produzierend	rezeptiv
Selbstorganisation	vorproduziert
gesellschaftlich	zentral gesteuert
Kontrolle	Inhaber und Bürokraten
interaktiv	kontrollieren
feedback	einseitig

Abb. 4: Kennzeichen emanzipatorischer oder repressiver Mediennutzung

Die Theoriebildung zu Medienpraktiken und Nutzungskulturen findet im Zusammenhang der Cultural Studies statt, ist sehr breit aufgefächert und differenziert sich dynamisch mit der Veränderung von Praktiken (z. B. zu Selbstinszenierungen, Nachrichtenwerten, Meinungsführerschaft, Stereotypen, Fankulturen und viele mehr) aus, so dass hier ein Hinweis ausreichen muss. Im Schulkontext ist dieser Ansatz sehr geeignet, um eigene Mediennutzung zu erfassen, zu reflektieren und zu diskutieren. Hierfür sei auch auf einen geeigneten Fragebogen zur persönlichen Mediennutzung für Schülerinnen und Schüler verwiesen (Media-manual, 2017).

5. Theorien der Medienumbrüche

Orale Stammeskultur	akustischer Raum gesprochene Sprache das Ohr als zentraler Sinn starke gegenseitige Abhängigkeit zirkulares Denken
Gutenberg-Galaxis	Dominanz des Auges Alphabet Schrift Druck Zentralperspektive Naturbeherrschung Regeln veränderter Zugang zu Wissen Idee des Staates, Institutionen Individuum lineares Denken
Elektrisches Zeitalter	Rhythmisierung durch (TV-)Pro- gramm Loslösen von Raum und Zeit Globales Dorf Gleichzeitigkeit vernetztes Denken

Abb. 5: Zeitalter nach McLuhan

Ein guter Teil der Medientheorien setzt sich mit Veränderungen von Wahrnehmungskonfigurationen sowie von Welt- und Selbstverständnissen auseinander, welche besonders eindrücklich in der Folge von historisch auszumachenden Medienumbrüchen feststellbar sind. McLuhan nimmt eine Aufteilung in drei maßgebliche Epochen vor: das orale Zeitalter der Stammeskultur, das Zeitalter der Schrift und des Buchdrucks (die Gutenberg-Galaxis) sowie das elektrische Zeitalter (Abb. 5). Die jeweiligen Zeitalter sind von unhintergehbaren Bedingungen für (menschliches und gesellschaftliches) Denken und Dasein geprägt, welche sich in bestimmten Kommunikationsformen, gesellschaftlichen Institutionen etc. äußern, die sich mit einem Medienumbruch grundsätzlich verändern, wie das überlieferte mündliche Recht der Stammeskultur, das in festgeschriebene Gesetze und Organe der Rechtsprechung im Zeitalter des Buchdrucks mündet (McLuhan, 1968). Beim elektrischen Zeitalter hatte McLuhan das Fernsehen und den (nicht vernetzten) Computer vor Augen, doch

die noch einer Elite von Wissenschaftlern vorbehaltenen Vernetzungstechnologien waren ihm sicherlich bekannt.

Ein weiteres Geschichtsmodell stellt der Medienphilosoph Vilém Flusser auf. Für Flusser bedeutete das Nachdenken über Medien, sich mit dem Menschsein zu beschäftigen. Denn für ihn sind die vorrangigen Fragen in seiner theoretisch-philosophischen Beschäftigung mit Medien und Kommunikation, wie man dem angesichts des Todes sinnlosen Leben dennoch Sinn verleiht und wie der Mensch seinen Anspruch, nicht mehr Tier zu sein, durch Speicherung und Weitergabe von Informationen verwirklicht.

In seinem medienhistorischen, evolutionär anmutenden Fünf-Stufen-Modell (Abb. 6) nimmt er wie McLuhan eine Metaperspektive ein. Die Medienumbrüche, die Flusser beschreibt, stellen durch neue Codes bedingte neue Bewusstseinsformen dar. Dabei tritt in historisch extrem großen Zeiträumen die direkte Erlebniswelt immer weiter zurück und Codes werden abstrakter (Flusser, 1990).

Die beiden vorgestellten Theorien zu Medienumbrüchen sind in der Medientheorie weiter diskutiert worden. Die Beschäftigung mit der Mediengeschichte und mit historischen Medienumbrüchen ermöglicht es, heutige Veränderungsprozesse in einen größeren Kontext zu stellen und sich nicht von pessimistischen sowie euphorischen Positionen vereinnahmen zu lassen.

6. Digitale Medien und Theoriebildung

Im elektronischen Medienzeitalter übernehmen Computer die Funktionen traditioneller Medien in einem neuen Mediensystem. Darum sollen im Folgenden zwei Theorien herausgegriffen werden, die sich mit den Spezifika digitaler Medien beschäftigen. Da ist zunächst der in den USA lebende Lev Manovich, der 2001 in seinem Buch *The Language of New Media* die fünf Charakteristika digitaler Medien erfasst:

1. Die *numerische Repräsentation* ermöglicht es, ein Objekt oder einen Vorgang formal-mathematisch zu beschreiben und einem algorithmischen Prozess zu unterwerfen. Das Digitale ist programmierbar.

Stufe 1	Naturmensch vierdimensionale Raumzeit konkretes Erleben Distanzlosigkeit Geschichte ist nicht denkbar
Stufe 2	Menschenarten vor ca. zwei Millionen Jahren dreidimensionale Objekte, Götzenbilder, Plastiken Werkzeuge Fassen und Behandeln
Stufe 3	Homo Sapiens zweidimensional traditionelle Bilder magisches Denken Anschauung und Imagination
Stufe 4	Geschichtlicher Mensch Eindimensional Vermittlung Begreifen, historisches Verständnis, die Erzählung Ermöglichung von Wissenschaft, Monotheismus und Aufklärung auf Erkenntnis ausgerichtetes Denken
Stufe 5	neuer Mensch Texte unzureichend technische Bilder zerfallen in Punkte Kalkulieren und Komputieren nachgeschichtliches Lebensgefühl Bewusstsein als entwerfendes Denken neue Erfahrungsmöglichkeit neue Dimension der menschlichen Gemeinschaft das Projekt steht im Vordergrund

Abb. 6: Stufenmodell nach Flusser

2. Die *Modularität* beschreibt die Zusammensetzung aus Teilen, sei es auf der Ebene der Repräsentation oder auf derjenigen des Codes. Eine Website besteht beispielsweise aus Text, Bild und Tonelementen, die je gesondert bearbeitet werden können.
3. Numerische Repräsentation und Modularität ermöglichen *Automatisierung*.
4. Die *Variabilität* bezeichnet den Umstand, dass digitale Medienobjekte in verschiedenen (z. B. personalisierbaren) Versionen und für verschiedene Ausgabegeräte existieren.

5. Zu guter Letzt findet laut Manovich aufgrund der Modularität und Variabilität eine *Transcodierung* zwischen dem Technischen und dem Kulturellen statt. (Manovich, 2001)

Die Transcodierung umfasst etwa Mensch-Maschine-Schnittstellen, für die eine Interaktion an Bildschirmoberflächen nicht mehr ausreicht. Handlungsräume sind zunehmend *Hybride* aus virtueller, augmentierter und real-umgebender Wirklichkeit. Manovich plädiert dafür, dass Software stärker thematisiert und ihre Position in unseren Kulturen hinterfragt werden muss.

Die *universelle Medienmaschine* Computer ist theoretisch schwer greifbar. Daher schlägt Marcus Burkhardt vor, dass nicht mehr von Einzelmedien, sondern von digitalen Konstellationen und Konfigurationen gesprochen werden müsse. Er hält die Datenbank für eine Chiffre der Informationsexzesse einer digitalen Medienkultur und fordert das kritische Hinterfragen der »Mikrologiken digitaler Datenhaltung« (Burkhardt, 2015, S. 328).

7. Ausblick

Neuere Medientheoriebildung greift angesichts von Robotik und selbstlernender Software Fragen des Zusammenlebens von Menschen und nicht-menschlichen gesellschaftlichen Akteuren auf und versucht auszuloten, was das Menschliche ausmacht und welche ethischen Fragen gesellschaftlich dringend verhandelt werden sollten.

Das für die Aufklärung so maßgebliche selbstbestimmte Subjekt wird als Konzept zunehmend angezweifelt. Definitionen von Autonomie, Freiheit, Handlungsfähigkeit oder Individualität sind heute porös und nicht mehr tragfähig. So könne die Rede von Individualität nicht aufrechterhalten werden, berücksichtige man Erkenntnisse der Mikrobiologie, dass Ein- und Mehrzeller in und mit menschlichen Körpern leben. Bereits in den 1990er Jahren stellte die Wissenschaftsforscherin und Biologin Donna Haraway fest: »Die Dichotomien von Geist und Körper, Tier und Mensch, Organismus und Maschine, öffentlich und privat, Natur und Kultur, Männer und Frauen, primitiv und zivilisiert sind seit langem ideologisch ausgehöhlt« (Haraway, 1995, S. 40). Die Medienphilosophin Michaela Ott schlägt den Begriff der Dividuationen vor. Das Dividuum, das offen und geteilt gedacht ist, gegenüber der geschlossen und

zur Einzigartigkeit konzipierten Individualität. Dabei soll es sich nicht um eine Umkehrung bisheriger Denkweisen handeln, sondern um eine Erweiterung der Vorstellung vom Subjekt. Der Subjektbegriff sei im Laufe der Moderne erodiert und nun auch in technischen Umgebungen von Teilhabe und Teilung, Anteilnahme und Dezentrierung geprägt (Ott, 2015). Durch das medientechnologische Angebot erfährt das Subjekt sukzessive weitere Unterteiltheit: durch die Vielfachteilhabe an Plattformen und die selbstgewählte Teilhabe an virtuellen Gemeinschaften, durch Multitasking, aber auch widersprüchliche Informationen und nicht in Einklang zu bringende Perspektiven – all dies macht Umgebungsbedingungen aus, die das Subjekt in immer kleinere Intervalle zerteilt. Rezeptions- und Verarbeitungskapazitäten verändern sich gerade und neue Qualifizierungen zur Teilhabe werden jeweils neu modelliert. Dividuelle Identität ist sowohl bewusst als auch unbewusst mit Vielem verbunden und von Vielem hervorgebracht, selbst die individuelle Sinneswahrnehmung ist medientechnisch geteilt und erweitert.

Es ist heute von Formen des Menschseins die Rede, die sich langsam zu etablieren scheinen: da ist der Cyborg als mit Implantaten verbesserter Mensch, ein Mischwesen zwischen Mensch und Technologie und da gibt es die Vision der Überwindung des Menschen durch das Zurücklassen des Biologischen wie es der Transhumanismus als nächste Stufe der menschlichen Evolution imaginiert. Der Historiker Noah Harari macht drei Schlüsselfragen der Zukunft aus (Harari, 2017):

- (1) Sind Organismen wirklich nur Algorithmen und Leben nur Datenverarbeitung?
- (2) Was ist wertvoller: Intelligenz oder Bewusstsein?
- (3) Wie sieht unser Alltag aus, wenn uns hochintelligente Algorithmen besser kennen als wir uns selbst?

Es wird deutlich, dass ethische Fragen in den Vordergrund rücken werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Rede von *Anti-* bzw. *Posthumanismus*. Dabei geht es nicht um die Ablehnung von Menschlichkeit. Es wird vielmehr das bisherige Verständnis von Humanismus in Frage gestellt und dargelegt, dass Humanismus fast ausschließlich den weißen Mann als Repräsentanten des Menschen meint. Diese Form des Anthropozentrismus wird abgelehnt, da er auf einer willkürlichen Hierarchie der Arten, einem Anspruch auf Überlegenheit und ökologischer Ungerechtigkeit beruht. Dies bedeutet, dass man sich der bisherigen Vorstellung von Humanismus und vor allen Dingen auch dem Unrecht, das im Namen des Humanismus in der Menschheitsgeschichte begangen wurde, gegenüber distanzieren möchte. Wenn das

Humane bislang als Träger zur Verteilung von Macht diente, so versucht der Posthumanismus ein alternatives Konzept hervorzubringen.

Rosi Braidotti etwa ist eine Philosophin, die einen kritischen Posthumanismus fordert (Braidotti, 2014). Mit der Ablehnung der Artenhierarchie verbindet sie auch eine Ethik des Widerstands. Dieser wendet sich unter anderem auch gegen den kognitiven Kapitalismus, der Form des heutigen technisch-wissenschaftlichen Kapitalismus, in dem sich Informationstechnologien mit Biowissenschaften verbunden haben. Sie fordert dazu auf zu lernen, anders über uns als Menschen zu denken.

8. Bildungsziel Entselbstverständlichung

Eine These aus Hartmut Winklers Mediendefinition besagt »Medien sind unsichtbar« (Winkler, 2004, S. 24). Dies ist nicht nur ein wichtiger Ausgangspunkt für medientheoretische Forschung, sondern auch die zentrale Aufgabenstellung für die Thematisierung von Medien in der Bildung beziehungsweise für Bildung *über* und nicht nur *mit* Medien. Er führt weiter aus: »Mediengebrauch ist weitgehend unbewusst. Wie selbstverständlich zum Beispiel bewegen wir uns im Medium der Sprache: Die Sprechorgane sind Teil unseres Körpers, die schwingende Luft ist unsichtbar, das sprachliche System ist als solches nicht zugänglich« (ebd.). Da wir in und durch Medien sozialisiert werden, werden sie auch selbstverständlicher Teil des Ichs und der Äußerungsformen des Ichs. Daher kann man Medien »nicht abschütteln und nicht negieren« (ebd., S. 25). Theorie und Analyse hingegen bilden Möglichkeiten der Abstandnahme von eingeschliffenen Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit Medien. Nicht nur die mobilen und aufgrund ihrer Bedienfreundlichkeit in ihrer Technizität nicht offenkundigen digitalen Mikro- und Nano-Technologien, sondern auch mit diesen verbundene Denkweisen und Praktiken gelten als *Black Boxes*, deren Automatismen im Reflexionsmodus versteh- und damit hintergebar gemacht werden können. Winkler bezeichnet dies unter Bezugnahme auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) in einem Vortrag im Paderborner Graduiertenkolleg *Automatismen* als Bewusstmachung von gesellschaftlich Unbewusstem (Winkler, 2014).

Durch welche konkreten Schritte kann diese Entselbstverständlichung stattfinden? Mehr oder weniger an konkreten Beispielen angelehnt, in praktischer Produktionsarbeit oder gänzlich abstrakt sind vielfältige Themen im schulischen Unterricht denkbar, die an dieser Stelle nicht direkt mit handlungsbezogenen Konzepten

präsentiert werden können (dergleichen sind an anderen Stelle zu finden), wie etwa:

- ▶ Der digitale Medienumbruch und seine Bedeutung, beispielsweise für den Wandel der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeit.
- ▶ Was sind Kennzeichen von Medien? Worin besteht, abgesehen von Inhalten, die Faszination und der Sog digitaler Medien? Inwiefern können hierbei mediale Formen, die spezifisch für das Digitale sind, ausgemacht werden?
- ▶ Die Zeichenhaftigkeit (Signifikat/Signifikant) des Medialen kann explizit und damit reflektierbar machen (z. B. anhand von Instagram-Bildwelten).
- ▶ Inszenierungsstrategien, Formen und Wirklichkeitseindrücke von (Bewegt-) Bildern und deren Wirkung (am Beispiel von Social Media, jedoch auch fachspezifische audiovisuelle Formate, politische Berichterstattung, Eigenproduktion von Tutorials etc.).
- ▶ Datenkritische Einblicke in algorithmische Strukturen und verhaltensnormierende Automatismen (z. B. die Profilvergaben in Social Media; vgl. Weich, 2017).
- ▶ Die Diskussion ethischer Fragen im Zusammenhang mit denkbaren technologischen Zukünften (selbstfahrende Autos, Pflegeroboter usw.).

Literatur

- Braidotti, R. (2014). *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Burkhardt, M. (2015). *Digitale Datenbanken. Eine Medientheorie im Zeitalter von Big Data*. Bielefeld: Transcript. Open Access abgerufen von <https://www.oapen.org/download?type=document&docid=595362>.
- Flusser, V. (1990). *Ins Universum der technischen Bilder*. Göttingen: European Photography.
- Harari, N. (1997). *Homo deus. Eine Geschichte von Morgen*. München: C.H.Beck.
- Haraway, D. (1995). Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften. In dies., *Die Neuentdeckung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 33-72). Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Kittler, F. (1985). *Aufschreibesysteme 1800/1900*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kittler, F. (1986). *Grammophon, Film, Typewriter*. Berlin: Brinkmann und Bose.
- Kittler, F. (1993). *Draculas Vermächtnis: Technische Schriften*. Leipzig: Reclam.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- McLuhan, M. (1968). *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*. Düsseldorf/Wien: Econ.
- Mediamanual (2017). *Fragebogen „Wie schätzt Du Deine eigene Medienkompetenz ein?“*. Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). Open Access abgerufen von https://www.mediamanual.at/fileadmin/user_upload/Fragebogen_Schuelerinnen_Medienkompetenz.pdf.
- Mersch, D. (2008). Tertium datur. Einleitung in eine negative Medientheorie. In S. Müncker, & A. Roessler (Hrsg.), *Was ist ein Medium?*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ott, M. (2015). *Dividuationen. Theorien der Teilhabe*. Berlin: b-books.

- Platon (1993). Phaidros. In: *Sämtliche Dialoge*. Bd. 2. Hamburg: Meiner.
- Weber, S. (2002). Was heisst „Medien konstruieren Wirklichkeit“? In *Medienimpulse*, 6/02 (S. 11-16). Open Access abgerufen von https://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/diverse/40_Weber.pdf.
- Wehling, E. (2017). *Die Macht der Sprachbilder – Politisches Framing*. Aufzeichnung Vortrag re:publica 2017. Abgerufen von <https://www.youtube.com/watch?v=3tuaXaXJo2g>.
- Weich, A. (2017). *Selbstverdatungsmaschinen. Zur Genealogie und Medialität des Profilierungsdispositivs*. Bielefeld: transcript.
- Winkler, H. (2004). Mediendefinition. In *Medienwissenschaft – Rezensionen, Review*. 1/04 (S. 9-27). Open Access abgerufen von <http://homepages.uni-paderborn.de/winkler/medidef.pdf>.
- Winkler, H. (2014). *Black Box und Blackboxing – Zur Einführung*. Vortragsmanuskript. Open Access abgerufen von <http://homepages.uni-paderborn.de/winkler/gk-black.pdf>.

Didaktische Theorien zum Unterricht

Raphaela Porsch

1. Einführung

- » Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete *Planung*, *Organisation* und *Reflexion* von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation«
(KMK, 2019, S. 3; Hervorhebung Autorin).

Diese Aussage stammt aus den 2004 erstmals veröffentlichten Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften und verweist auf die zentrale Bedeutung des Unterrichtens als professionelle Aufgabe von Lehrkräften. Der Begriff *Didaktik* wird in Anlehnung an die Übersetzung aus dem Altgriechischen (*didáskein*) mit der Bedeutung *lehren* beziehungsweise *andere lernen machen* (von Olberg, 2016, S. 55) auf die Tätigkeit des Unterrichtens bezogen. Verstanden wird darunter pädagogisch absichtsvolles Handeln durch Lehrkräfte zur Initiation von Lernprozessen an Schulen beziehungsweise Bildungseinrichtungen. Diese Fokussierung soll jedoch nicht implizieren, dass Lernen nicht auch außerhalb pädagogischer Institutionen im Rahmen informeller Lerngelegenheiten stattfinden kann oder dass Lernprozesse allein durch Steuerung beziehungsweise Einflüsse anderer Personen angeregt werden würden.

Didaktische Modelle beziehungsweise Theorien aus dem Feld der *Allgemeinen Didaktik* werden seit vielen Jahren in den Bildungswissenschaften beziehungsweise der Schulpädagogik im Rahmen der Lehrerbildung an deutschen Universitäten thematisiert (zum Verhältnis von Schulpädagogik, Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung: Rothland, 2018). Die *Klassiker* der Theorien, wie beispielsweise die *Bildungstheoretische* oder *Kritisch-konstruktive Didaktik* von Wolfgang Klafki, lassen sich nach Terhart (2002) grundsätzlich einer von insgesamt vier Theoriefamilien zuordnen: einem *bildungstheoretischen*, *lehrtheoretischen*, *kommunikations- und interaktionstheoretischen* sowie einem *konstruktivistischen Ansatz*. Auch neuere allgemein-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45593>



didaktische Ansätze (Arnold et al., 2013; Kron, 2008), die jedoch eher die bereits vorliegenden Theorien erweitern oder spezifizieren (Terhart, 2013), lassen sich diesen vier Ansätzen zuzählen. Die Allgemeine Didaktik stellt eine Disziplin dar, die sich mit Fragen »des Lehrens und Lernens auf allen Stufen des Bildungssystems und in allen inhaltlichen Lernbereichen« befasst (Terhart, 2009, S. 133). Das bedeutet, dass diese Modelle beziehungsweise Theorien prinzipiell für den Unterricht in *jedem* Fach anwendbar sein sollen. Dahinter liegt die grundlegende Annahme, dass Unterricht im Prinzip in allen Fächern – ergänzt durch Berücksichtigung individueller fachdidaktischer Prinzipien – gleich abläuft und gleiche oder zumindest ähnliche Prozesse der Planung Anwendung finden. Anzumerken ist, dass weitere erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien (vgl. Lüders, 2014) und Modelle, die vielfach Grundlage empirischer Forschungsarbeiten zur Untersuchung von Unterricht sind – wie dem »Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkweise von Unterricht« (Helmke, 2017) – existieren. Zudem beschäftigen sich andere Disziplinen wie die Linguistik und die verschiedenen Fachdidaktiken mit Unterricht in theoretischer und empirischer Weise.

Zur Systematisierung der verschiedenen Ansätze lassen sich allgemeindidaktische und unterrichtstheoretische Ansätze laut Terhart (2018) drei Paradigmen zuordnen:

- (1) Das *Bildungsparadigma*, welches sich auf Konzepte beziehungsweise Theorien bezieht, »die sich um den Begriff ›Bildung‹ herum gruppieren lassen« (ebd., S. 1). Insbesondere die Arbeiten von Wolfgang Klafki und seine Weiterführungen (z. B. Köker & Störtländer, 2017) sind für diesen Ansatz zu nennen.
- (2) Das *Produktions-/Effektivierungs-Paradigma* fasst Konzepte zusammen, die sich um Wissen bemühen, das sich auf die Gestaltung des Unterrichts und seine Wirkung auf die Umsetzung der Lern- und Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler bezieht. Die Lern- beziehungsweise Lehrtheoretische Didaktik von Heimann beziehungsweise Schulz sowie Theorien und Ansätze der Instruktions- und Unterrichtspsychologie, wie das »Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkweise von Unterricht« (Helmke, 2017), gehören zu dieser Gruppe.
- (3) Zum *Interaktionsparadigma* zählen Konzepte, die »sich darauf konzentrieren, Unterricht als soziale Situation beziehungsweise als einen Prozess zu analysieren und zu verstehen versuchen, in dem es um Interaktions- und Sozialisationsprozesse sowie um gewollte und ungewollte Nebenwirkungen geht« (Terhart, 2018, S. 2).

Die Einordnung von theoretischen Ansätzen zum Unterricht beziehungsweise zum Unterrichten zu einem der Ansätze – so betont Terhart (2018) selbst – ist zum einen nicht

immer eindeutig vorzunehmen. Zum anderen unterscheiden sich die betrachteten Theorien – trotz des Bezugs auf den gleichen Gegenstand – in ihren Entstehungsgrundlagen und intendierten Nutzungsweisen. So wurden allgemeindidaktische Theorien vornehmlich vor dem Hintergrund praktischer Schulerfahrungen und/oder Erkenntnissen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihrer Autorinnen und Autoren entwickelt, dagegen selten unter Einbezug empirisch gewonnener Forschungsbefunde. Den Theorien wird entsprechend vorgeworfen, dass sie auf »unsystematisch gewonnenen Erfahrungen oder normativen Ansprüchen« (Blömeke, 2009, S. 15) basieren. Zu ihrer *Verteidigung* lässt sich anführen, dass viele dieser Theorien eher den Anspruch besitzen, für die praktische Anwendung, vor allem für die Qualifizierung von Berufsanfängern durch Erstellung von Unterrichtsplanungen, und nicht allein oder überhaupt für Forschungszwecke entwickelt worden zu sein. Zudem kann behauptet werden, dass erst in jüngerer Zeit empirische Belastbarkeit von Theorien beziehungsweise ihre Nutzbarkeit für empirische Arbeiten von (einigen) Vertreterinnen und Vertretern der Schulpädagogik als eine notwendige Bedingung angesehen wird. Wissenschaftlichen Arbeiten zum Unterricht beziehungsweise von Unterrichtstheorien können generell sehr unterschiedliche Absichten ihrer Verwendung zugesprochen werden: »Teilweise wird ein philosophisches beziehungsweise rein analytisch-theoretisches Interesse verfolgt, teilweise zusätzlich ein auch empirisch-analytisches in quantitativer, qualitativer oder gemischter Ausformung. Und schließlich, aber im Kontext der ›reinen‹ Unterrichtstheorie selten, wird auch praktisch-gestalterisches Interesse verfolgt« (Terhart, 2018, S. 3 f.). Mit Blick auf die Lehrerbildung ist der qualifizierte Umgang mit empirischen Forschungsarbeiten zum Unterricht bedeutsam, die angemessen theoretisch fundiert sein sollten. Darüber hinaus können Unterrichtstheorien Grundlage für eigene Forschungsarbeiten darstellen beziehungsweise der Erforschung des eigenen Unterrichts und Anregung für die Reflektion des eigenen Handelns geben (z. B. im Rahmen schulpraktischer Aufenthalte). Der eingangs vorgelegten Unterscheidung in Planung, Organisation beziehungsweise Gestaltung und Reflexion von Unterricht folgend sollen im nächsten Abschnitt ausgewählte Theorien mit Bezug zu diesen Tätigkeitsbereichen von Lehrkräften vorgestellt werden.

2. Ausgewählte allgemeindidaktische Theorien zum Unterricht

2.1 Zur Planung von Unterricht

Da Unterrichten als absichtsvolles Handeln verstanden wird und die Lehrenden Ziele zu erreichen oder zumindest deren Umsetzung anzustreben haben, die in

Bildungsstandards und Curricula verankert sind, sowie relativ feste Strukturen in Bildungseinrichtungen bestehen (i. d. R. Lernen in Gruppen, Bedingungen der Ausstattung, u. a.), bedarf es der systematischen Planung von Unterricht. Unterrichtsplanung umfasst »alle Tätigkeiten, die das (eigene) unterrichtliche Handeln zum Gegenstand haben und dazu dienen, dieses unterrichtliche Handeln optimal zu organisieren« (Bromme & Seeger, 1979, S. 4). Planung als ein mentales Handeln erfordert kognitive Prozesse bei den Lehrenden, wobei insbesondere das Antizipieren wesentlicher Bestandteil des Planungsprozesses ist. Es werden »Situationen und die darin enthaltenen komplexen Konstellationen gedanklich vorweggenommen; Formen der Vorwegnahme können sich auf das mögliche Erleben (Freude, Unsicherheit, Angst, Kompetenzerleben) und/oder auf die kognitive Erfassung der Situation respektive die in der Situation erforderliche Informationsverarbeitung, um angemessen handeln zu können, beziehen« (Kiper, 2016, S. 381). Wesentlich beizufügen ist, dass Kenntnisse von (allgemeindidaktischen) Planungstheorien zur effektiven Planung von Unterricht nicht ausreichen, sondern weiteres Professionswissen wie fachliches und fachdidaktisches als auch wertbezogenes Wissen sowie Wissen über Bedingungen der räumlichen und personellen Strukturen an Schulen notwendig sind (ebd.).

In der Allgemeinen Didaktik lassen sich mehrere Theorien wie die Bildungstheoretische Didaktik und die Lehr-Lerntheoretische Didaktik identifizieren, die sich explizit auf Planung von Unterricht beziehen:

- Die *Bildungstheoretische Didaktik* von Wolfgang Klafki geht von der Annahme aus, dass die konkreten Inhalte des Unterrichts durch Lehrkräfte im Prinzip frei wählbar sind. Mithilfe von ursprünglich fünf Leitfragen im Rahmen der sogenannten *Didaktischen Analyse*, soll ein für die Schülerinnen und Schüler angemessener Bildungsinhalt durch die Lehrkraft gewählt werden. Die Beantwortung der Grundfragen soll eine Wahl der Inhalte mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe begründen können. Die Fragen beziehen sich auf die *Gegenwartsbedeutung* (Bedeutung für das gegenwärtige Leben der Schülerinnen und Schüler), *Zukunftsbedeutung* (Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler), die *exemplarische Bedeutung* (Inhalt soll repräsentativ beziehungsweise typisch sein beziehungsweise helfen, ein allgemeines Problem zu erschließen), die *Struktur des Inhalts* und die *Zugänglichkeit* (Darstellungsweise des ausgewählten Inhalts). Klafki ergänzte 1985 das »Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung« um zwei weiteren Fragen, die sich auf Aspekte der »*Erweisbarkeit beziehungsweise die Überprüfbarkeit*« von Schülerleistungen sowie auf die *methodische Strukturierung von Lehr-Lernprozessen*

beziehungsweise Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses beziehen (Klafki, 1985/2007, S. 280 u. S. 283). Zudem wird in der Überarbeitung eine Bedingungsanalyse der Didaktischen Analyse vorangestellt. Diese erfordert eine detaillierte Erfassung individueller und soziokultureller Merkmale der Lerngruppe beziehungsweise Klasse, des Lehrenden selbst sowie der institutionellen Bedingungen.

- Die *Lern- und Lehrtheoretische Didaktik* beziehungsweise das *Berliner Modell* (Heimann, 1962) und das *Hamburger Modell* (Schulz, 1980) der Unterrichtsplanung stellt neben Klafkis Didaktischer Analyse eines der bekanntesten allgemeindidaktischen Modelle zur Planung und Analyse von Unterricht dar. Für beide Situationen unterscheidet Heimann (1962) im Lerntheoretischen Modell zwei Stufen: Nach einer *Struktur-Analyse* folgt die *Faktoren-Analyse*. In der Struktur-Analyse sollen sechs Kategorien betrachtet beziehungsweise sechs Grundfragen beantwortet werden (z. B. *In welcher Absicht tue ich etwas?*). Vier der Kategorien werden als *Entscheidungsfelder* (Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl) zusammengefasst, die zwei weiteren als *Bedingungsfelder* (anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen). Mit der Faktoren-Analyse werden die spezifischen unterrichtlichen Bedingungen wie die Schul- und Klassensituation analysiert, die wiederum in den Planungsentscheidungen – wie sie von der Struktur-Analyse vorgenommen werden – Berücksichtigung finden sollen. Im Vergleich zu Klafkis Vorgehen, der zentral die Inhalte – jedoch in Interaktion mit den Voraussetzungen der Lernenden – betrachtet, können in der Faktoren-Analyse beispielsweise auch lernpsychologische Kenntnisse in die Planung einfließen. Wie Klafki, der in seiner Überarbeitung (1985/2007) die wechselseitige Abhängigkeit der Grundfragen betont (ebd.), sieht auch Heimann (1962) eine Verknüpfung der Entscheidungsfelder vor, als »durchgehende Interdependenz« bezeichnet (ebd., S. 418).

Die Planung von Unterricht stellt eine wesentliche Aufgabe im beruflichen Handeln von Lehrkräften dar. Bis heute werden allgemeindidaktische Modelle an vielen Standorten in der Lehrerbildung in Deutschland als Grundlage für die Planung von Unterricht vermittelt und in zahlreich erschienenen Lehrwerken vorgestellt (vgl. z. B. Terhart, 2009; Jank & Meyer, 2014; Porsch, 2016). Der Anteil der Forschungsarbeiten, die sich beispielsweise auf die Frage beziehen, ob Lehrkräfte im Sinne der theoretisch postulierten Planungsschritte vorgehen (unter Berücksichtigung der angenommenen wechselseitigen Abhängigkeiten) und welche Aspekte in ihrer Unterrichtsplanung in welcher Weise Beachtung finden, ist dagegen vergleichsweise gering. Empirische Arbeiten sind seit den 1970er-Jahren bekannt und beschäftigen sich mit der Planungskompetenz und Unterrichtsplanung von Lehramtsstudierenden

(z. B. Seel, 1997) und Lehrkräften (z. B. Bromme, 1980; Haas, 2005). Angeregt durch die Professionalisierungsdebatte hat die Lehrberufs- beziehungsweise Lehrerbildungsforschung neue Impulse erhalten, sodass vermehrt Arbeiten zu Planungskompetenz bei zukünftigen und im Beruf stehenden Lehrkräften in den letzten Jahren vorgelegt wurden (z. B. Wernke & Zierer, 2017).

2.2 Zur Gestaltung von Unterricht

Unterricht stellt eine organisierte Abfolge von Lehr- beziehungsweise Lernsituationen dar, die in pädagogischer Absicht, in planvoller Weise und innerhalb eines institutionellen Rahmens ablaufen (Terhart, 2009). Diese Situationen können unter Berücksichtigung der zu vermittelnden Inhalte, Bedingungen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Anwendung verschiedener Methoden, Medien und Sozialformen variiert werden. Wie diese Situationen seitens professionell ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen zu gestalten sind, muss in der Planung von Unterricht berücksichtigt und anschließend im Unterricht umgesetzt werden. Fragen der konkreten Gestaltung von Unterricht werden in den Fachdidaktiken und fachübergreifend theoretisch sowohl in der Psychologie als auch in der Allgemeinen Didaktik thematisiert.

- ▶ Als einen *Brückenbauer* zwischen der Psychologie und der Allgemeinen Didaktik kann Hans Aebli mit seiner Arbeit *Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (1961/2011) bezeichnet werden, dessen Ausgangspunkt für didaktisches Handeln im Unterricht im Schwerpunkt Lern- und Verstehensprozesse darstellen. Unterricht soll nach einer festgelegten Abfolge strukturiert sein (problemlösendes Aufbauen, Durcharbeiten, Üben, Anwenden). Am Beginn einer Stunde beziehungsweise einer Unterrichtsreihe soll eine Problemfrage stehen, die laut Aebli (ebd.) in der Regel von der Lehrkraft gestellt wird, jedoch für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sein muss. Trotz sehr unterschiedlicher Zugänge kann mit diesem Ansatz in aller Vorsicht eine Parallele zur *Kritisch-konstruktiven Didaktik* von Klafki hergestellt werden. Die erneuerte Version seiner Bildungstheorie schlägt unter anderem vor, dass man sich im Unterricht mit »epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart und der vermeintlichen Zukunft« (Klafki, 1985/2007, S. 56) beschäftigen sollte. Die Orientierung an Problemen verbindet beide *Klassiker* der Didaktik.
- ▶ Die *Kritisch-konstruktive Didaktik* wurde bereits mit der Tätigkeit der Planung in Verbindung gebracht. Doch Klafki (ebd.) thematisiert auch Aspekte, die sich auf

die konkrete Gestaltung von Unterricht beziehen. Neben der Orientierung an Schlüsselproblemen ist seine *Vierte Studie* mit den Ausführungen zum exemplarischen Lernen als »selbstständiges, genetisches beziehungsweise rekonstruktiv-entdeckendes Lernen« (ebd., S. 145) beachtenswert. Die *Sechste Studie*, die Klafki zusammen mit Hermann Stöcker darlegt, bezieht sich auf *Innere Differenzierung des Unterrichts* – ein Thema, welches aktuell im Zusammenhang mit dem Stichwort *Individuelle Förderung* (z.B. Klieme & Warwas, 2011) weiter an Bedeutung gewonnen hat.

- ▶ Die *Konstruktivistische Didaktik* von Kersten Reich gehört zu einer Theoriegruppe, die im Zusammenhang mit Lernprozessen die individuelle Sichtweise und Verarbeitung der Lernenden betont beziehungsweise die Annahme vertritt, dass Wissen von Individuen selbstständig konstruiert werden muss, wobei der Einzelne zur Sinnkonstruktion auf den Austausch mit anderen angewiesen ist. Reich (2012) unterscheidet dazu für den Unterricht drei Schritte: *Rekonstruktion* (Erkundung der Wirklichkeit), *Konstruktion* (eigenes Handeln und Reflexion) und *Dekonstruktion* (Rückbezug auf die eigene Lebenswirklichkeit). Diese können die Phasen einer Stunde darstellen oder die Abfolge mehrerer Unterrichtsstunden kennzeichnen. Zur Gestaltung der Stunden beziehungsweise Phasen werden eine Vielzahl an Methoden vorgeschlagen, die »sich sehr stark an alten und neuen reformpädagogischen Modellen [orientieren]« (Terhart, 2009, S. 146).
- ▶ In der anglo-amerikanischen Lehr-Lernforschung lassen sich Modelle zur Gestaltung von Unterricht unter dem Stichwort *Instructional-Design-Modelle* finden. Zu ihnen werden ebenfalls konstruktivistische Ansätze gezählt (Lipowsky, 2015), denen sich wiederum Instruktionsmodelle zuordnen lassen, die situiertes oder problemorientiertes Lernen als zentral ansehen. Am bekanntesten sind die Modelle *Anchored Instruction* und *Cognitive Apprenticeship* (ebd.), die für den Schulunterricht oder die Fortbildungen von Lehrkräften einen Gestaltungsrahmen bieten. So wird bei der *Anchored Instruction* eine komplexe Geschichte oder ein Problem dargeboten, jedoch vor der Bekanntgabe der Lösung die Darbietung (z. B. in Form einer mündlichen Erzählung oder eines Filmes) abgebrochen. Die Anregung zum Lernen durch ein Problem erinnert erneut an Aebli (1961, 2011) *Problemorientierung* als auch an die Schlüsselprobleme, die Klafki (1985/2007) als Ausgangspunkt von Lehr-Lerneinheiten in seiner Kritisch-konstruktiven Didaktik vorgeschlagen hat.

Die empirische Unterrichtsforschung hat sich in den letzten Jahrzehnten intensiv mit der Eignung verschiedener Gestaltungselemente von Unterricht auseinandergesetzt, wobei insbesondere aus der Pädagogischen Psychologie die Anregung kam, eher Tie-

fenstrukturen des Unterrichts beziehungsweise Lern- und Verstehensprozesse von Schülerinnen und Schülern statt Oberflächenmerkmalen im Zusammenhang mit der Erforschung von Qualität und Effektivität von Unterricht in den Blick zu nehmen (z. B. Kunter & Trautwein, 2013). Zu diesem vielversprechenden Ansatz werden in steigender Anzahl empirische Arbeiten veröffentlicht. Dagegen kann festgestellt werden, dass Gestaltungselemente von Unterricht, die sich der Idee einer neuen Lernkultur (Winter, 2014) als auch Konzepten der Individuellen Förderung zuordnen lassen, zwar recht umfangreich in Lehrbüchern der Schulpädagogik als Alternative zu einem einseitig lehrerzentrierten Unterricht, in dem Lehrkräfte ausschließlich die Bewertung von Leistungen vornehmen, vorgestellt werden. Diese Methoden (z. B. Portfolios, Präsentationen, Schüler selbstbewertung) waren jedoch bislang im deutschsprachigen Raum vergleichsweise selten Gegenstand der Unterrichtsforschung.

2.3 Zur Reflexion von Unterricht

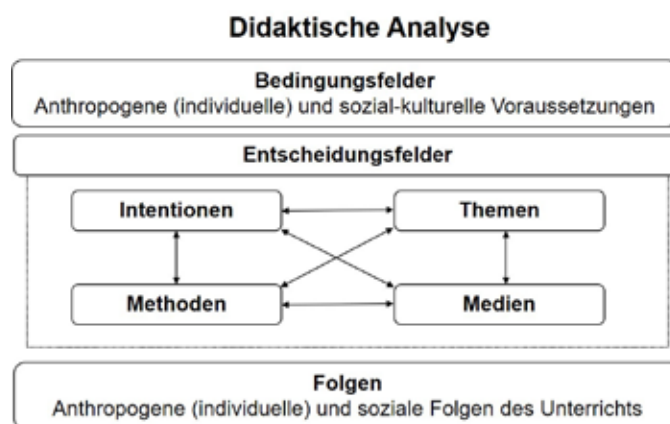
»Aus der Reflexion des Handelns im Unterricht und seines Bezugs zur Unterrichtsplanung kann auch für Prozesse der Planung und Durchführung gelernt werden. Dabei kann rückblickend über die Planung selbst, ihre Angemessenheit, Vollständigkeit und Richtigkeit ebenso nachgedacht werden wie über die Kompetenzen zum Handeln im Unterricht« (Kiper, 2016, S. 393). Diese Beschreibung zur Reflexion von Unterricht – Kiper verwendet den Begriff *Unterrichtsanalyse* – ist insofern aufschlussreich, als dass einerseits der Aspekt der Professionalisierung betont wird, das heißt, dass eine an den Unterricht anschließende Analyse Erkenntnis- beziehungsweise Kompetenzgewinn für Lehrkräfte bedeuten kann. Damit wird auf eine in den Standards für die Lehrerbildung weitere Aufgabe verwiesen: »Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenz ständig weiter« und »verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe« (KMK, 2019, S. 13). Zum anderen verweist Kipers Definition auf die Frage der Kriterien, die bei einer solchen Reflexion eine Grundlage darstellen können. Grundlegendes Kriterium stellt die Kohärenz von Planung und Gestaltung dar, wobei abweichendes Handeln im Sinne des Vorhandenseins einer adaptiven Lehrkompetenz durchaus günstig sein kann. Weitere Kriterien der Bewertung von Unterricht hängen von Vorstellungen über qualitätsvollen oder *guten* Unterricht ab und können entsprechend sehr verschieden sein (z. B. Meyer, 2004; Gröschner & Kleinknecht, 2013).

Die Wichtigkeit der *Analyse* von Unterricht durch Lehrkräfte wird in mehreren all-gemeindidaktischen Theorien betont und bezieht sich meist auf die kognitive Bewertung von durchgeführtem Unterricht. Das Konzept der *Reflexion* geht auf Arbeiten

von Dewey (1933) und Schön (1983) zurück. Bei Schön (ebd.) werden drei Phasen von Reflexion unterschieden – in der Planungsphase (*reflection-for-action*), während der Handlung (*reflection-in-action*) und nach der Durchführung (*reflection-on-action*).

- ▶ Mit Blick auf die *klassischen* allgemeindidaktischen Theorien lässt sich feststellen, dass der Aspekt der Reflexion von Unterricht in unterschiedlichem Umfang Beachtung findet. Bei Klafki (1985/2007) findet sich ein Pendant unter dem Stichwort »Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit« (ebd., S. 272). Dazu formuliert Klafki die Frage: »Wie, an welchen erworbenen Fähigkeiten, welchen Erkenntnissen, welchen Handlungsformen, welchen ›Leistungen‹ im weiteren Sinn des Wortes soll sich zeigen und soll beurteilt werden, ob die angestrebten Lernprozesse beziehungsweise Zwischenschritte als erfolgreich gelten können?« (ebd., S. 280). Klafki diskutiert kritisch die Frage, inwieweit es für anspruchsvolle Ziele überhaupt möglich ist, Instrumente zu entwickeln oder eindeutige Indikatoren zu benennen, die Fortschritte von Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Diese Fragestellung erinnert an aktuelle Herausforderungen, die mit der Idee der *Kompetenzorientierung von Unterricht* verbunden sind sowie an die Debatte um die Einführung des Prinzips der *Outputsteuerung* im Bildungswesen – Ansätze, die seit knapp zwanzig Jahren in Deutschland den schulpädagogischen und fachdidaktischen Diskurs stark geprägt haben (vgl. Benner, 2009).
- ▶ Auch das Berliner Modell beziehungsweise die Lerntheoretische Didaktik bezieht explizit Aspekte der Reflexion von Unterricht ein. Die in 2.1 skizzierte Abfolge der Unterrichtsplanung durch eine Struktur- und Faktorenanalyse soll gleichermaßen das Gerüst für die Analyse von beobachtetem (!) Unterricht bilden. Interessant ist, dass Heimann (1976) zum einen den Begriff der Reflexion verwendet und zwei Reflexionsarten unterscheidet, die sich auf die Situation der Planung und Analyse beziehen: »Bei der Analyse ist das Verhalten distanziert und emotional neutralisiert, erkennend, Zusammenhänge aufsuchend, zergliedernd, objektivierend, bei der Unterrichtsplanung konstruktiv, kombinatorisch, erfinderisch, entscheidungsbedacht, engagiert« (ebd., S. 151). Im Weiteren führt Heimann an, dass es mehrere Reflexions-Stufen gibt, die sich auf die Reihenfolge und Schwerpunkte der Reflexion beziehen (ebd.).
- ▶ Die Überarbeitung der Lerntheoretischen Didaktik Heimanns durch Schulz (1965), die unter dem Berliner Modell beziehungsweise der Lehrtheoretischen Didaktik bekannt ist, lässt sich durch ein höheres Maß an Strukturierung kennzeichnen (Arnold & Lindner-Müller, 2016, S. 137) und dadurch, dass zwei weitere Planungsprinzipien, der *Variabilität* und *Kontrollierbarkeit*, hinzugekommen sind,

wobei Fragen zur Planung gleichfalls für Fragen der Reflexion von Unterricht bedeutsam sind. Das erstgenannte Prinzip verweist auf die Notwendigkeit im Unterricht als Lehrkraft, auf nicht intendierte Situationen angemessen reagieren zu können beziehungsweise die Grenzen der Planbarkeit von Unterricht. Zudem wird darunter der Anspruch subsumiert, binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen. Beides stellen Aspekte dar, die in der Schulpädagogik aktuell unter den Schlagworten *adaptive Lehrkompetenz* und *individuelle Förderung* in der Schulpädagogik diskutiert und konzeptualisiert werden. Das Prinzip der Kontrollierbarkeit verweist auf Tätigkeit der Reflexion, indem die Unterschiede zwischen Planung und Durchführung festgestellt werden sollen. Die nachfolgende Abbildung 1 stellt das überarbeitete Modell von Schulz (1970, S. 414 in Arnold & Linder-Müller, 2016, S. 138) vor. Mit der Erweiterung um den Aspekt der *Folgen des Unterrichts* wird der Zugang zu empirischer Arbeit eröffnet, indem Wirkungen des Unterrichts und des Lehrerhandelns im Sinne des Produktions-/Effektivierungs-Paradigma systematisch untersucht werden können.



*Abb. 1: Berliner Modell von Schulz
(1970, S. 414 aus Arnold & Linder-Müller, 2016, S. 138)*

In allgemeindidaktischen Modellen wird zwar wie skizziert der Aspekt der Reflexion des Unterrichts aufgenommen, jedoch fehlen umfangreiche Darlegungen, in welcher Weise diese stattfindet und wie diese angeregt werden kann. Da Reflexion nicht immer automatisch erfolgt und für den Zweck der Professionalisierung *systematisches Reflektieren* benötigt wird, wird empfohlen, bereits in der Ausbildung reflexive Handlungskompetenz zu erwerben (z. B. Roters, 2012; Hilzensauer, 2017). Zur Frage der syste-

matischen Anregung reflexiver Prozesse bei Lehrkräften im Beruf kann auf zahlreiche Handbücher zur Unterrichtsentwicklung verwiesen werden (z. B. Rolff, 2015). Eine Quelle stellt die externe Evaluation dar, das heißt, dass nicht die Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler selbst, sondern externe Expertinnen und Experten (z.B. im Rahmen einer Schulinspektion) Unterricht analysieren. Daneben können Daten durch interne Evaluation gewonnen werden, indem Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht selbst reflektieren (z. B. unterstützt durch Beobachtungsbögen) oder durch Hospitationen von Kolleginnen und Kollegen Rückmeldungen erhalten. Schließlich können Lehrkräfte durch das Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler oder durch Analyse von Dokumenten, die im Unterricht zur Lernbegleitung und/oder Leistungsbeurteilung im Unterricht entstanden sind, Informationen zu ihrem Unterricht erhalten.

Die mit Bromme (1992/2014) und Shulman (1986, 1987) eingeführten Unterscheidungen des Wissens von Lehrkräften wurden in dem von Baumert und Kunter (2006) vorgelegten kompetenztheoretischen Modell professioneller Lehrerkompetenzen aufgegriffen und hat sich als Grundlage in der allgemeinen und fachbezogenen empirischen Unterrichts- und Lehrerverfahrforschung etabliert. Das Modell wurde in den letzten Jahren empirisch mehrfach erprobt, Instrumente zur Messung entwickelt und theoretisch weiter ausdifferenziert. Planungskompetenzen bei (angehenden) Lehrkräften, die als Bestandteil der Kompetenz *Unterrichten* gelten können, wurden – wie in 2.2 angesprochen – in neueren Arbeiten untersucht. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich für die Reflexionskompetenz bei (angehenden) Lehrkräften feststellen (z. B. Roters, 2012; Wyss, 2013; Hilzensauer, 2017).

3. Fazit

Der vorgelegte Beitrag hatte nicht das Ziel einer umfassenden Darstellung allgemeindidaktischer Theorien oder weiterer Unterrichtstheorien, stattdessen wurde versucht, theoretische Anknüpfungspunkte zum Kompetenzbereich *Unterrichten* durch Differenzierung der Tätigkeiten Unterricht planen, gestalten und reflektieren von Lehrkräften vorzulegen. Diese Fokussierung kann eine Orientierung bieten, einerseits bei der Entwicklung von Lernformaten in der Lehrerbildung, andererseits bei der Auswahl theoretischer Grundlagen für empirische Arbeiten, die im Rahmen der Ausbildung oder in weiteren Forschungsarbeiten durchgeführt werden. Zum Abschluss noch eine Anmerkung zur Verwendung des Begriffs *Theorie* für die betrachteten allgemeindidaktischen Theorien. Häufig synonym wird für sie der Begriff *Modelle*

verwendet. An Theorien besteht der Anspruch, dass sie aus »möglichst allgemein gültigen, gesetzesförmig gehaltenen Aussagen (Sätzen)« (Terhart, 2009, S. 131) bestehen sollen. Die »Aussagen sollen sich in definierter, überprüfbarer Weise auf empirische Tatsachen stützen« (ebd.). Diesen Anspruch erfüllen laut Terhart (ebd.) die vorgelegten Theorien nicht, so dass der Begriff *Modelle* angemessener erscheint, da an ihn weniger hohe Anforderungen bestehen. Allerdings besteht für den Modellbegriff in der Erziehungswissenschaft (zu der die Schulpädagogik sowie die Allgemeine Didaktik gehören) ebenfalls kein Konsens. Zum anderen ist die empirische Überprüfbarkeit nicht immer – in praktischer Weise oder ohne eine zu starke Reduktion der komplexen Wirklichkeit – möglich und wird sogar von Gegnern des Positivismus gänzlich abgelehnt.

Literatur

- Aebli, H. (1961/2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (14. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, K.-H., & Lindner-Müller, C. (2016). Die Lern- und die Lehrtheoretische Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 133-155). Stuttgart: UTB.
- Arnold, K.-H., Bohl, T., Esslinger-Hinz, I., Hanke, U., Hopmann, S. T., Hudson, B., ... Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Benner, D. (2009). Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 51-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? – Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner, & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13-25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R., & Seeger, F. (1979). *Unterrichtsplanung als Handlungsplanung*. Königstein/Taunus: Scriptor.
- Bromme, R. (1980). Die alltägliche Unterrichtsvorbereitung von Mathematiklehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 142–156.
- Bromme, R. (1992/2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster: Waxmann.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Gröschner, A., & Kleinknecht, M. (2013). Qualität von Unterricht – Ansätze aus der Perspektive der Unterrichtsforschung. In L. Haag, S. Rahm, H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (5. vollst. überarb. Aufl.; S. 162-177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 5-19). Tübingen: Huber.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54, 407–427.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett und Kallmeyer.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Jank, W., & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kiper, H. (2016). Planung und Analyse von Unterricht. Bedingungen – Möglichkeiten – Konzepte. In R. Porsch (Hrsg.),

- Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 373-399). Stuttgart: UTB.
- Klafki, W. (1985/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Köker, A., & Störtländer, J. C. (Hrsg.). (2017). *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollständ. überarbeit. u. aktual. Aufl.; S. 69-105). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 832–849.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Porsch, R. (Hrsg.). (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Stuttgart: UTB.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik* (5. erweit. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolf, H.-G. (2015). *Handbuch Unterrichtsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 369–382.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.
- Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto, & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung* (S. 13-47). Hannover: Schroedel.
- Schulz, W. (1980). Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis. In B. AdlAmini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 49-87). Weinheim: Juventa.
- Seel, A. (1997). Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Unterrichtshandeln – Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. *Unterrichtswissenschaft*, 25(3), 257–273.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (2013). Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar. In K.-H. Arnold, T. Bohl, I. Esslinger-Hinz, U. Hanke, S. T. Hopmann, B. Hudson, ... K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 219-228). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheo im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng, & Z. Li (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 83-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- von Olberg, H.-J. (2016). Die Vorgeschichte und Erfindung der Didaktik. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik* (S. 51-72). Stuttgart: UTB.
- Wernke, S., & Zierer, K. (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?!: Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2014). *Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine multiperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Theoriebildung im Diskursfeld Heterogenität

Matthias Trautmann und Beate Wischer

1. Einleitung

Mit *Heterogenität* hat der folgende Beitrag seinen Ausgangspunkt bei einem Begriff, der insbesondere in der schulpädagogischen Debatte in Deutschland, Österreich und der Schweiz seit etlichen Jahren einen zentralen Stellenwert besitzt. Dass sich Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Hinsichten wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Herkunft, Leistungsfähigkeit und so weiter unterscheiden beziehungsweise sprachlich unterscheiden lassen, stellt allerdings noch keine Theorie dar. Angesprochen werden damit zunächst eher praktische Herausforderungen der Schul- und Unterrichtsgestaltung, wie nämlich mit der – wie auch immer gefassten – Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Schulsystem, in der einzelnen Schule und in Lerngruppen/Klassen angemessen umgegangen werden kann und soll. Wenn gleich inzwischen auch eine theoretisch-distanzierte Bearbeitung des Themas zu beobachten ist, artikulieren sich in der erziehungswissenschaftlichen beziehungsweise der schulpädagogischen Reflexion über den Begriff vor allem Leitideen für einen *produktiven Umgang* mit Heterogenität, die sich gegen bisherige Formen des Schulerhaltens wenden und im Sinne eines griffigen, aber unspezifischen Slogans Reformbedarf proklamieren.

Den Anfang der nachfolgenden Überlegungen bildet daher nicht eine Theorie, sondern die Charakterisierung eines Diskursfeldes. Dabei arbeiten wir zunächst in historischer Perspektive knapp heraus, dass es sich um ein komplexes Thema handelt, das sich nicht auf eine einzelne Theorie reduzieren lässt – und das die Schulpädagogik seit jeher und in sehr unterschiedlicher Weise beschäftigt (Abschnitt 1). Der zweite Abschnitt wendet sich dann dem aktuellen Diskurs zu, der sich rund um den Heterogenitätsbegriff formiert, hier aber bislang eher mit unklaren Theoriekonzepten und unscharfen Begriffen operiert (Abschnitt 2). Erst im Anschluss daran greifen wir ausgewählte Theoriebausteine auf, um exemplarisch die möglichen Funktionen von Theorien und deren Implikationen für das pädagogische Handeln zu illustrieren

(Abschnitt 3). Von der jeweils gewählten theoretischen Perspektive – so lautet unsere These –hängt zum einen ab, wie sich der Gegenstand – hier also Schülerheterogenität – als solcher konstituiert; zum anderen ergeben sich daraus unterschiedliche Problem-beschreibungen und daraus wiederum im Einzelnen auch durchaus unterschiedliche Lösungsstrategien.

2. Heterogenität als ein Dauerthema der Schulpädagogik

Die Frage, wie in Schule und Unterricht damit umgegangen werden kann, dass die Adressatinnen und Adressaten schulischer Bildung in vielerlei Hinsicht verschieden sind, ist ein Dauerthema der schulpädagogischen Reflexion (Trapp, 1780/1913; Herbart, 1810/1986). Denn die Herausforderungen sind eng mit der Entwicklung der modernen Schule zu einer Massenlernanstalt und der Etablierung des Unterrichts in Gruppen verknüpft: Werden Lernprozesse – anders als im Hauslehrermodell früherer Zeiten – flächendeckend und in größeren Gruppen organisiert, dann führt dies unweigerlich zu der (schulorganisatorischen) Frage, nach welchen Kriterien (etwa Alter, Leistung oder Geschlecht) und nach welchen Prinzipien (eher homogen oder eher heterogen) Lerngruppen zusammenzustellen sind und wie (in methodisch-didaktischer Hinsicht) ein Gruppenunterricht gestaltet werden kann, von dem die Lernenden trotz unterschiedlicher Voraussetzungen und Bedürfnisse gleichermaßen profitieren können. Für eine Charakterisierung des Diskursfeldes bedeutet dies erstens, dass die Beschäftigung mit Heterogenität keineswegs ein neues Phänomen ist (Diederich & Tenorth, 1997, S. 214 ff.). Man findet Diskussionen um die Gruppen-/ Klassenbildung so schon im 18. und 19. Jahrhundert (Scholz & Reh, 2016) oder auch in der Reformpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. Zudem waren in den 1970er Jahren – hier im Zuge der Einführung von Gesamtschulen – Fragen rund um die Schul- und Unterrichtsgestaltung im Kontext von Heterogenität schon einmal zentrale Themen. Im Fokus standen zum einen unterschiedliche Organisationsmodelle und Differenzierungsvarianten (z. B. Keim, 1977), deren Effekte – etwa in Bezug auf die kognitiven Lernleistungen, das soziale Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung – im Rahmen von Begleitforschung auch erstmals umfassender untersucht wurden (Fend et al., 1976). Eine intensive Auseinandersetzung mit den für Lernprozesse relevanten Lernermerkmalen und mit Konzepten für darauf abgestimmte Unterrichtsangebote gab es zum anderen in der Allgemeinen Didaktik (Klafki & Stöcker, 1976) und der Lehr-Lern-Forschung (Corno & Snow, 1986; zur Kontinuität dieser Debatten vgl. auch Trautmann & Wischer, 2008).

Bleibt man bei der historischen Rückschau, dann ist zweitens der Hinweis wichtig, dass zwar bereits in den 1970er Jahren von heterogenen und homogenen Lerngruppen die Rede war. Die Thematisierung von Schülerverschiedenheit erfolgte allerdings zumeist nur entlang einzelner Merkmale von Verschiedenheit. Dazu gehörte – neben dem Alter als Konstruktionsprinzip der Jahrgangsklasse – zunächst und vor allem die individuelle Leistungsfähigkeit (resp. Begabung). Im Zuge der expandierenden Bildungsbeteiligung gerieten dann weitere Gruppen in den Blick, zum Beispiel entlang der Merkmale Sozialschicht, Migrationsstatus, Religion und Region: Das berühmte katholische Arbeitermädchen vom Lande wurde zum Symbol für Chancenungleichheiten im Bildungssystem.

3. Heterogenität – erneuerte Leitidee im Nach-PISA-Diskurs

Erste Konturen für den neueren und nach wie vor aktuellen Heterogenitätsdiskurs zeichneten sich zwar bereits in den 1990er Jahren ab, in denen gleich zwei umfassendere Monografien mit dem Begriff im Titel vorgelegt wurden (Hinz, 1993; Prengel, 1993). In das Zentrum der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit rückte das Thema allerdings erst im Anschluss an die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, die so interpretiert wurde, dass es dem deutschen Schulsystem nicht gelungen war, angemessene Formen des Umgangs mit Schülerheterogenität zu entwickeln. Betrachtet man die in der Folge in großer Zahl erschienenen Veröffentlichungen (z. B. Bräu & Schwerdt, 2005; Buholzer & Kummer-Wyss, 2010), dann fallen vielfältige Übereinstimmungen zur Diskussion etwa in den 1970er Jahren auf. Eine Veränderung gegenüber früheren Debatten besteht jedoch darin, dass nicht mehr einzelne Differenzlinien, wie Geschlecht, Behinderung oder Migration gesondert hervorgehoben beziehungsweise isoliert betrachtet werden (sollen). Die Vielzahl möglicher Unterscheidungsdimensionen von Schülerschaften wird – und zwar unter dem Terminus Heterogenität (und seit einiger Zeit auch Inklusion) – stattdessen begrifflich gebündelt, um davon ausgehend zu einem produktiven Umgang mit einer dann gleichsam generalisierten Vielfalt aufzufordern. Was ist davon zu halten?

Mit einer solchen Umstellung der Betrachtung von einzelnen Differenzlinien hin zu übergreifenden Vielfaltskonzepten (Prengel, 1993) schließt der schulpädagogische Diskurs grundsätzlich an Entwicklungen an, die ähnlich auch in anderen, zum Teil auf einzelne Differenzlinien spezialisierten Teil-Disziplinen stattgefunden haben (z. B. Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014) und für die es auf der einen Seite

eine Reihe guter Gründe gibt. So ist schon alltagstheoretisch plausibel, dass Menschen beziehungsweise hier Schülerinnen und Schüler ja nie nur als Angehörige einer einzelnen Kategorie (etwa Geschlecht, soziale Herkunft) in Erscheinung treten, sondern sich in vielen Aspekten gleichzeitig unterscheiden (lassen). Hinzu kommt, dass eine Fokussierung nur auf einzelne Differenzlinien oder Zielgruppen auch deshalb problematisch sein kann, weil dadurch ein Schubladendenken befördert wird und dabei ein einzelnes Merkmal besonders hervorgehoben beziehungsweise dramatisiert werden kann. Und in Rechnung zu stellen sind schließlich auch kapazitären Grenzen in der Vermittlung von Differenzwissen.

Auf der anderen Seite bleiben trotz (oder gerade wegen) der steilen Karriere des Begriffs Heterogenität bisherige Überlegungen begrifflich und konzeptuell unscharf. Es fehlt der Schulpädagogik an einem einheitlichen Verständnis, »in welchen theoretischen Kontexten dieses Konzept verankert werden soll« (Koller, 2014, S. 10), was so auch – zum Teil von Beginn an – registriert und kritisiert wurde. Die Rede ist von einem *Schlagwort*, einem *Catch-all-Konzept* (Trautmann & Wischer, 2011), einem pädagogischen *Modebegriff* (Katzenbach, 2007), einem »Etikett für eine diffuse Gemengelage« (von der Groeben, 2003, S. 6) oder einem *Container-Begriff* (Budde, 2012), der diverse Konzepte, Positionen, Ziele und Erwartungen aufnimmt. Barbara Rendtorff (2014, S. 117) spricht angesichts der »raumgreifenden und inflationären Verwendung« sogar von einem »Gummi- und Eimerwort«, das »alles und nichts bedeuten kann, das auch in dieser breiten und unbestimmten Art mal mit dieser, mal mit jener Auslegung verwendet wird, ein Eimer, in den alle Arten von Unterschieden hingeleert werden, und zugleich ein Deckel, der verhindert, dass sie wieder herauskommen, um ihr Unwesen zu treiben«.

4. Theoretische Perspektiven auf Heterogenität

Wie bereits angedeutet, gibt es momentan keine originäre *Theorie* der (Schüler-) Heterogenität (Budde et al., 2015; Budde, 2017; Trautmann & Wischer, 2019). Eine Ursache dafür liegt sicher in der Breite des damit angesprochenen Gegenstandsbereiches sowie in der Vielfalt der damit befassten Disziplinen, die jeweils eigene theoretische Traditionen pflegen und bestimmte *Differenzlinien* besonders in den Blick nehmen. Versuche, die damit angedeutete hohe Diversität an Bezugnahmen – auf Theorien, Autoren, Kontexte, Ebenen des Schulsystems (s. u.) – zu einer *Grand Unifying Theory* auszugestalten, stehen damit vor folgenden Herausforderungen:

- ▶ Ein erstes Problem betrifft Unklarheiten hinsichtlich der epistemologischen Prämissen und Dimensionierung von Heterogenität, die das Konzept – kritisch gewendet – weitgehend inhaltsleer erscheinen lassen. Es bleibt oft ungeklärt, ob die unter dem Heterogenitätsbegriff nun subsumierten Unterschiede beziehungsweise Merkmale als ontologische, sozialstrukturelle oder als beobachterabhängige Größen verstanden werden. Und welche Unterschiede genau gemeint sind, oder auf welche Unterschiede es im schulischen Kontext ankommen könnte, kann um beliebig viele Dimensionen erweitert werden. So entstehen im Ergebnis listenartige Zusammenstellungen von im Prinzip unendlich erweiterbaren und ungewichtet bedeutsamen *Merkmalen*, zu denen individuelle, leistungsbezogene Lernvoraussetzungen (wie Motivation, Leistungsfähigkeit, Arbeitstempo, Vorwissen etc.) ebenso gehören wie soziale Gruppenzugehörigkeiten (Geschlecht, Nationalität, soziale Herkunft etc.). Eine Theorie dieser *Differenzlinien* gibt es bisher nicht (für einen Versuch vgl. Wenning, 2017).
- ▶ Das Thema lässt sich kaum auf eine einzelne Theorielinie, ja nicht einmal auf ein einzelnes disziplinäres Arbeitsfeld begrenzen. Da der Umgang mit Schülerheterogenität die gesamte Organisation und Struktur institutionalisierter Bildungs- und Erziehungsprozesse – vom Unterricht über die Entwicklung der Einzelschule bis hin zum Aufbau des Schulsystems – betrifft, handelt es sich um ein Querschnittsthema, das in diversen schulpädagogischen resp. erziehungswissenschaftlichen (z. B. Allgemeine Didaktik, Schul- und Professionstheorie, Interkulturelle Pädagogik) Teildisziplinen, aber auch in außerdisziplinären Forschungsfeldern (z. B. psychologische Lehr-Lern-Forschung, soziologische Ungleichheitstheorie) seit Jahrzehnten bearbeitet wird.

Was jeweils wie in den Blick gerät, ist aufgrund der Zugänge und Interessen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlich, wie wir nachfolgend an drei Beispielen knapp aufzeigen wollen.

4.1 Pädagogik der Vielfalt als Beispiel für eine normative Theorie im Diskursfeld Heterogenität

Als Referenzrahmen in den pädagogischen Debatten um Heterogenität wird immer wieder auf das Konzept der *Pädagogik der Vielfalt* von Annedore Prengel (1993) verwiesen. Die Autorin untersucht in ihrer Studie das Verhältnis von Gleichheit und Differenz/Verschiedenheit anhand von drei pädagogischen Bewegungen, die sie wiederum in Verbindung mit sozialen *Bewegungen* bringt: Interkulturelle Pädagogik

(Leitdimension: Kultur), Feministische Pädagogik (Leitdimension: Geschlecht) und Integrative Pädagogik (Leitdimension: Behinderung). Herausgearbeitet werden dabei in Form einer engagierten Diskussion von theoretischen Entwürfen, historischen und philosophischen Überlegungen sowie von Konzepten und Argumenten in allen drei Arbeitsfeldern – obwohl diese unabhängig voneinander entstanden sind und sich verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen widmen – ganz ähnliche Probleme, geht es doch immer um den Abbau von Hierarchien und die Rechte und Chancen von Minderheitengruppen zwischen den Polen Gleichheit und Verschiedenheit.

Prenkels Leitfragen lauten: »Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden? Wie kann Pädagogik dabei das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen« (Prenkel, 1993, S. 17)? Die Antwort darauf ergibt sich für die Autorin aus einer Haltung, die Unterschiede zwischen Menschen nicht nivellieren, sondern (innerhalb bestimmter Grenzen) als gleichwertig verstehen will. Im Großen und Ganzen geht es also um Gleichberechtigung als »Akzeptanz gleichwertiger Differenzen« (ebd., S. 48), die letztlich auch in der Schule umgesetzt werden soll.

Theoretische Perspektiven	Gesellschaftstheorie in Anknüpfung an die Frankfurter Schule, Wolfgang Klafki, Postmoderne u. v. m.
Gegenstandskonstitution	gleichberechtigte, individuelle Verschiedenheit, gleichwohl besonderer Fokus auf Kultur/Ethnie, Gender und Behinderung
Zentrales Problem	Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der Gesellschaft und auch in der Schule
Lösungsstrategien	<i>heterogenitätstheoretische Einsichten</i> werden konkretisiert in 17 Forderungen an die Schule, die zu gleichberechtigter Teilhabe führen sollen (u. a. freiraumlassende Didaktik, keine Ziffernnoten, multiprofessionelle Kooperation, integratives Schulsystem)

4.2 Lehr-Lernpsychologische Zugänge zu Schülerheterogenität

Eine ganz andere Zugangsweise zum Thema Verschiedenheit findet sich in der Suche nach Lernermerkmalen für die Unterrichtsgestaltung, wie sie in der psychologischen Lehr-Lern-Forschung seit Jahrzehnten intensiv betrieben wird (Helmke & Weinert, 1997; Arnold, 2010). Gefragt wird hier nach Bedingungsfaktoren schuli-

scher Leistungen: Wie können interindividuelle Unterschiede in den Schulleistungen erklärt werden? Was sind zentrale Einflüsse für die Entwicklung beziehungsweise den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten im schulischen Kontext?

Verwendung finden dazu theoretische Modelle, die, aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet, auf ihre Brauchbarkeit empirisch untersucht und sukzessive verfeinert werden (können), wie das weitverbreitete Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2009). Sie liefern speziell für die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse – als dem eigentlichen *Kerngeschäft* der Schule – wichtige Orientierungspunkte für die Frage, welche Lernervoraussetzungen im Klassenzimmer zu berücksichtigen wären. Gesucht wird dabei nach statistisch abbildbaren Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten mit dem erklärten Ziel, »die Vielzahl und Vielfalt potentieller oder tatsächlicher Einflussfaktoren so zu reduzieren und zu ordnen, daß sie in möglichst sparsamer Weise beobachtbare Schulleistungsunterschiede und ihre Genese befriedigend erklären« (Helmke & Weinert, 1997, S. 77). Eine Lösungsstrategie für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen könnte davon ausgehend etwa darin bestehen, dass bei der Unterrichtsvorbereitung das jeweils notwendige Vorwissen (genauer: die notwendigen Vorkenntnisse) von der Lehrperson reflektiert und dafür Sorge getragen würde, dass entweder alle Schülerinnen und Schüler über diese Vorkenntnisse verfügen oder aber der Unterricht so angelegt wird, dass fehlende Vorkenntnisse durch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen aufgefangen werden (Stern, 2004).

Theoretische Perspektiven	Psychologische Modelle, z. B. Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2009)
Gegenstandskonstitution	Lernende als Bündel von Faktoren, insbesondere hinsichtlich Vorkenntnissen, kognitiven Grundfähigkeiten, Sprache, metakognitiven, motivationalen und affektiven Faktoren
Problem	Identifikation von Einflussfaktoren auf kognitive Lernleistungen zur Optimierung von Unterricht
Lösungsstrategien	verbesserte Diagnostik und darauf zugeschnittene Lehrstrategien (z. B. adaptiver Unterricht)

4.3 Differenztheorien

Nochmals anders ist die Perspektive auf Schülerheterogenität bei Diskursen, die sich mit den Konstruktionsprinzipien von *Differenzlinien* und damit verbundenen

Ungleichheiten beschäftigen. Unterschiede gelten hier als historisch und gesellschaftlich bedingte Konstrukte, in die Vorstellungen von Normalität und Abweichung, Dominanz, Hierarchie und Unterdrückung eingebaut sind. Sie sind in dieser Perspektive keine Merkmale im Sinne von in der Person liegenden Eigenschaften, sondern beobachterabhängige Attributionen beziehungsweise sprachliche Unterscheidungen zur Herstellung von Wirklichkeit (Idel, Rabenstein, & Ricken, 2017).

In dieser Perspektive spielen Fragen und Probleme eine Rolle, die den gesellschaftlichen, aber auch innerschulischen Umgang mit Vielfalt insgesamt betreffen: Welche Etiketten sind für die Klassifikation von Menschen in Gebrauch, mit welchen Auswirkungen? Fungieren Unterschiede als Basis für Ungleichwertigkeiten, werden Differenzen also mit Hierarchisierung, einem unterschiedlichen Maß an Anerkennung, vielleicht sogar mit Diskriminierung oder Anpassungszwang verknüpft? Die Grundannahmen und das Erkenntnisinteresse derartiger Überlegungen sind insofern anders gelagert, als man hier die Suche nach relevanten Lernermerkmalen, wie sie in der Lehr-Lern-Forschung betrieben wird, eher problematisiert. Es wird kritisch gefragt, welche Unterscheidungen zur Beschreibung und Klassifikation von Individuen und Gruppen – also auch von Schülerschaften – eigentlich getroffen werden und welche Konsequenzen und Probleme aus diesen Zuschreibungen resultieren. Im Unterschied zur normativen Theorie bei Prengel könnte man sagen, dass die Kritik am Vorherrschenden und die empirische Befassung mit dem Thema stärker ausgeprägt sind als die Suche nach praktischen Lösungen oder Alternativen. Die Publikationen richten dementsprechend den Blick weg vom Praxis- und Lösungsdruck und der Reformagenda und hin zu einer distanzierten Befassung mit dem Thema (Bräu & Schlickum, 2015; Budde et al., 2015).

Theoretische Perspektiven	Sozialkonstruktivismus (Berger/Luckmann), Etikettierungsansätze (Goffman, Becker), Attributionstheorien, Ethnomethodologie, Dekonstruktivismus
Gegenstandskonstitution	Individuen/Schüler als durch machtvolle Akteure in unterschiedlichen Dimensionen hervorgebracht, als Un-/Gleiche sozial konstruiert
Problem	Wie entsteht Schülerheterogenität im sozialen Raum (im Unterricht, in der Schule)?
Lösungsstrategien	mehr Forschung: Schule als Ort der Produktion von Differenz(en) – Problematisierung/Dekonstruktion von Alltagsvorstellungen

5. Schluss: Probleme und Herausforderungen

Wie anhand der bisherigen Ausführungen gezeigt werden sollte, fehlt es der Schulpädagogik bislang an einem allgemein akzeptierten theoretischen Konzept oder an einer konsistenten Modellierung von Heterogenität. Entsprechend gibt es ein Nebeneinander von differenten Zugangsweisen mit unterschiedlichem Fokus (Budde, 2012; Bohl et al., 2012) – und je spezifischen Chancen und Limitationen. Je nachdem, welchen Zugang man wählt – dies sollte im knappen Durchgang deutlich geworden sein – lassen sich doch sehr verschiedene Probleme und Lösungswege bezüglich Heterogenität identifizieren. Die Wahl hängt auch vom Erkenntnisinteresse ab, zugespitzt formuliert von der Frage: Will man Unterricht oder die Gesellschaft verbessern? Während die lehr-lernpsychologische Perspektive mit ihrem Fokus auf Unterricht besonders für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken attraktiv ist, sind die weiteren referierten Zugänge hoch anschlussfähig für schultheoretische Analysen und sozialkritische Bewegungen, die Schule und Gesellschaft insgesamt in den Blick nehmen und verändern wollen.

Die Unterschiedlichkeit der Zugänge steht dabei zugleich für grundsätzliche Probleme der Schulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin (Herzog, 1999): Zum einen ist deren Selbstverständnis ebenfalls heterogen, das heißt keineswegs geklärt. So dominiert eine normativ-programmatische Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsthema. Die Zentralität dieser Perspektive im Diskurs und der damit verbundene Veränderungsimpetus liegen in der spezifischen Ausrichtung der Schulpädagogik auf eine handlungsrelevante, aber auch kindorientierte Pädagogik begründet, blendet damit aber zugleich oft Nebenwirkungen und Unsicherheiten bezüglich der empfohlenen Alternativen aus. Dagegen finden sich in den letzten Jahren auch Tendenzen hin zu einer stärker distanzierten, kritischen Befassung mit dem Themenfeld Heterogenität, die die pädagogische Programmatik nicht überflüssig macht, aber doch relativiert, wenn etwa gezeigt wird, dass die neuen Vorschläge alte Probleme (etwa der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen und -erfolgen) nicht lösen können. Die Vielfalt an disziplinären Bezügen führt so zwar auch zu Unübersichtlichkeit und einer Verkomplizierung der Sachlage. Es eröffnet sich gleichzeitig aber auch die Chance, den Gegenstand mehrperspektivisch beschreiben, und so die mit dem Thema und auch den Reformempfehlungen verknüpften Probleme und Herausforderungen genauer herausarbeiten beziehungsweise als solche überhaupt erst sichtbar machen zu können. Zudem gilt offenbar auch für Heterogenität, was Helmke, Hornstein und Terhart (2000) für den Qualitätsbegriff festhalten:

- » Manche Begriffe entfalten ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, gerade weil sie inhaltlich nicht wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind. Sie fungieren als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten. [...] Solche zu Slogans werdenden Begriffe entwickeln ihre Karriere aufgrund ihrer hohen Anmutungsqualität, die im Kern daraus resultiert, dass alle überzeugt sind, dieser Begriff treffe genau die aktuell entscheidende Problemsicht beziehungsweise die gegenwärtig dominierende Stimmungslage. Und als Indiz oder gar Beweis für den allgemein anerkannten Signalcharakter solcher Leitbegriffe wird darauf verwiesen, dass alle eben diese Begriffe verwenden, alle Diskussionen hierum kreisen« (ebd., S. 10).

Literatur

- Arnold, K.-H. (2010). Heterogenität von Schulklassen: Was ist das Neue am Altbekanntem, dass es jeden Schüler nur einmal gibt? In A. Köker, S. Romahn, & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 11-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Patzel, A., & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann, & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht* (S. 40-70). Kassel: Prolog.
- Bräü, K., & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Bräü, K., & Schlickum, C. (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 522–540.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., Blasse, N., Bossen, A., & Rißler, G. (Hrsg.). (2015). *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Buholzer, A., & Kummer-Wyß, A. (Hrsg.). (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Seelze: Klett und Balmer.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In Wittrock, B.C. (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 605-629). London: Macmillan Library Reference.
- Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., & Vath-Szusdzia, R. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A., Hornstein, W., & Terhart, E. (2010). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 7–16.

- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Herbart, J. F. (1810/1997). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In D. Benner (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart. *Systematische Pädagogik. Band 1: Ausgewählte Texte* (S. 197-202). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Herzog, W. (1999). Die vorschnelle Disziplin: Schulpädagogik zwischen Praxisanleitung und Wissenschaft. In H. Badertscher, H.-U. Grunder, & A. Hollenstein (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz* (S. 119-148). Bern u.a.: Paul Haupt.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration - interkulturelle Erziehung - Koedukation*. Hamburg: Curio Erziehung und Wissenschaft.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnografischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft* (S. 139-156). Wiesbaden: Springer VS.
- Katzenbach, D. (2007). *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft/Forschungsberichte*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Keim, W. (1977). *Schulische Differenzierung: eine systematische Einführung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Klafki, W., & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 4, 497-523.
- Koller, H.-C., Casale, R., & Ricken, N. (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Banalisierung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In H.-C. Koller, R. Casale, & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115-130). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Scholz, J., & Reh, S. (2016). Auseinandersetzungen um die Organisation von Schulklassen. Verschiedenheit der Individuen, Leistungsprinzip und die moderne Schule um 1800. In C. Groppe, G. Kluchert, & E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem* (S. 93-113). Wiesbaden: VS.
- Stern, E. (2004). Schulblenden, Intelligenz und Lerntypen. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. In G. Becker, K.-D. Lenzen, L. Stäudel, K.-J. Tillmann, R. Werning, & F. Winter (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten* (S. 36-39). Seelze: Friedrich Verlag (=Friedrich Jahreshft XXII).
- Trapp, E. C. (1780/1913). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Nicolai.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2008). Das Konzept der „Inneren Differenzierung“ – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In M. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 159-172). Springer VS.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2019). Heterogenität: Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 529-537). Münster, New York: Waxmann.
- Von der Groeben, A. (2003). Einführung in das Thema Lernen in heterogenen Gruppen. Chancen und Herausforderungen. *Pädagogik*, 9, 6-9.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität, Intersektionalität, Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Wenning, N. (2017). Differenzen, Kategorien, Linien, Merkmale, Dimensionen – wann Unterschiede Bedeutung erlangen und wie sie gemacht werden. In J. Budde, A. Dlugosch, & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge* (S. 47-67). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Theorie der Sozialen Arbeit: Soziale Unterstützung reflektieren

2

Rainer Treptow

In der Lehrerbildung – hier verstanden als theoretische Selbstvergewisserung des Lehrerberufs über Reichweiten und Grenzen schulischer Praxisstrukturen (Blömeke, 2009) – war Soziale Arbeit keineswegs immer nur von randständigem Interesse. Dieses kam vielmehr aus der Lehrerschaft selbst. Den historischen Hintergrund bildet der Reflexionsschub im 19. Jahrhundert, der sich in der Mannigfaltigkeit literarisch und theoretisch ausgeformter Begründungen für das Augenmerk auf Soziales zeigt. Es sind tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen: zunächst vom Feudalismus in die bürgerlich-kapitalistische, industriegeprägte Wirtschafts- und Sozialordnung bis hinauf in moderne Formen digitalisierter Kommunikation und Technologie.

1. Das Lehrerinteresse an der Sozialen Frage

Es ist der Haus- und Gymnasiallehrer Karl Mager, der 1844 den Begriff Sozialpädagogik prägt (Mager, 1844; Winkler, 2018). In der Betrachtung der Beziehung von »Schule und Leben« zieht er aus seiner Kritik an der seiner Auffassung nach auf Anpassung an Machtverhältnisse angelegten »Cultur des Einzelnen«, zu deren Vertretern er »Locke, Rousseau, den Philanthropisten, Pestalozzi, Herbart, Benecke und andere« (Reyer, 1999, S. 908) zählt, eine Schlussfolgerung. Es bedürfe einer Pädagogik, die den vereinzelnden Blick überwindet und in der, wie man heute sagen würde, die soziale Lebenslage jedes jungen Menschen Berücksichtigung findet.

Und der Haus- und Gymnasiallehrer Adolph Diesterweg, der um 1836 auf den drängenden Bildungsbedarf *der unteren Klassen der Gesellschaft* – darin Pestalozzi aufnehmend – aufmerksam macht, sieht in Sozialpädagogik eine Aufgabe, die, im Sinne von Volksbildung, jene Bevölkerungskreise erreicht, die aufgrund ihrer wirtschaftlichen Lage und ihres Bildungsstatus marginalisiert, wenn nicht gar vom Bildungssystem exkludiert sind: Beispielsweise Kinder eines Industriearbeiters, eines Hand-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45588>



workers oder einer Bäuerin. Es gelte, das Individuum als Bestandteil sozialer Gruppen und Gemeinschaften zu sehen und als solches anzusprechen (Diesterweg, 1877; vgl. Reyer, a. a. O., Winkler, a. a. O.)

Dies sind bildungstheoretische Zugänge, denen auch Paul Natorp 1899 in seiner Schrift *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* nachgeht. Das groß angelegte Werk des Marburger Neukantianers stellt die Frage, wie Willenserziehung des Einzelnen in den Kontext der Kantschen Trias von Logik, Ethik und Ästhetik möglich sei, betont aber die wechselseitige intersubjektive Konstitution des Individuellen – als dementsprechend dreifache Auseinandersetzung mit den Reichweiten und Grenzen von Gemeinschaft (Treptow, 1998). Die wissenschaftliche Sozialpädagogik habe demnach über die Mikrostruktur des Gemeinschaftlichen hinaus, die soziale Makrostruktur der gesellschaftlichen Differenzierung, also auch mögliche Spannungen zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, in Betracht zu ziehen. Eine Gegenüberstellung, die vom Soziologen Ferdinand Tönnies ausgearbeitet wurde (Tönnies, 1887/1991).

Beide Gymnasiallehrer also (Mager wie Diesterweg) sowie der Universitätsgelehrte Natorp grenzen Sozialpädagogik von einer Sichtweise ab, die das Individuum vom sozialen Bezugsfeld künstlich isoliert, wie dies mit dem Begriff der *Individualpädagogik* definiert wurde (Herbart, 1810; vgl. Reyer, a. a. O.). Sie erkennen, dass Erziehung und Bildung der Einzelnen von sozialen Kontexten abhängig ist, in denen sie sich vollziehen. Zugleich erkennen sie, dass die Angewiesenheit der jungen Menschen auf angemessene sachliche und personelle Grundausstattung ihrer Lebensverhältnisse in Spannung zu den vorgefundenen wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen steht, die sich im Zuge der Industrialisierung und Pauperisierung als verschärfende soziale Ungleichheit äußert und als *sociale Frage* Epoche macht (Schröder, 1999; Henseler, 2000). Ihre Beantwortung beschäftigt die Ideengeschichte Sozialer Arbeit nicht minder als die Narrationen über die Konstitution von Subjektivität im sozialen Umfeld (Winkler, 1988; Niemeyer, 2010; Maurer & Schröder, 2018; Dollinger, 2018; Sandermann & Neumann, 2018).

2. Soziale Arbeit. Zur Verschränkung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit

Freilich: Der auf Erziehung, Bildung, Unterricht, auf Schule in ihrem sozialen Umfeld und auf junge Menschen als Akteurinnen und Akteure ihrer soziokulturell geprägten Lebenswelten (Thiersch, 2005) angelegte Begriff der *Sozialpädagogik* bildet

lediglich einen wichtigen, aber auch nur einen Teil dessen, was unter Sozialer Arbeit zu verstehen ist. Diesbezüglich muss darüber informiert werden, dass in der jüngeren Gegenwart der Begriff der Sozialen Arbeit gleichsam eine Oberkategorie bildet, die eine dann im 20. Jahrhundert gebräuchliche Unterscheidung zweier konstitutiver Diskurslinien in sich vereint: nämlich die Differenz zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Beide Linien liefen in loser Koppelung über Jahrhunderte nebenher: die der Sozialen Arbeit (Sachsse & Tennstedt, 1980) als soziale Unterstützung bei Notlagen und die der Sozialpädagogik als Unterstützung bei Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als Kinder- und Jugendhilfe. Denn die berufliche Praxis der organisierten Form von Hilfe durch soziale *Fürsorge*-Dienste war nicht selten mit der Beeinträchtigung von Erziehung und Bildung junger Menschen konfrontiert, die sich in den wirtschaftlich eingeschränkten Lebensverhältnissen ihrer Lebenswelten einstellt. Familien in Armutslagen standen beispielsweise daher sowohl in der Bedarfslage monetärer und administrativer als eben auch pädagogischer Unterstützung, wie dies nach Johann Heinrich Pestalozzi (1799; 1801) bereits Hinrich Wichern (1832/33; 1833), Siegfried Bernfeld (1926) und Alice Salomon (1926; 1927) erkannten. Alice Salomons Engagement, das entscheidend für die Verberuflichung Sozialer Arbeit war und in der Gründung der Sozialen Frauenschulen (1908) ihren Anfang nahm, lehnte sich an die Legitimationsfigur der *geistigen Mütterlichkeit* an, die Anfang des 19. Jahrhunderts auch für Lehrerinnen in Mädchenklassen der Elementarschulen und den unteren Klassen der höheren Mädchenschulen verwendet wurde, um das Berufsfeld Schule für Lehrerinnen zugänglich zu machen (Blömeke, a. a. O., S. 2).

Und doch kam es erst im Zuge der Verwissenschaftlichung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit an Universitäten und Fachhochschulen in 20. Jahrhundert zu einer *Vermittlung* (Treptow, 2016), welche im Begriff Soziale Arbeit eine sachlich zusammenhängende Aufgabe signalisiert, aber durch administrative Zuständigkeitsaufteilung (Bildung und Soziales) geprägt ist. Zuständig für Soziales wurde also nicht das Bildungssystem und damit das Leistungsspektrum von Schule, sondern das außerschulische Institutionengefüge öffentlicher und freier Träger als Kooperation im Sinne des Subsidiaritätsprinzips. Dazu zählt die Kinder- und Jugendhilfe und das Spektrum all jener Rechte und Leistungen, die juristisch heute in zwölf Bänden des Sozialgesetzbuchs zusammengefasst sind. Zum administrativen Kern wurde seit 1922 das Jugendamt beziehungsweise der Allgemeine Soziale Dienst (Uhlendorff, 2014). Im Zuge der umfassenden Systemdifferenzierung wurde der Aufgabenbereich des Sozialen zum operativen Organisationsbereich des Sozialsystems; das Unterrichtlich-Bildende wurde demgegenüber (später unter Einbeziehung außerschulischer Einrichtungen der

Fort-, Aus- und Weiterbildung) zum Referenzrahmen jenes gesellschaftlichen Sektors, der unter dem Begriff des Bildungssystems zusammengefasst ist und in der Bundesrepublik in der Hoheit föderaler Bildungspolitik steht.

Eine der Folgen dieser Systemdifferenzierung war die stets jeweils selbstreferentielle Bezugnahme der zuständigen Fachkräfte auf ihre funktionalen Kernaufgaben und eine Aufspaltung der Adressierungen: hier Unterricht und Wissensvermittlung im Lehrerberuf, dort soziale Unterstützung und sozialräumliches Handeln im Gemeinwesen im Sozialberuf. Zwar blieb der Bezug zur Schule und zum Bildungssektor mehr oder minder latent in theoretischen Diskursen der Sozialen Arbeit erhalten, doch erst mit dem Einsetzen der neueren Bildungsdiskussion seit der Millenniumswende ist eine Neuthematisierung der Bildungsaufgaben der Sozialen Arbeit zu beobachten, die mit dem Slogan »Bildung ist mehr als Schule« und »Bildung als Lebenskompetenz« (Bundesjugendkuratorium, 2002; Otto & Rauschenbach, 2008; Coelen & Otto, 2008; Mack, 2018) einen über die Curricularstruktur von Schule hinausreichenden Theoriediskurs führte. Er akzentuiert den Befund: Der junge Mensch, dem Lehrerinnen und Lehrer in der Schule begegnen, wird nicht schon dadurch zum Träger einer Schülerrolle, dass er aus Pflicht und/oder Neigung in Klassenzimmern sitzt und an jenem enorm vorstrukturierten Geschehen teilnimmt, welches als Schulbildung bezeichnet wird. Mag auch der Funktionszusammenhang, welcher der Schule gesellschaftspolitisch zugewiesen wurde (Qualifikation, Sozialisation, Allokation) vom jungen Menschen eine – möglichst motivierte – Rollenübernahme erwarten, so bedeutet dies keineswegs, dass die versprochene Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses des jungen Menschen durch Unterricht von ihm nicht auch eher als Verengung und Reduktion durch fremde Zwecke erfahren wird: nicht als Eröffnung von Zugängen sondern auch als Zügelung seiner Möglichkeiten, als Sozialdisziplinierung durch Wissenserwerb. Schülersein wird den Alltag massiv prägen, zurück bleibt eine Restkategorie des Kindseins, des Jugendseins. Zu berücksichtigen ist, dass der junge Mensch selbst bereits einer ebenfalls vorstrukturierten Lebenswelt entstammt, aus der er Wissen, Haltung, Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte schöpft, aber auch Konflikte, Schwierigkeiten und Herausforderungen erfährt, die weder von Lehrerinnen und Lehrern fachlich angemessen bearbeitet noch in entsprechend dafür auszustattenden Fächern behandelt werden. Diese Seite des Aufwachsens tritt im Prioritätenspektrum von Schule in den Hintergrund.

Dieser Einsicht folgend werden seit circa zwanzig Jahren stabilere Kooperationsformen in Form von Schulsozialarbeit und sozialpädagogischer Beratung entwickelt,

gleichsam als eine Entdeckung, dass Schule nicht nur in der Wissensaneignung und Qualifizierung fungiert, sondern auch mit Unterstützung in der Lebensbewältigung zu tun hat. Damit sieht sie sich Anforderungen gegenüber, die keineswegs immer mit Schulstrukturen sondern auch mit außerschulischen Lebenslagen verknüpft, aber im raumzeitlichen Gefüge unterrichtlicher Wissensvermittlung ausgeblendet sind (Syring, Bohl, & Treptow, 2016). Der sozialpädagogische Theoriediskurs erweitert zwar die funktionale Reduktion des jungen Menschen auf seine Schülerrolle, zugleich wird aber erkannt, dass im raumzeitlichen Gefüge der Ganztagschule die über die Schülerrolle hinausgehenden Interessenshorizonte junger Menschen, etwa an außerschulischer Jugendarbeit, eine eher randständige Bedeutung zugewiesen bekommen. Auch der Bildungsort Familie ist hier eher marginal. Das Theoriekonzept *Ganztagsbildung* (Coelen & Otto, 2008) thematisiert und problematisiert eben diese Reduktion. Die in jüngster Zeit bildungspolitisch aufgelegten Projekte zur Aufwertung und Nutzung außerschulischer Bildungsräume durch kooperative Bündnisse zwischen Kultursektor und schulischem Bildungssektor (*Kultur macht stark!*, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018) ändern wenig an der tagesdurchgreifenden Dominanz der Schule, während diese sich immerhin als Kooperationspartner für Einbeziehung außerschulischer Bildungsorte anbietet (Zipperle, 2015; Hollenstein, 2017).

Im Kern geht es also um die konsequente Einbeziehung des sozialen Umfelds, in dem jedes Individuum Erziehung, Bildung und Unterstützung erfährt. Theoriebildung der *Sozialpädagogik* – und ihr Wandel – bezieht sich auf das erziehende und bildende Verhältnis zwischen Erwachsenen und jungen Menschen – auch von jungen Menschen untereinander. Sie bezieht sich auf die vor allem *pädagogischen* Aufgaben, die sich aufgrund des sozialisatorischen Status von jungen Menschen als »Entwicklungstatsache« (Bernfeld, 1926, S.119) ergeben. Mindestens umfasst sie, nach einem Diktum von Gertrud Bäumer, »alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie« sei (Bäumer, 1929, S. 3). Sie meint also institutionell die außerschulische Kinder- und Jugendhilfe sowie die unterstützende Begleitung familialer und verwandtschaftlicher Erziehungsverhältnisse. Demgegenüber war die *Theoriebildung* der Sozialarbeit zunächst kaum auf jenes Bildungs- und Erziehungsmoment gerichtet, auf das Gesellschaft mit schulischer oder außerschulischer Pädagogik reagiert; vielmehr umfasste sie alle mit der Begründung, Gewährleistung und Gestaltung sozialer Unterstützung befassten Akteurinnen und Akteure, Organisationen und Leistungsträger, die generationsübergreifend in den rechtlichen Rahmen historisch ausgeformter Gesetzeslagen (Sozialgesetze) fallen.

3. Theorie der Sozialen Arbeit. Struktur- und Prozessreflexivität sozialer Unterstützung

Eingedenk ihrer Theoriegeschichte soll Theorie der Sozialen Arbeit hier als Sammelbegriff für einen bestimmten Typus der Struktur- und Prozessreflexion gelten (Trep-tow, 2001). Darin wird das Verhältnis zwischen dem Lebensverlauf von Individuen beziehungsweise Gruppen zum Strukturwandel ihres sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umfelds zum durchgehenden Thema, dessen Variationen sich historisch vielfältig ausprägen. Die Aufmerksamkeit richtet sich aber im Kern auf ungleiche Chancenstrukturen, auf Unterstützung bei der Verwirklichung von Mög-lichkeiten ihrer alltäglichen Lebensbewältigung und auf die Qualität monetärer, rechtlicher und kommunikativer Bedingungen, die gesellschaftlich bereitgestellt oder erst geschaffen werden.

Theorie der Sozialen Arbeit befasst sich so mit dem Verhältnis zwischen der Lebensbewältigung von Individuen und der Herausforderung durch soziale Strukturen, die sozial-, wirtschafts- und bildungspolitisch teils innerhalb, teils außerhalb von Schule angesiedelt sind (Böhnisch, 1997; Thiersch, 2018). Sie generiert und ordnet spezifi-sche Wissensbestände zur sozialen Lage von Menschen, und zwar sowohl von Kindern und Jugendlichen, die ebenfalls durch die Verengung ihrer Biografie auf ihr Schülerdasein nur unzulänglich beschrieben sind, als auch als Wissen vom sozialen Bezugsrahmen Erwachsener (Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen etc.) in deren Einfluss der Prozess ihres Aufwachsens geschieht.

In der Geschichte der Sozialen Arbeit umfasst dieser struktur- und prozessbezogene Reflexionstypus die Ausdifferenzierung von Beschreibungsformen sozial ungleicher – vor allem belasteter – Lebenslagen. Diese können für die einzelnen Phasen in der gesamten Lebensspanne des Menschen eine so gravierende Bedeutung annehmen, dass die eigenständigen sozialen und psychischen Ressourcen zur gelingenden Lebensbewältigung verknappen und einen Ergänzungsbedarf durch organisierte Unterstützung aufwerfen. Die Beschreibung eines solchen Bedarfs ist stark interpreta-tionsabhängig und verweist auf die – teils rechtlich kodifizierten – Deutungsmuster gesellschaftlicher Anerkennung psychosozialen Leidens (Bitzan & Bolay, 2018; Hörster, 2018), aber auch auf die dominanten Werte und Normen, in deren Lichte schwierige Formen der Lebensbewältigung (z. B. Sucht, Rückzug, Aggression) legitimiert beziehungsweise delegitimiert werden. Die Deskription solcher Lebenslagen geschieht in der Reflexion über die Gestaltung pädagogisch-bildender *Settings*, deren Passung

zu individuellen biografischen Phasen infrage steht, geraten sie doch in die Spannung von Hilfe und Kontrolle, von Macht und Abhängigkeit, von Gleichgültigkeit und Verantwortung für die Rechte auf Selbstbestimmung und der Stärkung der Fähigkeit zu eigenständiger Lebensführung.

Dieser Reflexionsrahmen erstreckt sich von den Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen der frühen Kindheit über die Prozesse der Verselbständigung von Jugend bis in das Gefüge von Bildung und Unterstützung im Erwachsenen- und Seniorenalter. Organisatorisch zählen dazu beispielsweise Kindertageseinrichtungen, erzieherische Hilfen, Schulsozialarbeit und das weitgespannte Feld sozialer Beratungs-, Wohn- und Hilfeformen (vgl. zur Übersicht insgesamt: Otto, Thiersch, Treptow, & Ziegler, 2018).

4. Zwischen Affirmation und Kritik

Indem es diesem Typ theoretischer Struktur- und Prozessreflexion im Kern um die teils affirmative, teils kritische Analyse des Bedarfs an und der Gestaltung von Unterstützungsformen für Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und ihre Familien im regionalen Gefüge des Gemeinwesens geht, steht er im Kontext der Beschreibung und Gestaltung solidarischer Selbsthilfen und ehrenamtlichen Engagements in den Lebenswelten und des beruflichen und professionellen Handelns in Organisationen. Im Unterschied zum individualpädagogischen Denken sieht sozialpädagogisches Denken den Prozess des Aufwachsens und der Bewältigung prinzipiell im soziokulturellen Kontext gesellschaftlich strukturierter Lebensbedingungen. Der kritisch-normative Horizont der Theorie der Sozialen Arbeit spannt sich dabei (in Europa) von der Ethik der christlichen Tradition, des Humanismus und der auf soziale Gerechtigkeit insistierenden Ethik der Arbeiterbewegung, der Ethik der Frauenbewegung sowie dem Anspruch auf Anerkennung von Kindheit und Jugend auf Respekt ihrer Menschenrechte. Dies kommt in jüngerer Zeit in transeuropäischen Vereinbarungen (z. B. Kinderrechte, Inklusion) besonders deutlich zum Ausdruck. Die im Zuge der Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit entwickelten Standards methodisch geleiteter empirischer Forschung sowie die Problematisierung normativer Setzungen durch säkular geprägte Wissenschaftstheorien komplettieren das Panorama. Der sich daraus speisende, vielschichtige Deskriptions- und Reflexionsrahmen Sozialer Arbeit sieht die wirtschaftliche und kulturelle Lebenslage und das fachliche sozialpädagogische Handeln als – mitunter sehr spannungsreiches – Verhältnis zwischen alltäglichen

Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten und der systemisch-zweckrationalen Funktionalität von Organisationen sozialer Hilfe. Diese stehen vor der Herausforderung, wirtschaftliche und administrative Prinzipien (z. B. Effektivität/Effizienz) mit dem Anspruch auf Teilhabe und selbstbestimmte Lebensführung ihrer Adressatinnen und Adressaten zu vermitteln (Brumlik, 1992; Otto, Scherr, & Ziegler, 2010). Dies wiederum machte die Einbeziehung von Gesellschaftstheorien erforderlich (Thole & Hunold, 2018).

5. Neuere Theoreme und Theorien

Der mit der Akademisierung Sozialer Arbeit einsetzende Reflexionsschub in den 1970er Jahren nimmt nicht mehr nur die Frage beruflich nutzbarer Methoden und Konzepte in den Blick, welche in klassischen Trias der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit besteht. Vielmehr richtet sich die durch Systemtheorie und Kapitalismuskritik inspirierte Auseinandersetzung auf die Frage nach Funktion Sozialer Arbeit innerhalb eines als brüchig interpretierten Wohlfahrtsstaates. Organisierte Hilfe (Luhmann, 1972; Baecker, 1994), deren Akteurinnen und Akteure in einem sich erheblich ausdehnenden Feld einer sich professionalisierenden *neuen Fachlichkeit* mit den selbstreferentiellen, teils paternalistisch-obrigkeitsstaatlichen Sozialbehörden befassten, wurde der Kritik ausgesetzt, mit der Ideologie sozialer Unterstützung ungerechte Gesellschaftsverhältnisse eher zu verfestigen als den Adressatinnen und Adressaten bei einer grundlegenden Verbesserung ihrer Lebenslagen behilflich zu sein (Hollstein & Meinhold, 1975). Soziale Arbeit sei so Bestandteil eines Ablenkungsprozesses durch *gute Worte*, die den ökonomischen Rahmen eines letztlich auf gerechtere Verteilung gesellschaftlich erzeugten Reichtums nicht wirklich berührt, allenfalls die subjektiven Bewältigungsfähigkeiten von zum Beispiel Armutsgefährdung stärkt. Dieser als affirmativ, ja herrschaftsstabilisierend beschriebene Charakter Sozialer Arbeit treibe sie beinahe systematisch in eine Reihe von Dilemmata, die strukturell immer aufs Neue erzeugt, das individuelle Handeln der Fachkräfte als spannungsreiches Verhältnis prägen. Als Träger eines doppelten Mandats (Böhnisch & Lösch, 1972) seien sie prinzipiell den Steuerungs- und Verwaltungslogiken von Sozialbehörden ausgesetzt, die auf die je besondere soziale Lage ihrer Adressatinnen und Adressaten nur unzureichend, schematisch-starr, bürokratisch und unflexibel reagieren. Demzufolge sei Abschied zu nehmen von expertokratischen Strukturen und Sozialverwaltung, sei bürgernah und alltagsorientiert zu gestalten: als *alternative Professionalität* (Olk, 1986).

Dieser an der *Wesenslogik* kapitalistischer Gesellschaften orientierte Strang der Theoriebildung hält sich bis in heutige Positionierungen durch, die mit dem Stichwort *Kritische Soziale Arbeit* zusammengefasst wird (Stender & Kröger, 2013). Gleichwohl beteiligte sich die weitere Struktur- und Prozessreflexivität, die Strukturkritik der 1970er Jahre aufnehmend, ohne selbst diese Markierung inszenatorisch zu gebrauchen, an der Weiterentwicklung flexibler Hilfeformen, vor allem an der Ausarbeitung eines letztlich demokratie- und gerechtigkeitstheoretischen Reform- und Gestaltungsprozesses sozialer Hilfen. Dazu zählt die sich ebenfalls bis in die Gegenwart durchhaltende Theorie der Lebensweltorientierung, die insbesondere vom Tübinger Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch ausgearbeitet wurde (Thiersch, 2015). Darin werden jene selbstreferentiellen Organisationsstrukturen und entsprechend angelegte Professionalisierungskonzepte mit der Forderung konfrontiert, die Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten zum wichtigsten Bezugspunkt von Hilfe zu machen – und eben nicht allein die auf wirtschaftliche Effizienz und Effektivität funktionaler Teilsysteme ausgerichteten Interessen (Rauschenbach & Treptow, 1984).

Neben machtkritischen Theoriekonzepten, die die Steuerungsfunktion Sozialer Arbeit im Sinne von *Gouvernementalität* (Kessl, 2012) in den Blick nehmen und damit die Macht und Abhängigkeit in den Feldern Sozialer Arbeit (Wolff, 1999) auch vor dem Hintergrund von Gewaltförmigkeit und Missbrauch thematisieren, finden sich systemtheoretisch inspirierte Ansätze (Baecker, 1994), die sich mit der *binären Codierung* von Helfen und Nicht-Helfen und entsprechenden Programmstrukturen bezüglich der Leistungsgewährung durch Träger befassen. Diese wiederum arbeiten Zugänge ein, die mit den Stichworten *Neo-Institutionalismus*, *Intersektionalität* und *Diskriminierungs-/Stigmatisierungskritik* zu beschreiben sind (Scherr, El-Mafaalani, & Yüksel, 2017). Eine breit und ambitioniert angelegte Arbeit widmet sich den transzendentalen Grundlagen der Sozialpädagogik als *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft* (Neumann 2008). Unterschiedliche Diskurslinien zeugen von der Heterogenität und Dynamik der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit, die teils das entsprechende empirische Forschungsdesiderat beklagt (Rauschenbach & Züchner, 2010), teils die beeindruckende Spannweite als Herausforderung für Systematisierungen sieht: sowohl für die Weiterentwicklung der Professionalisierung als auch für die Theorieintegration im Kontext von Identitätsfragen des Fachs (Thiersch & Treptow, 2011; Füssenhäuser & Thiersch, 2018).

Hinzu kommt eine sich seit circa zehn Jahren durchhaltende Theorieentwicklung, die mit der Adaption des *Befähigungsansatzes* (Capability Approach) ein international

ausgreifendes Konzept des Ökonomen Amartya Sen und der Philosophin Martha Nussbaum für die Soziale Arbeit konkretisiert (Otto & Ziegler, 2010; Ziegler, 2018) und besonders in der empirischen Forschung zur Wirkung von Kinder- und Jugendhilfe forschungsleitende Bedeutung erlangte (Albus et. al., 2010).

6. Knapper Ausblick

Mit der Zunahme von Theoriekonzepten mit unterschiedlichem *Impact* in Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit zeichnet sich ein weiterer anhaltender Bedarf an Theoriebildung ab, der – auch meta-theoretisch – Konstanz und Wandel der Theorieentwicklung erneut zu ordnen, besonders aber das Verhältnis zwischen inter- und transnationalen sowie nationalstaatlichen Entwicklungspfaden (Grasshoff, Homfeldt, & Schröer, 2006; Walther, 2018) weiter zu bearbeiten hätte. Schließlich auch die im Zuge der Missbrauchsfälle in pädagogischen Einrichtungen relevant gewordene Neuthematisierung von Nähe und Distanz, von Respekt gegenüber der seelischen und leiblichen Integrität junger Menschen, schließlich der strukturellen Absicherung von Teilhabe- und Beschwerderechten ins Auge fasst (Kommunalverband Jugend und Soziales, 2016; Retkowski, Treibel, & Tuider, 2017; Pöter & Wazlawik, 2018). Diese Aufgaben im Binnenraum der Sozialen Arbeit könnten von der Lehrerbildung dort nachvollzogen werden, wo es um die Spezifika sozialpädagogischer Arbeitsfelder geht. Wichtig ist ihre Öffnung für die allgemeinen Prinzipien, die in der Schule bereits als *Überwältigungsverbot* thematisiert sind (Pant, 2016), und für die sozial- und bildungstheoretisch relevanten Perspektiven auf die Lebenslage von Schülerinnen und Schülern, die – verstanden als Kinder- und Jugendliche – soziale Rahmenbedingungen bewältigen müssen, welche von der Schule, genauer: von Lehrerinnen und Lehrern vielleicht gesehen, aber nicht bearbeitet werden (können). Darin sind die Thematisierung des Aufwachsens in heterogenen Lebenswelten und das Verständnis von der Lebensbewältigung und auch den Spannungen zwischen Organisation der Wissensvermittlung, der sozialen Unterstützung und den Gestaltungsinteressen des Individuums theoretisch durchzuarbeiten. Neben der anhaltenden Herausforderung von Inklusion (Janotta, 2018) sind mit Dringlichkeit Theorieentwicklungen zur Rolle der Digitalisierung in Sozialberufen und in Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten zu erwarten, schließlich auch in Verbindung mit der Zukunft von *Care* vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Brückner, 2018). Dessen sozialpolitische Ausgestaltung kann auch die Lehrerbildung nicht unberührt lassen, sind doch Schülerinnen und Schüler und ihre Familien zunehmend von dementsprechenden

Herausforderungen tangiert, nicht zuletzt auch was die Ausbildungsmöglichkeiten in diesem wachsenden Sektor sozialer Aufgaben betrifft.

2

Literatur:

- Albus, S., et al. (2010). *Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster: ISA-Verlag.
- Baecker, D. (1994). Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 23(2), April 1994, 93–110.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 5. Langensalza: Beltz.
- Bernfeld, S. (1926). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bitzan, M., & Bolay, E. (2016). Adressatin und Adressat. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 42-48). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerbildung. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, G., & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 483-490). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Böhnisch, L., & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2* (S.21-40), Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Brückner, M. (2018). Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis, In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S.212-225). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brumlik, M. (1992). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Kritische Texte*. Bielefeld: Karin Böllert Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Kultur macht stark*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html>.
- Bundesjugendkuratorium (2002). *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen, Leske&Budrich.
- Coelen Th., & Otto L. (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, Springer.
- Diesterweg F. A. W. (1877). Die Lebensfrage der Civilisation oder: Über die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft. Broschüre I u. II. (1836). In E. Langenberg (Hrsg.), *A. Diesterweg's. Ausgewählte Schriften, Bd. 1*. Frankfurt a. M.
- Dollinger, B. (2018). Sozialpädagogik erzählen. Sozialpädagogische Theorie als Narration kontextspezifischer Subjektkonstitution. *Neue Praxis*, 1/2018, 30–44.
- Flösser, G., Rosenbauer, N., & Witzel, M. (2018). Theorie Sozialer Dienste. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 6.Aufl. (S.1710-1719). München: Reinhardt-Verlag.
- Füssenhäuser, C., & Thiersch, H. (2018). Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 6.Aufl. (S. 1720-1733). München: Reinhardt-Verlag.
- Grasshoff, G., Homfeldt, H.G., & Schroer, W. (2016). *Internationale Soziale Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven*. Weinheim: BeltJuventa.
- Henseler, J. (2000). *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*. Weinheim/München: Juventa.
- Herbart, J. (1810). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In J. F. Herbart (Hrsg.), *Systematische Pädagogik, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert v. D. Benner* (S. 224-230). Stuttgart 1986.
- Hörster, R. (2018). Sozialpädagogische Kasuistik. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Hand-*

- buch *Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, (S.1563-1571). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hollenstein, E. et.al (2017). *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Bd 1. Weinheim: BeltzJuventa.
- Hollstein, W., & Meinhold, M. (Hrsg.). (1975), *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- Janotta, L. (2018), Inklusionsbegehren und Integrationsappelle. Aufenthalt, Soziale Arbeit und der Nationalstaat. *Neue Praxis*, 48(2), 122–143.
- Kessl, F. (2012), Zur diskursanalytischen Thematisierung von Gesellschaft. In B. Dollinger, F. Kessl, S. Neumann, & P. Sandermann (Hrsg.), *Gesellschaftsbilder Sozialer Arbeit. Eine Bestandsaufnahme* (S.155-176). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kommunalverband Jugend und Soziales (Hrsg.). (2016). *Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: KVJS.
- Mack, W. (2018). Bildungspolitik. In H.-U. Otto, H. Thiersch R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage (S. 186-193). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mager, K. W. E. (1844). Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. *Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung*, Bd. 8 (1844) 5 (Maiausgabe), S. 394ff, (Faksimile in H. Kronen (Hrsg.), Karl Wilhelm Eduard Mager. Gesammelte Werke, Bd. 7. Baltmannsweiler 1989.
- Maurer, S., & Schröer, W. (2018). Geschichte sozialpädagogischer Ideen. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, (S. 540-550). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Neumann, S. (2008). *Zur Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien*. Weilerswist, Velbrück.
- Niemeyer, Ch. (2010). *Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim. Juventa.
- Olk, Th. (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim und München. Juventa.
- Otto, H., Thiersch, H., Treptow, R., & Ziegler, H. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Soziale Arbeit*, 6.Aufl. München: Reinhardt-Verlag.
- Otto, H.U., & Rauschenbach, Th. (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*, 2.Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.U., Scherr, A., & Ziegler, H. (2010). Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. *Neue Praxis*, 2010(2), 137–163.
- Otto, H.U., & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities-Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2.Aufl., S.9-13. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pant, H.A. (2016). *Einführung in den Bildungsplan 2016*. Abgerufen von http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF
- Pestalozzi, J. H. (1799). Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzi's an einen Freund. In A. Buchenau (Hrsg.), *Pestalozzi, Sämtliche Werke*, 13. Bd., *Schriften aus der Zeit von 1799-1801* (S. 3-32), bearb. v. H. Schönbaum u. K. Schreinert. Berlin und Leipzig 1932.
- Pestalozzi, J.H. (1801). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten in Briefen von Heinrich Pestalozzi. In A. Buchenau (Hrsg.), *Pestalozzi, Sämtliche Werke*, 13. Bd., *Schriften aus der Zeit von 1799-1801* (S. 181-389). Berlin/Leipzig 1932.
- Pöter, J., & Wazlawik, M. (2018). Bedingungen von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Ergebnisse eines Reviews von Aufarbeitungsberichten. *Neue Praxis*, 48, 2, 108–121.
- Rauschenbach, Th., & Treptow, R. (1986). Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität. Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns. In S. Müller et.al. (Hrsg.), *Handlungskompetenz in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit* (S. 21-71), Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Rauschenbach, Th., & Züchner, I. (2010). Theorie der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* 3. überarbeitete Auflage. (S. 151-174). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Retkowski, A., Treibel, A., & Tuider, E. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Sachsse, Ch., & Tennstedt, F. (1980). *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachsse, Ch. (1991). *Mütterlichkeit als Beruf*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Salomon, A. (1926). *Soziale Therapie. Ausgewählte Akten aus der Fürsorge-Arbeit*. Berlin: Carl Heymanns-Verlag.
- Salomon, A. (1927). *Soziale Diagnose*. Berlin: Carl Heymanns-Verlag.
- Sandermann, P., & Neumann, S. (2018). *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Scherr, A., El-Mafaalani, A., & Yüksel, G. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Schröer, W. (1999). *Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*. Weinheim/ München: Juventa.
- Stender, W., & Kröger, D. (Hrsg.). (2013). Zur Einführung: Soziale Arbeit ist politisch! In dies. (Hrsg.), *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-) politisierung Sozialer Arbeit* (S.7-11). Hannover: Blumhard-Verlag.
- Syring, M., Bohl, Th., & Treptow, R. (Hrsg.). (2016). *YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die pädagogische Praxis*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Thole, W., & Hunold, M. (2018). Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, S. 551-565. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tönnies, F. (1991). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. (1887 zuerst erschienen unter dem Titel: „Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlungen des Communismus und des Socialismus als empirische Kulturformen“). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 6. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Thiersch, H. (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Gesammelte Aufsätze. Bd 1 und 2*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2018). Bildung, In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, S.165-176. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Thiersch, H., & Treptow, R. (Hrsg.). (2011). *Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis*, Neuwied, Luchterhand.
- Treptow, R. (1998). Wilhelm Rein und Paul Natorp - einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In R. Coriand, & M. Winkler (Hrsg.), *Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte* (S. 155-167). München: Deutscher Studienverlag.
- Treptow, R. (2001). Darstellungsformen des Sozialen. Sozialpädagogische Struktur- und Prozessreflexivität. In ders. (Hrsg.), *Kultur und Soziale Arbeit. Gesammelte Aufsätze* (S.1-19). Münster: Votum Verlag.
- Treptow, R. (2012). International Vergleichende Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. 3. Aufl. (S. 1145-1161). Wiesbaden: Springer VS.
- Treptow, R. (2016). Zur Vermittlung von Theorie und Praxis. Notizen über das Schwierige daran. In Zipperle, M., Bauer, P., Stauber, B., & Treptow, R. (Hrsg.), *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S.15-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Uhlendorff, U. (2014). *Geschichte des Jugendamtes. Entwicklungslinien öffentlicher Jugendhilfe 1871 bis 1929*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Walther, A. (2018). Internationaler Vergleich in der Sozialen Arbeit, In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S.687-696), 6. überarbeitete Auflage. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wichern, J.H. (1832/1833). Hamburgs wahres und geheimes Volksleben (1832/1833). In ders. (Hrsg.), *Sämtliche Werke, V. P. Meinhold, Schriften zur Sozialpädagogik* (S.32-46), Bd. IV/Teil 1, Berlin 1958.
- Wichern, J.H. (1833). Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder. In ders. (Hrsg.), *Sämtliche Werke, V. P. Meinhold, Schriften zur Sozialpädagogik* (S. 47-95), Bd. IV/Teil 1, Berlin 1958.

- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (2018). Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S.59 - 67), 6. überarbeitete Auflage. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wolff, K. (1999). *Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*. Münster: Votum-Verlag.
- Ziegler, H. (2018). Capabilities Ansatz. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1321-1353). Wiesbaden: SpringerVS.
- Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Erziehungs- und Bildungstheorie in der Lehrerbildung. Problematisierende Überlegungen zu handlungswirksamen Potentialen

Martin Viehhauser

1. Einleitung

Der vorliegende Aufsatz lotet Potentiale von Erziehungs- und Bildungstheorien in der Lehrerbildung aus. Dass Bildung und Erziehung integrale Themenfelder eines bildungswissenschaftlichen Curriculums der Lehrerbildung darstellen, scheint unbestritten. Im Papier der deutschen Konferenz der Kultusminister zu den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung beispielsweise – Bildungswissenschaften werden hier definiert als »die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen« (KMK, 2014, S. 2) – werden diese Bereiche explizit als curriculare Schwerpunkte gesetzt. Die inhaltlichen Festlegungen werden im KMK-Papier zwar nicht bestimmt, eine theoretische Orientierung auf Erziehung und Bildung wird aber als Standard für angehende Lehrpersonen ausgegeben. Dies mit gutem Grund: Neuere empirische Erkenntnisse zum Beitrag bildungswissenschaftlichen Wissens in der Entwicklung professioneller Kompetenz legen etwa nahe, dass diese Studienteile einen auch messbaren Ertrag generieren, insbesondere was Orientierungswissen in der Phase des Berufseinstiegs anbelangt (Kunter et al., 2017).

Die Frage, welche Potentiale die theoretische Durchdringung von Erziehung und Bildung in der Lehrerbildung entfalten kann, ist freilich vom berufsausbildenden Charakter der Lehrerbildung abhängig, die handlungswirksame professionelle Kompetenzen des Lehrpersonals anstrebt. Zur professionellen Qualität des beruflichen Handelns tragen Orientierungswissen oder das Wissen um Sinnhorizonte des Berufs bei – das eigene Handeln zu reflektieren, die Bedingungen des Handelns zu hinter-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45586>



fragen oder Entscheidungen zu argumentieren, sind in diesem Sinne handlungswirksam, auch wenn es zunächst bedeuten mag, innezuhalten und nicht zu handeln.

Um die Potentiale diskutieren zu können, ist ein *realistisches* Bild des pädagogischen Handelns in institutionellen Kontexten hilfreich (Korthagen & Kessels, 1999). Auf das Berufsfeld bezogen, impliziert dies, dass die spezifischen Kontextbedingungen das Handeln mitstrukturieren, etwa die Kontexte der in den Bildungsplänen festgelegten Normen, der institutionellen Strukturen, der Kultur einer konkreten Schulorganisation, pädagogischer Diskurse und andere mehr. Lenkt man den Fokus auf die Ausbildungssituation, verdeutlicht ein *realistisches* Bild, dass die Theorien zu Erziehung und Bildung Aspekte der breiter angelegten bildungswissenschaftlichen Ausbildung bilden, die wiederum neben anderen Ausbildungsteilen besteht, vor allem Fachwissenschaft, Fachdidaktik und berufspraktische Ausbildung. Die zeitlichen Kapazitäten sind begrenzt, was thematische oder problembezogene Fokussierungen erforderlich macht. Zugleich sind strukturelle Transformationen im Zuge von Akademisierung, Harmonisierung und Umstellung der Lehrerbildung von Input- zu Outputsteuerung (beispielsweise via Standards) auch für die Diskussion von Erziehungs- und Bildungstheorien relevant.

Die Fragestellung nach dem Wert von Erziehungs- und Bildungstheorien in der Lehrerbildung ergibt damit ein komplexes Bild. Zum einen ist die Frage nach den Wissensgrundlagen des professionellen Handelns relevant. Zum anderen benötigt ein *realistisches* Bild ein Verständnis von den Strukturen der Lehrerbildung und ihren evolutiven Prozessen. Der Aufsatz wird auf diesen beiden Ebenen einige problematisierende Überlegungen anstellen.

Da das Augenmerk der Lehrerbildung auf der Entwicklung von handlungswirksamen professionellen Kompetenzen liegt, sind auch die theoretischen Annäherungen an Erziehung und Bildung, so die Überlegung, unter dieser Prämisse zu verwirklichen. Wie kann aber eine theoretische Orientierung zu einer guten Qualität des Unterrichtens führen? Die Überlegungen zielen in die Richtung, dass Erziehungs- und Bildungstheorien in der Ausbildung anhand von berufsfeldbezogenen Themen und Problemen relevant werden. Dazu gehört beispielsweise, dass mittels Theorievermittlung die Normen des Berufsfeldes sichtbar und Erfahrungen strukturierbar werden oder dass die eigene professionelle Tätigkeit in der Institution Schule, etwa was Entwicklungsinteressen der Kinder und Jugendlichen anbelangt, sinnhaft erschließbar wird. Theoretisches Wissen sollte so eine Möglichkeit eröffnen, das Handeln zu *ordnen* (Aebli, 1994).

2. Eingeschränkte Rationalität im Berufsfeld

Unterrichten ist eine Tätigkeit, in der fortwährend Entscheidungen getroffen werden: Wie werden Schülerinnen und Schüler mit einem neuen Thema konfrontiert? Welche Aufgaben sollen bearbeitet werden? Welches Setting wird dafür geschaffen und welche Unterstützung benötigt eine jeweilige Schülerin, ein jeweiliger Schüler? Auch wenn solche Aspekte zu einem gewissen Grad planbar sind, weisen Unterrichtssituationen häufig eine Form von Unmittelbarkeit auf, in der innerhalb von Sekundenbruchteilen Entscheidungen getroffen werden und agiles Handeln erforderlich ist. Das Handeln der Lehrperson aktualisiert dabei immer Wissen, etwa fachwissenschaftliche Überlegungen kombiniert mit Fachdidaktik, aber es spielen auch Gefühle, persönliche Erfahrungen, Werte, Rollenverständnisse, Bedürfnisse und Routinen eine Rolle (Korthagen & Kessels, 1999; vgl. auch Tardif, Lessard & Lahaye, 1991).

Unterrichtsverläufe sind nur begrenzt planbar. Es fehlen oft entscheidende Informationen (beispielsweise zu den Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern) und die Effekte des pädagogischen Handelns können allenfalls als Wahrscheinlichkeiten vorweggenommen werden. Dies trifft auch auf erziehungs- und bildungsrelevante Handlungssituationen im Unterricht zu, die gesellschaftliche Werte und die langfristigen Entwicklungsinteressen des Kindes betreffen: Bei aktiven Störungen des Unterrichts, beim Verstoß gegen eine gemeinsam erstellte Regel oder in einer Situation, in der eine Schülerin oder ein Schüler für eine Lernaufgabe motiviert werden muss. Oft ist hier nicht die Zeit vorhanden, sich durch rationale Theoriereflexion abzusichern, die das Handeln regulieren könnte. Professionelle Handlungskompetenz muss also nicht nur in den planenden und reflexiven Denkformen, sondern auch in den situativ schnell abrufbaren Entscheidungsheuristiken verankert sein.

2.1 Robuste Heuristiken im professionellen Handeln

Verhaltensökonomische Theorien zur eingeschränkten Rationalität beschreiben Problemlösemechanismen, die aufgrund von etablierten mentalen Konzepten (*beliefs*) und situativen Rahmungen (*frames*), wie sie von institutionellen Settings mit ihren typischen Zwängen, tagesaktuellen Herausforderungen und diskursiv generierten Meinungsbildern geprägt werden, die rationale Optimierung in der Entscheidungsfindung einschränken. Diese Theorien erklären, nach welchen Prinzipien Entscheidungen unter Ungewissheit zustande kommen. Die Theorie der eingeschränkten

Rationalität (*bounded rationality*) geht auf den Ökonomen Herbert A. Simon zurück, der sich die Erkenntnisse der Psychologie zunutze macht und im mikroökonomischen Handeln meist intuitive Entscheidungen entdeckt (Simon, 1959). *Rational-Choice*-Theorien gehen demgegenüber von einem Modell des Menschen aus, der Entscheidungen nach rationalen Abwägungen, basierend auf einer Fülle von Informationen und mit Blick auf den maximierten Nutzen gemäß seiner eigenen Interessen fällt. Genau dies, erkennt Simon, trifft aber kaum auf reale Entscheidungssituationen zu: Informationen, welche eine Grundlage für eine Entscheidungsfindung bilden könnten, sind oft nicht verfügbar und Einschränkungen wie Zeitdruck führen dazu, dass Entscheidungen nur begrenzt rational getroffen werden.

In der Weiterführung von Simons Ansatz beschreiben Amos Tversky und Daniel Kahnemann (1974) robuste Heuristiken und arbeiten insbesondere die Fehleranfälligkeiten des Entscheidens heraus. Darunter sind unbewusste Daumenregeln gemeint, die Ähnlichkeiten, Ankereffekte oder verfügbare Deutungsmuster fruchtbar machen. Robuste Heuristiken, so Tversky und Kahnemann, ermöglichen schnelles Handeln, führen aber auch zu einer verzerrten Wahrnehmung von Handlungsalternativen. Es kommen nicht-rationale Urteile zustande und es sind meist solche Urteile, die den unbewusst gewählten Entscheidungen zugrunde liegen (Tversky & Kahnemann, 1974).

In Situationen mit Handlungsdruck werden Heuristiken als robuste Problemlösemechanismen eingesetzt und immer wieder neu justiert. Diese sind, wenn Handlungsdruck unerwartet auftritt, oft unbewusst, schnell einsetzbar, simplifizierend und dennoch effektiv (Gigerenzer & Selten, 2001). In solchen Situationen – und diese charakterisieren auch den Schulkontext – entscheiden und handeln wir eher Schritt für Schritt als nach einem Plan, basierend auf Risikoabwägungen und konkreten Absichten (Norman, 2016). Um die Fehleranfälligkeit dieser Heuristiken zu minimieren, ist ein professionelles Selbst von Lehrpersonen gefragt, das nicht nur auf der bewusst reflektierenden, sondern auch auf der verhaltensbezogenen Ebene des Handelns, also der Ebene der unbewussten Entscheidungs- und Handlungsprozesse, an den Entwicklungsinteressen des Kindes ausgerichtet ist; dies wären erlernte Fähigkeiten, die gegenüber *Trial-and-Error*-Verfahren eine robuste Heuristik im Sinne eines Arbeitsmodus generieren, die adaptiv anwendbar ist (Norman 2016; Gigerenzer & Selten, 2001).

2.2 Berufsethos und intuitive Intelligenz

Erziehungs- und Bildungstheorien müssten unter Berücksichtigung der eingeschränkten Rationalität dazu beitragen, solche Heuristiken aufzubauen, die in der Lehrerbildung in multiplen Lern- und Erfahrungsprozessen entwickelt werden. Ziel und zugleich Ausdruck einer solchen Professionalität könnte mit dem Begriff Berufsethos gefasst werden, das solche handlungswirksame Prozessmodi beinhaltet, und zwar als eine Form von – wie Roland Reichenbach (2018, S. 202) es formuliert – »innere[r] Haltung und [...] situative[r] Klugheit, die weder rechtlich noch aufgrund anderer äußerer Einflüsse (etwa sozialen Drucks) längerfristig sichergestellt werden können«. Hierbei handelt es sich um ein implizites Wissen, das nicht einfach Zufall ist, das heißt das *intelligent* ist, und das zugleich eine professionelle Werthaltung transportiert. Dass es sich beim Berufsethos nicht (nur) um eine bewusste und rationale Wissensformation handelt, verdeutlicht die Relationalität von Theorie und Praxis in pädagogischen Zusammenhängen: Praxis bleibt immer überdeterminiert, sodass eine einfache Deduktion theoretischer Modelle und die Wirkungen der Interventionen nicht kontrollierbar sind. Wissen kann also unpräzise sein und dennoch zu präzisiertem Verhalten führen (Norman, 2016).

Praxis ist immer wandelbar und kann in der Ausbildung, deren Modelle häufig von den Problemen im *terrain* abstrahiert sind, nicht vorweggenommen werden. Hinzu kommt eine Reihe von Dissonanzen im wechselseitigen Bezug von Theorie und Praxis. Hermann J. Forneck (2015) nennt etwa folgende: dass die partikuläre Wirklichkeit nicht einfach einer allgemeinen Regel zuzuordnen ist, dass Theorien durch die ihr eigenen Abstrahierungen die Wirklichkeit nie vollständig erfassen können, dass die Eigensinnigkeiten von Menschen in pädagogischen Situationen die Möglichkeiten theoriebasierter Planung einschränken oder dass die pädagogische Vermittlungsleistung der Lehrperson immer wieder aufs Neue individuelle Ansprüche des Kindes mit gesellschaftlichen Normansprüchen kombinieren muss. All dies verunmöglicht eine ungebrochene Anwendung von Wissen in der Praxis. Forneck verwirft vor diesem Hintergrund und in Anlehnung an Pierre Bourdieus Praxistheorie die Idee des unmittelbaren Verstehens der Praxis als Illusion. Gleichzeitig sei Professionalisierung von Lehrpersonen im Rahmen einer akademisierten Ausbildung auf wissenschaftliche Theorien angewiesen. Diese müssten aber professionsrelevant sein und in einem, wie Forneck (2015, S. 353) schreibt, »doppelten Bezug [...] von Theorie und Praxis« aktualisiert werden im Sinne einer gegenseitigen Durchdringung von berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsbereichen. Das hieße,

Theorien im Rahmen der praktischen Ausbildung zu erproben und Praxis immer wieder theoretisch reflexiv zu durchdringen.

Was das Berufsethos anbelangt, ist also in der Hauptsache etwas anderes gefragt als eine epistemische *Proficiency* in wissenschaftlichen Theorien: erforderlich ist eine *situative Klugheit*, die durch Kombination von Theoriewissen, Erfahrungswissen (z. B. zu wissen *what works*) und den situativen Strukturen mit den jeweilig verfügbaren Informationen ein Verhalten basierend auch auf unbewusst fundierter Urteilsbildung ermöglicht (Norman, 2016). Zugleich ist eine *innere Haltung* erforderlich, welche sich etwa in der pädagogischen Identifikation mit Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer langfristigen Entwicklungsinteressen niederschlagen.

3. Relevanzen von Erziehungs- und Bildungstheorien in der Lehrerbildung

Der *doppelte Bezug von Theorie und Praxis* (Forneck) erfasst auch die Frage nach Erziehungs- und Bildungstheorien im Rahmen der Lehrerbildung. Mit Blick auf die eingeschränkte Rationalität des Handelns steht die Vermittlung von Themenstellungen im Vordergrund, deren theoretische Durchdringung Ankerpunkte in den Entscheidungsheuristiken ermöglichen sollen (Oelkers, 2004). Diese Durchdringung sollte ein nicht zufälliges Verhalten selbst in unerwarteten Handlungssituationen mit unsicherem Ausgang ermöglichen; es geht hierbei um professionell-handlungswirksame Kompetenzen, nicht um Input-Standards (Krattenmacher et al., 2010).

Denn Professionalität meint unter anderem eine Fundierung des pädagogischen Handelns anhand von theoriegeleitetem Wissen auf der Basis einer ethischen Haltung – Wissen schafft so eine wesentliche Voraussetzung für das professionelle Tun von Lehrpersonen, sei es in Bezug auf deklarativem, prozeduralem oder strategischem (Handlungs-) Wissen (Düggeli et al., 2009). In Anlehnung an Lee Shulman (1987) lassen sich mindestens vier Wissensquellen für das handlungswirksame Unterrichten identifizieren: Fachwissen, Fachdidaktik inklusive curricularem Wissen, pädagogisches Wissen und implizites, praktisches Wissen. Der Bereich des pädagogischen Wissens betrifft nach Shulman das Verständnis von Prozessen von Erziehung, Unterricht und Lernen in der Schule (Shulman, 1987, S. 10):

- » Perhaps the most enduring and powerful scholarly influences on teachers are those that enrich their images of the possible: their visions of what constitutes good

education, or what a well-educated youngster might look like if provided with appropriate opportunities and stimulation.«

Auf diese Orientierung stiftende Weise können Erziehungs- und Bildungstheorien zur Entwicklung professioneller Handlungswirksamkeit beitragen. Sie stehen im Rahmen der Lehrerbildung also unter dem Zeichen der sinnstiftenden gegenseitigen Durchdringung von theoretischem Ausbildungswissen und praktischem Berufswissen (Schön, 1991). Erziehungs- und Bildungstheorien tragen zu einer Wissensbasis bei, die es Lehrkräften erlaubt, Elemente einer komplexen Situation schnell zu erfassen, zu analysieren und fundierte Entscheidungen zu treffen (Kunter et al., 2017).

3.1 Bildungswissenschaftliches Wissen: Erziehungs- und Bildungstheorien für die Entwicklung professioneller Kompetenzen

In Deutschland hat das Forschungs-Verbundprojekt *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenzen (BilWiss)* basierend auf empirischen Erkenntnissen das bildungswissenschaftliche Wissen als Facette der professionellen Kompetenz beschreiben und deren handlungswirksame Relevanz im Beruf aufzeigen können (Kunter et al., 2017). Erziehung und Bildung sind dabei Themen des breiter angelegten bildungswissenschaftlichen Curriculums, wie es im *BilWiss*-Projekt in der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen (NRW) beforscht wurde.

Die Ausbildung in den theoretischen Grundlagen wird im Projekt als Konstruktion professionellen Wissens beschrieben, das »die Lehrkräfte für die tatsächliche Unterrichtssituation benötigen«, das heißt für das »professionelle Agieren« (Kunter et al., 2017, S. 41). *BilWiss* fragt auch nach dem erreichten bildungswissenschaftlichen Wissen nach Ende des Studiums sowie nach deren Bedeutung für den Berufseinstieg und die berufliche Praxis. Die empirischen Erkenntnisse wecken das Interesse, weil nicht nur standortübergreifende gemeinsame bildungswissenschaftliche Themen identifiziert werden, sondern auch die berufswissenschaftliche Komponente von professioneller Handlungskompetenz beschrieben wird, zumindest in der Phase des Berufseinstiegs. Diese Erkenntnisse weisen auf eine generelle Bedeutsamkeit bildungswissenschaftlichen Wissens im Sinne eines Orientierungswissens für das praktische Handeln hin (Kunter et al., 2017). Zwischen Wissen und selbstberichteter Unterrichtsqualität wird ein Zusammenhang erkannt. Des Weiteren fungiert das Wissen als Puffer, der die erlebte Beanspruchung reduziert, und es ermöglicht eine Steigerung des berufli-

chen Wohlbefindens, indem problematische Berufssituationen reflektiert werden können. Welche Erziehungs- und Bildungsthemen sollen in der Lehrerbildung aber behandelt werden? Die folgenden Annäherungen erörtern Relevanz von Bildungstheorien einerseits und von Erziehungstheorien andererseits. Das Spannungsfeld dieser Annäherung betrifft die normativen Setzungen durch Standards, die tatsächlichen Thematisierungen und auch Überlegungen dazu, was potentiell sinnvoll wäre.

3.2 Bildung

Was Sinn und Zweck der Schule als eine gesellschaftliche Institution anbelangt, ist *Bildung* sicherlich eines der zentralen Stichworte, das ihre Legitimität darlegen kann. Kinder lernen in der Schule zu lesen, zu schreiben, zu rechnen, zu argumentieren und Sachverhalte zu beschreiben, und dies alles sind Facetten der schulischen Bildung, die sich Kinder im Laufe ihrer Schulkarriere aneignen. Dies deutet bereits an, dass Bildung im schulischen Kontext mit Selbstbefähigung und gesellschaftlicher Teilhabe zu tun hat: Im Rahmen der Schulöffentlichkeit etabliert Schule Möglichkeitsräume für Subjektivierungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. Bildung ist also *befreiend* und sie ist der Modus, in dem Freiheit kultiviert wird (Düggeli et al., 2009). Einerseits kann dies in dem Sinne aufgefasst werden, dass die Schule über die Einführung in Kulturtechniken zu Eigenständigkeit befähigt, andererseits im Sinne, dass sie Horizonte öffnet und eine Auseinandersetzung im kollektiven Rahmen der Klasse beziehungsweise der Schulöffentlichkeit kultiviert, die im begrenzten Erfahrungsraum der Familie nicht denkbar sind.

Solche Facetten von Bildung in der Lehrerbildung theoretisch zu ergründen, kann für die berufliche Tätigkeit sinnstiftend wie auch orientierend sein. Hinzu kommt, dass der Lehrberuf ein Amt darstellt und dass das professionelle Agieren in diesem Rahmen eine normative Basis hat, die etwa anhand von Lehrplänen oder Lehrmitteln das Handeln einschränkt. Bildung ist dabei ein wirksames Thema für die normative Navigation des professionellen Handelns, das in der Lehrerbildung aufzugreifen sinnvoll erscheint.

Im Lehrplan 21 etwa, das ist der aktuelle Lehrplan für die Deutschschweiz, wird Bildung als »ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen« (D-EDK 2014, S. 1) betrachtet. Der Aspekt der Subjektivierung kommt darin so zum Ausdruck, dass Bildung »dem Einzelnen [ermöglicht], seine Potentiale

in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln« (D-EDK 2014, S. 1). Was hier in allgemeinen Worten dargestellt wird, zeigt sich ähnlich auch in anderen Lehrplänen, etwa dem 2016 veröffentlichten Bildungsplan von Baden-Württemberg: Hier wird festgehalten, dass schulische Bildung die »Zukunftschancen hinsichtlich Status, Einkommen, Gesundheit, Lebenszufriedenheit und möglicherweise auch Glück wesentlich (mit-)bestimmen« (Pant, o. D.), was innerhalb von fachübergreifenden Fähigkeitsbereichen (z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt) konkretisiert wird und die sich ähnlich auch im Schweizerischen Pendant finden.

Mit diesen Leitplanken sind zwei miteinander verquickte Funktionen von Bildung im schulischen Kontext benannt, die theoretisch einmal in Richtung Bildung als Modus der Subjektivierung und ein weiteres Mal in Richtung Bildung als Vehikel sozialer Gerechtigkeit und der Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe akzentuiert werden können. Die normative Basis bildet im institutionellen Rahmen den Wert einer humanistischen, freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, wobei in den genannten Lehr- beziehungsweise Bildungsplänen auch auf christliche Grundwerte verwiesen wird.

Mit Blick auf diese Funktionen eröffnet eine bildungstheoretische Orientierung angehenden Lehrpersonen in der Lehrerbildung die Möglichkeit, den Sinnhorizont der Schule als Institution zu erfassen, sich selbst dazu zu positionieren und damit dem eigenen professionellen Wirken eine übergeordnete Orientierung zu geben. Eine Bildungstheorie schafft somit die Grundlage einer pädagogischen Vision im beruflichen Engagement (Düggeli et al., 2009). Diese Vision wird von zwei Seiten genährt: zum einen aus Sicht des Entwicklungsinteresses des Kindes beziehungsweise des Jugendlichen und zum anderen aus Sicht der gesellschaftlichen Einbettung was das Streben nach Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabe anbelangt. Die gesellschaftliche Rahmung des Bildungsauftrags der Schule erfordert dabei auch eine Auseinandersetzung mit den fortwährenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen wie Globalisierung und Wissensgesellschaft.

3.3 Erziehung

Dass die Schule neben dem Bildungsauftrag auch eine *Erziehungsaufgabe* wahrnimmt, wird beispielsweise in den KMK-Standards für Lehrpersonen explizit festge-

halten (zu Standards der Lehrerbildung vgl. auch die US-amerikanischen *Professional Standards* des *National Council for Accreditation of Teacher Education*, NCATE 2008, oder den Vorschlag von Oser 1997); auch solche Standards bilden eine normative Basis, die zwar Streitbar ist, aber eine theoretische Auseinandersetzung erfordert.

Im erziehungsrelevanten Kompetenzbereich des KMK-Papiers haben Studierende der Lehrerbildung folgende Kompetenzen während ihrer Ausbildung zu entwickeln (KMK, 2014, S. 9 f.):

- ▶ »Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) [...] und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.«
- ▶ »Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.«
- ▶ »Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.«

Das KMK-Papier definiert Standards als Output-Kompetenzen. Die Inhalte, anhand derer die Kompetenzen entwickelt werden, werden nicht vorbestimmt. Dieser Prozess benötigt aber Inhalte – was sind also Theorietemen für eine Kompetenzentwicklung im Bereich Erziehung? Eine Überblicksstudie von Krattenmacher et al. (2010) ermöglicht einen Blick auf tatsächlich unterrichtete Themenbereiche in 24 Lehrerbildungs-Studiengängen in der deutschsprachigen Schweiz (Primar- und Sekundarstufe I). Für diese einphasig strukturierte Lehrerbildung zeigt sich, dass in der Ausbildung die Bereiche *Soziologie der Erziehung* und *Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorien der Schule* Schwerpunkte bilden. Diese Bereiche zählen hinter dem Bereich *Unterrichtsorientierung* (darunter werden Themen wie Umgang mit Schülerinnen und Schülern gelehrt) zu den in bildungswissenschaftlichen und allgemein-didaktischen Ausbildungsbereichen am meisten unterrichteten. Ferner werden noch Themen der *Philosophie der Erziehung* und *Geschichte der Pädagogik und der Erziehungssysteme* gelehrt. In *Soziologie der Erziehung*, die in 38 Prozent der analysierten bildungswissenschaftlichen Modulen angesprochen wird, werden insbesondere Themen zu Heterogenität behandelt, des Weiteren auch Themen zu den sozialen Bedingungen von Erziehung. Der Themenbereich *Einführung in Erziehung/Pädagogik oder Theorie der Schule*, der in 33 Prozent der analysierten Modulen auftaucht, wird

anhand von Unterkategorien zur Rolle der Lehrperson oder Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerin beziehungsweise Schüler behandelt, deutlich weniger oft anhand der Auseinandersetzung mit Ziel und Funktion der Erziehung, darin eingeschlossen auch Fragen von institutioneller Erziehung und Normierung, was einen Kernbereich erziehungstheoretischer Reflexion betreffen würde.

Dieser empirische Blick erfasst die Situation in der aktuellen Lehrerbildung aus einer Bottom-up-Perspektive. Welche Themen wären aber potentiell sinnvoll? In einer Delphi-Studie im Rahmen des *BilWiss*-Projekts haben Kunina-Habenicht et al. (2012) eine Top-down-Untersuchungsanlage kreiert, die anhand von Expertenbefragungen auch solche Themenbereiche festmachen kann. Hierbei konnten bezüglich der Inhalte 104 bildungswissenschaftliche Themen identifiziert werden (2012). Dort wird Erziehung explizit zwar nur im Schwerpunktbereich *Bildungstheorie* und zwar an zweiter Stelle genannt: *Anthropologische & philosophische Grundfragen von Erziehung und Bildung*; die KMK-Standards tauchen aber über den Bereich *Bildungstheorien* hinausgehend in den Schwerpunktbereichen *Heterogenität und soziale Konflikte*, *Unterricht* oder *Sozialisationsprozesse* auf.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage ist – ähnlich wie dies in Bezug auf die Diskussion des Bildungsbegriffs auch gilt – pragmatisch festzustellen, dass die begrenzten Zeitfenster für erziehungstheoretische Fragen im Zuge der Ausbildung starke Fokussierungen erfordern. Unter dem Eindruck der empirischen Erkenntnisse könnten diese Fokussierungen in zwei Richtungen fruchtbar gemacht werden.

Einerseits geht es darum, für angehende Lehrpersonen ein Verständnis herauszuarbeiten, dass schulische Erziehung etwas anderes bedeutet als Erziehung in der Familie. Hier können erziehungstheoretische Reflexionen in Richtung einer Theorie der Schule fruchtbar gemacht werden, um ein Verständnis über die Erziehung durch institutionelle Normen zu entwickeln. Schule erzieht in diesem Sinn durch die Strukturen und Ordnungen des schulischen Wissens (Curriculum, Fächergliederungen, Stundenpläne usw.), also durch eine Kanonisierung des Wissens zu einer, wie Jürgen Diederich und Heinz-Elmar Tenorth es nennen, »Teilhabe an Kultur« (1997, S. 88 ff.). Die *Grammatik des Schullebens*, wie es bei David Tyack und William Tobin (1994) heißt, erzeugt durch Regeln und Strukturen, welche das pädagogische Handeln ermöglichen und zugleich begrenzen, eine eigene gesellschaftliche Sphäre, die zu gesellschaftlicher Integration erzieht. Lehrpersonen gestalten innerhalb des Kontextes ihres Schulstandorts diese Kultur wesentlich aus. Zugleich beschränken die über Jahrzehn-

te etablierten Muster die Handlungsspielräume und führen zu einer habitualisierten Rationalität des beruflichen Tuns (z. B. Unterrichten, Bewerten und Beurteilen, Beziehungen gestalten usw.).

Andererseits kann vor dem Hintergrund der empirischen Analysen zu erziehungstheoretischen Themen in der Lehrerbildung ein Schwerpunkt in Richtung erziehungsphilosophische Reflexion entwickelt werden. Entscheidungen im erzieherischen Handeln, das im Unterricht ja genauso vorkommt wie das Lehren, etwa wenn Gerechtigkeitsfragen tangiert werden, berücksichtigen in einem professionellen Sinn spezifische Fragen. Was heißt Verantwortung, was ist Gerechtigkeit, inwiefern kann Autonomie als regulative Idee gelten? Überhaupt: Was legitimiert Erziehung im Kontext der öffentlichen Institution Schule? Was sind entwicklungsgerechte und zugleich demokratische, partizipative Formen erzieherischer Kommunikation, welche die Asymmetrien in pädagogischen Beziehungen reflektiert? Fragen wie diese weisen eine lange Tradition in der Erziehungsphilosophie auf; tangiert werden dabei stets ethische Fragen, die aktuell bei Roland Reichenbach (2018) eine erhellende Darstellung gefunden haben. Was diese Ebene erziehungstheoretischer Reflexion anbelangt, scheinen entsprechend der Zielstufe spezifische Ausgestaltungen in der Lehrerbildung sinnvoll.

4. Institutionelle Kontexte: Akademisierung der Lehrerbildung

In der curricularen Gestaltung der Lehrerbildung ist das Zusammenspiel von fachbezogenem und überfachlichem Wissen relevant. Zugleich muss eine gegenseitige Befruchtung von wissenschaftlichem Ausbildungswissen und praktischem Berufswissen sichergestellt werden können. Bei all dem ist von einem Prozess der Akademisierung auszugehen, der die Lehrerbildung weiterhin zunehmend prägt und der Auswirkungen auf die ausbildungsrelevanten Wissenstaxonomien – akademisches Wissen gewinnt an Wert – und die Steuerungsdynamik von einzelnen Hochschulorganisationen unter dem Eindruck nationaler und transnationaler Harmonisierung und Mobilitätssteigerung hat (Lehmann, 2016).

Die bildungswissenschaftlichen Schwerpunkte stehen dabei vor hohen normativen Erwartungen, wie sie von den erwähnten KMK-Standards formuliert werden, was etwa mit Blick auf die gymnasiale Ausbildung in Deutschland – basierend auf Studierendenbefragungen – zu folgender Kritik führt (Kunina-Habenicht et al., 2012): (1) die KMK-Standards werden an Studienstandorten nicht alle abgedeckt, der Be-

rufsfeldbezug fehlt und die Qualität von Lehrveranstaltungen ist mangelhaft, (2) das Ineinandergreifen von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen ist von Standort zu Standort sehr unterschiedlich und (3) die hohe Freiheit bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen verhindert einen kumulativen Kompetenzerwerb. Die Herausforderungen für die Frage nach berufspraktisch anknüpfbaren Erziehungs- und Bildungstheorien sind also beträchtlich, zumal Zeitressourcen knapp sind: Im Schweizer Kontext werden etwa im Mittel nur circa 15 Prozent des Gesamtstudienumfangs für explizit erziehungs- beziehungsweise bildungswissenschaftliche Themen verwendet (Krattenmacher et al., 2010).

4.1 Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung

Wie Caroline Villiger (2015) festhält, ist das Theorie-Praxis-Problem ein *Dauerbrenner* in berufspraktisch ausgerichteten Studiengängen. Dabei seien zum einen integrative Thesen leitend, die davon ausgehen, dass Wissen und Können zusammenreffen, und zum anderen Differenzthesen, welche die jeweiligen Eigenlogiken des Theoretischen und Praktischen postulieren und die dem akademischen Theoriewissen vor allem die Aufgabe der distanzierenden Reflexion zuweisen (Villiger, 2015).

In Berücksichtigung des Wissens um die Grenzen rationalen Entscheidens entwickeln beide Modelle auf ihre Art Relevanz für die Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung. Die Integrationsthese scheint interessant, da theoretisches Wissen in Form von *situativer Klugheit* auf intuitive Weise intelligent werden müsste. Dies scheint für situierte Entscheidungsmomente relevant zu sein. Professionalität müsste aber auch bedeuten, anhand von Theorieressourcen systematisch Abstand von Praxiserfahrungen zu nehmen. In der Lehrerbildung wird dies in unterschiedlichen Gefäßen angestrebt, in denen eine Integration von wissenschaftlicher und praktischer Aus- und auch Weiterbildung stattfindet (Villiger, 2015); darunter zählen etwa Portfolios, Mentoringprogramme, videobasierte Praxisanalysen, Begleitung des Berufseinstiegs und so weiter.

Im Spannungsfeld von Theorie und Praxis eröffnen vor diesem Hintergrund Erziehungs- und Bildungstheorien in vier Dimensionen handlungswirksame Potentiale (Kunina-Habenicht, 2012, in Anlehnung an Aebli, 1994): (1) begriffliche Ordnung des Feldes und des professionellen Handelns, (2) Vorbereitung und Anleitung praktischen Tuns, (3) gemeinsame Berufssprache und (4) Anschluss an wissenschaftlichen Diskurs sichern.

4.2 Hochschulförmige Lehrerbildung: Institutionelle Rahmenbedingungen für erziehungs- und bildungstheoretische Ausbildung

Die Tertiärisierung der Lehrerbildung hat ihrerseits Rahmenbedingungen für die Möglichkeiten von Erziehungs- und Bildungstheorien im Spannungsfeld von Theorie und Praxis geschaffen. Tertiärisierung meint eine Hochschulförmigkeit der Lehrerbildung, die in den letzten Jahren zu einer Transformation von vormals seminaristischen Ausbildungen (wie etwa in der Schweiz oder in Österreich) hin zu akademisierten Formaten geführt hat. Dies hat eine Reihe von Entwicklungen zur Folge. An Pädagogischen Hochschulen haben die neuen akademischen Strukturen weitgehend theoretisch orientierte Studiengänge etabliert mit Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Dozierenden, die ein zunehmend akademisches Wissen zu vermitteln haben (Criblez, 2016).

Pädagogische Hochschulen entwickeln eigene, vor allem anwendungsorientierte Forschungsprofile zum Zweck der Weiterentwicklung pädagogischer Berufsfelder. Die Modularisierung der Ausbildung wiederum führt so zwar zu einer Flexibilisierung der Ausbildung mit berufsfeldbezogenen Schwerpunktsetzungen in den berufswissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsteilen, wo die Orientierung an Themen die Zusammenführung von unterschiedlichen Fachrichtungen und auch von wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung erleichtert (Oelkers, 2004). Die Kompetenzorientierung der Lehrerbildung impliziert zugleich aber auch eine Umstellung auf Output und bewirkt eine Standardisierung der Ausbildung, die auch zum Zweck der Harmonisierung der Lehrerbildungs-Systeme sowie der Förderung von Mobilität von Studierenden zunimmt. Dies sind einige Facetten, die verdeutlichen, dass das Theoriewissen prinzipiell aufgewertet wird, auch was Erziehung und Bildung anbelangt, auch wenn Zeitressourcen dafür begrenzt sind.

5. Fazit

Der Aufsatz versuchte darzustellen, dass der Wert von Theoriewissen in der Lehrerbildung am komplexen Zusammenspiel von Wissen und Handeln hängt. Die Frage nach Erziehungs- und Bildungstheorien im Rahmen der Lehrerbildung wirft vor diesem Hintergrund Fragen einerseits nach den Wissensformationen des pädagogischen Handelns und andererseits nach den strukturellen Bedingungen und Gegebenheiten auf. Beide Aspekte sind Bedingungen des Entscheidens im beruflichen Handeln. Die Bedeutung der berufswissenschaftlichen Ausbildung liegt dabei insbesondere darin,

eine berufsethische Haltung kombiniert mit einer *situativen Klugheit* (R. Reichenbach) zu erreichen. Erziehungs- und Bildungstheorien können Ressourcen darstellen, die einen übergeordneten Sinnzusammenhang ermöglichen und die eine Auseinandersetzung mit der Frage erlauben, welchen Zweck Schule als gesellschaftliche Institution zu erfüllen hat. Die theoretische Erschließung eines solchen Sinnhorizontes sollte auch zur späteren beruflichen Zufriedenheit von angehenden Lehrpersonen beitragen können.

Zur Frage, wie theoretisches Wissen zu Bildung und Erziehung verwendet und fruchtbar gemacht wird, sind aber auch weitere Forschungen nötig. Hierbei müsste sich zeigen, inwiefern im Handeln und subjektiven Erleben Erziehungs- und Bildungstheorien Orientierung geben und Sinn stiften und welche anderen handlungswirksamen Facetten Erziehungs- und Bildungstheorien eröffnen. Die Frage wäre, wie sich in unmittelbaren Handlungssituationen eine intuitive Professionalität und ein verinnerlichter Qualitätszyklus des Handelns entwickelt und wie dies in die Ausbildungsstrukturen verankert werden kann.

Eine Herausforderung für die theoretische Ausbildung in den Bereichen Erziehung und Bildung dürfte dabei in der Balance liegen, die in der hochschulförmigen Lehrerbildung zwischen offener Auseinandersetzung und lehrbuchartiger Standardisierung gefunden werden muss. Die Vorzeichen dieser Ausbalancierung sind die Fragen der zeitlichen Ressourcen im Curriculum der Lehrerbildung wie auch die Entwicklung forschungsbasierter Lehre im Zuge der Akademisierung der Ausbildung.

Literatur

- Aebli, H. (1994). *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse* (2., veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Criblez, L. (2016). Wissenschaft und Forschung in der hochschulförmigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In L. Criblez, L. Lehmann, & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 289–321). Zürich: Chronos.
- D-EDK = Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz. (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: D-EDK.
- Diederich, J., & Tenorth, H.-E. (1997). *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Düggeli, A., Forneck, H. J., Künzli David, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H., & Metz, P. (2009). Teil I: Orientierungsrahmen. In H. J. Forneck, A. Düggeli, C. Künzli David, H. Linneweber-Lammerskitten, H. Messner, & P. Metz (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW* (mit Einzelbeiträgen von Andrea Bertschi-Kaufmann, Hermann J. Forneck, Andreas Gruschka, Titus Guldimann, Pia Hirt Monico, Peter Labudde, Helmut Messner, Frieda Vogt-Baumann, Michael Zutavern, S. 15-110). Bern: hep verlag.
- Forneck, H. J. (2015). Doppelter Bezug von pädagogischer Theorie und Praxis als zentrales Professionalisierungsziel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 345–355.

- Gigerenzer, G., & Selten, R. (2001). Rethinking Rationality. In G. Gigerenzer & R. Selten (Hrsg.), *Bounded Rationality. The Adaptive Toolbox* (S. 1-12). Cambridge (MA), London: The MIT Press.
- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.). (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Krattenmacher, S., Brühwiler, C., Oser, F., & Biedermann, H. (2010). Was angehende Lehrpersonen in den Erziehungswissenschaften lernen sollen. Curriculumsanalyse der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 59-86.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649-682.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37-54). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, L. (2016). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Tertiärisierungs- und Akademisierungsprozess. In L. Criblez, L. Lehmann, & C. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildungspolitik in der Schweiz seit 1990. Kantonale Reformprozesse und nationale Diplomanerkennung* (S. 249-267). Zürich: Chronos.
- NCATE = National Council for Accreditation of Teacher Education. (Hrsg.). (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Norman, D. (2016). *The Design of Everyday Things. Psychologie und Design der alltäglichen Dinge* (überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Verlag Franz Vahlen.
- Oelkers, J. (2004). *Entwicklung curriculärer Standards für die Lehrerbildung*. Abgerufen von <https://www.edudoc.ch/static/xd/2004/63.pdf>.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen* (unter Mitarbeit von Michael Zutavern, Roland Reichenbach, Jean-Luc Patry, Richard Klaghofer, Wolfgang Althof, Heinz Rothbucher und Bernd Kesten). Opladen: Leske + Budrich.
- Pant, H. A. (o.D.). *Einführung in den Bildungsplan 2016*. Abgerufen von <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Farnham: Ashgate.
- Simon, H. A. (1959). Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *American Economic Association*, 49(3), 253-283.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tversky, A., & Kahnemann, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli, S. 9-17). Münster, New York: Waxmann.

Kunstpädagogik: zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit

Barbara Bader und Annette Hermann

1. Einleitung

Mit der Polarisierung von Wissenschaft und Kunst im 19. Jahrhundert sowie der Etablierung der Kunstpädagogik als universitäres Fach in den 1960er Jahren lokalisierte sich die Kunstpädagogik mit ihrer Vielfalt an Bezugswissenschaften in einem Spannungsfeld zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit. Einleitend werden die Hintergründe für die Entstehung neuer künstlerischer Subjektformen im 19. Jahrhundert und die nachhaltigen Auswirkungen auf das (Selbst-)Verstehen von Lehrenden und Lernenden im Schulfach Bildende Kunst nachgezeichnet, die mit der Individualitäts- und Subjektivitätsprämisse verbunden sind. Der zweite Teil fasst zusammen, wie sich dieses Spannungsfeld allgemein im *hochschulischen* Fachdiskurs der vergangenen 50 Jahre abbildet, während im dritten Teil spezifisch die Lehrerbildung in den Blick genommen und der Frage nachgegangen wird, welche Implikationen mit der Zentralstellung des Individuums und dessen Subjektivität einhergehen. Besondere Aufmerksamkeit gilt hier dem Verhältnis von subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theoriebezügen im künstlerischen Lehramt an Kunstakademien. Abschließend wird anhand des Projektes Forschungs-Labor-Kunstakademie-Gymnasien (FLAG) exemplarisch eine Möglichkeit der produktiven Verbindung subjektiver Theorien mit einer allgemeinen Theoriesensibilisierung von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung aufgezeigt. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung zu Theorieperspektiven in der Kunstpädagogik.

2. Neue (künstlerische) Subjektformen und ihre Auswirkungen auf die Kunstpädagogik

Die Ausbildung und Erweiterung individueller ästhetischer Erfahrungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten mit bildnerisch-künstlerischen Mitteln stellt heute

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45585>



eine zentrale Prämisse von Kunstunterricht dar. Zum besseren Verständnis dieser Prämissen bedarf es zunächst eines historischen Rückblicks auf drei zentrale Faktoren, welche die Fachentwicklung seit dem 19. Jahrhundert prägten: (1) die gesellschafts-politischen Motive der Aufklärung (Bildung, persönliche Handlungsfreiheit, Mündigkeit), (2) die Verlagerung beziehungsweise Kultivierung von Subjektivität in künstlerische Kontexte und die Bildung neuer künstlerischer Subjektformen sowie (3) die Entdeckung der Kindheit.

Die Ausdifferenzierung von Selbst- und Weltzugängen stellt ein relativ modernes Phänomen dar: Von der Renaissance bis zur Aufklärung galt die weit verbreitete Ansicht, künstlerische und wissenschaftliche Vollzüge stünden in enger Verwandtschaft (Daston & Galison, 2007). Erst mit der *Erfindung* wissenschaftlicher Objektivität im 19. Jahrhundert und der resultierenden »Polarisierung von Wissenschaft und Kunst« findet sich die Verlagerung beziehungsweise Kultivierung von Subjektivität in künstlerische Kontexte: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hatten sich nun von jeglicher Subjektivität zu distanzieren, während Künstlerinnen und Künstler ihre Subjektivität *zur Schau stellen* sollten (ebd.; Sabisch, 2009, S. 44). Diese neuartigen künstlerischen Subjektformen sind als »kulturelle Typisierungen, Anforderungskataloge und zugleich Muster des Erstrebenswerten« zu verstehen: »der Einzelne subjektiviert sich in ihnen und wird subjektiviert« (Reckwitz, 2012, S. 140). Als bald fanden die daraus resultierenden, kollektiv geltenden künstlerischen Prämissen wie Individualität und Subjektivität in den ebenfalls neuen, flächendeckenden Bildungssystemen einen wichtigen Multiplikator.

Das Individuum hatte außerhalb des bildungsbürgerlichen Privatunterrichts bislang nicht im Zentrum gestanden, ganz im Gegenteil: Ein Blick in Volksschulcurricula des frühen 19. Jahrhundert macht deutlich, dass der schulische Zeichenunterricht hauptsächlich handwerkliche, disziplinierende und gelegentlich im Sinne der Elementarlehren Pestalozzis oder Fröbels kognitive Ziele verfolgte, die auf die systematische Bereitstellung des beruflichen Nachwuchses ausgerichtet waren. Erst mit dem Aufkommen neuer künstlerischer Subjektformen erfuhr auch der Kunstunterricht sukzessive eine Hinwendung zum Einzelnen, verbunden mit der Suche nach dem individuellen, inneren Kern. War die Subjektivität der Forscherin oder des Forschers also im Laufe des 19. Jahrhunderts sukzessive aus den Naturwissenschaften ausgeklammert worden (Kutschmann, 1986), »stand sie im Zeichenunterricht [...] fortan immer stärker im Zentrum« (Sabisch 2009, S. 45).

In dieselbe Richtung stieß auch die Beschäftigung mit Theoriebeständen aus Bezugsdisziplinen wie der Psychologie, welche gegen Ende des 19. Jahrhunderts den heute speziell im deutschsprachigen Raum selbstverständlichen Fokus auf Individualität und Individualisierung im Kunstunterricht unterstützte. Beispielhaft genannt werden kann eine Gruppe von Hamburger Volksschullehrerinnen und -lehrern, die sich nicht zuletzt auch im Zeichen der *Entdeckung der Kindheit* und der damit einhergehenden *Emanzipation des Kindes* intensiv mit der Literatur der Entwicklungspsychologie und Kindheitsforschung auseinandersetzen begannen, um sich in ihrem »Kampf gegen das Dogma des richtigen Zeichnens und für die freie Kinderzeichnung auf wissenschaftliche Argumente stützen zu können« (Legler, 2009, S. 52; Hespe, 1985). Nachweislich unterstrichen auch Befunde aus der experimentellen Psychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Forderungen der Kunsterzieherbewegung nach künstlerischer Individualität und Entfaltung schöpferischer Kräfte im Zeichenunterricht, denn das Kind gewinne »neben seiner Sprache eine zweite Form des Ausdruckes und der Darstellung (Mitteilung) seines inneren Lebens« (Meumann, 1914, S. 694; zitiert nach Legler, 2009, S. 52). Mit der Schrift *Der Genius im Kinde* ging Hartlaub (1922) von einer »Reinheit des künstlerischen Empfindens des Kindes« aus (ebd.). Durch Künstlerlehren am Bauhaus fanden in den späten 20er und 30er Jahren »Konzepte zur Förderung subjektiv gesteigerter sinnlicher Erfahrungsfähigkeit« Eingang in den Kunstunterricht (Peez, 2012, S. 41): Gemäß Johannes Itten sei im Kinde ein »schöpferischer, originaler Wesenskern« bereits vorhanden (ebd.). Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte die *Musische Erziehung* im sonst rigiden Lern- und Leistungssystem Schule auf Freiräume für den subjektiven Ausdruck und das *Schöpferische* im Kind (ebd.). Die nun stärker ins Zentrum rückende Bildende Kunst und die Aufwertung der individuellen ästhetischen Praxis von Schülerinnen und Schülern führten zu einem Verständnis von Lernenden im Kunstunterricht, die nunmehr als »besondere und unverwechselbare Lage [...] eines Autors« verstanden sein wollte (Barth, 2000, S. 11).

Innerhalb eines Jahrhunderts verwandelte sich der ursprünglich stark standardisierte Zeichenunterricht in einen Kunstunterricht, der den Fokus auf das aus sich selbst heraus tätige, subjektive Individuum legt. Entsprechend (aufklärerisch) gestaltet sich nunmehr der Anspruch an die gesellschaftliche Relevanz der Kunstpädagogik: Speziell die Vertreterinnen und Vertreter der sogenannten *Künstlerischen Bildung* propagier(t)en diese als *alternatives, besonderes* Lernprinzip, welches »grenzüberschreitende Auseinandersetzungen mit einer Persönlichkeitsbildung verbindet, die nicht reduziert ist auf die Entfaltung konkurrenzfördernder Kompetenzen, sondern nach wie vor Freiheit

und Selbstbestimmung als letztlich demokratische Fähigkeit für bedeutsame pädagogische Zielvorstellungen hält« (Buschkühle, 2004, S. 21).

Vergleichbare Verschiebungen lassen sich auch mit Blick auf die Lehrenden beobachten: Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war in der Lehre »das didaktische Prinzip des Vormachens und Nachmachens« bestimmend (Peez, 2012, S. 88). Mit der Erstarkung der Individualitäts- und Subjektivitätsprämisse sowie der daraus resultierenden Verschmelzung der Leitkategorien Kunst und Pädagogik entwickelte sich im Laufe der Zeit ein doppeltes Rollenverständnis von Lehrenden zum einen als Künstlerin und Künstler und zum anderen als Pädagogin und Pädagoge. Die Prämisse spitzte sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts in einem Teilbereich der Kunstpädagogik im Diktum *Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen müssen Künstlerinnen und Künstler sein* zu: »Um künstlerisches Denken in entsprechenden Lernprozessen zu schulen, muss es der Kunstpädagoge erst einmal selbst ausbilden. Er soll, mit anderen Worten, sich selbst als Künstler entwickeln« (Buschkühle, 2004, S. 11). Das im 19. Jahrhundert entwickelte subjektive Selbstverstehen, das heißt die Individualisierung beziehungsweise Suche nach Individualität wurde im 20. Jahrhundert insbesondere durch den erweiterten Kunstbegriff Joseph Beuys' weiter befördert: Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sollten sich vom System Schule nicht eingeschränkt fühlen (Zaake, 2012) und sich aus einem künstlerisch geprägten Lehr- und Selbstverständnis heraus als Lehrkraft Autonomie und Freiheit bewahren.

Wie zu zeigen sein wird, sind diese an den philosophischen, politischen und künstlerischen Idealen der Aufklärung orientierten künstlerischen Subjektivierungsformen innerhalb der Kunstpädagogik zwar als sehr wirkmächtig, keinesfalls aber als den Fachdiskurs allein bestimmend zu verstehen. Von der Vielgestaltigkeit kunstpädagogischer Ziele und Ausprägungen handelt der nächste Abschnitt.

3. Von pluralen Diskursen zum Pluralitätsdiskurs

Seit der Etablierung der Kunstpädagogik als universitäre Disziplin in den 1960er Jahren wurden »diverse Selbstverortungen zwischen Kunst und Pädagogik« vorgenommen und »die je unterschiedlichen Selbstverständnisse bzw. Lehrkonzeptionen teils von der Kunst oder der Pädagogik aus legitimiert« (Sabisch, 2009, S. 36). Diese Positionierungen reichen von einem hegemonialen Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik bis hin zu deren *Einheit* und *Untrennbarkeit* in künstlerischen (Selbst-)

Bildungsprozessen (Peez, 2012). Ihnen liegen (teils divergente) Weltbilder beziehungsweise Überzeugungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, moralische Werte sowie *Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnisse* (Cramer, 2012, S. 306 ff.) zugrunde, wovon im folgenden Abschnitt ebenfalls die Rede sein soll.

Von der Gründerzeit bis praktisch zur Jahrtausendwende ist der hochschulische Diskurs geprägt von Tendenzen *ideologischer Selbstabschließung* und *totalisierendem Denken*. Die Schere öffnet sich bereits mit der sogenannten ersten Generation Hochschullehrender und den beiden Hauptprotagonisten Gunter Otto und Gerd Selle. Die *Ästhetische Erziehung* im Sinne Ottos thematisiert geplante Einwirkungen auf Kinder und Jugendliche und didaktisch zu begründende, absichtsvolle Handlungen von Lehrenden, wobei ihm die »(Be-) Nutzung der Kunst für Lehr- und Lernprozesse, ohne die Kunst autonom als Kunst anzuerkennen« (Otto, 1995, S. 66) insbesondere von Selle vorgeworfen wurde. Selle setzt mit *Ästhetischer Bildung* dagegen auf »die autonome Aneignung von Weltaspekten« beziehungsweise auf die Selbstbildung der Menschen (ebd., S. 64) und »fordert die Kunstnähe kunstpädagogischer Projekte« (ebd., S. 68). Damit formieren sich früh kunstpädagogische *Schulen*, deren Kämpfe um Deutungshoheit zwischen Kunst und Pädagogik und somit auch zwischen *Zweckfreiheit* und *Zweckorientierung* bis über die Jahrtausendwende anhalten (Peez, 2012).

Neben den Leitkategorien Kunst und Pädagogik differenziert sich das Bezugsfeld in der zweiten Generation Hochschullehrender um weitere Referenzpunkte wie *Subjekt*, *Biografie*, *Bild*, *Ethik* und andere aus. Nach dem Konzept der *Bildorientierung* (Billmeyer, 2003) stellt nicht die Kunst, sondern das *Bild* die Leitkategorie im Kunstunterricht dar. Die Kunst sei auf einen Teilbereich unter vielen ästhetischen Themenfeldern zu beschränken und Kunstunterricht habe vor allem die Aufgabe, auf die Herausforderungen einer visuell geprägten Welt vorzubereiten. Die Vermittlung visueller Basiskompetenz (visual literacy) kann dabei als *Weiterentwicklung* der Ästhetischen Erziehung Ottos *im Zeitalter digitaler Medien* betrachtet werden (Peez, 2012, S. 72). Beiden Ansätzen liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, wonach ein gebildeter Mensch die gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigt und Schule die Aufgabe hat, die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit sicherzustellen (Horkheimer, 1952; vgl. Cramer, 2012, S. 307). Die kontextbezogene Überzeugung einer *Resubjektivierung* durch Schule beansprucht in beiden Fällen den moralischen Wert des *Tun-Sollens* (Bochenski, 1959). Zugespitzt unterwirft sich Kunstunterricht darin dem Diktat gesellschaftlicher Notwendigkeiten: Schülerinnen und Schüler müssen sich den kulturellen Gehalt der

Gesellschaft zu Eigen machen. Die Vertreterinnen und Vertreter der *Künstlerischen Bildung* (Buschkühle, 2001) wenden sich vehement »gegen diese Unterordnung der Kunst unter den Begriff der Bilder« (Peez, 2012, S. 74) und argumentieren aus einer humanistischen Perspektive für eine Zentralstellung der Kunst im Kunstunterricht, um die Entwicklung der Persönlichkeit sowie eine ethisch-moralische und ästhetische Ausbildung des Menschen zu verwirklichen. Peter Rech überspitzt die beiden Pole *Bildorientierung* und *Künstlerische Bildung* als Fortschreibung der beiden Lager *Otto vs. Selle* (Rech, 1994, S. 17; vgl. Peez 2012, S. 76). Allerdings geht die Künstlerische Bildung weit über Selles eingeschränkten Ansatz *pädagogischer Bescheidenheit* und *Nichtdidaktisierbarkeit* von Kunst hinaus, indem sie »den wesentlich umfassenderen Anspruch des erweiterten Kunstbegriffs von Joseph Beuys« einbezieht (Peez, 2012, S. 75 f.). Kunst und Pädagogik können demzufolge eine *Einheit* bilden, da in künstlerischen Prozessen Persönlichkeitsbildung und Wissensbildung zusammenfallen.

Hochschullehrende der dritten Generation beziehen sich häufig auf das Konzept der *Ästhetischen Forschung* (Kämpf-Janssen, 2001) und sind von einem erkenntnisorientierten Kunstunterricht überzeugt, der das *Subjekt* ins Zentrum des Geschehens stellt. Schülerinnen und Schüler können darin ihre Aufgaben (Forschungsfragen) selbst formulieren und ästhetische Forschungsbewegungen zur Welt- und Selbsterkundung vollziehen. Die inhaltlich-methodischen Setzungen sind mit der kontextbezogenen Überzeugung verbunden, Kunstunterricht müsse hauptsächlich zur Entfaltung des Individuums in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft beitragen. Die Orientierung am *Subjekt* akzentuiert dabei die Ausbildung charakterlich gefestigter Kinder und Jugendlicher. Das Konzept der *Biografie-Orientierung* (Sabisch & Seydel, 2004) zielt im Sinne der Subjektorientierung auf ästhetische Werte des *Sein-Sollens* (Bochenski, 1959). Die *Biografie* und Subjektivität der Schülerinnen und Schüler stellen darin den Ausgangspunkt von Kunstunterricht dar. Daneben existieren weitere *soziologische-, kultur- und gendertheoretische Orientierungen* sowie *kritisch aktivistische* und *postkoloniale Ansätze*.

Erst heute stellt sich – mit der dritten Generation Hochschullehrender – ein *mehrperspektivischer Pluralitätsdiskurs* ein. Dabei wird auf die Annahme einer *strukturellen Ähnlichkeit* in ästhetischen und pädagogischen Prozessen rekurriert, die unter anderem in Momenten der *Nichtvorhersehbarkeit* (Überraschung), in *nicht festgelegten Verlaufsfiguren* (Zufall) und in *Unbestimmtheitsgraden hinsichtlich ihrer Ergebnisse* (Experiment) in Erscheinung tritt (Peez, 2012, S. 67).

4. Im Spannungsfeld subjektiver Theorien und Theoriebezügen

Welche Implikationen mit der historisch begründeten, nunmehr fachimmanenten Zentralstellung des Individuums und dessen Subjektivität einhergehen, soll als nächstes mit Blick auf die hochschulische Lehrerbildung geklärt werden. Vor dem Hintergrund der Subjektivitätsprämisse ist die Frage nach *subjektiven Theorien* und *berufsbezogenen Überzeugungen* für die Kunstpädagogik offensichtlich hochbedeutsam. Entsprechend folgt nun eine kurze Einführung des Begriffs subjektiver Theorien im Kontext aktueller Forschungen zur Lehrerbildung und daran anknüpfend eine Konkretisierung am Beispiel einer längsschnittlichen Untersuchung über subjektive Theorien Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst und deren Ausprägungen hinsichtlich des (Selbst-) Verständnisses von/als Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen auf der einen und der Funktion von Kunstunterricht auf der anderen Seite.

Der Begriff *subjektive Theorien* wird in der Lehrerbildung zur Beschreibung von »mehr oder weniger komplexen Konfigurationen von Vorstellungen« einer Lehrperson über ihr professionelles Handeln und über Ziele und Inhalte eines guten Unterrichts gebraucht (Reusser & Pauli, 2015, S. 655). Konkret handelt es sich um »Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden [...]« (ebd. S. 646). Subjektiv geprägte berufsbezogene Überzeugungen gelten als bedeutsam für das Berufshandeln und werden als zentrale Komponente professioneller Kompetenzen definiert.

Sie gelten als teils lebensgeschichtlich erworbene, persönliche, subjektive Annahmen einer Lehrperson, die sich mitunter implizit in Handlungsroutinen einlagern und auch Inkongruenzen beinhalten können. Besonders brisant ist dabei der Umstand, dass sie als »relativ überdauernde Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur« gelten (Groeben et. al., 1988, S. 19; vgl. ebd.), welche im Unterschied zu wissenschaftlichem Professionswissen nicht an disziplinäre Validitätsmaßstäbe gebunden sind (Cramer, 2012). Diese »die Wahrnehmung der Wirklichkeit vorstrukturierende[n] Grundorientierungen« (Groeben et. al., 1988, S. 19) sind bei Lehramtsstudierenden bereits vor Studienbeginn weitgehend vorhanden, nur begrenzt veränderbar und ihr Einfluss auf das (spätere) Lehrerhandeln gilt als gesichert (Cramer, 2012).

Für den vorliegenden Beitrag sind vor diesem Hintergrund die Fragen bedeutsam, mit welchen subjektiven Theorien zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik heutige Lehramtsstudierende der Bildenden Kunst ihr Studium beginnen und inwiefern sich deren Ausprägungen unter Einfluss von Kunststudium und Schulpraxissemester verändern. Dem gehen die beiden Autorinnen in einer längsschnittlichen Studie zur Entwicklung von Professionalität seit 2015 nach (Hermann & Bader, 2018). Als Datengrundlage dienen die Selbstaussagen dreier Jahrgangskohorten Studierender in den künstlerischen Gymnasiallehrämtern an den Kunstakademien Baden-Württembergs (N=64).

Die Ergebnisse zeigen folgendes Bild: Vor dem Schulpraxissemester sind die befragten Lehramtsstudierenden der Bildenden Kunst mehrheitlich und in doppeltem Sinn orientiert am *Subjekt*. Zum einen im Hinblick auf ihr Professionsverständnis, wonach Kunstlehrende gleichsam Künstlerinnen und Künstler sein sollten. Im Umgang mit Lehrplanvorgaben finden die Lehramtsstudierenden ebenfalls eine Antwort in der Subjektivität als Künstlerin oder Künstler, indem sich Kunstlehrkräfte aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus agierend, nicht von vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten eingeschränkt fühlen müssen. Zum anderen sind ihre kontextbezogenen Überzeugungen angelehnt an ästhetische Werte des Sein-Sollens und der Personalisationsfunktion von Schule sowie der Entfaltung des Individuums der Schülerinnen und Schüler in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Die Zielsetzung und der Zweck von Kunstunterricht liegen in den Augen der Befragten vor allem in der Heranbildung charakterlich gefestigter autonomer Menschen.

Auch während des Schulpraxissemesters bleibt das Selbstverständnis einer Doppelrolle als Künstlerin und Künstler sowie Lehrkraft eine unverändert bestimmende Grundorientierung. Explizit gefragt nach der Beziehung zwischen Kunst und Pädagogik wird im Grundsatz eine Vorrangstellung einer der beiden Bezüge im Kunstunterricht weiterhin abgelehnt. Hinsichtlich des Fachverständnisses stimmen die Befragten nach dem Praxissemester – im Gegensatz zur Prä-Erhebung – der Aussage nun moderat zu, Kunst selbst solle nur ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themen im Kunstunterricht sein. Gleichzeitig gewinnt mit den Praxiserfahrungen die Biografieorientierung tendenziell an Bedeutung.

Wie die genannten subjektiven Theorien beziehungsweise berufsbezogenen Überzeugungssysteme in der kunstakademischen Lehreraus- und -weiterbildung aufgegriffen, bearbeitet und mit wissenschaftlichen Theoriebeständen in Verbindung gebracht

werden können, um eine Theoriesensibilisierung anzubahnen, wird im folgenden Abschnitt exemplarisch anhand des Projekts *FLAG* vorgestellt (Bader & Hermann, 2018).

5. Theoriesensibilisierung, Perspektivenvielfalt und Nachhaltigkeit am Beispiel des Projekts FLAG

Mit *FLAG* wird an der ABK Stuttgart seit 2016 ein Lehr-Lern-Modell mit Fokus Praxisforschung im gymnasialen Lehramt der Bildenden Kunst¹ umgesetzt. Hierzu wird ein Forschungspraktikum curricular im neuen MA Education verankert, um Lehramtsstudierende darin zu unterstützen, sich mit eigenen berufsbezogenen Überzeugungen auseinanderzusetzen und eine forschend-reflexive Haltung zu entwickeln. Der Aufbau eines Partnerschulnetzwerks dient der Einbettung des Projekts in den Schulkontext und der Situierung innerhalb der beruflichen Bezugsgruppe, womit die Etablierung einer professionellen Lern- und Forschungsgemeinschaft verbunden ist: Lehramtsstudierende und Kunstlehrende mit unterschiedlich langer Praxiserfahrung forschen gemeinsam in intergenerationalen Gruppen. Das *FLAG* Forschungslabor als hybrider Erfahrungs- und Diskursraum an der Schnittstelle von Lehreraus- und -weiterbildung löst dabei die Trennung von akademischer und praktischer Ausbildung auf.

Ausgehend von einem intergenerationalen Fachdidaktik-Seminar mit 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Wintersemester 2017/18 zeigt nun der folgende Abschnitt einerseits eine beispielhafte Möglichkeit der bewussten Selbstverortung im pluralen kunstdidaktischen Diskurs auf. Andererseits werden darauf aufbauende *Forschungsminiaturen* vorgestellt. Darin werden sowohl eine Sensibilisierung für Theorien zu zentralen Komponenten des Lehrberufs im Fach Bildende Kunst als auch eine Modifikation subjektiver Theorien exemplarisch anhand dreier Themenbereiche erkennbar, namentlich: (1) kunstdidaktische Routinen und Präkonzepte; (2) Subjektivität und Kunstbegriff sowie (3) Individualität und Situativität künstlerischer Lehr-Lern-Prozesse.

Ein erster Ansatzpunkt für eine Theoriesensibilisierung stellt das *Bewusstwerden* eigener subjektiver Theorien dar (Reusser & Pauli, 2015; Hermann & Bader, 2018). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars werden eingeladen, sich in einem gemeinsamen kunstpädagogischen Referenzrahmen zu verorten (Abb. 1). Dies erfolgt

auf Grundlage des (projizierten) Selbstverständnisses als Lehrkraft (Ich), der eigenen Interessen und Fragen an die Unterrichtspraxis (Forschung) sowie der subjektiv priorisierten kunstpädagogischen Konzepte (Unterricht).

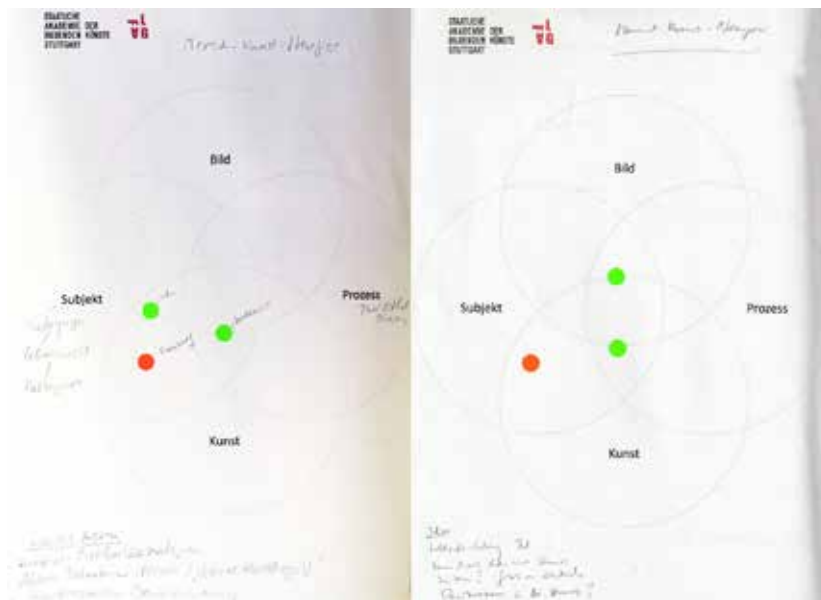


Abb. 1: Verortung zweier Kunstlehrender im 4-Felder-Schema Bild, Prozess, Kunst und Subjekt

Im untenstehenden Zitat einer erfahrenen Lehrerin wird deutlich, inwiefern die Verortung im Feld kunstpädagogischer Konzepte ein Bewusstsein verinnerlichter beruflicher Routinen und Präkonzepte und deren Modifikation weckt:

- » Bei der Selbstverortung fiel es mir sehr schwer, mich zu positionieren, da ich bis dahin eher intuitiv gearbeitet hatte [...]. Meine persönliche Verortung habe ich in der Nähe der Biografie-Orientierung gesehen [...] Ich habe gemerkt, dass ich gewisse Präferenzen habe und dass es Felder gibt, die quasi brachliegen. So könnte ich meinen eigenen Unterricht für meine Schüler und letztendlich auch für mich selbst wieder interessanter machen, indem ich mir diese verschiedenen Felder ins Bewusstsein rufe und dynamisch zwischen den verschiedenen Polen wechsele. Ich habe für mich nicht das Gefühl, dass sie sich ausschließen, sondern eher, dass sich die verschiedenen Ansätze wechselseitig bereichern würden. Wie wäre es, wenn ich für die Unterrichtsvorbereitung nicht nur in den Kategorien: Methoden, Medien,

Unterrichtsformen denke, sondern auch noch eine Verortung in dem Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik vornähme?»

In einem weiteren Schritt erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, anhand eines selbstgewählten Themas eigene Praxisforschungsminiaturen zu entwickeln. *Kunstbegriffslandschaften* lautet der Titel einer Untersuchung zweier Studentinnen im 5. Studiensemester (Künstlerisches Lehramt, ABK Stuttgart). Darin werden Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zur offenen Frage *Was ist Kunst für dich?* gesammelt und im Anschluss kategorisiert, wobei die Forscherinnen ihre eigenen subjektiven Vorannahmen während des gesamten Prozesses des *Benennens und Zuordnens von Kategorien* reflektieren. Die Ergebnisse werden sodann mit Hilfe eines 3-D-Programms in ein topografisches Modell übersetzt (Abb. 3): *Wölbungen* visualisieren sämtliche genannten Kunstkategorien einer Schulklasse und die Wölbungshöhe die Anzahl der zugeordneten Schülersaussagen. Dabei wird deutlich: Der Kunstbegriff ist offensichtlich auf unterschiedlichste Phänomene und Eigenschaften anwendbar und enthält sowohl stark subjektive als auch intersubjektiv geteilte Komponenten – was unter anderem zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Philosophien der Kunst anregt.

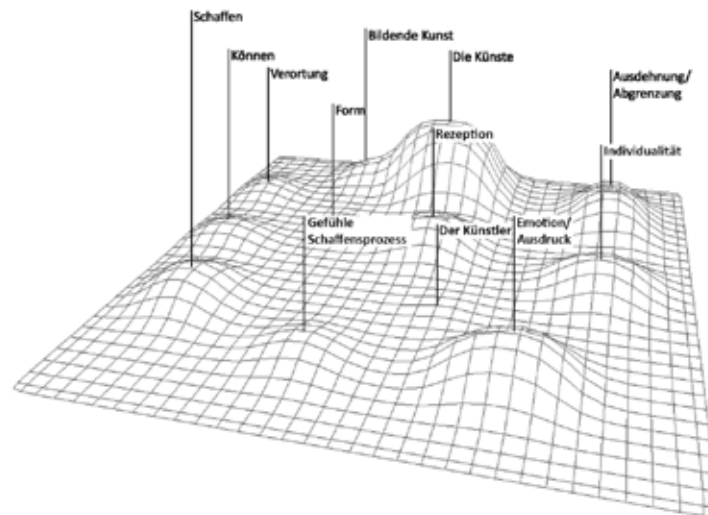


Abb. 2: Beispielhafte Kunstlandschaft der Jahrgangsstufe 2

Die Forschungsminiatur *Planbarkeit von Kunstunterricht* einer Junglehrerin zeigt, wie durch theoretische Sensibilisierung eigene Präkonzepte weiterentwickelt und zentrale Momente von Kunstunterricht durchdrungen werden können. Das Thema Frag-

ment (Tonplastik) wird mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 2 zunächst ohne Bildimpulse mündlich besprochen. Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich ausgelegtes Bildmaterial² gesichtet haben, werden im Anschluss interviewt. Durch die Analyse der Interviewprotokolle bestätigen sich die Präkonzepte der Forscherin über den Zusammenhang zwischen *inneren Einflussfaktoren* wie *Erfolgs- und Misserfolgsorientierung* von Schülerinnen und Schülern und der Nutzung bereitgestellter Bildmaterialien. Allerdings tragen sich während des Unterrichts weitere, ungeplante *Interventionen* zu:

- » Ich kam zu der Erkenntnis, dass sich die Klassenzimmersituation nicht mit einer Laborsituation vergleichen lässt und dass die ursprüngliche Forschungsfrage Einfluss von Bildimpulsen auf das künstlerische Werk von Schülerinnen und Schüler um multiperspektivische Faktoren erweitert werden muss. In der auf dieser Basis entwickelten Explorationsstudie [...] halten die Schülerinnen und Schüler sodann zeichnerisch fest, wie sie zu ihren Arbeitsergebnissen (Tonplastik) gekommen sind [vgl. Abb. 3]. Eine Vielzahl weiterer Einflussfaktoren [ist] wirksam: Klassenzimmer, Lehrperson, Zufall, Material, Abbildungen, Fantasie, plastisches Anschauungsmaterial. Geplante Interventionen, wie beispielsweise die von der Lehrperson gezeigten Bildimpulse, beeinflussen nicht alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit im selben Maße«.

Dieses Ergebnis relativiert in den Augen der Kunstlehrerin die Planbarkeit des Kunstunterrichts: »Künstlerisches Lernen scheint ein individueller und situativer Prozess zu sein« und es sensibilisiert für Theorien über die *Komplexität von Lehr-Lern-Situationen* und deren Merkmale wie *Unvorhersehbarkeit, Gleichzeitigkeit und Geschichtlichkeit* im Unterricht.

6. Resumé und Ausblick

Dieser Beitrag verfolgte das Ziel, die Entstehung der Individualitäts- und Subjektivitäts-prämisse sowohl im Schulfach Bildende Kunst als auch im pluralen hochschulischen Fachdiskurs herauszuarbeiten, um darauf aufbauend einerseits eine Diskussion über Implikationen für die künstlerischen Lehrämter an Kunstakademien anzustoßen und andererseits produktive Verbindungen subjektiver Theorien und allgemeiner Theoriesensibilisierung in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung aufzuzeigen.

Konkret lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich Lehramtsstudierende der Bildenden Kunst grundsätzlich an kunstpädagogischen Konzepten orientieren, die mit ihren eigenen Wertpräferenzen und Grundorientierungen, also subjektiven Theorien, in Einklang stehen. Im Studienverlauf bleibt die Orientierung am Subjekt sowohl mit Blick auf das Professions- als auch das Fachverständnis stabil, ebenso das Verständnis, Aufgabe des Kunstunterrichts sei es, die ästhetische Erkundung von *Selbst* und *Welt* zu ermöglichen. Ähnlich konstant bleibt die Überzeugung, die Vermittlung von Fachlichem sei nicht bloße Wissensanhäufung, sondern verfolge vornehmlich das Ziel, Menschen in ihrer Autonomie und Charakterfestigung zu unterstützen. Interventionen wie zum Beispiel der Eintritt ins Studium oder das Schulpraxissemester können zu partiellen Modifikationen führen: Im unmittelbaren Erleben von Unterricht im Kontext des Praxissemesters gewinnen die Studierenden zunehmend eine realistischere Vorstellung über den Anteil verschiedener Themenfelder im Unterricht oder darüber, wie sich eine Orientierung an der Biografie der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen konkret realisieren lässt.

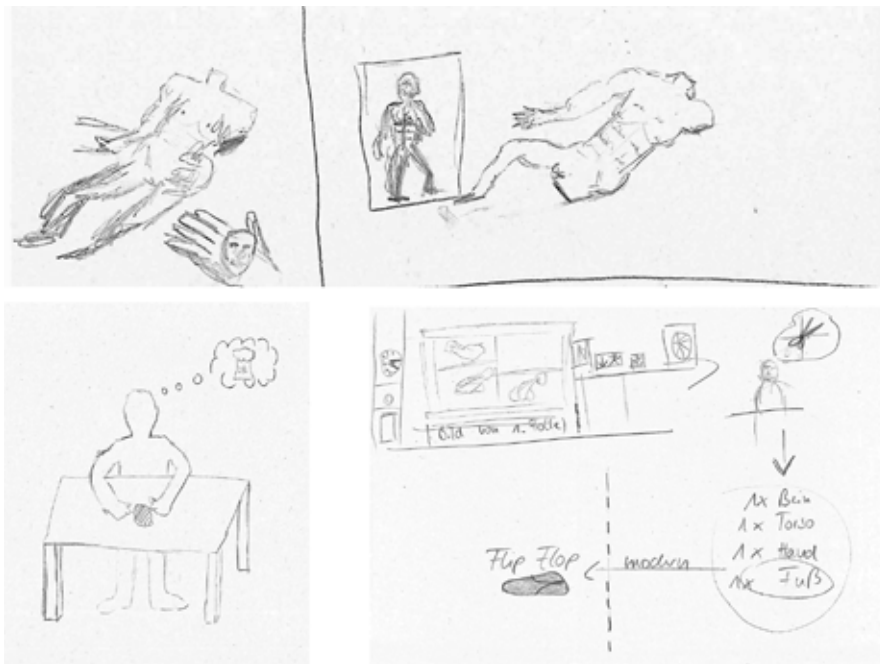


Abb. 3: Zeichnungen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 2 visualisieren im Rückblick, wovon sie bei der Erstellung der Tonplastik beeinflusst wurden

Weiter wurde deutlich, dass sich (angehende) Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in der genauen Beobachtung von Praxis, in der Auseinandersetzung mit und der Sensibilisierung für etablierte(n) Theorien für neue Perspektiven auf und Vorstellungen über Aspekte des Lehrberufs öffnen und eigene (unhinterfragte) subjektive Theorien überdenken und weiterentwickeln.

Der Pluralitätsdiskurs, wie er derzeit von der dritten Generation Hochschuldozierender in der hochschulischen Lehrerbildung vermittelt wird, darf vor diesem Hintergrund als adäquat angesehen werden. Denn mit Blick auf Beweggründe für unterschiedliche kunstpädagogische Selbstverständnisse zeigt sich, dass die »implizierten Normen, Werte, Menschenbilder, Ausbildungssituationen und politischen Ziele« (Sabisch, 2009, S. 36) sich nicht in jedem Fall gegenseitig ausschließen. Erst die Überwindung *systemischen Denkens* (differente Regeln und Ziele) (Peez, 2012) und damit subjektivistisch selbstabschließender Positionierungen ermöglicht die Öffnung zugunsten *ganzheitlichen, mehrperspektivischen Denkens* in der Kunstpädagogik.

Allgemeiner formuliert: Theoretisch gut ausgebildete Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer praktizieren einen souveränen Umgang mit Theoriebeständen. Sie sind sich des Anteils der Subjektivität im Akt der Vermittlung bewusst und verstehen es, diesen zu thematisieren und in individuellen Lernprozessen für Schülerinnen und Schüler fruchtbar zu machen. Gerade darin besteht der Gewinn für die Schule: Im Kunstunterricht werden Denkhaltungen und Denkstile kultiviert, die im spezifischen Kontext von Individualität und Subjektbildung einen souveränen Umgang mit eigensinnigen, widersprüchlichen oder auch unbekanntem Phänomenen ermöglichen, womit unter anderem auch dem *Zukunftsbezug* (kunst-)pädagogischen Handelns Rechnung getragen wird (Koller, 2014).

Weiterhin sind theoriesensible Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer geneigt, sich stets aufs Neue in einem mehrperspektivischen Denken zu üben. Sie gehen von der *Einzigartigkeit* kunstpädagogischer Situationen und Menschen aus und sind sich bewusst, dass sich das, worauf es beim (kunst-)pädagogischen Handeln ankommt, gerade nicht in der Anwendung rezeptförmiger Anweisungen erschöpft (Koller, 2014). Sie sind sensibel gegenüber theoretischer *Selbstabschließung* einzelner kunstpädagogischer Ansätze, nicht zuletzt deshalb, weil sie sich der *Umstrittenheit* dieses Wissens bewusst sind und dieses selbstständig und kritisch zu beurteilen vermögen.

Literatur

- Bader, B., & Hermann, A. (2019). Das Forschungs-Labor-Kunstakademie-Gymnasien FLAG. In R. Kunz & M. Peters (Hrsg.), *Forschen im Lehramtsstudium der Kunstpädagogik. Der professionalisierte Blick* (S.288-303). München: kopaed.
- Bochenski, J. M. (1959). *Wege zum philosophischen Denken. Einführung in die Grundbegriffe*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Buschkühle, C.-P. (Hrsg.). (2003). *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Köln: Salon Verlag.
- Buschkühle, C.-P. (2004). Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. *Kunstpädagogische Positionen*, 5. Hamburg: Hamburg University Press.
- Buschkühle, C.-P. (2011). Mythos Künstler-Pädagoge. In K. Bering & R. Niehoff (Hrsg.), *Schule. Künstler. Kunstpädagogen* (S. 41 – 53). Oberhausen: Athena.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hartlaub, G. F. (1922). *Der Genius im Kinde*. Breslau: Hirt.
- Hermann, A., & Bader, B. (2018). Profile der Berufswahlmotivation Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Zwischenbefunde einer empirischen Längsschnittstudie über kunstpädagogische Entwicklungsprofile unter Einfluss des Schulpraxissemesters. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. BzLB – Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S.105-120). Münster: Waxmann.
- Hespe, R. (1985). *Der Begriff der freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920*, Frankfurt a.M.: Lang.
- Legler, W. (2009). Rahmenbedingungen und Perspektiven kunstpädagogischer Forschung. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 51–62). Bielefeld: transcript.
- Kämpf-Janssen, H. (2001). *Ästhetische Forschung*. Köln: Salon.
- Kirchner, C. (1999). *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Koller, H. C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer (7. Auflage).
- Koller, H. C. (2011). *Bildung anders denken: Bildung als Transformation des Subjekts. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meumann, E. (1914). *Vorlesung zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. 3. Band, Leipzig/Berlin: Wilhelm Engelmann.
- Otto, G. (1995). Theorie für pädagogische Praxis. *Kunst+Unterricht*, 193, 16 – 19.
- Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik* (4. Auflage), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rech, P. (1994). *Kunstpädagogik zwischen Aufklärung und Sehnsucht*. Köln: Richter.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Sabisch, A. (2009). Historische Perspektiven zur Reflexion wissenschaftlicher Selbstverständnisse. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 35–49). Bielefeld: transcript.
- Sabisch, A., & Seydel, F. (2004). Biografien. *Kunst+Unterricht*, 280, 4–10.
- Stichweh, R. (03. Dezember 2008). Die zwei Kulturen? Eine Korrektur. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. N7.
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: kopaed.
- Zaake, G.-P. (2012). Künstlerische Bildung – eine Geisteshaltung. In C.-P. Buschkühle (Hrsg.), *Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung* (S. 255-266). Oberhausen: Athena.

Endnoten

- 1 Förderlinie WILLE Wissenschaft Lehren und Lernen, MWK Baden-Württemberg
- 2 Delos, Koloss der Naxier; Isches-Kouros, Samos u.a.

Theorien in der Religionspädagogik: evangelisch, katholisch, islamisch

Reinhold Boschki, Friedrich Schweitzer und Fahimah Ulfat

Dieser Beitrag nimmt eine für die Religionspädagogik eher ungewohnte Frage auf. Einen Diskurs über die Bedeutung von Theorie oder Theorien in der Lehrerbildung für den Religionsunterricht gibt es als solchen bislang kaum. Insofern ist das uns gestellte Thema besonders reizvoll und in mancher Hinsicht auch innovativ.

Indirekt wird die hervorgehobene Bedeutung von Theorie und Theorien in der Religionspädagogik dadurch beleuchtet, dass immer wieder gerade der religionspädagogische Bedarf an empirischen Erkenntnissen hervorgehoben und begründet wird. Zugleich stehen allerdings in der Religionspädagogik insgesamt und speziell für die religionspädagogische Lehrerbildung bislang nur wenige größere Forschungsprojekte zur Verfügung, woran sich auch durch die vor bereits 50 Jahren ausgerufene *empirische Wende* in der Religionspädagogik (Wegenast, 1968) nur wenig geändert hat. Aus unserer Sicht wäre es auch wenig sinnvoll, die Bedeutung von Theorie und Theorien aus der Unterscheidung zu empirischen Zugangsweisen ableiten oder hier gar einen Gegensatz konstruieren zu wollen. Empirische Untersuchungen und Erkenntnisse sind für die religionspädagogische Lehrerbildung ebenso unerlässlich wie Theorie und Theorien.

Die Autorin und die beiden Autoren dieses Beitrags kommen aus der islamischen, aus der evangelischen sowie aus der katholischen Religionspädagogik. Sie sind dort in der Religionslehrerbildung engagiert und bieten auch gemeinsame, konfessionell- und interreligiös-kooperative Lehrveranstaltungen an. Die gemeinsame Autorschaft wird durch die Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen Formen von christlicher und islamischer Religionspädagogik möglich, die deshalb im Folgenden im Vordergrund stehen sollen. Zugleich liegt uns daran, auch den Unterschieden zwischen den Konfessionen und Religionen gerecht zu werden. Wie auch der Religionsunterricht lebt die religionspädagogische Lehrerbildung von beidem, der Ausbildung einer eigenen Identität und der Verständigung mit dem (religiös) Anderen.

1. Überblick

In der universitären Lehrerbildung für den Religionsunterricht spielen Theorie und Theorien heute naturgemäß eine hervorgehobene Rolle. Das unterscheidet sie von früheren Formen der Lehrerbildung etwa seminaristischen Stils. Dabei kann zwischen zwei Hinsichten unterschieden werden: Von Anfang an stellt sich die moderne Theologie als primäre Bezugswissenschaft für den Religionsunterricht durchweg in Gestalt wissenschaftlicher Theorien dar. Die Theologie entwickelt Theorien im Blick auf historische Zusammenhänge, sei es im Blick auf Bibel und Koran oder hinsichtlich der Geschichte von Kirche und Christentum beziehungsweise der Geschichte des Islam, sie entfaltet Glaubensüberzeugungen in Gestalt möglichst kohärenter reflexiver Deutungssysteme sowie ethischer Modelle, sie beschreibt die gegenwärtige Gestalt des religiösen Lebens, und schließlich entwickelt sie Theorien im Blick auf Handlungsoptionen und Gestaltungsstrategien, zu denen dann auch die Religionspädagogik einschließlich der Religionsdidaktik zu zählen ist.

Damit ist bereits die zweite Hinsicht angesprochen, in der Theorie und Theorien in der Ausbildung für den Religionsunterricht bedeutsam sind: didaktische und insbesondere fachdidaktische Theorien, die in der Religionspädagogik mit großer Intensität und in breiter Vielfalt entwickelt und diskutiert werden (Überblick bei Schweitzer, 2006; Boschki, 2017). Solchen Theorien, die in der Religionspädagogik auch als Konzeptionen oder Modelle bezeichnet werden, ist traditionell ein großer Teil der fachdidaktischen Ausbildung gewidmet, nicht zuletzt mit dem Ziel professioneller Reflexions- und Urteilsfähigkeit.

Sowohl in der fachbezogenen als auch in der fachdidaktischen Hinsicht geht die Ausbildung für den Religionsunterricht heute davon aus, dass die Lehrerbildung forschungsbasiert sein muss. Fachlich werden nicht einfach Positionen oder persönliche Überzeugungen tradiert, sondern intersubjektiv nachvollziehbare und kritisierbare, darin auch immer vorläufige Erkenntnisse oder Theorien. Und fachdidaktisch geht es nicht um die Weitergabe einer Meisterlehre, sondern um wissenschaftlich nachvollziehbare Theorien sowie, wo immer möglich, um deren diskursive oder empirische Validierung. Weiterhin orientiert sich die Religionsdidaktik in allen drei Formen konsequent an einem allgemein-didaktischen Horizont sowie an bildungstheoretischen Grundlegungen, die mit anderen Fächern der Schule geteilt werden können. Als eine Art tradiertes Konsensmodell steht dafür noch immer der Bezug auf Wolfgang Klafkis grundlegende didaktische und bildungstheoretische Darstellungen (z. B.

Klafki, 2007), auch wenn diese sich im Einzelnen als modifizierungsbedürftig erweisen.

2. Fokussierung: Die Herausforderung inter-religiösen Lernens

Als Konkretion für die allgemeinen theoretischen Zusammenhänge und Entwicklungsaufgaben, die im vorangehenden Abschnitt beschrieben wurden, wählen wir hier das interreligiöse Lernen. Dafür spricht aus unserer Sicht die große Aktualität dieses Themas, die aus den Herausforderungen eines Zusammenlebens in Frieden und Toleranz in Deutschland und darüber hinaus erwächst und die auch in der Religionspädagogik zunehmend wahrgenommen wird. Weiterhin entspricht dieses Thema in besonderer Weise der interreligiösen Autorschaft dieses Beitrags.

Zugleich stellt gerade das Thema interreligiöses Lernen vor weitreichende theoretische Klärungsaufgaben, die in diesem Falle auf drei Ebenen angesiedelt sind:

- ▶ Die Frage, wie sich die jeweils eigene Konfession oder Religion zu anderen Konfessionen oder Religionen verhält und verhalten soll, ist ein innerhalb der jeweiligen Theologie kontrovers diskutiertes Thema. Insofern geht es zunächst um *theoretisch-fachwissenschaftliche Perspektiven*, die in der Lehrerbildung deshalb auch in jeder der Theologien aufzunehmen sind.
- ▶ Davon noch einmal zu unterscheiden, obwohl unmittelbar darauf bezogen, ist die Frage, welche *Formen von Kooperation und Dialog* sowohl bereits realisiert sind als auch für die Zukunft neu entwickelt werden sollten – bis in Schule und Unterricht hinein.
- ▶ Welche *didaktischen Aufgaben und Möglichkeiten* sich in interreligiöser Hinsicht ergeben, ist jedoch auch in diesem Falle keineswegs unmittelbare Folge fachwissenschaftlicher Klärungen. Beispielsweise wird in der Religionsdidaktik schon seit langem zu Recht darauf hingewiesen, dass die Situationen im Unterricht keineswegs mit den religionsdialogischen Begegnungen zwischen Erwachsenen gleichgesetzt werden dürfen. Vielmehr muss eigens gefragt werden, was hier im Rahmen der Schule sowie mit Kindern und Jugendlichen sinnvoll ist. Insofern stellt interreligiöses Lernen auch eine genuin didaktische Herausforderung dar, die unterschiedlich akzentuiert werden kann.

Im Folgenden soll in knapper Form exemplarisch auf alle drei Ebenen etwas genauer eingegangen werden.

2.1 Historisch-theoretische Voraussetzungen (inter-)religiöser Bildung

In der christlichen Theologie ist die Frage nach dem Verhältnis des Christentums zu anderen Religionen und der Beziehung der verschiedenen Religionen untereinander in den letzten Jahren und Jahrzehnten zu einem zentralen Thema theoretischer beziehungsweise theologischer Auseinandersetzungen avanciert. Nach jahrhundertelanger Abgrenzung des christlichen Weges von anderen religiösen Traditionen und Gemeinschaften – durchbrochen allerdings durch stärker dialogische und tolerante Formen des Zusammenlebens, die heute wieder neu bewusst werden – wurde im vergangenen Jahrhundert auf breiter Basis die Notwendigkeit einer interreligiösen Verhältnisbestimmung und Verständigung erkannt. Dies schlug sich in offiziellen Verlautbarungen der Kirchen ebenso nieder wie in theologischen Entwürfen, was schließlich zu einer weitreichenden Neubestimmung religiöser Bildung im Blick auf andere Religionen führte.

Im Einzelnen: In der Geschichte des Christentums gibt es schon seit dem Mittelalter zumindest vereinzelt Hinweise und Modelle, wie ein positives Verhältnis zu anderen als den christlichen Wahrheitssystemen (z. B. in der Philosophie) oder zu anderen Religionen (Judentum und Islam) gefunden werden kann (Siebenrock, 2009). Der programmatische Satz *außerhalb der Kirche kein Heil*, der auf dem Konzil von Florenz 1442 lehramtlich festgeschrieben wurde, wurde in der Geschichte der Theologie bereits an einzelnen Stellen relativiert, wonach auch in außerchristlichen Philosophien, Weltanschauungen und Religionen »Samenkörner« (ebd., S. 601) der Wahrheit und der Gnade Gottes vorhanden sein können. So können beispielsweise Hinweise auf eine positive Auseinandersetzung mit der griechischen Philosophie in der frühen Theologie der ersten Jahrhunderte n. Chr. als Ansätze gedeutet werden, anderen, nichtchristlichen Weltdeutungen eine gewisse Bedeutung zukommen zu lassen. Weitere Beispiele sind die Möglichkeit einer *natürlichen* Gotteserkenntnis auch außerhalb der christlichen Religion bei Thomas von Aquin (1225-1274) oder die Schrift *De pace fidei* (Über den Frieden der Religionen) von Nikolaus von Kues (1401-1464), die als Ursprung einer Toleranzidee gelten kann, wie sie später in der philosophischen Aufklärung ausgearbeitet wurde. Daneben gab es in der Geschichte des Christentums immer wieder Phasen der friedlichen religiösen Koexistenz, in der es auch zu Religionsgesprächen zwischen einzelnen Gelehrten kam, etwa in Andalusien, aber auch in anderen Regionen des Mittelmeerraums, auch wenn sich die Geschichte in dieser Hinsicht immer wieder wechselhaft darstellt.

Im Wesentlichen war die Geschichte des Christentums jedoch eine Geschichte der Abgrenzung, der Abwertung und Geringschätzung gegenüber anderen Religionen, die immer wieder in Gewalt, Krieg und Vernichtung enden konnte. Exemplarisch stehen dafür die Kreuzzüge, die aus heutiger Sicht allerdings nicht einfach nur religiösen Motiven folgten. Die Formel *außerhalb der Kirche kein Heil* blieb weithin bestimmend für die Haltung in Bezug auf andere Religionen. Insbesondere war die antisemitische Grundeinstellung gegenüber dem Judentum und die feindlich ablehnende Haltung gegenüber dem Islam ein Leitmotiv der kirchlichen Lehre und der christlichen Theologie bis weit ins 20. Jahrhundert. Das Erschrecken über das Ausmaß der Vernichtung im Holocaust führte zu einem teils radikalen kirchlichen und theologischen Umdenken in Bezug auf das christlich-jüdische Verhältnis und in dessen Gefolge zum Teil auch auf das Verhältnis zu anderen Religionen. Erstmals in der Kirchengeschichte hat das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965) anderen Religionen gegenüber eine positive Haltung in einem verbindlichen, lehramtlichen Text grundgelegt. In der Erklärung *Nostra Aetate* (In unserer Zeit) über die Haltung der katholischen Kirche zu den nichtchristlichen Religionen »dominiert die Absicht, das Gemeinsame zu betonen« (ebd., S. 615; vgl. Boschki & Wohlmuth, 2015; Renz, 2015). Aus Exklusivismus wird in dieser Erklärung Inklusivismus: Andere Religionen werden mit *Wertschätzung* und mit *Hochachtung* behandelt. Ihnen wird zuerkannt, dass sie einen *Strahl der Wahrheit* und reiche Traditionen besitzen, die zur Erkenntnis Gottes hinführen, auch wenn diese im Vollsinn nur in der katholischen Kirche gesehen wird. Insbesondere wird das Judentum in einer gemeinsamen Traditionslinie mit dem Christentum, das aus dem Judentum hervorging, gedeutet.

In den evangelischen Kirchen ist die entsprechende Diskussion erst später in Gang gekommen, und die Positionen sind vielfältiger, aber auch dort herrscht in den letzten Jahrzehnten in kirchlichen Stellungnahmen zunehmend eine neue positive Haltung gegenüber nichtchristlichen Religionen vor (Überblick: Schweitzer, 2014, S. 70-109). An die Stelle der lange Zeit bestimmenden Nicht-Beachtung und Ablehnung anderer Religionen sind dialogische Orientierungen sowie die Offenheit zur Zusammenarbeit getreten. Wichtig ist dabei, dass pluralitätsfähige Sichtweisen nicht einfach als äußerliche Anforderungen von gesellschaftlicher Toleranz und ähnliches akzeptiert, sondern auf der Grundlage zentraler evangelisch-theologischer Positionen wie der Rechtfertigung allein aus Glauben formuliert werden. Daraus kann dann auch das von den Konfessionen und Religionen gemeinsam voranzutreibende Vorhaben erwachsen, in der jeweils eigenen Tradition nach *Wurzeln der Toleranz* zu suchen (vgl. Schwöbel, 2003) und diese nicht zuletzt im Religionsunterricht stark zu machen.

Unter klassischen und zeitgenössischen muslimischen Denkerinnen und Denkern gibt es in der theoretisch-fachwissenschaftlichen Diskussion zur Frage, wie sich der Islam zu anderen Weltanschauungen oder Religionen verhält, ebenfalls kontroverse Meinungen. Aus dem Koran geht hervor, dass auch Christen und Juden Völker der Schrift sind. Dieser besondere Status bedeutet, dass Mitglieder des jüdischen, christlichen und muslimischen Glaubens an denselben Gott glauben und sich somit auf Augenhöhe befinden. Der Koran ruft zum Dialog zwischen den Buchvölkern auf (beispielsweise in Sure 29:46 oder Sure 3:64). Durch die vom Koran und der islamischen Tradition gestützte Grundüberzeugung, dass der Islam als letzte der Buchreligionen die ihm vorhergehenden Religionen inkludiert («Wir glauben an das, was zu uns herabgesandt wurde und was zu euch herabgesandt wurde» 29:46), hatten Muslime bis weit in die Moderne sozusagen ein natürliches Selbstbewusstsein gegenüber den anderen Buchreligionen. Es herrschte die Überzeugung vor, dass der Islam die Erfüllung von Christentum und Judentum darstelle und somit das Erbe der gesamten vorherigen Buchreligionen in sich trage. Christentum und Judentum wurden mit einer, wenn auch inklusivistischen Großzügigkeit behandelt. Auch ihre Anhängerinnen und Anhänger genossen in muslimischen Ländern Rechtssicherheit und einen klaren Status.

Trotz aller theologischen Differenzen ist insgesamt die Haltung der Muslime bis ins 19. Jahrhundert gegenüber Nichtmuslimen, insbesondere den Buchvölkern, relativ stabil geblieben. Selbst die Kreuzzüge haben keine grundsätzliche Änderung der Haltung gegenüber den Nichtmuslimen bewirkt. Das osmanische Reich hat die selbstbewusste und tolerante Haltung gegenüber Christinnen und Christen und Jüdinnen und Juden weitergeführt und ist diesen Minderheiten im Wesentlichen positiv begegnet. Die stabile Grundposition wurde nicht von einer Obrigkeit verordnet, sondern speiste sich aus dem religiösen Selbstvertrauen, der durch den Koran und das Vorbild des Propheten gestärkt wurde. Der Koran denkt den Kontakt zu Menschen aus anderen Religionen mit und empfiehlt bestimmte Positionen und Grundhaltungen: Er spricht von »keinem Zwang im Glauben« (2:256), er spricht von einer positiven *Streitkultur* zwischen den verschiedenen Buchvölkern (29:46), er spricht von der Distanzierung bei Uneinigkeit »euch eure Religion/Lebensweise, mir meine« (109:6).

Ab dem 19. Jahrhundert hat dieses Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein der Muslime gegenüber anderen Religionen durch politische Ereignisse wie beispielsweise die Kolonialisierung und die Gründung des Staates Israel stark gelitten. Der Palästina-

konflikt, der kurz nach dem ersten Weltkrieg zum ersten Mal virulent wurde, brachte eine antisemitische Wendung in die bisher dem Judentum gegenüber sehr tolerante islamische Theologie (vgl. Schreiber/Wolffsohn 1996). Diese politischen Ereignisse haben eine Krise im Denken der Muslime ausgelöst. Dadurch wurde eine theologische Wende eingeleitet, die durch die Wahhabiten und die Schriften der Muslimbrüder vorbereitet wurde und die durch die iranische Revolution eine große Breitenwirkung erlangte. Sie wendet sich gegen eine *Verwestlichung*, sie vertritt ethisch rigoristische Positionen und sie predigt einen islamischen Exklusivismus. Die Krise des Selbstvertrauens der Muslime ist somit als ein Produkt der letzten 200 Jahre zu werten.

Erst mit den zeitgenössischen Reformdenkerinnen und -denker sind wieder Formen inklusivistischer und sogar pluralistischer Ansätze im Verhältnis zu anderen Religionen und Weltanschauungen formuliert worden. Besonders erwähnenswert für unseren heutigen Kontext ist die Sichtweise des muslimischen Theologen Farid Esack, der eine »theology of pluralism for liberation« vertritt, die eher tugendhafte Taten als theologische Lehren betont und damit »Raum« – in diesem und im nächsten Leben – »für die Rechtschaffenen und Gerechten Anderen schafft« (Khalil, 2012, S. 135 in Zitation von Esack). Esack geht von der *ökumenischen Natur* des Islam aus, die er vor allem aus Sure 5:48 entwickelt: »Für jeden von euch (die ihr verschiedenen Bekenntnissen angehört) haben wir ein (eigenes) Brauchtum und einen (eigenen) Weg bestimmt. Und wenn Allah gewollt hätte, hätte er euch zu einer einzigen Gemeinschaft gemacht. Aber er (teilte euch in verschiedene Gemeinschaften auf und) wollte euch (so) in dem, was er euch (von der Offenbarung) gegeben hat, auf die Probe stellen. Wetteifert nun nach den guten Dingen!« (Paret, 2007). Der Koran lehrt nach Esack, dass Gott verschiedene Akte der Hingabe beziehungsweise Riten für jede Gemeinschaft bestimmt hat (22:67) (vgl. ebd., S. 137). Verse, in denen Anhängerinnen und Anhänger anderer Glaubensrichtungen verurteilt werden, müssen daher nach Esack historisch im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Praktiken der damaligen Menschen und als Kritik gegen diese gelesen werden. Diese Annahme untermauert er, indem er aufzeigt, dass gerade in Suren wie 2:62 und 5:69 Juden, Christen und Sabäer, die an Gott und den Jüngsten Tag glauben und die rechtschaffen handeln, ihren Lohn bei ihrem Herrn haben werden. Esack schließt in seine Überlegungen überdies die Anhängerinnen und Anhänger der Nicht-Buchreligionen ein, wie zum Beispiel Hindus (vgl. ebd., 137-138, ebenso Esack, 1997).

Koran-Textstellen wie diese und andere (beispielsweise 2:213) verdeutlichen nach Esack und anderen heutigen Theologinnen und Theologen, dass Muslime als

Zeuginnen und Zeugen einer Schrifttradition, die das friedliche Zusammenleben mit anderen Glaubensgemeinschaften aufrechterhält und fördert, aufgerufen sind, Brücken des Verständnisses und der Zusammenarbeit mit Menschen anderer Glaubensrichtungen zu bauen.

2.2 Formen von Kooperation und Dialog

Im muslimischen Bereich gibt es gerade in Deutschland eine große Vielfalt an Dialogveranstaltungen und Kooperationen. Im universitären Bereich könnte man neben den bereits erwähnten Aktivitäten in Tübingen unter anderem die von Johannes Lähnemann schon in den 1980er Jahren entscheidend mitinitiierten Tagungsreihe *Nürnberger Forum* nennen (u. a.: Pirner, Lähnemann & Bielefeldt, 2013).

Solche Veranstaltungen in der Gegenwart erinnern zugleich an die wissenschaftliche Aufgabe, frühere, teils schon im Mittelalter zu findende Versuche mit Dialog und Kooperation zu erforschen, sie damit dem mitunter drohenden Vergessen zu entreißen und sie nach bleibenden Impulsen zu befragen (Thomas & Chesworth, 2019). Gerade im Verhältnis der Religionen untereinander sollte es nicht dabei bleiben, nur Negativ-Erfahrungen und damit Vorurteile und Feindschaften zu tradieren. Auf das teils legendäre Beispiel des interreligiösen Friedens im mittelalterlichen Andalusien wurde bereits verwiesen. Eben darauf beziehen sich aktuelle Kontroversen in der Geschichts- und Religionswissenschaft (Fernández-Morera, 2016), die es erforderlich machen, noch einmal neu nach dem bleibenden Gehalt solcher historischer Vorbilder zu fragen. Die sich daran knüpfenden theologischen Versuche auch etwa von jüdischer Seite (Cohen, 2003) sind ein eindruckliches Beispiel für die Verbindung wissenschaftlicher Arbeit und historisch-theologischer Selbstklärung im Interesse interreligiöser Verständigung.

Eine internationale, noch zu wenig bekannte Initiative wiederum aus heutiger Zeit ist das von muslimischer Seite ausgehende Projekt *A Common Word Between Us and You*. Über 130 prominente muslimische Theologinnen und Theologen und Intellektuelle aus verschiedenen Glaubensrichtungen und Denkschulen des Islam haben im Oktober 2007 einen offenen Brief an religiöse Führer der christlichen Kirchen gesandt. Dieses Dokument war Anlass für eine fortgesetzte Bemühung, die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Traditionen in den Fokus zu nehmen, um den Weltfrieden im Namen Gottes zu fördern, und zwar auf der Grundlage zweier gemeinsamer Prinzipien:

Liebe zu Gott und Liebe zum Nächsten. Inspiriert von der koranischen Botschaft in Sure 3:64,

- » Sag: ›Ihr Leute der Schrift! Kommt her zu einem Wort des Ausgleichs zwischen uns und euch! (Einigen wir uns darauf) daß wir Gott allein dienen und ihm nichts (als Teilhaber an seiner Göttlichkeit) beigesellen, und daß wir (Menschen) uns nicht untereinander an Gottes Statt zu Herren nehmen« (Paret, 2007)

werden Christinnen und Christen dazu eingeladen, einen Dialog im Geiste des gegenseitigen Verständnisses und der Achtung zu führen, ohne dabei die Differenzen auszuklammern. Diese Initiative hat bisher viele Früchte getragen, von positiven Reaktionen christlicherseits (vgl. Biser & Heinzmann, 2010) über große nationale und internationale Konferenzen, Symposien, Workshops, Lehrveranstaltungen bis hin zur Aufnahme einer *interreligiösen Weltharmoniewoche* in den Kalender der Vereinten Nationen (Demiri, 2011, Vorwort; vgl. auch El-Ansary & Linnan, 2010).

2.3 Didaktische Herausforderungen

Aus der erneuerten Theologie gingen eine Vielzahl von Projekten konkreten Dialogs und gelebter Kooperation auf der Ebene weltweiter und nationaler Kirchensammlungen hervor bis hin zu zahlreichen gemeinsamen Aktionen zwischen Kirchengemeinden und Gemeinschaften anderer Religionen, beispielsweise christlichen, jüdischen und muslimischen Gemeinden. Auch in der Wissenschaft etablierten sich vielfältige Formen der interreligiösen Kooperation, beispielsweise besteht der weltweite Zusammenschluss von an Universitäten tätigen Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, das *International Seminar on Religious Education and Values* (ISREV), aus christlichen, jüdischen, muslimischen, buddhistischen und weiteren Vertreterinnen und Vertretern der Religionen.

Die veränderte Theologie des Verhältnisses zu anderen Religionen schlug sich unmittelbar in einer Theorie interreligiösen Lernens und interreligiöser Bildung nieder (Überblick: Leimgruber, 2007; Engbretson 2010; Schweitzer, 2014). Die theoretischen Voraussetzungen sind schließlich von eminenter Bedeutung für die Entwicklung von interreligiösen Didaktiken, wie sie seit den 1970er Jahren aufkamen und inzwischen einen zentralen Bestandteil der Religionsdidaktik im Ganzen darstellen (z. B. Sajak, 2010; aus christlich-muslimischer Sicht: Sejdini, Kraml & Scharer, 2017).

Dabei spielt die Frage nach interreligiöser Kompetenz eine besondere Rolle (Willems, 2011). Empirische Forschungen zur interreligiösen Kompetenz haben die theoretische Konzeption der *Perspektivenübernahme* als didaktisches Prinzip interreligiöser Bildung konzeptualisiert und in Unterrichtsversuchen empirisch evaluiert (Schweitzer, Bräuer, & Boschki, 2017). Derzeit geht es um Versuche, die zunächst für die evangelisch-katholische Zusammenarbeit im Religionsunterricht konzipierten Ansätze interreligiös auszuweiten. Dafür bieten sich mit der Einrichtung des Islamischen Religionsunterrichts neue Chancen, die in wissenschaftlich begleiteter Form genutzt werden sollen.

Am Beispiel der interreligiösen Theologie und Theorie zeigt sich die Bedeutung theoretischer (theologischer) Konzeptionen für die Religionsdidaktik in besonderer Weise. Auch in einem zweiten Bereich wird der Einfluss der Theorie auf die Didaktik und damit die Ausbildung von Religionslehrkräften virulent, nämlich in dem oben angesprochenen Verhältnis der Religionsdidaktik zu allgemeindidaktischen Theorien und Bildungstheorien. In der evangelischen Theologie begann die Rezeption allgemeiner Bildungstheorie bereits mit Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), in der katholischen mit Johann Baptist Hirscher (1788-1865), wenn auch Letzterer eine gewisse Ausnahme in der katholischen Theologie darstellt. Erst die Entstehung einer modernen Religionspädagogik Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts war von der Idee geleitet, pädagogische, (entwicklungs-)psychologische, bildungstheoretische bis hin zu didaktischen Theorien als gleichwertige Erkenntnisquellen neben theologischen Bestimmungen anzuerkennen (Schweitzer & Simojoki, 2005).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts kam es zu einer Ausdifferenzierung zwischen Gemeindekatechese oder -pädagogik (religiöses Lernen im kirchlichen Kontext) und schulischer religiöser Bildung (Religionsunterricht an öffentlichen Schulen). Letztere nahm allgemeindidaktische Theorien immer mehr auf, was sich unmittelbar auf die Formen der Lehrerbildung auswirkte. So ist das aus katholischem Kontext stammende religionsdidaktische Grundmodell der Korrelation (Baudler, 1984) ebenso wie das aus evangelischem Kontext entwickelte Modell der Elementarisierung (Schweitzer, 2012) in direkter Auseinandersetzung mit Klafkis bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Reflexionen entstanden (z. B. Klafki, 2007).

Die Islamische Religionspädagogik, die in Deutschland seit den 2000er Jahren auf dem Weg ist, sich zu etablieren und zu profilieren, bedient sich sowohl klassischer Bildungsphilosophien muslimischer Denkerinnen und Denker als auch zeitgenössischer Bildungstheorien sowohl christlicher Prägung als auch allgemeinpädagogischer

Provenienz. Klassische Bildungsphilosophien legen besonders hohen Wert auf den Aspekt der Charakterbildung und lehnen sich an aristotelische Konzepte an (Halstead, 2004). Zeitgenössische Ansätze gehen eher von an der Individualität und am Subjekt orientierten Bildungstheorien aus (Behr, 2012).

Eine didaktische Antwort aus islamischer Perspektive auf die interreligiösen Herausforderungen kann das Konzept des *al-insān al-kāmil* anbieten, das einen dezidiert pluralistischen Horizont eröffnet. Die hinter der Formel *al-insān al-kāmil* stehenden theologischen Überlegungen bieten einen anthropologischen Bezugshorizont für eine idealistische Bildungstheorie. *Al-insān* bedeutet *Mensch*. *Al-kāmil* leitet sich von dem Begriff *kamāl* ab, der folgendes semantische Feld eröffnet: »Ergänzung«, »Erfüllung«, »Verbesserung« oder »Vervollkommnung« (Behr, 2014, S. 16). Es geht um das »Bild[es] vom Menschen und [...] [die] religiösen und ethischen Zielkoordinaten seiner Entwicklung« (ebd., S. 18).

Nach Harry Behr bietet das Konzept *al-insān al-kāmil* gerade für das interreligiöse Lernen eine fruchtbare Grundlage (ebd.). Das anthropologische Entwicklungspotenzial des Menschen in Bezug zum Absoluten ergibt sich hier nach Behr nicht nur aus einer genuin islamischen oder einer christlichen Perspektive, sondern aus intersubjektiven und interreligiösen Aushandlungsprozessen. Dazu schlägt er vor, religiöse Schriftquellen in einen Dialog miteinander zu bringen, um eine Verständigung über gemeinsame religiöse Interessen nicht nur in den heutigen Kontext, sondern auch in den religiösen Traditionen zu verankern (ebd., S. 19).

Es wird deutlich, dass dieses Konzept eine Möglichkeit bietet, die didaktische Realisierung des fachwissenschaftlichen Diskurses in doppelter Weise vorzunehmen: 1. Es ist die Aufgabe des umfassend gebildeten Menschen (*al-insān al-kāmil*), in einer guten Weise mit anderen Religionen und Weltanschauungen umzugehen und sich nicht als höherwertiger anzusehen. 2. Was den *al-insān al-kāmil* ausmacht, ist auf einer interreligiösen Ebene zu verhandeln. Gerade der interreligiöse Bezugshorizont ist in der Lage, überzeugende Antworten auf exklusivistische Theologien zu bieten und bildet Kompetenzen wie Kommunikation, Dialog, Begegnung und Dialektik mit dem oder der religiös Anderen heraus, um das Menschenbild mit Bezug auf sein religiöses Entwicklungspotential in interreligiöser Perspektive gemeinsam zu konturieren. In unserer globalisierten Welt sind diese interreligiösen Kompetenzen unabdingbar, um sich gegen Juden-, Muslim- und Christenfeindlichkeit sowie Religionskriege einzusetzen und für ein friedliches Zusammenleben zu engagieren.

3. Kritische Würdigung

Dass die Ausbildung für den Religionsunterricht an einem theoretisch anspruchsvollen Niveau sowie an forschungsbasierten Perspektiven festhält, wird von den Studierenden manchmal nur zögernd akzeptiert. Noch immer weit verbreitet ist zunächst die Erwartung, in der Religions- beziehungsweise Fachdidaktik mit methodischem Vermittlungs-Know-How ausgestattet zu werden, was mitunter zu – notwendiger – Enttäuschung führt. Die heute in der Wissenschaft allgemein anerkannten fachdidaktischen Standards und entsprechenden Ausbildungserwartungen haben sich außerhalb der Universität keineswegs überall durchgesetzt.

Auch sonst verweist die Frage nach dem Verhältnis zwischen Praxis und Theorie auf ungelöste Probleme in der Religionsdidaktik. Entsprechende Untersuchungen, wie sie bislang nur zu katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern vorliegen, machen deutlich, dass die in der Ausbildung vermittelten fachdidaktischen Theorien und Modelle in der Praxis nur selten wirklich rezipiert werden (vgl. Englert, Hennecke, & Kämmerling, 2014). Für den islamischen Bereich (in Österreich) wecken entsprechende Untersuchungen Zweifel an der Rezeption aufgeklärter theologischer Theorien (Korchide, 2009). Auch die Erwartung, dass die Ausbildung und Fortbildung hier die Rolle einer wirksamen Übertragung zwischen Theorie und Praxis spielen könnten, bewahrheitet sich demnach nicht ohne weiteres. Die Frage nach dem religionsdidaktischen Theorie-Praxis-Zusammenhang bedarf deshalb auch in Zukunft verstärkter Beachtung.

Theorie und Empirie sind in der Religionsdidaktik noch wenig miteinander verzahnt. Dies liegt zum einen an der Bruchstückhaftigkeit empirischer Erkenntnisse in diesem Bereich (Schweitzer & Boschki, 2018), zum anderen aber auch am Fehlen religionsdidaktischer Theorien, die für empirische Validierungen anschlussfähig wären. In der religionsdidaktischen Forschung hat sich bislang keine Theorietradition ausbilden können, die für die Forschung eine orientierende Funktion übernehmen und die als Voraussetzung kumulativer Erkenntnisfortschritte dienen könnte. Auch in dieser Hinsicht besteht weiterer Diskussionsbedarf, nicht zuletzt hinsichtlich der Frage, welcher Art solche Theorien sein sollen.

Noch immer sind auch keineswegs alle Bereiche der Religionsdidaktik theoretisch angemessen durchdrungen. Interreligiöse Lernaufgaben beispielsweise werden erst seit wenigen Jahren vermehrt diskutiert. Eine Pionierfunktion übernahm hier die

katholische Religionsdidaktik, später hat auch die evangelische Religionsdidaktik nachgezogen, von islamischer Seite fehlen weithin noch entsprechende Beiträge. Die Autorin und die Autoren dieses Beitrags wollen sich deshalb in dieser Hinsicht in den nächsten Jahren gemeinsam vermehrt engagieren.

Literatur

- Baudler, G. (1984). *Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen*. Paderborn et al.: UTB.
- Behr, H. H. (2012). Islamische Theologie und der Paradigmenwechsel im muslimischen Denken. *Zeitschrift für die Religionslehre des Islam (ZRLI)*, 6, S. 32–34.
- Behr, H. H. (2014). Du und Ich. Zur anthropologischen Signatur des Korans. In H. H. Behr & F. Ulfat (Hrsg.), *Zwischen Himmel und Erde: Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist*. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 11–31.
- Biser, E., & Heinzmann, R. (Hrsg.). (2010). *Antwort der Eugen-Biser-Stiftung auf den Offenen Brief „A Common Word between Us and You“*. München: Eugen-Biser-Stiftung.
- Boschki, R. (in Zusammenarbeit mit S. Altmeyer, & J. Münch) (2017). *Einführung in die Religionspädagogik* (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgemeinschaft.
- Boschki, R., & Wohlmuth, J. (Hrsg.). (2015). *Nostra Aetate 4: Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie*. Paderborn: Schöningh.
- Cohen, M. R. (2003). *Jews and Muslims: The Myth of the Interfaith Utopia*. Retrieved January 14, 2018 from hagail.com Website: <http://www.hagail.com/archiv/2003/11/cohen-eng.htm>.
- Demiri, L. (Hrsg.). (2011). *A Common Word: Text and Reflections: A Resource for Parishes and Mosques*. Cambridge: Muslim Academic Trust.
- El-Ansary, W., & Linnan, D. K. (Hrsg.). (2010). *Muslim and Christian Understanding: Theory and Application of „A Common Word“*. New York: Palgrave Macmillan.
- Engbretson, K., De Souza, M., Durka, G., & Gearon, L. (eds.). (2010). *International Handbook of Inter-religious Education*. New York et al: Springer.
- Englert, R., Hennecke, E., & Kämmerling, M. (2014). *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*. München: Kösel.
- Esack, F. (1997). *Qur'an, Liberation and Pluralism: An Islamic Perspective of Interreligious Solidarity against Oppression*. Oxford: Oneworld Publications.
- Fernández-Morera, D. (2016). *The myth of the Andalusian paradise: Muslims, Christians, and Jews under Islamic rule in medieval Spain*. Wilmington, Delaware: ISI Books.
- Halstead, J. Mark (2004). An Islamic Concept of Education. *Comparative Education*, 40, 517–529.
- Khalil, M. H. (2012). *Islam and the Fate of Others: The Salvation Question*. Oxford ; New York: Oxford Univ Pr.
- Khorchide, M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.
- Paret, R. (2007). *Der Koran* (10. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pirner, M., Lähnemann, J., & Bielefeldt, H. (Hrsg.). (2015). *Menschenrechte und interreligiöse Bildung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2013*. Berlin: ebv.
- Renz, A. (2015). *Die katholische Kirche und der interreligiöse Dialog. 50 Jahre "Nostra aetate". Vorgeschichte, Kommentar, Rezeption*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Sajak, C. P. (2010): *Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive* (2. Aufl.). Münster: Lit.
- Schreiber, F., & Wolffsohn, M. (1996). *Nabost: Geschichte und Struktur des Konflikts*. 4. Aufl. 1996. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, F. (2012). *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele* (4. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Schweitzer, F. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Schweitzer, F., & Boschki, R. (eds.). (2018). *Researching Religious Education. Classroom Processes and Outcomes*. Münster/New York: Waxmann.
- Schweitzer, F., Bräuer, M., & Boschki, R. (Hrsg.). (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme. Eine empirische Untersuchung religionsdidaktischer Ansätze*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, F., & Simojoki, H. (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Freiburg/Gütersloh: Herder/Gütersloher Verlagshaus.
- Schwöbel, C. (2003). Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten. In ders. (Hrsg.), *Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur*. Tübingen: Mohr Siebeck, 217-244.
- Sejdini, Z., Kraml, M., & Scharer, M. (2017). *Mensch werden. Grundlagen einer interreligiösen Religionspädagogik und -didaktik aus muslimisch-christlicher Perspektive*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siebenrock, R. A. (2006). Nostra Aetate. Theologischer Kommentar. In P. Hünemann & B. J. Hilberath (Hrsg.), *Herders Theologischer Kommentar zum Zweiten Vatikanischen Konzil* (Band 3, S. 591-693), Freiburg: Herder.
- Thomas, D. & Chesworth, J. (Hrsg.). (2019). *Christian-Muslim Relations. A Bibliographical History. Volume 13. Western Europe*. Leiden: Brill.
- Wegenast, K. (1968). *Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. Der Evangelische Erzieher*, 20, 111-125
- Willems, J. (2011). *Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Neurowissenschaften und Spracherwerb

Heiner Böttger

Theoriekonstrukte zum Erwerb von Sprache lagen in allen Aspekten bis kurz nach der Jahrtausendwende aus empirischen Arbeiten der Spracherwerbsforschungen von Sprachdidaktik und Sprachwissenschaften (z. B. der Psycholinguistik), von Erziehungswissenschaften (z. B. der Pädagogik), Lern- und Entwicklungspsychologie und Verhaltensforschung, die oft sich auch erheblich widersprechen beziehungsweise aus unterschiedlichsten Blickwinkeln entstehen, in großer Zahl vor.

Die einfache Frage nach dem *Wie erwerben und lernen Menschen Sprachen?* konnte im Grunde bis dato jedoch nur rein hypothetisch beantwortet werden, einer Evidenzbasierung fehlten die abschließenden Hinweise eines größeren wissenschaftsübergreifenden, holistischen und interdisziplinären Diskurses, der neurobiologische Erkenntnisse noch nicht einschließen konnte, da diese noch nicht ausreichend vorlagen. Diese Erkenntnislücke lässt sich verallgemeinern und grob darstellen als eine zwischen dem sprachlichen *Input*, der Aufnahme von Sprache als Muster zur Weiterverarbeitung in vornehmlich unbewussten Verstehensprozessen, sowie der hauptsächlich bewussten Produktion von Sprache und sprachlicher Performanz als Zeichen verstandener, verarbeiteter und verfügbarer Sprachkompetenz, dem *Output*. Das Rätsel des *Intake*, der individuellen, realen Sprachaufnahme und Verarbeitung, abhängig von Kapazitäten und bewussten wie unbewussten Entscheidungen des Sprache(n) erwerbenden Menschen, müsste vor diesem Hintergrund weiter ungelöst bleiben, würden nicht neue Erkenntnisse zu den bisherigen theoretisch-hypothetischen hinzutreten.

Spracherwerbliche Hypothesen bestimmen auch heute, etwa 20 Jahre später, immer noch maßgeblich beispielsweise sprachendidaktische Ausbildungen, insbesondere ihre konzeptionellen Ausrichtungen, Methoden, Strategien und Materialien. Diese Aspekte müssen schon deshalb defizitär bleiben, da professionelle didaktische Handlungsmuster, beispielsweise methodische Verfahren, auf einer rein interpretativen Basis, bildlich gesehen auf sandigem Untergrund, aufgebaut werden.

Die Resultate neuester neurowissenschaftlicher Forschungen, insbesondere die der *educational neurosciences*, bilden seit Beginn des neuen Jahrtausends, einhergehend

mit der Entwicklung medizintechnischer Geräte und bildgebender Verfahren, einerseits einen Zugang zu Informationen über die oben genannte Erkenntnislücke, sind andererseits eine zunehmende Herausforderung für alle mit spracherwerblichen Themen befassten Erziehungs- und Sprachwissenschaftler.

Befunde aus neurowissenschaftlichen Grundlagenforschungen beschreiben und erklären in erster Linie Phänomene. Sie sind zunehmend geeignet, die vorliegenden, weit diversifizierten empirischen Befunde genauer zu interpretieren, sie verwerfen oder begründen zu können, und sie letztlich vorsichtig in eine spracherwerbs- und gehirngerechte, individualisierte Lehr- und Lernpraxis zu übertragen. Poeppel (2005) mahnt dabei fehlende theoretische Verbindungen zwischen Elementarkonzepten der Sprach- und Kulturwissenschaften und den neurobiologischen Elementarfunktionen als Basis von Sprache an. Formelle theoretische Modelle könnten die Diskussion auf einer höheren Abstraktionsebene führen.

Da sprachliche Bildung vor dem Hintergrund weltweiter politischer, gesellschaftlicher und kultureller Herausforderungen im 21. Jahrhundert eine entscheidende, friedensstiftende Schlüsselrolle einnimmt, hat sie die Aufgabe neurowissenschaftlichen Neuerungen beziehungsweise ihr Veränderungspotenzial für den Spracherwerb allgemein in evidenzbasierte, wirksame Lern- und Erwerbskonzepte zu übersetzen (Böttger & Sambanis, 2016) und einen kritischen, aber gleichberechtigten Wissenschaftsdialog zwischen Medizin, Pädagogik, Spracherwerbsforschung, Verhaltensforschung und Neurowissenschaften zu ermöglichen (Böttger, 2016). Die Forderung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD (Burns & Schuller, 2007), Sprach- und Erziehungswissenschaften sollten ihre didaktischen und methodischen Erkenntnisse vermehrt beweisbasiert über naturwissenschaftlich und empirisch relevante Befunde kontrastieren und absichern, unterstützt einen solchen Ansatz aus globaler Perspektive.

Im Folgenden wird der aktuelle Entwicklungsstand der Spracherwerbsforschung in einen historisch-systematischen Blick genommen, um daraus einerseits beweisbasierte Perspektiven auf die zukünftige institutionalisierte sprachliche Bildung zu entfalten, andererseits die Bedeutung weiterer Theoriebildungen für die Evolution des Spracherwerbs zu skizzieren. Dies schließt die an sprachlicher Bildung beteiligten Personen wie zum Beispiel Sprachlehrkräfte explizit mit ein: Zukünftige Spracherwerbs- sowie Sprachlehr- und -lernprozesse können sich nicht mehr aus einer Besitzstandswahrung überkommener Theorien heraus begründen lassen, sondern erfordern eine proaktive, eigeninitiativ forschende Haltung der in sie Involvierten. Dies führt wiederum zu neuen, reflektierten Erkenntnissen und Lehr- beziehungsweise Vermittlungskompetenzen.

1. Spracherwerbstheorien im historisch-systematischen Überblick

Ein Überblick über Sprachlerntheorien beginnt mit den beiden ersten ernstzunehmenden Versuchen, den muttersprachlichen Erwerbs- und Lernprozess zu erklären: Behaviorismus und Mentalismus. Beide Sprachlerntheorien sind nicht empirisch untermauert. Der Behaviorismus gründet sich auf Tierversuche, der Mentalismus stützt sich hier auf Fallstudien bei Kleinkindern. Elemente beider Theorien könnten sowohl zur Erforschung des Erstsprachenerwerbs dienlich sein als auch zum Englischlernen an Grundschulen beitragen. Weitere Theorien sollen im Folgenden eine partielle Weiterentwicklung in einzelnen Aspekten des Spracherwerbs dokumentieren und Überlegungen zum Transfer in die Praxis vorbereiten.

1.1 Behaviorismus und Strukturalismus

Der aus der Verhaltenspsychologie (z. B. Skinner, 1957) stammende Behaviorismus und der aus der Linguistik kommende Strukturalismus der 1950er und 1960er Jahre beeinflussten und prägten den Sprachenunterricht dieser Jahre stark. Die Lerntheorie des Behaviorismus besagt dabei, dass ein Kind zunächst eine *Tabula rasa* oder *Blackbox* ist und über das Bilden von Assoziationen passiv Sprache erwirbt und lernt. Sprachliche Reaktionen werden dann wie alle anderen auch durch einen Konditionierungsprozess, das heißt die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen einem äußeren Reiz (*stimulus*) und einer Reaktion (*response*) erlernt (*verbal behavior*). Dabei wird, was dem sprachlichen Standard entspricht, von der Umgebung, beziehungsweise den in ihr sprachhandelnden Bezugspersonen bestärkt (*reinforcement*) und habitualisiert, also zur Gewohnheit. Entspricht etwas nicht dem Standard, wird es bedeutungslos und sukzessive unbeachtet. »Sprachbeherrschung wird durch Automatisierung von Sprachgewohnheiten (*speech habits*) erreicht« (Walter, 1981, S. 24). Sprachliche Strukturen und Muster werden quasi durch permanentes Wiederholen eingeschleift (*pattern drill*). Die Imitation der sprachlichen Äußerungen in seiner Umgebung und eine Analogiebildung prägen und bestimmen den muttersprachlichen Lernprozess (*mimicry and memorization* = *mim-mem-Verfahren*). Training und Manipulation verändern demnach das Sprachhandeln.

Internen kognitiven Prozessen wie beispielsweise dem Problemlösen wird keine Aufmerksamkeit geschenkt: Der behaviouristische Lernprozess wird vornehmlich durch Belohnung und Bestrafung gesteuert.

1.2 Mentalismus

Nach der Lerntheorie des Mentalismus ist es unmöglich, die Erstsprache nur durch Imitation zu erlernen. Jeder Muttersprachler kann ständig neue Sätze bilden und verstehen, die er nie zuvor gesprochen oder gehört hat. Der Mentalismus besagt, dass der Mensch eine angeborene Spracherwerbsdisposition (*language acquisition device*=LAD, vgl. dazu Lenneberg, 1967; Chomsky, 1986) besitzt, die es ihm ermöglicht, sprachliche Regeln zunächst zu erschließen und dann anzuwenden (Walter, 1981). Dies geschieht beim Kleinkind natürlich und unbewusst. Die sprachliche Umwelt aktiviert die angeborene Fähigkeit und liefert sprachliches Material. Für diese Theorie spricht die Tatsache, dass Kleinkinder mit ihrer Erstsprache experimentieren und versuchen, aus sprachlichem Material Regeln abzuleiten. Viele ihnen dabei unterlaufende Fehler sind wesentlicher Bestandteil des intuitiven Sprachlernprozesses. Für die Annahme einer Spracherwerbsdisposition spricht, dass das Erlernen der Erstsprache auf der Basis der Imitation und Analogiebildung die Dauer eines Menschenlebens weit überschreiten würde.

1.3 Nativismus

Die Spracherwerbstheorie des Nativismus steht im Kontrast zu der Theorie des Behaviorismus, die davon ausgeht, dass jeder einzelne Mensch Sprache über die Außenwelt erwirbt. Sie geht von angeborenen Sprachkenntnissen aus, da insbesondere Kleinkinder nicht in der Lage sein können, ein hochkomplexes Regelwerk, wie es die Grammatik einer natürlichen Sprache darstellt, entnehmen zu können. Die Grundregeln müssten ihm also angeboren sein. Eine radikale Variante des modernen Nativismus bildet Noam Chomskys *Universal Grammar Theory* (auch: generative Transformationsgrammatik) (vgl. Chomsky, 1986). Gewisse Prinzipien, die biologisch determiniert sind, bilden demnach die Basis der sich entwickelnden Sprachkenntnisse von Anfang an. Mit dem von ihm so genannten LAD (vgl. Mentalismus) argumentiert Chomsky für die kognitiven Fähigkeiten von Kindern bis zum fünften Lebensjahr, ein hochabstraktes Symbolsystem wie Sprache bis etwa zum Alter von fünf Jahren kompetent zu verwenden. Dies soll erklären, dass bereits mit relativ wenigen Sprachmitteln eine beinahe unendlich große Menge von sprachlichen Äußerungen produziert werden kann.

Universal-Grammatik-Theorien des Spracherwerbs wurden generiert, um Erklärungen für empirisch-linguistische Evidenzen zu liefern. Sie befassen sich primär mit den internen Mechanismen, die zum Erwerb der formalen Aspekte der Zielsprache füh-

ren, sowie den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Erwerb einer Sprache als Erstsprache beziehungsweise als Zweitsprache.

1.4 Kognitivismus

Der Kognitivismus fokussiert beim Spracherwerb intern ablaufende Prozesse der Sprachverarbeitung. Kognitive Vorgänge wie Wahrnehmen, Erkennen, Verstehen, Bewusstwerden, Denken, Vorstellen, Interpretieren, Problemlösen, Entscheiden oder Urteilen sind aktive, selbstständige und individuelle hirnbasierte Prozesse eines Menschen, die zur langfristigen Speicherung von Sprache führen. Vorhandenes Sprachwissen wird dabei bewusst umgebaut und neu organisiert (*restructuring*). Für Kognitivisten wie Psychologen und Psycholinguisten (z. B. Anderson, 1996) hängt der Spracherwerb von der Entwicklungshierarchie kognitiver Fähigkeiten ab (Berman, 1987). Spracherwerbstheorien, die auf einer kognitiven Sichtweise der Sprachentwicklung basieren, betrachten den Spracherwerb als allmähliche Automatisierung von Fertigkeiten durch Phasen der Umstrukturierung und Verknüpfung neuer Informationen mit altem Wissen. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen kognitiven Modellen machen es jedoch unmöglich, eine umfassende kognitive Theorie des Zweitspracherwerbs zu erstellen. Insbesondere der Aspekt der Sprachflüssigkeit kann so nicht theoretisch fundamentiert werden.

1.5 Interaktionismus und Akkulturation

Vertreter des sozialen Interaktionismus (Vygotsky, 1962) konzentrierten sich auf den Spracherwerbskontext und darauf, wie Sprachlerner in Konversationen linguistische Kenntnisse zum weiteren Erwerb von Sprachkompetenzen verwenden. Vygotsky betont dabei den Spracherwerb in (spielerischen) Kind-Kind-Interaktionen, die der sozialen Interaktion nachgeordnet seien. Swain (1985) ergänzt die Notwendigkeit von verständlichem Input für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Die mündliche (und schriftliche) Sprachproduktion ist dagegen gekennzeichnet von einem sprachlichen Paradoxon: Die Sprachkompetenz in der Zweitsprache reicht nicht immer aus, um den gedanklichen Sprachplan auch verbal zu realisieren. Erkennen Kinder dies, erreichen sie kognitive metalinguistische Kompetenzen, um sich anzupassen und über sprachliche Hypothesenbildungen ihre kommunikativen Kompetenzen gezielt zu verbessern.

Eine zentrale These des Interaktionismus ist, dass sich der Spracherwerb vor allem in der Interaktion von Mutter und Kind vollzieht (*Motherese*). Erwachsene generell vereinfachen intuitiv und automatisch ihre Sprache, wenn sie mit Kindern interagieren, und stimmen den Komplexitätsgrad, lautliche Merkmale (vor allem Intonation und Betonung), Syntax (z. B. Satzlänge) und Redundanz ihrer Sprache auf die jungen Gesprächspartner ab (= *Comprehensible Input*). In einer fremdsprachlichen Kommunikationssituation bedeutet dies, dass *Native Speaker* ihre Sprache modifizieren, sie an die sprachlichen Kompetenzen der *Non-Native Speaker* anpassen, und durch Nachfragen und Paraphrasieren das Verstehen sichern.

Eine andere kontextorientierte Theorie, die Akkulturation, wird von Schumann vorgeschlagen (Schumann, 1978). Demnach wird weniger Zweitsprache erworben, je weiter die Zielsprache sozial und psychologisch entfernt ist. Schumanns Akkulturationsmodell besagt, dass eine so ausgerichtete Integration dagegen zum erfolgreichen (Zweit-)Spracherwerb führt.

1.6 Konnektionismus

Der Konnektionismus versucht, Spracherwerb, insbesondere Zweitspracherwerb mit mentalen Repräsentationen und Informationsverarbeitung, in neuronalen Netzwerken zu erklären. Solche Verbindungen werden gestärkt, wenn sprachliche Erfahrungen und ihre Wiederholungen verarbeitet werden. Ellis (2007) spricht von einer ursprünglichen Plastizität des neuronalen Konnektoms beim Erstspracherwerb, die beim Beginn des Zweitspracherwerb hingegen so nicht mehr vorhanden ist. Unterschwellige sprachliche Reize in der Zweitsprache können so nicht mehr verarbeitet werden.

Im Gegensatz zur Linearität des Behaviorismus setzt der Konnektionismus voraus, dass einige mentale Prozesse wie der Spracherwerb parallel oder gleichzeitig, jedoch nicht hierarchisch stattfinden können und dass sprachliches Wissen auf die verschiedenen neuronalen Verbindungen verteilt ist. Er nähert sich damit auch dem Emergentismus an, der Theorie komplexer Sprachinteraktionen und -repräsentationen, die die soziale und gesellschaftliche Umgebung auf allen Ebenen miteinschließen.

1.7 Interlanguage-Theorien

Insbesondere beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet sich den Theorien nach ein spezifisches Sprachsystem (*Interlanguage*) heraus, so die Überlegung, welches Züge

von Erst- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Erst- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist. »Das Zusammenwirken verschiedener erwerbs- und lernspezifischer Prozesse, Strategien und Regeln bestimmt die Dynamik der *Interlanguage*, die als variabel und systematisch zugleich charakterisiert werden kann« (Bausch & Kasper, 1979, S. 15).

Die *Interlanguage* ist ein übergangsweiser, transitionaler, individuell unterschiedlicher Sprachstand. In der Regel kann die Zielsprache nicht in allen Aspekten vollumfänglich erreicht werden, sodass das Niveau der *Interlanguage* nicht verlassen werden kann. Der erreichte Zustand einer *Near-Nativeness* bildet den größtmöglichen Spracherwerbserfolg dieser Theorien. Das Phänomen der *Interlanguage* wird beispielsweise auch durch die synonymen Begriffe *Learner Language*, *Transitional Competence*, *Zwischensprache*, *Interimsprache* oder *Lernervarietät* benannt.

In einer Lernaltersprachenanalyse sind es hauptsächlich Kompetenzfehler (= *Errors*), die auf den Stand der *Interlanguage* hinweisen, nicht die Performanzfehler (= *Mistakes*) (Corder, 1967). Beispiele dafür sind Fossilisierungen, Übergeneralisierungen, Interferenzen und Vereinfachungen.

Erfolgreicher Zweitspracherwerb besteht nach Selinker (1972) überwiegend darin, linguistisches Material der *Interlanguage* zu reorganisieren, um es an die Zielsprache anzunähern. Eine solche Approximation erfordert permanente Rückmeldung über den Stand der *Interlanguage*, damit die Approximationstheorie oder -hypothese überprüft werden kann. Selinker bezieht auch introspektive Daten von Lernenden, zum Beispiel zu den Gründen ihres sprachlichen Handelns, in die Lernaltersprachenanalyse mit ein. Er beschränkt sich also nicht nur – wie beispielsweise der Behaviorismus – auf beobachtbare Daten. Somit ist das Aufstellen und Testen von Hypothesen ein zentraler, vorwiegend unbewusst ablaufender Zweitspracherwerbsprozess.

1.8 Creative-Construction-Theorie

Diese Theorie ist dem Nativismus sehr ähnlich. Mentale Repräsentationen von Sprache werden aktiv konstruiert, dabei Sprachverarbeitungsstrategien entwickelt, ohne notwendigerweise auch Sprache zu produzieren. Ein zentraler Bestandteil der *Creative Construction Theory* ist das sogenannte Monitor-Modell von Krashen (1982), das von fünf umfassenden Hypothesen zum Zweitspracherwerb ausgeht. Ausgangspunkt ist die quasi intuitive, subjektive Überwachung (*Monitoring*) sprachlicher Realisierungen durch das bereits erworbene Sprachsystem der Erstsprache mit

den verfügbaren Regeln, auf deren Grundlage dann sprachliche Korrekturen vorgenommen werden können. Die fünf Hypothesen in der Übersicht:

Acquisition-Learning-Hypothese

Laut Krashen gibt es zwei Wege, um die Kompetenz in einer Fremdsprache zu entwickeln: *Acquisition*, ein unterbewusster Prozess, ist identisch mit dem kindlichen Erwerb der Muttersprache. *Learning*, ein bewusster Prozess, basiert auf dem Vorhandensein von Sprachwissen. Für Krashen ist die bewusste Berücksichtigung von Regeln der Unterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb.

Monitor-Hypothese

Nach Krashens Monitor-Hypothese hat Sprachenlernen Monitorfunktion, ist also Kontrollinstanz. Der Monitor basiert auf bereits bestehender sprachlicher Regelkenntnis, fokussiert die richtige Form und setzt genügend Zeit zur Reflexion voraus. Diese Zeit ist in einer normalen Konversation jedoch in der Regel nicht vorhanden. Somit findet Sprachlernen durch Sprachproduktion, nicht beim kognitiven Sprachverarbeiten statt. Krashen unterscheidet, abhängig vom Grad der Reflexion, in einer dreifachen Typologie bestimmte Anwender des Monitors: *Monitor Over-User* vergleichen ihr Output beständig mit ihrem Wissen, sprechen deshalb nicht flüssig. *Monitor Under-User* gebrauchen ihr Wissen gar nicht und verlassen sich auf ihr Sprachgefühl. *Optimal Monitor User* verwenden ihr Wissen nicht in der mündlichen Konversation, sondern hauptsächlich in der schriftlichen Produktion.

Natural-Order-Hypothese

Die Aneignung von sprachlichen Regeln geschieht auf natürliche Weise (*Natural Order*) wie beim kindlichen Mutterspracherwerb, nicht jedoch in einer Reihenfolge, wie sie durch strukturierte Curricula vorgegeben sind (*Natural Approach*).

Input-Hypothese

Der korrekte Erwerb einer Sprache hängt vom sprachlichen Input ab (*Non-/Comprehensible Input*). Sprechen ist eine Folge von Aneignung und nicht ihr Grund. Ist genügend Input vorhanden und wird verstanden, werden die grammatikalischen Regeln selbstständig erworben. Sprachen können demgemäß nicht direkt unterrichtet werden.

Affective-Filter-Hypothese

Barrieren, die vom Spracherwerb aus Input abhalten, wirken wie affektive Barrieren oder Filter. Solche können Motive, Bedürfnisse, Haltungen (z. B. Langeweile, Des-

interesse) und Emotionen (z. B. Angst) sein. Je nach Intensität der Filter (*high* oder *low*) ist eine Sprachverarbeitung möglich oder unmöglich.

Den acht Spracherwerbtheorien liegen allesamt hypothetische Überlegungen zugrunde, die immer wieder durch empirische Belege wie Beobachtungen, Fallstudien, Befragungen in dem einen oder anderen Aspekt unterstützt werden. Durch die bis dato fehlende, wirklich umfassende Evidenz einer oder mehrerer Theorien wird an Aspekten der Theorien Kritik geübt.

Am Beispiel des Monitormodells von Krashen (siehe 1.8) soll dies hier kurz *Pars pro Toto* verdeutlicht werden, zu diversifiziert und fragmentiert sind die Versuche, aus den Hypothesen Evidenzen zu extrahieren. McLaughlin (1978; 1987) konstatiert beispielsweise, dass das Konzept des Monitors unter normalen Bedingungen kaum gebraucht wird, wenn der Erwerb einer Fremdsprache tatsächlich nur unter solch spärlichen Vorbedingungen der Theorie auftritt. Ebenso stellt er ein Missverständnis bezüglich der hypothetischen *Natural Order* fest, wenn Krashen scheinbar sprachliche Regeln mit grammatikalischen Regeln verwechselt. Weitere Kritiken McLaughlins fokussieren Definitionsdefizite, zum Beispiel hinsichtlich eines eher statischen Verstehensbegriffs und der von Krashen propagierten Ausschließlichkeit seiner Spracherwerbtheorie als wichtigstes kontemporäres Konzept ohne die Möglichkeit der Überprüfbarkeit. Aspekte aller Theorien, bestimmen bis heute die unterrichtliche Umsetzung in Sprachdidaktiken und -methoden, bilden Inhalte in staatlichen Abschlussprüfungen und beeinflussen eine nur bedingt sich erneuernde Theoriebildung des Erwerbs von Sprachen und deren beweisbasierte Umsetzung in Richtung des dringend notwendigen Paradigmenwechsels sprachlicher Bildung. Ein Problem entsteht für die (fremd)sprachlichen Didaktiken dann, wenn bereits die Begründungsebene hypothetisch ist und sich methodische Verfahren als Transfererkenntnisse aus diesen theoretischen Überlegungen und Evidenzmustern, wie Sprachen gelernt werden, entwickeln. Im Grunde lässt sich so annähernd jedes sprachendidaktische Vorgehen durch den Rückbezug auf Theorieaspekte erklären. Der lange geforderte Paradigmenwechsel insbesondere im institutionalisierten Sprachunterricht ist so nicht leistbar.

Ein aktuell an den Schulen durchgängig praktizierter und in den Sprachdidaktiken propagierter Methodenmix als Exitstrategie aus dem beschriebenen Dilemma unterliegt weiterhin Mythen und Missverständnissen. Die mit sprachlicher Bildung betrauten Institutionen präferieren im Primarbereich weiterhin Imitation vor Kognition und Imagination trotz erwiesener frühkindlicher Potenziale diesbezüglich, lassen mit der auf den offenen spielerischen Zugang zu Sprache folgenden starren, stark linguistisch ausgerichteten Sprachlernprogression einen erheblichen methodisch-didaktischen

Bruch am Übergang zur Sekundarschule zu und unterliegen generell dem Irrtum, die vermittelnde Methode und der explikative Zugang zum Langzeitgedächtnis sei die Quintessenz der bisherigen Theoriebildung zum Spracherwerb. Implizite, intuitive Spracherwerbsformate rücken wegen der scheinbar nicht objektivierbaren Prüfbarkeit, nicht jedoch aus spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen heraus, zu Gunsten testbarer expliziter Formate in den Hintergrund.

2. Theorie-Evolution des Spracherwerbs durch neurowissenschaftliche Befunde

Mit für die Spracherwerbsforschung relevanten Resultaten neurowissenschaftlicher Forschungen seit kurz nach der Jahrtausendwende, insbesondere mit der sich stetig weiter verbessernden Technologie bildgebender Verfahren zur Gehirnforschung sowie mit den sich parallel entwickelnden neueren, holistischeren Forschungsmethoden und -designs ergeben sich Ansätze eines völlig neuen theoretischen Ansatzes – der evidenzbasierten Spracherwerbstheorie (*evidence-based Language Acquisition Theory*).

2.1 Evidenzbasierung als grundlegende, neue Theorieperspektive

Der Zweifel ist eine starke wissenschaftliche Triebfeder. Dies gilt besonders für die aufwändige Suche nach Beweisen für den Spracherwerbsprozess. Eine fehlerfreie, allgemein anerkannte Herleitung der Richtigkeit beziehungsweise der Unrichtigkeit einer spracherwerblichen Theorie bleibt eine oft unerreichbare Zieldimension, die man nur durch einen approximativen Prozess in den Blick nehmen kann. Dies gilt auch für die Vielfalt der sich partiell widersprechenden Befunde der Spracherwerbsforschung mit dem Blick von *außen*.

Eine Reihe von zunächst unverbundenen Erkenntnissen aus der Hirnforschung, quasi von »innen«, mit für das jeweilige Forschungsfeld als objektiv wahr angenommene Schlussfolgerungen bilden in der Zusammenschau ein fragiles Gerüst, das sich zunehmend stabilisieren kann. Die Neurowissenschaften bieten solche Mosaiksteinchen der Erkenntnisse, die zusammengenommen ein solches konturenreicheres und schärferes Bild ergeben. Noch ist der Entstehungsprozess geprägt durch das Zusammenbinden scheinbar loser Enden, aber die Bereitschaft zur Zusammenarbeit vieler fachlicher Forschungsansätze steigt.

Solche multiperspektivischen Sichtweisen ohne den Anspruch auf Generalisierungen haben beispielsweise bereits dazu geführt, dass Argumente gegen den Fremdsprachen-

frühbeginn beziehungsweise auch gegen frühe Bi- und Multilingualität allgemein aufgrund angenommener, unbewiesener und unspezifischer Überforderung oder fehlender kognitiver Entwicklung zu reduzierten kognitiven Aufgabenformaten für Grundschulkindern allgemein und beim Schriftspracherwerb speziell führten. Für alle Schularten betrifft dies die rein linguistisch in den Curricula festgelegten grammatikalischen Progressionen bei Grammatik und Wortschatz.

Evidenzbasierung durch eine starke naturwissenschaftliche Fundierung der Neurowissenschaften wirkt wie das buchstäbliche Licht im Dunkel der sich schnell verallgemeinernden und verselbstständigenden Theoriebildungen ohne belastbare evidenzbasierte Substanz. Die Anforderung an eine solche multilaterale Theoriebildung ist eine hohe; neue Fragestellungen und neue Antworten auf bereits gestellte Fragen müssen zu einer Forschungsprogression führen, die den Spracherwerb operationalisierbar macht.

2.2 Beiträge der Neurowissenschaften zur Spracherwerbsforschung

Im Zentrum aller Forschungen der Neurowissenschaften liegt das menschliche Gehirn. Es in seinem Aufbau, seiner Funktion und seiner Arbeitsweise kennenzulernen, bilden ihre genuinen Aufgabenfelder. Bildgebende radiologische Verfahren ermöglichen tiefe Einblicke in das menschliche Gehirn, speziell auch in die für den Spracherwerb zuständigen Bereiche. Sie können Zellenverschaltungen und neuronale Kommunikationen darstellen, Muster erkennen und spracherwerbliche Prozesse dokumentieren, was die spracherwerbsspezifische Analyse und Interpretation solcher neurowissenschaftlicher Befunde erst ermöglicht. Der Spracherwerb selbst verändert das Gehirn permanent, Erkenntnisse über diesen Prozess können der Optimierung einer entwicklungsorientierten Spracherwerbsförderung dienen (Böttger, 2016).

Aussagen darüber, wo sprachrelevante Hirnareale sich befinden, wie sie sich im Laufe eines Menschenlebens entwickeln, insbesondere unter dem Einfluss von Sprachen, Spracherwerb und Sprachenlernen, wie unterschiedlich diese Entwicklungsverläufe auch genderspezifisch sein können, wie Sprache behalten werden kann, welche Bedeutung Ruhephasen wie der Schlaf für das Gehirn allgemein und insbesondere für den Spracherwerb haben, wie der Erwerb mehrerer Sprachen das Gehirn beeinflusst und welche Energie es für all diese Aktionen benötigt, können Neurowissenschaften zum derzeitigen Zeitpunkt bereits befriedigend beantworten. Sie können so ausreichend mit Evidenzen grundieren, dass bisherige Theorien des Spracherwerbs einer ersten, tiefgründigen Überprüfung unterzogen werden können.

Bislang hypothetische Fragestellungen zur Sprachaufnahme, -verarbeitung, -speicherung und -performanz können also mit Hilfe der Neurowissenschaften von biologisch-medizinischer Seite aus betrachtet, in Teilen beantwortet, bestehende hypothetische Überlegungen bestätigt und in Grundlagen für eine evidenzbasierte Theorie des Sprach(en)erwerbs umgesetzt werden. So können neurologische und radiologische Untersuchungen Erklärungen und Beweise für Phänomene liefern, die auf kognitionswissenschaftlicher Ebene lange bekannt sind beziehungsweise vermutet, weil sie bereits beobachtet wurden.

Zur Illustration kann die Lese-Rechtschreib-Schwäche genannt werden. Die verminderte phonologische Bewusstheit geht einher mit dem neurologischen Befund vergleichbar geringerer neuronaler Aktivitäten in Hirnarealen, die entscheidend für das Reimen von Silben und Wörter sind.

2.3 Aspekte der Beweisbasierung von Spracherwerbstheorien

Spiegelt man die hypothetischen Theoriekonstrukte zur Entwicklung und zum Erwerb menschlicher Sprache an den aktuellen Erkenntnissen der Neurowissenschaften, lassen sich einige Aspekte fundieren, andere in ein kritisches Licht rücken. Ein kurzer Überblick über die spracherwerblich bedeutendsten zeigt deutlich, wie wichtig beispielsweise eine neue theoretische Fundierung des frühkindlichen Spracherwerbs ist – und wie nötig und dringend daraus resultierende praktische Adaptionen sind:

Der Behaviorismus (vgl. 1.1) betont die Rolle der Habituation von Sprache über Übung und Wiederholung. Dies entspricht dem erkannten ersten Weg von Sprache ins Langzeitgedächtnis (Böttger, 2016). Imitation spielt eine wichtige Rolle beim Spracherwerb, jedoch nicht die einzige. Da es neben diesem expliziten Zugang noch den impliziten gibt, reicht ersterer aber nicht aus. Dazu kommt der Befund, dass Kinder bereits sehr früh, wohl schon im vorsprachlichen Alter, über kognitive Fähigkeiten verfügen (Franceschini, 2016).

Dieser neurowissenschaftliche Befund der frühen kognitiven Potenziale wirkt auch auf den Mentalismus (1.2). Er lässt sich somit bestätigen bezüglich seiner Aussagen der intuitiven Regelausschließung, da die Dispositionen zur Verfügung stehen.

Den Nativismus (vgl. 1.3) unterstützen viele Befunde zur neuronalen, spracherwerbsbezogenen Entwicklung des Kindergehirns. Messungen in den Sprachzentren von Klein- und Kleinstkindern zeigen, dass hochkomplexe Prozesse, zum Beispiel der des mehrsprachigen Aufwachsens, substantiell möglich und reell sind (Kuhl, 2010).

Ob Sprachverarbeitungsstrategien sich hierarchisch ordnen lassen, ist unbewiesen. Jedoch kann dem Kognitivismus (vgl. 1.4) beispielsweise insofern gefolgt werden, als sich die Verbindung und der Aufbau von neuem Sprachwissen auf bereits bestehenden Mustern neuronal abbilden lassen (Böttger, 2016). Das gewaltige kognitive Potenzial des Menschen abzubilden, ist noch nicht vollumfänglich gelungen, liegt jedoch im Fadenkreuz aktueller neurowissenschaftlicher Forschungen.

Aspekte des Zusammenhangs von sozialem Lernen und Spracherwerb fokussiert der Interaktionismus (vgl. 1.5). Neurowissenschaftliche Forschungen (u. a. Franceschini, 2016) zeigen hierzu beispielsweise, dass sich beim bilingualen Erwerb im familiären Umfeld kindliche neuronale Spracherwerbsareale schnell an den sprachlich-sozialen Kontext anpassen und es zu einem kognitiven Mehrwert gegenüber monolingual aufwachsenden Kindern kommt.

Besonders beweisen lassen sich Annahmen des Konnektionismus (vgl. 1.6). Das Konnektom Gehirn stellt sich tatsächlich als ein Netzwerk dar, das sich partiell lebenslang verändert. Forschungen zur frühen Kindheit und zur Pubertät ergaben, dass sich Neuronen- und Synapsenwachstum im Gehirn abhängig vom Alter zunächst aufbauen, danach nutzungsabhängig gestärkt werden (Böttger, 2016).

Das Vorhandensein einer *Interlanguage* (vgl. 1.7) kann noch nicht neurowissenschaftlich fundiert werden, die Theorie stützt sich vor allem auf die Beobachtung der Fehlerproduktion.

Mentale Repräsentationen von Sprache hingegen, wie sie die *Creative-Construction*-Theorie (vgl. 1.8) propagiert, lassen sich über bildgebende radiologische Verfahren gut nachweisen (Böttger, 2016).

Bezüglich der *Interlanguage*-Theorien (vgl. 1.9), insbesondere mit Blick auf Krashens Monitor-Hypothese (vgl. auch 1.8), verstärken sich die neurowissenschaftlichen Befunde. Als ein Beispiel sei der Nachweis einer Feedback-Schleife, analog zu den theoretischen Annahmen eines Monitors und eines affektiven Filters genannt (Hickok & Poeppel, 2009).

2.4 Evidenzbasierung und Sprachunterricht

Aus der lange bestehenden Forderung nicht nur der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung OECD (Burns & Schuller, 2007; vgl. Einleitung), entsteht ein sprachenbezogener neuro-sprachendidaktischer Ansatz (Böttger, 2016) beziehungsweise ein eigener wissenschaftsübergreifender Forschungsbereich, die *Language Educational Neurosciences*. Deren übergeordnete Aufgaben sind Vermitt-

lung und Transfer zwischen allen an der Spracherwerbsforschung beteiligten Wissenschaften (Poeppel et al., 2012), speziell zwischen ihren parallelen Arbeits-, Forschungs- und Handlungsfeldern. Diese sind im Überblick (Herrmann, 2009)

- ▶ Kenntnisse über biologisch-chemische Strukturveränderungen im Gehirn bei den Neurowissenschaften,
- ▶ Kenntnisse über Denk- und Verstehensprozesse bei den Kognitionswissenschaften,
- ▶ Kenntnisse über affektive und motivationale Lernvoraussetzungen bei der Psychologie, und
- ▶ generelle Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften über gehirngerechte Lehr-/Lerndesigns beziehungsweise -arrangements.

Ein solches spracherwerbsbezogenes, holistisches Wissen zählt zu den obligatorischen Standard-Kompetenzen von Sprachlehrkräften (vgl. BIG, 2007) und bildet eine neue, unverzichtbare Perspektive für sprachliche Bildung und alle damit verbundenen Unterrichtsfächer. Für den Transfer in die Schule, genauer die Entwicklung von beweisbasierten Aufgabenformaten sowie die Planung, Durchführung und Reflexion auch inklusiver Sprachlernprozesse gilt Selbiges.

Die Kompetenzen werden idealerweise zukünftig obligatorisch institutionalisiert vermittelt, beginnend in der universitären Ausbildung, der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung an den Schulen und in den Seminaren beziehungsweise im Referendariat, sowie ein Berufsleben lang begleitend in Angeboten der Fort- und Weiterbildung. Parallel dazu entwickelt die erziehungs- beziehungsweise sprachenneuro-wissenschaftliche Lehr-/Lernforschung das Blickfeld hinsichtlich der Validierung didaktisch-methodischer Ansätze.

3. Ein kritischer Blick

Die Spracherwerbsforschung und damit das interdependente Wechselspiel von Theoriebildung, ihrer evidenzbasierten Evaluation und dem Anwendungstransfer in Handlungskontexte steckt quasi noch in den Kinderschuhen. Im Prozess heraus aus der hypothetischen Theorienbildung selbst in die Evidenzbasierung steckt die heuristische Kraft, die Erkenntnisevolution zu Gunsten effizienterer Spracherwerbs- und Sprachlernprozesse zu befördern. Die in die Jahre gekommene Statik der unter 1. referierten Spracherwerbtheorien allein ist nicht geeignet, dies zu leisten. Im Gegenteil, ihre Evidenzen beschränken sich auf die ureigene Historie, dies wird insbesondere in der einschlägigen sprachdidaktischen Literatur sichtbar. Es fällt der in sprachliche Bildung involvierten professionellen *Community* zunehmend schwer, unkritisch

theoretische Konstrukte zu rezipieren, die sich in der professionellen Praxis nicht bewähren, oder sie zu akzeptieren, nur, weil sie schon immer so richtig schienen. Die bis weit in die 70er Jahre vorherrschende Methodenhörigkeit (z. B. Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode etc. – vgl. dazu Walter, 1981, S. 60 ff.) resultierte insbesondere aus der Übergeneralisierung der theoretischen Einzelaspekte im komplexen Kontext des Sprachlehr-/lernprozesses.

Der qualitative Evolutionsschub der spracherwerblichen Theoriebildung jedoch vollzieht sich, wie in 2.3 skizziert, in der Beleuchtung und Interpretation einzelner Hypothesen vor dem Hintergrund neuerer Forschungsbefunde der Neurowissenschaften. Die evidenzbasierte Spracherwerbstheorie ist somit vergleichbar mit einem Mosaik, dessen vielfältige Einzelteile erst das spracherwerbliche Gesamtbild ergeben und seinen Kontrast schärfen. Für das Handlungsfeld Schule beziehungsweise den Sprachunterricht bedeutet dies in gleichem Maße aus ihr heraus sukzessive beispielsweise Medien, Materialien, Lernformen, Aufgabenformate etc. daraufhin begründbar zu entwickeln und zu verwenden – und den Rezipienten, Schülerinnen und Schülern, offenzulegen.

Literatur

- Anderson, J. R. (1996). *Kognitive Psychologie* (2. Aufl.). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Bausch, K.-R., & Kasper, G. (1979). Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „groben Hypothesen“. *Linguistische Berichte*, 64, 3–35.
- Berman, R. (1987). Cognitive principles and language acquisition. In C. Pfaff (Hrsg.), *First and second language acquisition processes*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House.
- BIG-Kreis (Hrsg.). (2007). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. Domino Verlag.
- Böttger, H. (2016). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: wo die Sprache zuhause ist*. Stuttgart: UTB; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böttger, H., & Sambanis, M. (Hrsg.). (2016). *Focus on Evidence - Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Burns, T., & Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. In OECD Centre for Educational Research and Innovation (Hrsg.), *Evidence in Education: Linking Research and Policy*.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4).
- Ellis, N. (2007). The Associative-Cognitive CREED. In B. van Patten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (S. 77–95). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Franceschini, R. (2016). Mehrere Sprachen sprechen. In H. Böttger & M. Sambanis (Hrsg.), *Focus on Evidence - Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften* (S. 29–43). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Herrmann, U. (2009). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (Bd. 2). Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

- Hickok, G., & Poeppel, D. (2009). *Talking Brains. News and views on the neural organization of language*. Abgerufen von http://www.talkingbrains.org/2009_12_01_archive.html.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition* (1st ed). Oxford ; New York: Pergamon.
- Kuhl, P. (2010). The Linguistic Genius of Babies. TEDxRainier (Regie). In H. Böttger (Hrsg.), *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language* (First Corrected Printing, Highlighting). John Wiley & Sons.
- McLaughlin, B. (1978). The Monitor Model: Some Methodological Considerations. *Language Learning*, 28(2), 309–332.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London; Baltimore, Md., U.S.A: Edward Arnold.
- Poeppel, D., Emmorey, K., Hickok, G., & Pyllkanen, L. (2012). Towards a New Neurobiology of Language. *Journal of Neuroscience*, 32(41), 14125–14131.
- Poeppel, D. (2005). *Bildgebende Verfahren und das Granularitätsproblem*. Abgerufen von [http://on1.zkm.de/zkm/stories/storyReaders\\$4900](http://on1.zkm.de/zkm/stories/storyReaders$4900).
- Schumann, J. H. (1978). The Acculturation Model for Second Language Acquisition. In R. C. Gingras (Hrsg.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (S. 27–50). Washington: Center for Applied Linguistics.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209–231.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Acton, Mass.: Copley Publishing Group.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition* (S. 235–253). Rowley: Newbury House.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. (E. Hanfmann, & G. Vakar (Hrsg.)). Cambridge: MIT Press.
- Walter, G. (1981). *Kompendium Didaktik Englisch*. München: Ehrenwirth.

Historisches Lernen als eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten

3

Christina Brüning und Bernd-Stefan Grewe

1. Überblick: Theoriegrundlagen der aktuellen Geschichtsdidaktik

Beginnen wir mit einer simplen Tatsache, die aber bei genauerem Hinsehen die Domänenspezifik und Komplexität sowie die vielfältigen Herausforderungen von Geschichtsdidaktik und historischem Lernen ausmacht: Vergangenheit ist vergangen und nicht mehr greifbar, im Jetzt also nicht direkt anschaulich und existent. Lediglich Vergangenheitspartikel wie gegenständliche, textliche und weitere Quellen sind aus vergangenen Wirklichkeiten erhalten. Auf Basis dieser Quellen bilden Historikerinnen und Historiker Erzählungen über Vergangenheit – sie erzählen Geschichte(n). Es handelt sich im Normalfall um viele verschiedene, konkurrierende Geschichten, die jeweils *Wahrheitsansprüche* vertreten. Auch schulischer Geschichtsunterricht ist somit, wie Michele Barricelli (2015, S. 25) pointiert formuliert, eine Erzählveranstaltung. Historische Erzählungen unterscheiden sich dabei in entscheidender Weise von rein fiktionalen Erzählungen, die nicht quellenbasiert sind und sich somit einer Überprüfung ihrer Triftigkeit entziehen. Historische Triftigkeit wird dadurch hergestellt, dass die Erzählenden ihre Quellenbasis offenlegen und ihre Aussagen belegen, sodass das Narrativ intersubjektiv nachvollziehbar ist. Diese Quellentreue wird auch als empirische Triftigkeit bezeichnet. Die Transparenz in der Offenlegung der Urteile und der enthaltenen Perspektiven nennt man normative Triftigkeit. Schließlich unterscheidet man noch die narrative Triftigkeit, die die Organisation und Struktur der Argumentation auf ihre Logik hinterfragt.

Im Gegensatz zu fiktionalen Texten ist bei historischen Narrationen die Annäherung an eine der vielen vergangenen Wirklichkeiten, in denen Menschen handelten, dachten und auch litten, wie Klaus Bergmann (2004) mit Hinweis auf die Multiperspektivität von Geschichte immer wieder betont, also nach dem Maßstab historischer Triftigkeit messbar. Nichtsdestotrotz sind auch mit der exakt gleichen Quellenbasis verschiedene Erzählungen und plurale Deutungen der Vergangenheit möglich, da die historische Narration stets ein Konstrukt ist, das durch individuelles und kollektives Geschichts-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45558>



bewusstsein und gemachte (Sozialisations-) Erfahrungen des Erzählenden geprägt werden. Es muss daher unterschieden werden zwischen der Vergangenheit (der realen, aber vergangenen Wirklichkeit) und der Geschichte, also den Erzählungen über diese vergangenen Zeiten.

In der Erzählveranstaltung Geschichtsunterricht lernen Schülerinnen und Schüler also zu arbeiten wie Historikerinnen und Historiker, das heißt sie erlernen selbst historische Narrationen zu konstruieren und ihnen präsentierte Narrationen zu dekonstruieren. Beide Aspekte sind gleichermaßen als Bestandteile narrativer Kompetenz (Überblick zu geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen bei Körber et al., 2017) relevant, auch wenn im nachschulischen Leben die meisten Menschen eher mit von anderen verfertigten und präsentierten Narrativen der Geschichtskultur, sei es in der Politik, durch das Fernsehen oder in der Zeitung, konfrontiert werden. Das heißt, alle Menschen benötigen kritische Analyse- und Dekonstruktionskompetenzen, um sich als mündige Bürgerinnen und Bürger mit einem reflektierten Geschichtsbewusstsein zu den Darstellungen von Themen positionieren zu können. Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass narrative Kompetenz die Kernkompetenz des historischen Lernens darstellt. Teilweise wird sie in unterschiedlichen Formulierungen und aufgliedert in Teilkompetenzen wie Analyse- und Deutungskompetenzen festgehalten, sie hat aber vor allem im letzten Jahrzehnt als Grundlage des Fachs Geschichte Eingang in fast alle bundesdeutschen Lehrpläne gefunden.

Diese basalen Kenntnisse der Theorie zur Narrativität, geprägt unter anderem von Hayden White (1973), sowie ihre Weiterentwicklungen für die Geschichtstheorie und Geschichtsdidaktik durch Jörn Rüsen oder Michele Barricelli sind für Geschichtslehrkräfte unerlässlich, da sie nur so von einem positivistischen (*so ist es gewesen damals*) und nicht dekonstruierenden Geschichtsverständnis abrücken können und ihren kritischen Blick auf präsentierte Geschichtsdeutungen schärfen können. Diese Kompetenzen sind es, die sie als Kern an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben werden und die an den verschiedensten historischen Inhalten erworben werden können. Das Kerngeschäft des Erzählens und des Dekonstruierens von Erzählungen kann im Sinne der Kompetenzorientierung an austauschbaren Themen eingeübt werden, was allerdings keineswegs eine absolute Beliebigkeit von Inhalten bedeutet. Der genetisch-chronologische Geschichtsunterricht, der von der Antike bis zur Gegenwart durchläuft, ist heute umstritten, sodass einige Rahmenpläne zu einer Schwerpunktsetzung mit Längsschnitten (ein Phänomen wird in verschiedenen Epochen betrachtet und vergleichend untersucht) tendieren. Dieses Vorgehen ermöglicht eher eine Sinnbildung, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpft und ist darüber hinaus bei der Wahl besonders geeigneter Schlüsselthemen

(Krieg, Migration, Armut, Herrschaft, etc.) in der Lage, kategoriale Einsichten zu ermöglichen.

Einer der Gründungstheoretiker der modernen Geschichtsdidaktik und mit seinen Texten bis heute für jede Einführungsveranstaltung relevanter Vater unserer Disziplin ist Jörn Rüsen. Historisches Lernen verstanden im Sinne Rüsens (2008) bedeutet, dass man aus der Geschichte eine Orientierung in der Gegenwart und für die Zukunft ableiten kann und dass man seine individuelle Sinnbildung in einer historischen Erzählung darstellen kann. Historisches Lernen entspringt – meist aufgrund von Kontingenzerfahrungen in der eigenen Lebenswelt – dem Bedürfnis, sich in der Gegenwart und Zukunft zu orientieren. Kontingenz oder Nichtberechenbarkeit bedeutet innerhalb eines Möglichkeitsraums mit erheblicher Varianz und Offenheit zu rechnen (Bracke et al, 2018). Diese Kontingenz fehlt einem positivistischen Geschichtsunterricht, der starre Geschichtsbilder vermittelt und das Gewordensein des Heute als linearen, unabänderlichen Fortschrittsweg erzählt. Und leider sieht Geschichtsunterricht, insbesondere wenn er von fachfremden Kolleginnen und Kollegen abgedeckt wird, die sich der Theorien der Geschichtswissenschaft nicht bewusst sind, an vielen Schulen immer noch so aus.

Die Vergangenheit für Erklärungen gegenwärtiger Zustände heranzuziehen und Fragen an die Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart zu stellen, ist eine der grundlegenden Kompetenzen, die im gegenwärtigen Geschichtsunterricht erworben werden sollen. Daher definierte beispielsweise die FUER-Gruppe die historische Fragekompetenz als einen Kernbegriff ihres Modells von historischem Lernen (Körber et al., 2006; Gautschi, 2011). Die zentrale Kategorie Geschichtsbewusstsein (Pandel, 1987) konstituiert sich aus »einer bewusst vollzogenen Verbindung der Gegenwart mit der Vergangenheit, also eben der geistigen Tätigkeit, die sich als (historisches) Erzählen identifizieren und beschreiben lässt« (Rüsen, 2001, S. 7). »Sinn entfaltet sich vor allem, wenn nicht sogar nur, in narrativen Kontexten« (Hartung et al., 2001, S. 14). Von den Fragen der Lernenden auszugehen, ist eine wichtige Grundlage jeder unterrichtsplanerischer Überlegung und sowohl Rüsen als auch auf Rüsen aufbauende Kompetenzmodelle wie beispielsweise Peter Gautschis Modell für guten Geschichtsunterricht (Gautschi 2011), stellen die Lernende beziehungsweise den Lernenden ins Zentrum.

Im Fach Geschichte, in dem über etwas nicht (mehr) Existentes verhandelt wird, ist die Bedeutung von Sprache besonders ausgeprägt (Handro, 2015). Das Fach kann seine Nähe zu sprachlichen Fächern wie den Erzähltheorien aus der Germanistik nicht leugnen. Narrativitätsparadigmatiker der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik wie Hayden White, Jörn Rüsen und Michele Barricelli verweisen immer

wieder auf die Konstruktion von Geschichte durch Narrationen, oder prägnanter: »Historisches Wissen ist immer narratives Wissen« (Barricelli, 2012, S. 258). Beim Erzählen werden Informationen organisiert und Sinn und Bedeutung wird konstruiert. Als Menschen begreifen und denken wir unser Leben und Handeln stets in Form narrativer Strukturen (Hartung et al., 2001).

Eine der gegenwärtig anwendbarsten und anschaulichsten Definitionen von historischem Lernen formulierte Martin Lücke wie folgt: Historisches Lernen ist die produktiv, eigen-sinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst-imaginierte und/ oder selbst-erzählte Geschichten (Brüning & Lücke, 2013). In dieser Definition finden sich fast alle relevanten didaktischen Grundlagen der Geschichtsdidaktik, die sich Lehrende in der Theorie ebenso wie in der pragmatischen Unterrichtsplanung vor Augen führen sollten.

Vergangene Wirklichkeiten waren stets multiperspektivisch. Der in der Definition genutzte Plural verweist hier also auf die Ebene der Multiperspektivität in den Quellen. Menschen der Vergangenheit, also die handelnden Akteurinnen und Akteure – teilweise wie Bergmann stets formuliert auch Leidende mit wenig Handlungsspielraum – sind den Schülerinnen und Schülern *kulturell* fremd. Diese Menschen verfügten über andere Wissensbestände und Deutungskonzepte, die heute für Jugendliche vielleicht überholt, unlogisch, abergläubig etc. wirken können. Gerade diesen Wandel von Konzepten zu thematisieren, bietet große Chancen, denn Wandel- oder auch Historizitätsbewusstsein ist nach Pandel (2007) eine der drei domänenspezifischen Dimensionen von Geschichtsbewusstsein. Geschichtsunterricht öffnet den Lernenden also eine Tür in einen Raum, in dem Alteritätserfahrungen gemacht werden können. Alterität bezieht sich dabei auf die diachrone Fremdartigkeit des Historischen. Die synchrone Andersartigkeit wurde unter dem Stichwort der Multiperspektivität bereits erläutert. Diese *doppelte Fremdheit*, wenn man so will, ist einer der Gründe für die Komplexität historischen Lernens. Hier wird auch klar, welche große Rolle Empathie und Perspektivenkoordination zukommen. Beim Einüben (historischer) Perspektivwechsel gibt es die Chance, mit anderen Deutungen und Menschen in wechselseitige Kommunikation zu treten, insofern ist Geschichtsunterricht ohne *interkulturelles* Lernen nicht denkbar (Rüsen, 1998).

Wichtig ist weiterhin, dass die Sinnbildungen, die die Lernenden vornehmen, sich in imaginierten und vorzugsweise dann im nächsten Schritt auch sprachlich geäußerten/ erzählten/aufgeschriebenen Erzählungen niederschlagen, die dann auf empirische Triftigkeit untersucht sowie im Abgleich mit den Erzählungen anderer reflektiert werden können. Dieser Schritt ist es, der geschichtsdidaktisch Forschende in den empirischen Arbeiten oft, wie wir weiter unten sehen werden, vor immense Herausforderungen stellt.

Von Schülerinnen und Schülern konstruierte Narrative gleichen sich durch ihren Eigen-Sinn niemals genau und diese plurale Deutung von Vergangenheit wird in der Definition durch den Plural des letzten Wortes erneut betont: GeschichtEN. Geschichte als quellengebundenes Konstrukt, wie oben ausgeführt, heißt aber, dass die Narrationen intersubjektiver Überprüfbarkeit zugänglich sein müssen. Urteile und Deutungen müssen bei aller zulässigen Kontroversität und Pluralität kategorial gestützt sein und somit für andere diskutierbar bleiben.

Dass sich diese oben dargestellten Vorstellungen über den Konstruktcharakter von Geschichte und auch die Idee von Geschichtsdidaktik als theoriebildende und sich den Geschichtswissenschaften verpflichtete eigene Forschungsdisziplin über Geschichtsbewusstsein in Gesellschaften herausgebildet haben, ist eine, wie bereits erwähnt, recht junge Entwicklung.

Geschichtsdidaktik tendierte bis in die 1970er Jahre (in der DDR durchaus auch noch länger; Deile, 2014) dazu, sich lediglich als Pragmatik und Methodik von Unterricht zu verstehen. Die Vorläufer von Überlegungen zur Vermittlungspraxis reichen dabei weit zurück. Bereits in der Antike und im Mittelalter machten sich Geschichtsschreibende darüber Gedanken, was und wie man aus Geschichte lernen könnte. Es handelte sich dabei aber eher um Regeln zur Darstellung von Geschichte. Während des Humanismus begannen erste Überlegungen einer Didaktik von Lernenden her gedacht. Auch wenn Johann Amos Comenius in seiner *Didactica Magna* noch keine expliziten Ideen zum historischen Lernen entwickelte, so waren doch seine Ansätze der Realienkunde sowie der Forderung nach Alltagsbezug bahnbrechend und zukunftsweisend. Heute sind Forderungen nach gegenständlichen Quellen und Gegenwartsbezug beziehungsweise Lebensweltbezug in fast allen einschlägigen Geschichtsdidaktiken als zu empfehlende Überlegungen in der Unterrichtsplanung zu finden.

Leider wurde mit Einführung der Schulpflicht (in Preußen bspw. 1717) deutlich, dass Schule eher als ein Ort gesehen wurde, wo Liebe zur herrschenden Dynastie und später zum Vaterland anezogen werden konnte, sodass man bei den didaktischen Vermittlungskonzepten und -empfehlungen bis ins 20. Jahrhundert hinein eher von Indoktrination sprechen muss. Besonders deutlich trat dieser Missbrauch der Erziehung zu Untertanen mit Hilfe des Geschichtsunterrichts in der Phase des Nationalismus und danach zu Tage. Verständlicherweise hing dieser Ruf dem Geschichtsunterricht erst recht nach seinem Missbrauch in den Jahren des Nationalsozialismus nach.

Eine kritisch-emanzipatorische Geschichtsdidaktik, die stark angelehnt an die Politikdidaktik und die Sozialwissenschaften Menschen als mündige, selbst-reflexive und

kritische Bürgerinnen und Bürger konzeptionalisierte, bildete sich unter anderem mit führenden Köpfen wie Klaus Bergmann und Annette Kuhn erst Ende der 1970er beziehungsweise zu Beginn der 1980er Jahre heraus. Letztlich geht die Herausbildung der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik als eigenständige Wissenschaft, die sich nicht mehr als reine Vermittlungs- oder Brückendisziplin versteht, die *nur* die Erkenntnisse historischer Forschung in mundgerechte Happen für Schülerinnen und Schüler umformen soll, auf den Historikertag 1976 in Mannheim zurück. Karl-Ernst Jeismann entwarf hier die Geschichtsdidaktik als eine Metadisziplin und brachte die Fundamentalkategorie des Geschichtsbewusstseins in den Diskurs ein (Jeismann, 1977). Auf diesen Paradigmenwechsel gehen auch die bis hierher dargestellten theoretischen Überlegungen zu Domänenspezifität des historischen Lernens zurück.

2. Fokussierungen

2.1 Empirische geschichtsdidaktische Forschung

Da historisches Wissen, wie unter 1. ausgeführt wurde, stets narratives Wissen ist, das erst dann messbar wird, wenn es in historischem Erzählen geäußert und über diese Erzählungen diskursiv reflektierbar wird, ist sprachliches und inhaltliches Lernen untrennbar verbunden und muss in der empirischen Erforschung domänenspezifisch fassbar gemacht werden. Historisches Lernen, das nach Jörn Rüsen (1997, S. 261) als »Sinnbildung über Zeiterfahrung im Modus historischen Erzählens« verstanden wird, ist aber ein sehr komplexer Vorgang, der sich in vielerlei Hinsicht einer empirischen Erforschung entzieht. Trotzdem ist genau diese Form der Evaluation etwas, das von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern nicht nur in ihren eigenen Forschungen für die Master- oder Examensarbeiten in der Geschichtsdidaktik verlangt wird, sondern auch im Unterricht zum täglichen Brot wird. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich historischen Lernens messen zu können, bedeutet, sich der empirischen Methoden der geschichtsdidaktischen Forschung bewusst zu sein.

Die historischen Imaginationen und Verknüpfungen, die die Lernenden herausbilden, wenn sie einen oder mehrere verschiedene Punkte in der Vergangenheit mit der Gegenwart verbinden, müssen eine sprachliche oder andere äußere Kommunikationsform finden, damit man sie als Forschende und Forschender oder evaluierende Lehrperson analysieren und deuten kann. Mittlerweile hat es sich durchgesetzt, und das nicht nur im schulischen Kontext, den Begriff der Erzählungen weiter zu fassen, um

auch Collagen, Standbilder, Videokurzfilme, Comiczeichnungen und ähnliches evaluieren zu können. So könnten die eigen-sinnigen historischen Sinnbildungen der Lernenden in einer größeren Breite erfasst werden. In den Klassen der weiterführenden Schulen stellt die Sprachgebundenheit von Geschichte regelmäßig ein Forschungsproblem dar. Häufig werden die historischen Narrationen von Lernenden mit geringerer sprachlicher Ausdruckfähigkeit und fehlerhafter oder begrenzter Schreibkompetenz als weniger elaboriert gesehen und ihnen wird oft automatisch unterstellt, weniger *gelernt* zu haben. Da aber historisches Lernen auch aus den oben erwähnten Imaginationen besteht, die sich erst in einem zweiten Schritt in einer sprachlichen Äußerung niederschlagen, muss dies nicht zwangsläufig der Fall sein. Im frühen historischen Lernen wird aufgrund des Mangels an Schreibkompetenzen häufig auf Gruppendiskussionen, aufgezeichnete Klassengespräche, das Malen von Bildern oder das Erzählen anhand von Bildgeschichten zurückgegriffen (Billmann-Mahecha, 1998). Alle diese Methoden sind tendenziell eher der qualitativen als der quantitativen Forschung entnommen, was einer der Gründe ist, warum geschichtsdidaktische Studien im Vergleich zu bildungswissenschaftlichen eher mit kleineren Stichproben arbeiten, weniger repräsentativ sind und damit auch oft bei den Förderanträgen auf Drittmittel Schwierigkeiten haben, sich durchzusetzen.

2.2 Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen

Wenden wir unseren Blick im Folgenden auf die Gegenwart und die Rolle, die historisches Lernen hier spielen kann und soll. Gesellschaftliche Herausforderungen stehen immer auch in Wechselwirkungen mit Unterricht; erst recht in Fächern wie Geschichte und Politik, die sich mit geschichtspolitischen Diskursen beschäftigen und diese als Diskussionsgegenstand haben. Aktuell lässt sich in Deutschland mit den Wahlsiegen der AfD ein besorgniserregender Rechtsruck konstatieren, der mindestens seit 2015 die Grenzen des Sagbaren in Bezug auf Rassismus, Homophobie, Sexismus und Geschichtsrevisionismus deutlich verschiebt. Studien zur Einstellungsforschung und zur gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit stellen seitdem eine zunehmende Polarisierung und ein Fehlen der Mitte fest (Zick et al., 2016).

Gleichzeitig lässt sich durch die vermehrte Zuwanderung von Menschen aus islamisch geprägten Ländern eine Pluralisierung von Narrativen feststellen, die Kernbereiche des historischen Selbstverständnisses der BRD wie die Solidarität mit Israel, die unbedingte Verurteilung von Antisemitismus oder auch die Gleichberechtigung von Mann und Frau betreffen. Hierzu muss allerdings unbedingt angemerkt werden, dass viel Polemik und Medieninteresse an Themen wie dem *importierten Antisemitismus*

herrschen. Solide Studienergebnisse, die Einstellungen der neuen Einwandererinnen und Einwanderer erfassen und vor allem unterscheiden zwischen einer durch Sozialisation erworbenen, reflexhaften Israelkritik als Identitätsvergewisserungsmoment und einem geschlossenen antisemitischen Weltbild mit tatsächlich in (gewaltvollen) Handlungen resultierenden Überzeugungen, sind noch rar (Feldmann, 2018).

Festzuhalten ist: Deutschland wandelt sich durch Migration. Unsere heterogene Gesellschaft muss sich mit zunehmend verschiedenen Deutungsmustern zu historischen Themen auseinandersetzen. Die sich immer stärker diversifizierenden Präkonzepte und Vorkenntnisse der Jugendlichen, die diese in die Schule tragen, werden in absehbarer Zukunft durch die starke Zuwanderung geflüchteter Menschen und ihrer Kinder seit 2015 vermutlich ein noch größeres Thema in den Schulen spielen. Hier müssen neue Wege gefunden werden, Heterogenität als Chance zu begreifen und produktiv in den Geschichtsunterricht einzubinden, ohne die Gesellschaft weiter zu spalten.

Insbesondere bei der Erörterung von Lehr- und Lernprozessen in heterogenen Gruppen ist es unerlässlich, einen reflektierten und sensiblen Umgang mit Begrifflichkeiten zu pflegen, die Gruppenbildungen vornehmen. Begriffe, die mittlerweile eindeutige Assoziationen wecken, sind mehr als irreführend. Da wird eine *veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft* konstatiert (Sirsch, 2006) und ganz allgemein von *Heterogenität* gesprochen, letztlich rekurrieren die Ausführungen aber oft auf Menschen *nicht-deutscher Herkunft* und beziehen sich auf die Kategorie *Race* und selten auf andere Kategorien, die ebenso Heterogenität ausmachen. Beispielsweise werden *Gender*, *Class*, *Body*, sexuelle Orientierung und Alter nicht thematisiert. Daher sind Begriffe wie *Kultur*, *Migrationshintergrund* und *Migrationsgesellschaft* als problematisch zu kennzeichnen und zu reflektieren. Gleiches gilt für alternative Trägerbegriffe für *Race* wie *Ethnie*, *Religion* etc., die den deutschen Diskurs prägen und die tendenziell rassistische und ethnischierende Subtexte mitbringen können. Insofern ist es für angehende Geschichtslehrkräfte unerlässlich, auch die Theoriebildungen der *Postcolonial Studies*, der *Critical Whiteness Studies*, der *Gender Studies* und so weiter zur Kenntnis zu nehmen und für historische Lehr- und Lernprozesse fruchtbar zu machen. Diese Theoriebildungen sind beispielsweise für das Abfassen von Unterrichtsentwürfen im Referendariat unerlässlich, da hier Lerngruppendiagnostik und Lerngruppenbeschreibungen gefordert sind. Diese sprachlich sensibel abzufassen beziehungsweise sich zunächst jeder neuen Lerngruppe mit einem offenen Verständnis für hybridkulturelle Identitäten zu nähern, wird durch die theoretischen Grundlagen einer rassismuskritischen Geschichtsdidaktik gefördert und wirkt so in die Praxis hinaus.

2.3 Zukunftsweisende Tendenzen für die Forschung

Aktuelle Forschungsthemen der Geschichtsdidaktik reichen von der klassischen, aber immer noch neue Einblicke bringenden Schulbuchforschung über Professionsforschung, Einstellungsforschung, Medienrezeption und -nutzung bis hin zur detaillierten Unterrichtsforschung, die sich auf Methoden der teilnehmenden Beobachtung und/oder videografierte Stunden stützt. Die Erkenntnisse bei letzteren methodischen Herangehen sind dabei oft nicht bahnbrechend neu, die medialen Möglichkeiten (Aufzeichnungsgeräte usw.) sind aber deutlich verbessert, sodass Lernende-Lehrende-Interaktionen sehr viel tiefer und genauer erfasst werden können; dies geht bis hin zu *Eye-Tracking*-Studien oder die Überprüfung der Effizienz von Videovignetten im Lehramtstraining (Thiel et al., 2017).

Wie bereits erwähnt, sind eigen-sinnige Sinnbildungsmuster im Geschichtsunterricht eher mit Hilfe qualitativer Forschungsmethoden erfassbar, denn die Sinnbildungen liegen meist in Form von Erzählungen vor. Bracke et al. (2018, S. 72) erläutern dazu: »Indem nämlich historische Denkleistungen im Unterricht in Sprache transformiert werden, werden sie für andere sichtbar, das heißt sie können wahrgenommen und durch ebenfalls sprachlich verfasste Denkleistungen beantwortet werden [...].« Narrationen lassen Rückschlüsse auf zugrunde liegende Kompetenzen historischen Denkens zu. Die komplexen Lernprozesse in einem diskursiven Denk- und Reflexionsfach wie Geschichte lassen sich tendenziell schwieriger operationalisieren und evaluieren. Nicht zuletzt deshalb, weil Unterrichtskommunikation mit dem Ziel historischen Lernens deutlich mehr Kontingenzmöglichkeiten aufweist als beispielsweise Lernaufgaben im Mathematikunterricht.

Insbesondere die Lehrerprofessionsforschung hat in den vergangenen Jahren neue, fachlich relevante Schwerpunkte gesetzt, beispielsweise mit Blick auf Diversität im Lehrerzimmer und nicht mehr nur wie in den Jahrzehnten zuvor im Klassenzimmer (Georgi, 2011; Fereidooni, 2016). Eine an die Ansätze der *Diversity Studies* und *Critical Whiteness Studies* angelehnte Forschungsrichtung der Geschichtsdidaktik stellt aktuell auch die Verbindung sprachlichen und rassismuskritischen Lernens dar. Generell zeigt die hohe Bedeutung von Sprache für historisches Lernen, die unter Punkt 1. ausgeführt wurde, wie wichtig eine konsequente Sprachförderung im Fach ist und wie dringend methodische Ansätze der sprachlichen Lernerüstunterstützung (*Scaffolding*) beispielsweise aus dem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) in die Sachfächer auch von nicht-bilingual unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen eingebunden werden sollten. Dies gilt nicht nur für Lerngruppen mit vielen Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache, sondern für alle. Denn die Fachsprache des

Sachfachs ist ebenso eine zu erlernende Sprache wie eine andere Fremdsprache (Brüning, 2016). Kritische Beschäftigung mit Sprache, mit dem historisch bedingten Wandel von Sprache, aber auch mit gegenwärtigen Ausprägungen unserer Sprachverwendung kann rassismuskritisches Denken und historisch-politisches Lernen fördern. In der Analyse von sprachlichen Strukturen als Teil der Formen der Legitimation von Herrschaft einer Mehrheit über marginalisierte Minderheiten sollten die Schülerinnen und Schüler also lernen, sensibel und kritisch reflektiert mit Sprache umzugehen und sich den Unterdrückungsmustern, die sich in solchen Begrifflichkeiten manifestieren, entgegenzustellen. Dieses Ziel wird auch in den neuen Rahmenlehrplänen mitgedacht, die versuchen, den eurozentrischen Blick auf Themenfelder und Forschungsfragen aufzubrechen, indem Bereiche der Globalgeschichte und Ansätze der *Postcolonial Studies* zunehmend Eingang finden. Hier liegt allerdings noch ein langer Weg vor uns, der ermöglicht durch die *Fenster zur Welt* (Bildungsplan Gymnasium Baden-Württemberg, 2016) mit fremden Perspektiven zu blicken und nicht weiterhin eine westliche, *weiße* Perspektive auf vermeintlich *Exotisches* einzunehmen (Grewé, 2016, 2017).

3. Ausblick und kritische Würdigung

In den letzten Jahren ist in den Forschungen und der Lehre der Geschichtsdidaktik zu den drei Feldern Theorie, Empirie und Pragmatik ein weiteres, sehr umfangreiches Arbeitsfeld hinzugekommen, das sich auch auf die Schule und den Geschichtsunterricht auswirkt beziehungsweise in Wechselwirkung damit steht, aber unabhängig davon existiert: das Feld der Geschichtskultur oder *Public History*. Die öffentliche Auseinandersetzung mit Geschichte, ihre Nutzung beziehungsweise Instrumentalisierung für politische und gesellschaftliche Argumentationen in Disputen, das Medienangebot an Geschichte, all dies unterliegt oft anderen Zielsetzungen, Zwecken und Spielregeln als der wissenschaftliche und der schulische Umgang mit Geschichte. Auch für diese Alltagsangebote und die Relevanz von Geschichte in der Öffentlichkeit braucht es Expertinnen und Experten, die über eine profunde Theoriebildung verfügen. Da *Public History*, wie der englische Begriff schon nahelegt, zunächst ein eher angelsächsisches Phänomen war, das vor allem durch konkretes Agieren wie beispielsweise das *Reenactment* von Schlachten und andere *Living-History*-Inszenierungen geprägt war, war es ein eher wenig theorieaffines Gebiet. Letztlich sind allerdings die Anknüpfungspunkte zumindest in der deutschen Geschichtswissenschaft an Theoriebildungen der Erinnerungskulturen beziehungsweise Geschichtskulturen so offensichtlich,

dass mittlerweile tragfähige Überblicksdarstellungen zur Theorie und Praxis der *Public History* vorliegen (Lücke et al., 2018).

Viele der alltäglichen Angebote im Bereich der *Public History* haben, wie beispielsweise Studien zur Filmrezeption oder zu Vorstellungen über Geschichte in historischen Romanen gezeigt haben, prägende Auswirkungen für das historische Denken von erwachsenen Menschen. Hier muss sich die Schule der Herausforderung stellen, in den wenigen Jahren Geschichtsunterricht (mit zunehmend geringem Anteil an der Stundentafel) die relevanten Grundlagen für ein kritisches Geschichtsbewusstsein zu legen, sodass die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger in reflexiver und dekonstruierender Art und Weise mit den ihnen präsentierten Deutungen umgehen können. Die erinnerungs- und geschichtspolitischen Phänomene der Gegenwart sind daher auch für angehende Geschichtslehrer ein sehr wichtiges Thema, weil sie Zeit ihres Berufslebens damit konfrontiert werden. Die Studierenden der Geschichtsdidaktik und *Public History* in Tübingen beispielsweise werden nicht nur mit der Theorie zum Thema ausgebildet, sondern bekommen gleichzeitig auch Angebote für analytisch begleitete *Hands-on*-Erfahrungen in Museen, Gedenkstätten und Medien, wo Geschichte inszeniert wird.

Ebenfalls in den Fokus gegenwärtiger und zukünftiger Forschungsfragen geraten seit einigen Jahren die Fragen aus dem Bereich des digitalen Wandels. Das Internet als virtueller Erinnerungsraum, in denen unzählige parallele Narrationen entstehen, steht noch am Beginn seiner Erforschung durch die Geschichtsdidaktik. Die Vervielfältigung von Geschichtsbildern in der heterogenen Gesellschaft wird durch die digitalen Medien beschleunigt. Auch mit der hohen Suggestionskraft bei teilweise oft gleichzeitiger geringer Triftigkeit gegenwärtiger (multi-)medialer Angebote müssen sich Geschichtslehrende und –lernende auseinandersetzen. Die Ausbildung einer geschichtskulturellen Kompetenz, die auch die Präsenz von Geschichtsinzenierungen nicht-akademischer Natur berücksichtigt und sich handlungsorientiert und konstruktiv mit ihnen auseinandersetzt, ist daher ein unbedingtes Ziel von Geschichtsunterricht heute und hochanschlussfähig an die oben dargelegte Ausrichtung der Theoriebildung und Forschung der Geschichtsdidaktik in Richtung der *Public History*.

Unbestreitbar gibt es bei allen spannenden Neuerungen und Erweiterungen, die die Theorie- und Forschungsbereiche der Geschichtsdidaktik aktuell erfahren, auch *Blind Spots* und bedenkliche Tendenzen. So lässt sich konstatieren, wenn man sich die bundesweit mangelhafte Repräsentation der Geschichtsdidaktik an Hochschulen anschaut, dass zwischen den immer größer werdenden Herausforderungen und den wachsenden Themen und Theorien, die es zu berücksichtigen gibt, sowie der personellen wie finanziellen Ausstattung erhebliche Lücken klaffen.

Die Geschichtsdidaktik als Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft weitet also weiterhin ihren disziplinären Blick deutlich über die Methodik und Pragmatik des Geschichtsunterrichts hinaus. Dies ist, wie oben dargestellt, ein seit den 1970er Jahren durch Rüsen, Jeismann und auch Pandel angestoßener Prozess, der aktuell durch eine Internationalisierung der Forschung, eine Verbreiterung der Themen sowie durch die Kooperation mit der Psychologie und Erziehungswissenschaft im Bereich der Methoden neuen Schub gewonnen hat. In der Theoriebildung arbeiten gegenwärtig immer noch viele Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker an teilweise konkurrierenden Kompetenzmodellen (Körper et al., 2012), auch wenn letztlich die in diesem Beitrag unter Punkt 1. geschilderten grundlegenden Vorstellungen über Narrativität, Konstruktcharakter und Geschichtsbewusstsein kaum abweichen. Auch diese noch in der Entwicklung befindlichen Kompetenzmodelle zeigen, dass Geschichtsdidaktik eine junge, in der Diskussion aktive und streitbare Wissenschaftsdisziplin ist.

Literatur

- Barricelli, M. (2015). Worte zur Zeit. Historische Sprache und narrative Sinnbildung im Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 25-46.
- Barricelli, M. (2017). Narrativität. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (S. 255-280). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bergmann, K. (2004). Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55, 37-46.
- Billmann-Mahecha, E. (1998). Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewusstsein von Kindern. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte* (S. 266-297). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bracke, S., Flaving, C., Jansen, J., Köster, M., Lahmer-Gebauer, J., Lankes, S., Spieß, C., Thünemann, H., Wilfert, C., & Zülsdorf-Kersting, M. (2018). *Theorie des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Brüning, C. & M. Lücke (2013). Nationalsozialismus und Holocaust als Themen historischen Lernens in der Sekundarstufe I – Produktive eigen-sinnige Aneignungen. In H.-F. Rathenow, B. Wenzel, & N. Weber (Hrsg.), *Lernfeld Nationalsozialismus und Holocaust. Ein Handbuch für Schule, außerschulisches Lernen und Lehrerbildung*. (S. 149-165). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Brüning, C. (2016): Das Fremde in den Unterricht holen – systematische Überlegungen zum rassismuskritischen Potential des bilingualen Geschichtsunterrichts. In dies., L. Deile, & M. Lücke (Hrsg.), *Historisches Lernen als Rassismuskritik* (S. 185-211). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Deile, L. (2014). *Didaktik der Geschichte*. Version: 1.0. Abgerufen von http://docupedia.de/zg/deile_didaktik_v1_de_2014.
- Feldman, D. (2018). *Antisemitismus und Immigration im heutigen Westeuropa. Gibt es einen Zusammenhang? Ergebnisse und Empfehlungen einer Studie aus fünf Ländern*. Berlin: Stiftung Erinnerung Verantwortung und Zukunft. Abgerufen von https://www.stiftung-evz.de/fileadmin/user_upload/EVZ_Uploads/Handlungsfelder/Handeln_fuer_Menschenrechte/Antisemitismus_und_Antiziganismus/BBK-J5998-Pears-Institute-Reports-GERMAN-FINAL-REPORT-180410-WEB.pdf.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer.
- Gautschi, P. (2011). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Georgi, V. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Grewe, B.-S. (2016). Geschichtsdidaktik postkolonial. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 15.
- Grewe, B.-S. (2017). Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe, A. Kenkmann, & C. Kuchler (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*. (S. 297-320). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Handro, S. (Hrsg.). (2015). Sprache und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14.
- Hartung, O., Steining, I., & Fuchs, T. (2001). *Lernen und Erzählen interdisziplinär. Verhältnisse, Grenzen und offene Fragen, in: dies. (Hrsg.), Lernen und Erzählen interdisziplinär* (S. 11-23). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jeismann, K. (1977). Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In E. Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie* (S. 9-33). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Körper, A., Barricelli, M., & Gautschi, P. (2017). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Geschichtsunterricht. In M. Barricelli, & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1* (S. 207-235). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lücke, M., & Zündorf, I. (2018). *Einführung in die Public History*. Stuttgart: utb.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan Gymnasium – Geschichte*. Abgerufen von <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G>.
- Pandel, H. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik* 12(2), 130-142.
- Pandel, H. (2007). *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Rüsen, J. (1997). Historisches Lernen. In: K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, ders., & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 261-265). Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Rüsen, J. (1998). Einleitung. Für eine interkulturelle Kommunikation in der Geschichte. Die Herausforderung des Ethnozentrismus in der Moderne und die Antwort der Kulturwissenschaften. In ders., M. Gottlob, & A. Mittag (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kulturen* (S. 12-36). Frankfurt a.M.: Surhkamp.
- Rüsen, J. (2001). *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau.
- Rüsen, J. (2008). Historisches Lernen – Grundriss einer Theorie. In ders. (Hrsg.), *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (S. 70-114). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schreiber, W., Körper, A., von Borries, B., Krammer, R., Leutner-Ramme, S., Mebus, S., Schöner, A., & Ziegler, B. (2006). *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. 2. Auflage. Neuried: ars una. Abgerufen von http://www.ku.de/fileadmin/140205/Publikationen/Sonderdruck_Kompetenzen_2Auflage.pdf.
- Sirsch, R. (2006): „Wie sagen wir es unseren Kindern?“ Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht. In *Epd-Dokumentation* 4/5, 4-6.
- Thiel, F., & Seidel, T. (2017). *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer.
- Thünemann, H. & Zülsdorf-Kersting, M. (2016). *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- White, H. (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Zick, A., Küpper, B., & Krause, D. (2016). *Gespaltene Mitte. Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: Dietz.

Theorien in der Musikpädagogik: Beispiel Erzähltheorie

Alexander J. Cvetko

1. Überblick

Das Fach Musikpädagogik hat eine lange Geschichte. Musikalische Unterweisungen lassen sich bereits in den Hochkulturen des Altertums nachweisen. Auch war die *Musica* als Teil der *Septem artes liberales* fester Bestandteil im Bildungskanon des alten Griechenlands und des späteren Römischen Reichs. Schon die alten Griechen praktizierten Musikunterricht und entfalteten vielfältige Theorien etwa über die Schwingungsverhältnisse von Tönen oder über die Wirkung der Musik samt ihrem Potenzial für eine Polis (s. etwa Ehrenforth, 2005, S. 40 ff.). Während im Mittelalter die Ausübung des Kirchengesangs in den Schulen im Fokus stand, entwickelte sich Anfang des 19. Jahrhunderts eine rege musikpädagogische Publikationstätigkeit, in welcher sich nicht nur musikdidaktische Anleitungen (vornehmlich Gesangbildungslehren) finden, sondern besonders auch zahlreiche Theoriebezüge und eigene Theorien, die in unterschiedlichen Intensitäten offengelegt und besprochen werden. Der Versuch einer Historiografie musikpädagogischer Theorien ist bisher noch nicht unternommen worden. Als ein Meilenstein gilt indes Walter Kühns Vortrag über *Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung* im Rahmen des ersten musikwissenschaftlichen Kongresses der Deutschen Musikgesellschaft vom 4.-8. Juni 1925 in Leipzig, der die Bedeutung der Theorie in der Musikerziehung bewusst machte (Kühn, 1926, S. 134 ff.; s.a. Kühn [1931], S. 66 f.). Den ersten Durchbruch hinsichtlich der Reflexion über und die Forderung nach Theorien in der Musikpädagogik erzielte möglicherweise erst Sigrid Abel-Struth 1970 in ihren *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft*. Auch wenn dort der Fokus nicht explizit auf Theorien liegt, bekommen Theorien für die Legitimierung und Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft einen zentralen Stellenwert. Auch mehren sich kritische Stimmen, die einen Mangel an Theorien in der Musikpädagogik konstatieren und Abhilfe leisten wollen (Abel-Struth, 1970, S. 7 f. und 42; vgl. auch Alt, 1969, S. 42 oder Günther, 1982, S. 45). Die hier gemeinten Theorien beziehen sich nicht etwa auf die Musiktheorie als eigene Fachdisziplin, die den Blick auf die Musik und ihre Strukturen selbst richtet, sondern

stets auf musikpädagogische Theorien, deren Perspektiven sich auf dem Musikunterricht richten. In den letzten rund 20 Jahren sind gelegentlich Artikel veröffentlicht worden, die Theorien für die Musikpädagogik wissenschaftstheoretisch reflektieren und auch für diese intensiv werben. Hierbei wird deutlich, dass der Begriff *Theorie* zwar häufig im Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Problem als Pendant zur Praxis diskutiert, dann aber doch unterschiedlich akzentuiert wird: So steht er geradezu als Synonym für Philosophie (Kaiser, 1999, S. 2 ff.), für Bildung (vs. Ausbildung bei Heß, 2003, S. 33 ff.) oder für Wissenschaft (Niessen, 2010, S. 13 ff.). Theorie erweist sich als ein vielschichtiger Begriff, dem es bisher an einer spezifisch musikpädagogischen Definition mangelt.

Darüber hinaus weist die Musikpädagogik als Wissenschaft verschiedene Umgangsweisen mit Theorien auf. Hilfreich scheinen die von Sigrid Abel-Struth aufgeworfenen Dimensionen zu sein, die den Begriff *Musikpädagogik* schärfen sollen: Musikpädagogik beginne »mit der abstrahierenden Beobachtung von Praxis alles musikalischen Bildungsgeschehens im weitesten Sinne, umfaßt den Wechselbezug von dieser Praxis und seiner Theorie in der Theoriebildung« (Abel-Struth, 1970, S. 40). Der Beobachtung von Praxis sind *Theoriebezüge* in der Regel vorgelagert, *Theoriebildungen* selbst als Resultat der empirischen Beobachtung von Praxis nachgelagert. Dabei zeigt sich, dass die Theoriebezüge im Rahmen von musikpädagogischen Forschungsprozessen häufig nicht aus der Musikpädagogik selbst stammen (sondern etwa aus der Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft, Soziologie u. v. m.), die Theoriebildungen selbst jedoch in der Regel genuin musikpädagogisch generiert werden (etwa in historischen oder qualitativen Forschungen). Im Folgenden soll auf dieser Grundlage nun im Auszug ein umfangreiches Forschungsprojekt zum Geschichtenerzählen im Musikunterricht vorgestellt werden, welches sowohl Theoriebezüge (hier zur Erzähltheorie) enthält, als auch zugleich eine genuin musikpädagogisch ausgerichtete Theoriebildung aufweist (Geschichtenerzählen im Musikunterricht).

2. Fokussierung

2.1 Vorannahmen und Theoriebezüge

Fokussiert werden soll im Folgenden eine Studie, die ich als Habilitationsprojekt an der Universität Siegen realisiert habe (Cvetko 2014, S. 115 ff., bes. 2015 und 2016b, S. 92 ff.). Ziel war einerseits der exemplarische Aufweis, dass viele der heute als Novum kursierenden Unterrichtsmethoden keine Neuerfindungen sind, sondern

vielmehr facettenreiche Vorläufer in der Geschichte der Musikpädagogik haben. Andererseits sollten die unterschiedlichen Formen des Geschichtenerzählens aufgezeigt werden, die zudem jeweils im entsprechenden historischen Kontext gespiegelt wurden. Analysiert wurden die Voraussetzungen, Bedingungen und Zusammenhänge: Warum etwa wurden früher deutlich mehr Geschichten erzählt, und was sind Gründe für den gegenwärtig eher verhaltenen Umgang mit dem Geschichtenerzählen im Musikunterricht? Welchen Vorzug hatte das Geschichtenerzählen früher, welchen hat es heute? Welche Auswirkung hätte gegenwärtig das Geschichtenerzählen auf den Gegenstand Musik, ist es förderlich oder gar hinderlich? Für das Forschungsprojekt hatte ich bereits bei der Themenwahl theoretische Annahmen, selbst wenn mir als Praktiker oder als Forscher diese im Hintergrund arbeitenden Theorien (noch) nicht bewusst gewesen sind (vgl. bes. Kaiser, 1999, S. 3 und 5). Eine wichtige Frage unter vielen war: Was überhaupt sind *Geschichten* oder *Erzählungen*? Würde ich diese Frage nicht im Vorfeld klären sowie meine theoretischen Annahmen offenlegen, wäre nicht klar gewesen, was den Gegenstand des gesamten Forschungsprojektes bildet. Das wiederum hätte große Auswirkungen bei der Suche nach Geschichten im Musikunterricht in historischen Quellen zur Folge. Die Frage, was *Geschichten* oder *Erzählungen* sind, soll hier in Auswahl vor dem Hintergrund von Theoriebezügen entfaltet werden, um den Stellenwert von Theorien differenziert einschätzen zu können:

Bisher waren *Geschichten* und *Erzählungen* für mich die mündliche oder schriftliche Darstellung von spannenden, anspruchsvollen Handlungen, die auf einen Höhepunkt zielen und vielleicht auch etwas Lehrreiches beinhalten, letztlich auch musikbezogene Themen beinhalten können. Wie subjektiv dabei die eigene Präformiertheit durchschimmert (Spinner, 1974, S. 1488), zeigt auch ein weiterer Autor, der *Erzählen* in musikpädagogischer Perspektive zu definieren versucht: Christoph Richter beschreibt, was er (!) mit *Erzählen* meint: nämlich die »narrative Einkleidung des Beschreibens, des Erklärens, des Erörterns von musikalischen oder auf Musik bezogenen Fakten, Situationen, Problemen, Ereignissen und Prozessen [...]« (Richter, 2011, S. 23). Seine (theoretischen) Vorannahmen unterscheiden sich von meinen, doch beide Vorannahmen sind subjektiv und damit nicht repräsentativ.

Zunächst ein Beispiel für eine Geschichte, die den landläufigen Vorstellungen von Geschichten und Erzählungen überwiegend entspricht: Sie stammt von dem Pädagogen und Inspektor im Hannoverschen Schullehrer-Seminar August Ludwig Hoppenstedt, der nicht nur das erste Schulbuch *Lieder für Volksschulen* (1793) im Kontext des Philanthropismus veröffentlichte, sondern den Liedern auch in den späteren Auflagen pädagogisch motivierte Geschichten beifügte: So lässt er die Schülerinnen und Schüler die Geschichte vom guten und rechtschaffenen Jungen Ferdinand vorlesen, in

welcher dieser nach seiner Konfirmation das Haus verlassen soll. Der krank gewordene Vater kann ihm nur noch ein Papier mit guten Lehren in die Hand geben. Ferdinand versteht die Botschaft des Vaters, bewährt sich allzeit gut und widersteht allen Versuchungen, kehrt einige Zeit später zum im Sterben liegenden Vater zurück, der allein in den Augen seines Sohnes sieht, dass dieser gut geblieben ist, und daher friedvoll sterben kann. In Analogie mögen die Kinder diese lehrreiche Geschichte für sich beherzigen, woraufhin (wahrscheinlich) ein Lied gesungen wird (s. Cvetko, 2016a, S. 24 f.).

Anders verhält es sich jedoch mit folgenden Geschichten, die von Schülerinnen und Schülern erzählt werden und auf den ersten Blick durchaus wie *Geschichten* oder *Erzählungen* wirken, aber aus meiner Sicht eben doch auch zweifeln lassen, ob diese wirklich Geschichten oder Erzählungen sind (was allein schon für die Auswahl von Texten im Rahmen des Forschungsprojektes Konsequenzen hat): So dokumentiert Kurt Walther (1933) im Zuge des assoziativen Schreibens zu programmatischer Musik (s. Cvetko, 2015, S. 207 f.) folgende Mitschriften der Schülerinnen und Schüler:

» Über Edvard Griegs *Glockengeläute* (op. 54, Nr. 6): *Es ist Sonntagmorgen in einem kleinen Dörfchen. Aus der Ferne rufen die Glocken zur Kirche. Die Dorfbewohner rüsten sich zum Kirchgang. Je näher sie der Kirche kommen, desto lauter schallen die Glocken.*

Über Leopold Mozarts *Waldhornstück* (aus dem Notenbuch für W. A. Mozart): *Eine Postkutsche fährt auf der Landstraße, der Postelljohn (!) bläst auf seinem Horn. Nicht weit davon fährt auf einer anderen Landstraße eine Postkutsche nebenher. Die Posthörner unterhalten sich. Zum Schluß gehen die Landstraßen auseinander, so dass die Hörner sich nicht mehr hören können. — Wie in einer Klasse, wenn der Lehrer fragt, die Schüler denken nach und sagen dann ihr[en] Teil.*

Über Robert Schumanns *Schnitterliedchen* (aus dem Album für die Jugend, op. 68): *Auf dem Dorfe war ein Fest. Dabei sangen die schönen Mädchen diese hübsche Melodie, die der Komponist hinterher aufschrieb.*«

Da es innerhalb der Musikpädagogik keine Definition oder gar eine *Theorie des Geschichtenerzählens* gibt, ist man auf andere Disziplinen angewiesen. Der Musikpädagoge Kai Martin etwa rekurriert für die Offenlegung einer Theorie der Lehrer-erzählung auf die Geschichtsdidaktik. Sein Fokus liegt auf der Kritik an Erzählungen

im Rahmen des Geschichtsunterrichts durch die nach dem Zweiten Weltkrieg vermutete Ideologiegefahr, die letztlich auch für den Musikunterricht gilt, und richtet sich dann auf den Bereich der für die Geschichtsdidaktik relevanten *Historischen Erzählung* (Martin, 2006, S. 37 ff.). Diese ist allerdings für das Geschichtenerzählen im Musikunterricht kaum brauchbar. Deutlich gewinnbringender erweist sich meines Erachtens der Blick auf die Literaturwissenschaft, die eine konsensfähige und etablierte Erzähltheorie entwickelt hat. Auch diese Theorie gründet sich auf einer empirischen Basis durch Beobachtung vieler Geschichten und Erzählungen. Nach der Minimaldefinition ist die *Erzählung* zunächst die Darstellung

1. einer vorstell- und miterlebbaren Welt, in der
2. mindestens zwei reale oder fiktive Ereignisse enthalten sind, die wiederum
3. ein Mindestmaß an Kohärenz aufweisen (Wolf, 2002, S. 51).

Die kleinste Einheit einer Erzählung bildet das *Ereignis* (sie ist die elementare Einheit eines narrativen Textes im Bereich der Handlung), die nächstgrößere das *Geschehen* (das auf einer ersten Integrationsstufe Ereignisse aneinandereiht, indem sie chronologisch aufeinander folgen=*Story*). Diese wiederum kann eine *Erzählung* werden, wenn das Geschehen als eine Reihe von Einzelereignissen zur Einheit einer *Geschichte* integriert wird und die Ereignisfolge zusätzlich zum chronologischen auch einen kausalen Zusammenhang aufweist (so dass die Ereignisse nicht nur aufeinander, sondern auch auseinander folgen=*Plot*). Die Erzählung selbst wäre die schriftliche oder mündliche Darstellung einer *Handlung*, die wiederum die Gesamtheit dessen ist, was erzählt wird, und umfasst die Elemente Ereignis, Geschehen und Geschichte (Martinez & Scheffel, 2012, S. 25, 186 ff.).

Mit dieser schlüssigen Erzähltheorie lässt sich wissenschaftlich fundiert entscheiden, in welchen historischen Quellen *Geschichten* oder *Erzählungen* enthalten sind oder eben nicht sind. Den Lehrerinnen und Lehrern, die lediglich Überschriften zur Musik einfügen oder erarbeiten, mangelt es für eine Geschichte oder Erzählung beispielsweise an fehlenden Ereignissen (Motiven); den Kindern, die im typischen *Und-dann*-Erzählmodus erzählen, an der Kohärenz der zu einem Geschehen verdichteten Ereignisse. Insofern lässt sich mithilfe der Erzähltheorie ausloten, ob eine im erzähltheoretischen Sinne hohe oder geringe Erzählqualität vorliegt. Der Theoriebezug hat damit maßgeblichen Einfluss auf die Beobachtung von Praxis, sowohl bei der Auswahl von Quellen als auch bei der deduktiven Kategorisierung und Strukturierung und vielem mehr, was bei einem rein induktiven Blick auf das Quellenmaterial nicht möglich gewesen wäre.

2.2 Beobachtung von Praxis und Theoriebildung

Der Rekurs auf die Erzähltheorie bildet für die Studie eine wichtige und unverzichtbare Grundlage, um nicht nur die Begriffe *Geschichten* und *Erzählungen* zu definieren. Vielmehr lassen sich anhand der Erzähltheorie wissenschaftliche Kriterien begründen, ob beispielsweise eine Geschichte eine hohe oder geringe Erzählqualität aufweist. Auf dieser Basis einer stichhaltigen Einschätzung von Erzählqualitäten werden im weiteren Verlauf Zusammenhänge und Strukturen analysiert, mittels derer ein neues theoretisches Modell unter Einbezug der Aspekte Musik und Unterricht generiert wird, was ich im Folgenden skizzieren möchte.

Ein erstes Ergebnis der Studie ist (im Folgenden Cvetko, 2015, bes. S. 77 f., 212 ff.): Menschen haben in ihren Handlungen, eine bestimmte Art Geschichten im Musikunterricht zu erzählen, offenbar zur selben Zeit gleiche Praktiken: So ist es hinsichtlich der Lehrererzählung verblüffend zu sehen, dass von 1800-1846 fast ausschließlich Geschichten zu philanthropischen Liederbüchern erzählt wurden. Von 1856-circa 1907 standen bei den Erzählungen kirchliche Gesangbücher und patriotische Heimatlieder (diese bis ca. 1916) im Zentrum. Zur Instrumentalmusik wurden Geschichten in der Zeit von 1905-1924 erzählt. In der Zeit danach bis zum Beginn des Dritten Reiches wiederum wurden entweder von Lehrern Geschichten zu Balladen und Kunstliedern erzählt oder Schüler erzählten Geschichten zur Instrumentalmusik. Sämtliche Zeiträume lassen sich überdies durch historische Kontexte (=Theorie-bezüge aus der Geschichtswissenschaft und Historischen Bildungsforschung) erklären. Für ein solches Modell bedarf es Kategorien, die nicht nur induktiv aus dem Material gewonnen, sondern auch deduktiv an das Material angelegt werden. Lenken möchte ich hier lediglich den Blick auf Ergebnisse im Kontext der Erzähltheorie, die im Zusammenhang mit anderen Kategorien erstaunliche Ergebnisse hervorgebracht haben (Cvetko, 2015, bes. S. 23 ff., 283 und 377 f.):

1. In historischen Quellen nutzen die Autoren die Termini *Erzählungen* und *Geschichten* häufig dann, wenn die Erzählqualitäten hoch sind. Fallen sie gering aus, werden eher Begriffe wie *Bilder*, *Einstimmung*, *Aufsatz*, *Aufzeichnung*, *Niederschrift* und so weiter gebraucht. Auch wenn es damals noch keine wissenschaftlich fundierte Erzähltheorie gab, hatten die Autoren offenbar dennoch ein Gefühl für den angemessenen Gebrauch der Termini *Erzählungen* und *Geschichten*.
2. In historischen Quellen lässt sich abstrahierend der folgende Zusammenhang hinsichtlich der Gewichtung von Musik oder Geschichte beobachten: Wo sich hohe Erzählqualitäten finden, sind die zu hörenden Musiken oder zu singenden Lieder

als Unterrichtsgegenstand eher untergeordnet. Dort, wo die Musik, besonders als Klangereignis, eine große Rolle im Unterricht spielt, sind die Erzählqualitäten nur (z. T. sehr) gering ausgeprägt.

3. Die Analyse aus den videografierten Unterrichtsstunden zeigt: Die Erzählqualitäten in allen aufgezeichneten Stunden sind gering ausgeprägt oder gar nicht vorhanden, stattdessen steht die Musik als Gegenstand deutlich im Vordergrund.

Hierhin liegt offenbar auch einer der Gründe, warum im Musikunterricht gegenwärtig kaum Geschichten erzählt werden: Der intensive Fokus auf die Musik lässt möglicherweise wenig Raum für gute Geschichten, und wenn diesen ein hoher Stellenwert eingeräumt würden, dann – so der bisherige Befund – zu Lasten der Musik, was man offensichtlich nicht hinnehmen möchte. Eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Gegenwart kann nun vor dem Hintergrund dieses sogenannten *strukturgeschichtlichen* Befunds, der ohne Theoriebezug am Anfang der Studie nicht möglich gewesen wäre, entscheiden, inwieweit das Geschichtenerzählen als Methode im Musikunterricht eingesetzt werden könnte. Lohnenswert wäre auch aus Forschungssicht, die vorliegenden qualitativen Ergebnisse der Studie durch weitere empirische Verfahren im Sinne höherer Repräsentativität weiter zu beforschen und neue Forschungsfragen zu entwickeln.

3. Kritische Würdigung

Im hier entfalteten und ausschnitthaft vorgestellten Forschungsprojekt zielen die historischen und empirischen Untersuchungen auf die Bildung neuer und genuin musikpädagogischer Theorien oder zumindest auf theoretische Ansätze. Die kritische Würdigung hinsichtlich der Vorzüge, aber auch der möglichen Unzulänglichkeiten soll hier jedoch nicht an der Theoriebildung, sondern am Umgang mit Theoriebezügen erfolgen. Der Theoriebezug auf die Erzähltheorie hat für den Forschungsweg eine enorme heuristische Kraft:

1. Praxis und Theorie haben einen so dichten Wechselbezug, dass es ohnehin nur schwerfallen dürfte, diese beiden Bereiche zu trennen, gar wird die Gegenüberstellung in der Musikpädagogik als irreführende Perspektive gesehen (Lehmann-Wermser & Niessen, 2004, S. 131 ff.), auch wenn man diese allein für wissenschaftstheoretische Reflexion im heuristischen Sinne trennen muss (Niessen 2011b, S. 40). Theoriebildung beginnt stets mit der abstrahierenden Beobachtung von Praxis. Hierbei gibt es keinen theoriefreien Wahrnehmungsbereich des Gegebenen, selbst wenn man die eigene

Präformiertheit phänomenologisch ausblenden wollte, da ja Vorannahmen über das Verständnis von *Geschichten* bereits schon bei der Wahl des Forschungsthemas bestehen.

2. Weil aber die eigenen offenzulegenden und zu reflektierenden Vorannahmen nicht ausreichen würden, so etwas wie einen Arbeitsbegriff von *Geschichten* oder *Erzählungen* festzulegen, und auch der eigene »musikpädagogische Hausverstand« (Kaiser, 2004, S. 39) seine Grenzen hat, ist man auf andere Theorien, zumeist aus anderen Fachdisziplinen, angewiesen, die wichtige Impulse geben. Die Bildungstheorie etwa sieht sich für die empirische Bildungsforschung »als Zulieferer, indem sie Begriffe klärt und wissenschaftliche Grundlagen expliziert« und sei »mit der Prüfung bereits existierender Aussagen erhobener Geltungsansprüche befasst (und somit per als kritische Disziplin zu verstehen [...])«, verbunden mit der Hoffnung zur Gesprächsbereitschaft oder zumindest zu gegenseitiger Kenntnisnahme (Vogt, 2011, S. 14 ff.). Schließlich müssten auch empirische Ergebnisse mit bereits vorhandenen Theorien in Verbindung gebracht und anschlussfähig gemacht werden, so dass Empiriker nicht weniger für einen intensiven Dialog zwischen theoretischer und empirischer Musikpädagogik werben (Niessen, 2011a, S. 12).
3. Man würde das Rad stets neu erfinden (müssen), ignorierte man bereits entwickelte, besonders etablierte Theorien innerhalb und außerhalb der Musikpädagogik. So wären ohne die Erzähltheorie die oben genannten Ergebnisse kaum möglich gewesen, weil der Blick auf komplexe Zusammenhänge (Geschichten – Musik – Unterricht) den zunächst hilfreichen isolierten Blick auf Geschichten und Erzählungen verstellt hätten. Die Erzähltheorie hat eine Grundlage für Kategorien (auch Codes oder Diskurse) geschaffen, die den Forschungsprozess sinnvoll gesteuert haben.
4. Theoriebezüge sind für eine systematische Arbeit (in der historischen und empirischen Forschung) besonders auch deswegen von hohem Stellenwert, weil Theorien stets wirklichkeitsbezogen und damit bereits »erfahrungsgetränkt« sind, denn »jede noch so abstrakte Theorie [...] nimmt ihren Ausgang bei der Erfahrung der wirklichen Welt, und letztlich will sie ja auch dahin wieder zurück«, selbst wenn sich Praktiker der im Hintergrund arbeitenden Theorien nicht immer bewusst sind (Kaiser, 1999, S. 3 & 5).

Freilich birgt ein zu dominanter Theoriebezug auch Gefahren, die mich in meiner Maxime gelehrt haben, *so viel Theoriebezug wie nötig, aber so wenig wie möglich* zu berücksichtigen:

1. Bereits Abel-Struth reflektiert und mahnt ein in der Musikpädagogik bisher nur wenig diskutiertes Problem an: »Die Betonung der Notwendigkeit fachspezifischer musikpädagogischer Theoriebildung meint jedoch nicht etwa die theoretische Isolierung von Musikpädagogik. Natürlich verwenden die Theorien der Musikpädagogik auch Erkenntnisse und Untersuchungsergebnisse anderer Fächer als hypothetisches Material – nicht kurzschlüssig in Praxis transferiert, sondern zur gedanklichen und empirischen Prüfung –, aber das Bezugssystem bilden immer die eigenen musikpädagogischen Gegenstände und die sie umgebenden Fragen und Probleme« (Abel-Struth, 1985, ²2005, S. 609). Sie fordert also zwar vorgelagerte, der Verifikation dienende Theoriebezüge aus anderen Fächern, im Kern jedoch eine genuin musikpädagogische Theoriebildung. Kaiser untermauert das, denn »musikpädagogisches Denken, Wissen-Schaffen und Forschen ist immer wieder zunächst auf sich selbst zurückgeworfen, um von dort aus Fragen an außer ihm liegende Wissenschaftsstände zu formulieren und neue Einsichten zu erbitten, die Konsequenzen für genuin *musikpädagogisches* Denken zeitigen können« (Kaiser, 2004, S. 19). Hätte ich also meinen Ausgang bei der Erzähltheorie genommen und nicht bei einer musikpädagogischen Fragestellung, hätte dieser mich denkbar von einer eigenen Theoriebildung abgehalten und die Sicht auf das Geschichtenerzählen im Musikunterricht verstellt. Überhaupt, so markiert die Geschichtswissenschaft schon Ende der 1970er-Jahre kritisch: »... mit Theorie kann ich nur zu Theoretischem gelangen« (Reppen 1979, S. 606). Besonders in der Musikpädagogik existieren zahlreiche Arbeiten, die von Theorien ausgehen, um darauf eine »handlungsorientierte Bildungsphilosophie« (Vogt, 2011, S. 15) zu entwickeln, die etwa in didaktischen Konzeptionen münden und damit ein anderes Verständnis wissenschaftlicher Forschung aufweisen als in meinem Forschungsanliegen. Nicht unproblematisch wäre demnach eine Forschung, welche Theorien anderer Disziplinen einen zu großen Raum gibt, wie etwa der Bildungsphilosophie, und diese nicht als Philosophie *innerhalb* der Forschung (vs. Philosophie *als* Forschung) verstanden wird. So könnte ein Zulieferungsangebot von Seiten der Bildungsphilosophie zur Verfügung gestellt werden, für das es jedoch eigentlich innerhalb der musikpädagogischen Forschung keine Nachfrage gibt und somit den Eindruck einer selbstreferentiellen Bildungsphilosophie erweckt. Mehr noch: Wenn von Seiten der in der wissenschaftlichen Musikpädagogik agierenden Bildungstheorie keine eigenen Theorien entwickelt, vielmehr fachfremd Theorien aus anderen Disziplinen (etwa aus der Pädagogik, Soziologie oder Philosophie) – mitunter mühsam – entfaltet werden, um sie für die Musikpädagogik wie auch immer (problematisch und kritisch) fruchtbar zu machen (etwa für die empirisch orientierte Bildungsforschung oder

für die praxisorientierte Musikdidaktik), und wenn sie diese letztlich dann doch nicht selbst musikpädagogisch wendet, läuft sie Gefahr, über den Status einer Philosophievermittlung nicht hinauszukommen (die oft geübte Kritik Abel-Struths an Adaptionen »außermusikalischer Theoreme« zu Lasten einer autonomen Musikpädagogik käme hier vielfach zu ihrem Recht, s. Abel-Struth 1970, S. 99). Wenn sie darüber hinaus überwiegend im Sinne einer reflexiven Bildungsphilosophie (Vogt, 2011, S. 15) agiert und dabei in einem ausschließlich problemorientierten, kritischen Duktus verweilt, wäre sie wenig förderlich für eine konstruktive Forschungshaltung. Insofern mag es sinnvoll gewesen sein, nicht über die Minimaldefinition von *Geschichten* und *Erzählung* hinauszugehen, um sich nicht über Gebühr in einem fremden Diskurs zu verstricken und das eigene Forschungsanliegen nicht aus dem Blick zu verlieren.

2. Bei meinem Rekurs auf die Erzähltheorie fragte ich mich, *wie* innerhalb der Literaturwissenschaft Theorien entwickelt wurden. Während die Bildungstheorie/-philosophie einräumt, auch sie müsse sich »natürlich fragen lassen, aufgrund welcher empirischen Basis – also gewissermaßen die ›Empirie in der Philosophie‹ – sie eigentlich ihre Aussagen entwickelt« (Vogt, 2011, S. 15), wird das auch in rein theoretisch und philosophisch orientierten Arbeiten in der Regel kaum evident, denn die Bildungsphilosophie legt ihr Methodenrepertoire kaum in einer Weise offen, wie es in der empirischen Bildungsforschung üblich ist. Falls die Methoden der Theoriebildung (die mehr sein will als Theorievermittlung) nicht offengelegt werden, unterläuft die Bildungstheorie den Status einer objektiven Theorie, die ihre Aussagen vor einer Scientific Community ausweisen muss, welche Überprüfungsverfahren aus den Standards und Konventionen festlegt und tradiert (Kaiser, 1999, S. 4). Doch fragt Kaiser zwar auch, »wie geschieht wissenschaftliche, das heißt objektive Theoriebildung?«, sieht aber eine Lösung erstaunlicherweise lediglich darin, weitere Theorien in der Fachliteratur zu recherchieren, die zu einer Problemlösung beitragen könnten (Kaiser, 1999, S. 5). Nach meinem Eindruck ist auch die von mir rezipierte Literaturwissenschaft in dieser Hinsicht hinter ihren Möglichkeiten geblieben, ihre empirische Basis sowie ihre Forschungsmethodologie offenzulegen, zumal gegenwärtig den Forschungsmethoden allgemein im Sinne von Forschungstransparenz allenthalben ein hoher Stellenwert beigemessen wird.
3. Obgleich die Erzähltheorie zur Klärung von Begriffen maßgeblich beigetragen hat, bleibt für mich dennoch die grundsätzliche Frage offen, inwieweit Theoriebezüge zuweilen nicht auch das umfangreich ausdrücken wollen, was schließlich mit einem »musikpädagogischen Hausverstand« dann doch geleistet werden könnte und Hermann J. Kaiser etwa im Falle einer unnötigen Adaption an die Neurobiologie

oder Neurophysiologie kritisiert (Kaiser, 2004, S. 39) – in diesen Fällen wären Theoriebezüge oder theoretische Fundierungen kritisch zu hinterfragen.

4. Vertiefende Reflexionsfragen

Eine virulente Frage in der Musikpädagogik mag die von Peter V. Zima im Titel seiner Publikation *Was ist Theorie?* sein, der sie als »interesseleitenden Diskurs« definiert (Zima 2017, S. 20). Ob es wirklich gelingen könnte, einen konsensfähigen Theoriebegriff explizit musikpädagogisch auszuschärfen, mag dahingestellt sein. Unumgänglich scheint mir aber, einen für die Bildungstheorie und Bildungsforschung konturierten Begriff vorzufinden, der mir zugleich für den hier vorliegenden Text dienlich gewesen wäre, da auch hier der Begriff Theorie noch sehr diffus erscheint.

Erhellend wäre für mich überdies die Auseinandersetzung mit der Frage *Wozu Theorie?*, wie sie etwa Dirk Baeckers in seiner gleichnamigen Aufsatzsammlung (2016) aufwirft und diese mit dem meines Erachtens wichtigen Grundbegriff der Handlung in Zusammenhang bringt (Baeckers 2016, S. 11 f.).

Da der Fokus im vorliegenden Text hauptsächlich auf Theoriebezügen liegt, scheint mir aber eine der wichtigsten Fragen offengeblieben zu sein: *Wie bilden wir Theorien?* Anne Niessen etwa wünscht sich, diese Frage würde – wenn schon nicht zu Beginn eines jeden Forschungsprozesses – doch gelegentlich gestellt (Niessen 2011a, S. 9). Sie selbst hat zusammen mit Jens Knigge für die Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung im Jahr 2014 eine gute Metapher als Tagungsthema gewählt: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung* (Niessen & Knigge 2015). Der Vorzug liegt meines Erachtens darin, dass es Theoriebezüge gleichermaßen wie die Theoriebildung berücksichtigt. Im Vorwort selbst liegt der Schwerpunkt jedoch sowohl für die Theorierahmung als auch für die -bildung schließlich doch hauptsächlich auf interdisziplinären Bezügen und weniger auf der Musikpädagogik selbst. So heißt es im Vorwort: Der Terminus *Theoriebildung* »verweist eher auf die Ergebnisse von Wissenschaft beziehungsweise auf den Prozess von deren Gewinnung«, denn »die Nachbardisziplinen hätten die musikpädagogische Theoriebildung stets angeregt« (Niessen & Knigge 2015, S. 10). Im Fokus steht überdies die theoretische Rahmung und nicht die (musikpädagogische) Theoriebildung, Letztere jedoch ist für das hier dargestellte Forschungsprojekt zum Geschichtenerzählen im Musikunterricht ein zentrales Anliegen.

Wenn also Ulrich Günther mit Blick auf empirische Ergebnisse in der Musikpädagogik fragt: »Wozu das Ganze, worauf zielt das eigentlich, wenn man das Ganze in den Blick nimmt?« (Günther 1982, S. 45), dann ließe sich mit Abel-Struth feststellen, dass be-

reits die abstrahierende Beobachtung von Praxis – also der Abzug des Konkreten – bereits ein erster Schritt ist, Zusammenhänge darzustellen, die in Theorien münden können. Obgleich alle Wissenschaften aus Rationalisierungsprozessen hervorgehen, die Naturwissenschaften jedoch allgemeingültige Theorien und Schemata realisieren, wozu die Kultur- und Sozialwissenschaften (zu der die Musikpädagogik gehört) nicht in der Lage zu sein scheinen (Zima 2017, S. 34), müsste die Musikpädagogik umso mehr intendieren, Gesetzmäßigkeiten auf einer größeren Datenbasis und besonders die zu beobachtenden Zusammenhänge im Sinne nomothetischer Aussagen zu erforschen. Sie ist ohne Zweifel mittels generierter Kategorien dazu in der Lage. So müsste etwa die Historische Musikpädagogik nicht nur die durch Kategorien abstrahierte Beobachtung als Ergebnis liefern, sondern mittels Strukturen und Zusammenhänge einen deutlichen nomothetisch orientierten Mehrwert im Sinne repräsentativer Ergebnisse erkennen lassen. Schließlich konstituiert sich Wissenschaft durch systematisch entwickelte Theorien »als potenziert theoretische Erkenntnis sowohl der Oberflächenerscheinungen (*Phänomen*) als auch der sie letztlich bestimmenden strukturellen Faktoren (*Gesetzmäßigkeiten*). [...] Theorien – und nicht Begriffe oder Daten – sind die *Hauptinformationsträger* der wissenschaftlichen Erkenntnis« (Spinner 1974, S. 1487). Schließlich hat schon Abel-Struth für die Theoriebildung in der wissenschaftlichen Musikpädagogik die Verarbeitung von Fakten und abstrakten Systemen gefordert, die sich von der analytischen Erfassung von Handlungsprozessen auf strukturelle Zusammenhänge richtet (Abel-Struth 1970, S. 28). (Fachfremde) Theoriebezüge und -anbindungen im Sinne von Rahmungen erweisen sich dabei als wichtige Eckpfeiler, in deren Mitte sich eine genuin musikpädagogische Theoriebildung verorten lässt.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd.1). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1985, 2005). *Grundriss der Musikpädagogik*, 2. Auflage. Mainz: Schott.
- Alt, M. (1969). Erste öffentliche Tagung des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“, 30.10.1969 – 2.11.1969 in Köln, Pädagogische Hochschule. „Empirische Forschung in der Musikpädagogik“. *Forschung in der Musikerziehung. Beiheft der Zeitschrift Musik & Bildung* 2, S. 41–43.
- Baecker, D. (Hrsg.). (2016). *Wozu Theorie? Aufsätze*. Berlin: Suhrkamp.
- Cvetko, A. J. (2014). Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Beiträge der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Hösbach vom 4.–6. Oktober 2013* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 35) (S. 115–129). Münster u. a.: Waxmann.
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien* (= Musikvermittlung in Theorie und Praxis, Bd. 15). Münster: LIT.
- Cvetko, A. J. (2016a). „Oder meint Ihr, daß das Singen sündhaft sey?“ Zum Umgang mit unsittlichen Liedern in der Schule — früher und heute (Teil 1). In B. Kuhn & A. Windus (Hrsg.), *Geschichte für Augen, Ohren und Nasen. Sinnliche Wahr-*

nehmungen in der Geschichte. *Fachwissenschaftliche Beiträge im Rahmen der Lehrerfortbildung/Tagung „Historica et Didactica“ vom 23.–24. Januar 2015 an der Universität Siegen* (= *Historica et Didactica. Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre*, Bd. 8) (S. 17–29). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Cvetko, A. J. (2016b). „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“ Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 69–105). Münster: Waxmann.

Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz u. a.: Schott.

Günther, U. (1982). „Der Schüler – der findet gar nicht statt“: Musikpädagogik auf dem Prüfstand [als Interview mit H. J. Kaiser]. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musik in der Schule* (= Beiträge zur Musikpädagogik, Bd. 1) (S. 42–87). Paderborn u. a.: Schöningh.

Heß, F. (2003). Ausbildung – das Aus für Bildung? Nachfragen zum Praxisbezug musikpädagogischer Studiengänge. In F. Heß (Hrsg.), *Berufsbezogen ausbilden!? Dimensionen der Praxisorientierung musikpädagogischer Studiengänge* (= *Musik im Diskurs*, Bd. 18) (S. 33–46). Kassel: Bosse.

Kaiser, H. J. (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, 3, 2–6.

Kaiser, H. J. (2004). Wie viel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? Fragen – Einwürfe – Verständigungsversuche. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= *Wissenschaftliche Musikpädagogik*, Bd. 1) (S. 16–41). Münster: Lit.

Kühn, W. (1926). Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung. In [F. Blume] (Hrsg.), *Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongress der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925* (S. 134–141). Leipzig: Druck und Verlag Breitkopf & Härtel.

Kühn, W. [1931]. Geschichte der Musikerziehung [Kap. Musikerziehung als Wissenschaft]. In E. Bücken (Hrsg.), *Handbuch der Musikerziehung* (S. 5–68). Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

Lehmann-Wermser, A., & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 24) (S. 131–162). Essen: Die Blaue Eule.

Martin, K. (2006). *Biographien von Komponistinnen und Komponisten im Musikunterricht. Zur Theorie biographischer Darstellung. Fallbeispiel: 1778 – Mozart in Paris* (= *Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover*, Bd. 18). Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Martinez, M., & Scheffel, M. (2012). *Einführung in die Erzähltheorie* (= C.-H.-Beck Studium), 9. Auflage, München: Beck.

Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Von möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AfS-Magazin*, 30, 12–17.

Niessen, A. (2011a). Musikpädagogische Wissenschaft, Briefwechsel [mit C. Richter]. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 5–12.

Niessen, A. (2011b). Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 39–43.

Niessen, A., & Knigge, J. (Hrsg.). (2015). *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= *Musikpädagogische Forschung*, Bd. 36). Münster u. a.: Waxmann.

Reppen, K. (1979). Methoden- und Richtungskämpfe in der deutschen Geschichtswissenschaft seit 1945? *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, 30 (10), 591–610.

Richter, C. (2011). Geschichten erzählen von und über Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 52, 22–33.

Spinner, H. F. (1974). Theorie. In H. Krings, H. M. Baumgartner, & C. Wild (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1486–1514), Bd. 5. München: Kösel.

Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 13–17.

Wolf, W. (2002). Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär* (= *WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium*, Bd. 5) (S. 23–104). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (= *utb*, Bd. 2589), 2. Auflage. Tübingen: Francke.

Nachdenken über Biologie – Theorieperspektiven für eine Reflexion von Naturbedeutung und -beziehung

3

Arne Dittmer und Ulrich Gebhard

1. Der Bildungswert von Theorie in der Biologielehrerbildung

Theorien sind das Ergebnis von Forschung, sie leiten Forschung an und sie fördern ein Verständnis komplexer Phänomene. In den Fachdidaktiken sind die Forschungsgegenstände vornehmlich fachbezogene Lern- und Lehrprozesse. Fachdidaktische Theorien bieten ein relevantes Metawissen, das dazu beiträgt, dass die Bedingungen der Vermittlung fachlicher Inhalte besser verstanden werden können und dieses Verständnis eine theoretisch fundierte Haltung fördert. Im Bereich der Naturwissenschaftsdidaktiken im Allgemeinen und der Biologiedidaktik im Besonderen liegen Überblickswerke vor (Krüger & Vogt 2007; Krüger, Parchmann & Schecker 2018), die das breite und vielfältige theoretische Spektrum dieser Disziplinen dokumentieren und ausbreiten. Die theoretischen Orientierungen erstrecken sich von der Professionsforschung über verschiedene Theorien der pädagogischen Psychologie (z. B. Motivation, Interesse, Handlungsmodelle), Lerntheorie (z. B. Konstruktivismus, Conceptual Change, Didaktische Rekonstruktion, Metakognition), Wissenschaftstheorie, Metapherntheorie, Bioethik, bis hin zur Moralpsychologie. Dieses Spektrum zeigt die differenzierte theoretische Orientierung der Biologiedidaktik als wissenschaftlicher Disziplin. Der vorliegende Beitrag setzt bei der Bedeutung bildungstheoretischer Reflexionen im Lehramtsstudium an und hebt vor diesem Hintergrund exemplarisch Theorieperspektiven hervor, die zu einer Reflexion des Wesens und der Bedeutung der Biologie beitragen können und das Potential haben, ein Verstehen biologischer Phänomene und biologischer Forschung anzubahnen und zu unterfüttern (Gebhard & Rehm 2015).

So sollen im Folgenden ausgewählte Theorieperspektiven vorgestellt werden, die im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung nicht nur deswegen unerlässlich sind, weil es sich um vermittlungsrelevantes Professionswissen handelt, sondern insbesondere auch deshalb, da sie bei Studierenden selbst ihre Bildungswirksamkeit entfalten können. Der Beitrag möchte somit auch den Unterschied zwischen Lehrerausbildung

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45555>



und *Lehrerbildung* markieren, in dem Theorien skizziert werden, die Lehramtsstudierende zu einem Nachdenken über Biologie, Biologieunterricht und Natur anregen können (Dittmer 2010). Theoriereflexionen im Rahmen des Lehramtsstudiums zielen nicht primär auf eine unterrichtspraktische Anwendung, sondern vielmehr in einem bildenden Sinne auf die Entwicklung einer didaktischen Haltung, die Nachdenklichkeit, Offenheit, Kreativität und Muße willkommen heißt (Gebhard 1991, 2016). So gilt es angesichts eines objektivierenden Anspruchs der Naturwissenschaften die Subjektperspektive stark zu machen und Lehramtsstudierende auch als Subjekte ihrer Bildungsbiografie und Fachsozialisation anzusprechen.

1.1 Naturwissenschaftliche Bildung bildungstheoretisch interpretiert

Aus einer bildungstheoretischen Perspektive bezieht sich der Lernbegriff auf die erfolgreiche Aufnahme neuer Informationen und die Entwicklung neuer Fähigkeiten, während Bildungsprozesse aus einer dezidiert bildungstheoretischen Perspektive eine Berührung der Subjekte und eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beinhalten (Combe & Gebhard 2012). Ein solches transformatorisches Bildungsverständnis betont die Bildungswirksamkeit biografisch relevanter Erfahrungen: »Wir haben uns angewöhnt«, so Helmut Peukert, »zwei Weisen des Lernens zu unterscheiden. Die eine Art ist eher ein additives Lernen, das heißt im Rahmen eines gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen lernen wir immer mehr Einzelheiten, die aber diese Grundorientierungen und die Weisen unseres Verhaltens und unser Selbstverständnis nicht verändern, sondern eher bestätigen. Daneben gibt es auch Erfahrungen, die, wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit der Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen, die unsere Verarbeitungskapazität überschreiten. Wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses« (Peukert 2003, S. 10).

Die Bedeutung krisenhafter, irritierender Auseinandersetzungen wird hier als Katalysator von Bildungsprozessen hervorgehoben und der potentiell konflikthafte Charakter von Bildungsprozessen tritt in den Vordergrund (Combe & Gebhard 2012). Bildungswirksam kann eine Krise werden, wenn sie sich auf eine Situation bezieht, »in die ein Mensch gerät, wenn er Erfahrungen macht, für deren Bewältigung seine bisherigen Orientierungen nicht ausreichen« (Koller 2007, S. 56). So gesehen bezeichnet Bildung eine Transformation der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in der Konfrontation mit neuen Problemlagen und anderen Irritationen.

Bildungstheoretische Bezüge zu den Inhalten des Biologieunterrichts liegen auf der Hand, denn biologische Forschung beeinflusst ganz wesentlich unsere Welt- und Menschenbilder und somit auch Selbst- und Weltverhältnisse. Dies gilt von der Evolutionsbiologie über die Molekulargenetik und Neurobiologie bis zur Ökologie. Bereits in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts hat Theodor Litt in *Naturwissenschaft und Menschenbildung* eine entsprechend selbstkritische Einordnung vorgeschlagen, um den Bildungswert naturwissenschaftlichen Wissens zu reflektieren: Litt spricht von der Dualität zweier Verhaltensweisen des Menschen gegenüber Natur und beschreibt damit eine Antinomie der Wissensvermittlung, die auch in Bezug auf die Vermittlung naturwissenschaftlicher Lerninhalte und Erkenntniswege zum Tragen kommt. In der naturwissenschaftlich geprägten Erkenntniskonstellation wird die Natur zum Objektiven, zum Abstrakten. Die Natur wird zur Sache, die zu einem Mittel innerhalb vorweg gewählter Zwecke wird. In der phänomenalen Erlebnis-konstellation dagegen wird Naturerfahrung zur Sinnerfahrung. »Als Bildung dürfen wir jene Verfassung des Menschen bezeichnen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehung zur Welt in Ordnung zu bringen« (Litt 1959, S. 11). Weder der »Imperialismus der naturwissenschaftlichen Methode« noch eine falsche Innerlichkeit solle überhandnehmen (a. a. O.). »Als gebildet darf danach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut« (a. a. O.). Aus Bildungsperspektive gilt es daher, die Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden als Ausdruck ihres Selbst-, Welt- und Menschenbildes zu (be-)achten (Gebhard 2007).

Eine solche Reflexion der lebensweltlichen, kulturellen und politischen Bedeutung der Naturwissenschaften ist auch mit der gegenwärtigen, kompetenzorientierten Diskussion über die Förderung einer *Scientific Literacy* im naturwissenschaftlichen Unterricht intendiert. Es sollen Kompetenzen einschließlich der damit verbundenen Einstellungen und volitionalen Komponenten entwickelt werden, die zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen und zur Partizipation befähigen (Dittmer 2010; Hodson 2011). Für Lernende wie für Lehrende bedarf es hierzu Räume und Zeiten, in denen die Beschäftigung mit dem Fach eingebettet ist in Reflexionen über das Wesen und die Bedeutung der Naturwissenschaften beziehungsweise der Biologie.

1.2 Das Wesen der Biologie reflektieren

Die Ziele und Inhalte einer bildenden Wissenschaftsreflexion werden international unter dem Leitbegriff *Nature of Science* diskutiert (Höttecke 2001; Heering & Kremer

2018). *Nature of Science* steht für ein Forschungsprogramm, in dessen Rahmen die Förderung eines Wissenschaftsverständnisses an Schulen und Hochschulen untersucht wird (Lederman & Lederman 2014) und zugleich steht *Nature of Science* für den didaktischen Anspruch, wissenschaftsphilosophische Aspekte und auch Aspekte der Wissenschaftsforschung in den naturwissenschaftlichen Unterricht zu integrieren. In der deutschsprachigen Biologiedidaktik wurde dieser Bildungsanspruch traditionell unter dem Begriff der Wissenschaftspropädeutik diskutiert und die Forderung, dass Biologieunterricht nach wissenschaftspropädeutischen Gesichtspunkten gestaltet werden sollte, hat im fachdidaktischen Diskurs eine lange Tradition (Falkenhausen 1985; Langlet 2001). Wissenschaftspropädeutik bezeichnet die Hinführung zu einem Verständnis von Wissenschaft. Als traditioneller Begriff der deutschsprachigen Bildungstheorie kennzeichnet er jenen Aufgabenbereich von Bildung, dessen Ziel die Vermittlung eines Wissenschaftsverständnisses ist, sowohl hinsichtlich des Verständnisses wissenschaftlicher Rationalität und Praktiken als auch hinsichtlich der berufs- und alltagsrelevanten Wissenschaftsbezüge. Die Ziele eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts werden unterschiedlich interpretiert. In einem engen Sinne bezieht sich Wissenschaftspropädeutik vornehmlich auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Themen, in einem weiten Sinne werden auch sozialwissenschaftliche, ethische oder historische Kontexte miteinbezogen (Langlet 2001; Dittmer 2010).

Die Herausforderung besteht nun darin, einerseits eine Überforderung der Lernenden durch eine Vermittlung komplexer wissenschaftsphilosophischer Zusammenhänge zu vermeiden, andererseits das *Wesen der Naturwissenschaften* nicht zu vereinfacht darzustellen. Es geht vielmehr darum – und dies ist der aus dem fachdidaktischen Diskurs emergierende *naturwissenschaftsdidaktische Mindestanspruch* – einem naiven Wissenschaftsverständnis entgegenzuwirken (Zeyer 2005) und den Lernenden den Prozesscharakter sowie den gesellschaftlichen und historischen Kontext der Naturwissenschaften bewusst zu machen (Shamos 1995). Hierbei gilt es auch, Naturwissenschaft als ein kulturelles Erzeugnis zu reformulieren und der Illusion entgegenzuwirken, man könne *die* Naturwissenschaft als ein einheitliches Gebilde mit einem exakt beschriebenen Methodenkanon definieren (Irzik & Nola 2011). Die Reflexion des Wesens der Naturwissenschaften ist eng verknüpft mit einer Reflexion ihrer Bedeutung, denn naturwissenschaftliches Wissen und naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden haben wiederum Einfluss auf Kultur und Lebenswelt. So ist die ethische Dimension der Biologie ebenfalls ein prominenter Gegenstand fachdidaktischer Theoriebildung (Eggert & Bögeholz 2006; Hößle 2007).

1.3 Die Bedeutung der Biologie reflektieren

Die Ethik der Biologie reicht vom Thema Haustierhaltung in der Grundschule bis zum politischen Missbrauch biologischen Wissens. Auf das Fach Biologie bezogene Bereichsethiken wie die Umwelt-, Medizin- oder Tierethik wirken sowohl im Vordergrund als auch im Hintergrund des Biologieunterrichts: Im Vordergrund wird die ethische Dimension der Biologie zum Gegenstand des Unterrichts, wenn zum Beispiel explizit auf die moralische Dimension von Tierexperimenten zu Lehr- oder Forschungszwecken eingegangen wird. Die ethische Dimension wird aber auch implizit berührt und wirkt im Hintergrund, wenn Lernende aufgefordert werden, Tierpräparate zu untersuchen oder Studierende zu Lehrzwecken in tierphysiologischen Praktika getötete Tiere untersuchen und Lehrende Kritik an dieser Praxis mit dem Argument zurückweisen, dass dies nun mal zur Biologie dazugehöre. An vielen Stellen des Biologieunterrichts und des Biologiestudiums werden ethische Themen berührt, ohne dass sie explizit angesprochen werden. Dulitz und Kattmann verweisen diesbezüglich auf die Gefahr einer »heimlichen Ethik« (Dulitz & Kattmann 1990, S. 8). Biologieunterricht kann zum Beispiel Vorstellungen von der Wissenschaftsentwicklung, vom Bauplan der Organismen oder der Weitergabe von Erbinformationen vermitteln, ohne zugleich anzusprechen, ob diese bei Lernenden biotechnologische Machbarkeitsfantasien oder fatalistische Ängste hervorrufen.

Zu einer professionsorientierten Biologielehrerbildung gehören somit nicht nur Fachkenntnisse, um naturwissenschaftliche Hintergründe der jeweiligen Problemlagen zu verstehen, sondern auch und vor allem ein Wissen darum, auf welche Weisen solche Probleme einschließlich der in ihnen enthaltenen Wertdimension reflektiert werden können (Eggert & Bögeholz 2006; Hößle 2007; Rehm 2007). Lehrende sollten vor diesem Hintergrund über ethische Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten einschließlich entsprechender sozialer und kommunikativer Fähigkeiten verfügen. Eine besondere Herausforderung besteht hier bei der Berücksichtigung intuitiver Bewertungen, die im Folgenden exemplarisch aus den Theorieperspektiven der *Alltagsfantasien* und *Anthropomorphismen* vorgestellt werden (siehe ausführlicher in Gebhard 2007, 2013; Dittmer & Gebhard 2012).

2. Naturverständnis und Naturbeziehung

Eine zentrale Intention von Biologieunterricht ist es, ein naturwissenschaftliches Verständnis von Natur zu vermitteln. Jedoch reduziert sich die Bedeutung von Natur nicht auf die uns verfügbaren naturwissenschaftlichen Konzepte. Die Beziehungen,

die Menschen zu Naturphänomenen und Naturräumen haben, gehen über eine naturwissenschaftliche, objektivierende Naturinterpretation hinaus. Naturvorstellungen und Naturbeziehungen bieten für einen wissenschaftspropädeutischen Biologieunterricht konkrete Anlässe, um wissenschafts- und naturphilosophische Reflexionen aus einer genuin fachdidaktischen Perspektive anzuregen.

2.1 Intuitive Naturverständnisse: Alltagsfantasien über Natur

Natur aktiviert ein reichhaltiges Spektrum an Vorstellungen. Diese Konstruktionen sind meist nicht manifest, sondern treten bei den verschiedensten für die Subjekte bedeutsamen Anlässen aus ihrer Latenz heraus. In der kognitions- und argumentationsorientierten Moralforschung im Anschluss an Kohlberg (1996) wurden die unbewussten, intuitiven Wurzeln moralischen Urteilens und Verhaltens kaum berücksichtigt, da die Förderung argumentationsorientierten Denkens sowie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme hier im Vordergrund standen. Aus sozialpsychologischer Perspektive gründet menschliches Bewerten aber auf zwei unterschiedlichen Arten von Denkprozessen, die das Handeln situativ und kontextabhängig unterschiedlich stark beeinflussen können (Dittmer & Gebhard 2012).

Zwei-Prozess-Modelle beschreiben auf der einen Seite einen Denkmodus, bei dem simultan mit der Wahrnehmung Informationen im Gedächtnis assoziativ verarbeitet werden. Diesen obligatorisch ablaufenden Denkprozessen wird auf der anderen Seite ein Bearbeitungsmodus gegenübergestellt, der auf der Anwendung symbolisch repräsentierter Regeln basiert, die über Sprache und Logik rekonstruiert werden können und der fakultativ aktiviert wird, wenn ausreichend Motivation und kognitive Kapazitäten vorhanden sind (Evans & Stanovich 2013). In Intuitionen wiederum verdichten sich sowohl biografisch erworbene Erfahrungen als auch kulturell überlieferte Welt- und Menschenbilder. Eine Theorieperspektive, die hier anknüpft, ist der Ansatz der Alltagsfantasien und Alltagsmythen (Gebhard 2007).

Die Theorieperspektive der Alltagsfantasien thematisiert unter anderem vor dem Hintergrund psychoanalytischer und sozialpsychologischer Theorie das Implikationsverhältnis von Bewusstem und Unbewusstem, von inneren Fantasien und äußeren Gegebenheiten im Hinblick auf das Nachdenken über Naturphänomene und plädiert für eine explizite Auseinandersetzung mit Naturvorstellungen und wie diese zum Beispiel auf Bewertungsprozesse Einfluss nehmen. Die zentrale Annahme dabei ist, dass das Willkommenheißen und die explizite Reflexion von Alltagsfantasien, also intuitiven Welt- und Menschenbildern, die durch biologische Lerngegenstände ak-

tualisiert werden, zu einer Vertiefung von Lern- und Bildungsprozessen führen kann. Im Kontext empirischer Rekonstruktionen intuitiver Welt- und Menschenbilder wurde die Alltagsfantasie *Natur als sinnstiftende Idee* genauer beschrieben. Empirische Grundlage waren Gruppendiskussionen von Jugendlichen zur Gen- und Reproduktionstechnologie (Gebhard & Mielke 2003).

In den Analysen der Gesprächstranskripte ist die Alltagsfantasie *Natur als sinnstiftende Idee* eine häufig vorkommende Denkfigur, die einen normativen Naturbegriff impliziert: *Was natürlich ist, ist gut*. Es handelt sich hier um eine Argumentationsfigur entsprechend eines naturalistischen Fehlschlusses (Frankena 1974). Im Hinblick auf das damit implizierte Menschenbild bedeutet dies, dass die Natur zum Inbegriff einer normativen Instanz wird, die den Maßstab für moralische Urteile liefert. *Natürlich* und *moralisch richtig* fallen bei einer solchen naturalistischen Ethik zusammen.

Die normstiftende Funktion von Natur ist am verlässlichsten und unverbrüchlichsten, wenn die Natur stabil und ewig ist. In diesem Zusammenhang erfordert der *Mythos Natur* einen statischen Naturbegriff: *Die Natur soll so bleiben, wie sie ist*. Vor diesem Hintergrund ist es folgerichtig frevelhaft, diese ewige und immer gleiche Natur zu verändern. Entsprechend der innerhalb dieses Mythos vorherrschenden physiozentrischen Ethik ist die Natur hierarchisch über dem Menschen angesiedelt und der Mensch darf sich nicht über die Natur stellen.

Im Zusammenhang mit der Alltagsfantasie *Natur als sinnstiftende Idee* finden sich auch häufig evolutionäre Positionen und naturalistische Argumentationsmuster (Schramme, 2002). Besonders deutlich wird dies bei der Verwendung naturwissenschaftlicher, insbesondere evolutionsbiologischer Konzepte bei der Bewertung der Gentherapie. Verbunden damit ist ein evolutionäres Menschenbild: *Finde ich positiv, wenn es kranken Menschen eine Erleichterung bringt. Doch wo bleibt dann eine natürliche Auslese?* (Gebhard & Mielke 2003).

Naturvorstellungen gehen eine Verbindung mit mannigfachen symbolhaltigen Konstruktionen ein: mit naturphilosophischen beziehungsweise -religiösen Vorstellungen (*Gibt es nicht bestimmte Regeln der Natur, die man einfach einhalten sollte?*), mit sozialdarwinistischen Konzepten (*Die Natur soll das Hungerproblem in Afrika lösen*) und mit Angst (*Außerdem wird die Natur sich sicher einmal zur Wehr setzen*). Zu betonen ist außerdem, dass ein normativer Naturbegriff vorherrscht, der im Stile des naturalistischen Fehlschlusses das Sein mit dem Sollen vermengt. Dies gilt auch im Umkehrschluss: Was auf technische Weise unnatürlich gemacht wurde, wird zumindest skeptisch betrachtet.

2.2 Beziehungen zur Natur: Anthropomorphismen

Während die oben beschriebenen, vornehmlich positiv konnotierten Attribuierungen sich auf Naturbilder und das Naturverständnis beziehen, akzentuiert die Perspektive des *Anthropomorphismus* eine affektive Komponente, die zu einer Reflexion über die Beziehung zwischen Mensch und Natur anregen kann.

Aus rein naturwissenschaftlicher Perspektive gelten Anthropomorphismen begründeterweise als unangemessene Vermenschlichungen von Naturphänomenen. Jedoch ist die Fähigkeit, auch nichtmenschliche Objekte (Tiere, Pflanzen) beziehungsweise Vorgänge (Evolution) zu beseelen (Hammann & Asshoff 2014), eine menschliche Eigenschaft, die sich deutlich bei Kindern, aber auch bei Erwachsenen zeigt und die mit dem biologischen Verdikt des Anthropomorphismus nicht abgetan ist (ausführlich Gebhard 2013). Anthropomorphe Interpretationen zielen nämlich nicht nur auf ein kognitives Verständnis von Naturphänomenen, sondern in ihnen zeigt sich zugleich auch eine emotionale Beziehung zu ihnen. Insofern ist der Dualismus von anthropomorpher und naturwissenschaftlich-biologischer Interpretation eine zentrale Herausforderung für den Biologieunterricht und somit auch für die Biologielehrerbildung. Die oft erhobene Forderung, dass Anthropomorphismen möglichst schon im Laufe der Grundschule abzubauen seien, muss insofern bedacht werden. Dazu bedarf es einer Perspektive, die gleichermaßen naturphilosophische wie psychologische Theorieelemente integriert.

Das anthropomorphe Denken gehört zu dem Komplex, den Piaget (1926/1978) animistisches Denken genannt hat. Piaget bezieht sich damit auf eine kindliche Haltung gegenüber der Welt, die davon ausgeht, dass die äußeren Objekte so ähnlich oder gar gleich sind wie das Kind selbst. Animismus ist danach die »Tendenz, die Körper als lebendig oder mit Absichten ausgestattet zu betrachten« (Piaget 1978, S. 143). Die Erfahrung der eigenen Gefühlshaftigkeit, der eigenen Intentionalität, eben der Beseeltheit wird auf andere Objekte projiziert. Damit werden auch nicht-menschliche Objekte gleichsam *beseelt* und anthropomorph gedeutet. In der Theorieperspektive von Piaget ist das der Ausdruck eines egozentrischen Weltbildes des Kindes, das so auf eine ihm gemäße Weise die Welt systematisiert und deutet. Piaget nimmt an, dass dieses Denken etwa bis zur Zeit der Pubertät von einer rationalen Weltsicht abgelöst werde. Die Animismustheorie von Piaget wurde in wesentlichen Punkten mittlerweile modifiziert (Pauen 1997). Dies betrifft vor allem den Altersverlauf, außerdem die Unterscheidungsfähigkeit von lebendig und nicht-lebendig und die Bedeutung der autonomen Bewegung. In der neueren Entwicklungspsychologie geht es nicht mehr vor allem darum, wie ähnlich die kindlichen Konzepte denen der Erwachsenen sind

beziehungsweise wie die kindlichen Konzepte immer *richtiger* werden. So versteht Carey (1985) das animistische Denken nicht als Ausdruck eines egozentrischen Weltbildes, sondern als Wissensdefizit. Beide Ansätze – unreife Denkstrukturen (Piaget) und *Wissensdefizit* (Carey) – haben allerdings gemeinsam, dass sie sich an den animistischen *Fehlern* der Kinder orientieren. Damit verbunden ist geradezu folgerichtig die didaktische Position verbunden, die Kinder beim Abbau anthropomorpher Naturinterpretationen und beim Aufbau eines aufgeklärten, naturwissenschaftlichen Weltbildes zu unterstützen. In dieser Perspektive gerät allerdings nicht in den Blick, dass animistische Denkhaltungen auch einen symbolischen Bezug zu Tieren und Pflanzen herstellen (Gebhard 2016), der nicht als bloße Realitätsverkenning gedeutet werden darf. Mähler (1995) konnte in diesem Zusammenhang zeigen, dass bereits Vorschulkinder mühelos zwischen animistischen und rationalen Deutungen hin- und herpendeln können. Die Interpretation des Animismus als Ausdruck von Fantasietätigkeit und Kreativität (Mähler 1995) ist vor diesem Hintergrund sehr plausibel. Die Koexistenz von rationaler und animistischer Denkweise im Hinblick auf Natur erlaubt es, sowohl in naturwissenschaftlichen Begriffen als auch in animistischen Geschichten zu denken, ohne hier durcheinanderzukommen.

Wesentlich ist dabei die symboltheoretische Interpretation von anthropomorphen Denkfiguren. Kenntnisse zum Beispiel über Tiere und symbolische Beseelung schließen sich nicht aus und man kann Naturphänomene sowohl symbolisch–anthropomorph als auch naturwissenschaftlich deuten. Für diese Dualität braucht es die Fähigkeit der *Zweisprachigkeit* (Combe & Gebhard 2012). Außerdem sind mit Anthropomorphisierungen zum einen eine moralische Bewertung von Natur und zum anderen eine identitätsstiftende Funktion verbunden. Diese konnte in qualitativen Studien (Gruppendiskussionen) zu naturethischen Argumentationsfiguren bei Kindern und Jugendlichen gezeigt werden (Gebhard, Nevers, & Billmann-Mahecha 2003). Durch die symbolisch-anthropomorphe Deutung von Naturphänomenen werden diese zu möglichen Moralobjekten. So erweisen sich anthropomorphe Interpretationen – jedenfalls bei Kindern – als ein zentrales Argumentationsmuster bei dem Versuch, den Umgang mit Natur ethischen Kriterien zu unterziehen.

Insbesondere für Lehramtsstudierende ist auch von Interesse, dass neben diesen persönlichkeitsbildenden und ethischen Akzenten anthropomorphe Interpretationen zusätzlich eine Lernhilfe sein können. Kattmann (2005) zeigt, dass anthropomorphe Vorstellungen das Lernen von biologischen Sachverhalten fördern können (siehe auch Zohar & Ginossar 1998).

Es gilt also, Anthropomorphismen willkommen zu heißen und sie zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Entwicklungspsychologische Befunde zeigen, dass bereits

Vorschulkinder dazu in der Lage sind. Durch diesen reflexiven Umgang mit Anthropomorphismen könnte sowohl das moralpsychologische Potential (Anthropomorphismen führen zu einer moralischen Besetzung von Naturphänomenen) als auch das lernpsychologische Potential (Anthropomorphismen als Lernhilfe) genutzt werden. Wenn man das anthropomorphe Denken abbauen will oder auch nur ignoriert, kann das dazu führen, dass Kinder ihre lebensweltlichen Erfahrungen zurückhalten. Jedoch gerade die bewusste Reflexion der Spannung, die zwischen wissenschaftlicher und lebensweltlicher Erfahrung liegt, wäre eine anzustrebende, bildungsrelevante Fähigkeit.

So wird sich unter der dezentrierten, objektivierenden, wissenschaftlichen Perspektive auch immer ein sozusagen animistischer, affektiver *Unterbau* befinden, den es nicht abzubauen, sondern zu kultivieren gilt. Denn die Tendenz des kindlichen Weltbildes, die Welt im Lichte des eigenen Selbst zu interpretieren und demzufolge auch zu anthropomorphisieren, wird nicht abgelöst durch das objektivierende Denken, sondern durch dieses sekundäre Denken ergänzt und komplettiert.

Hinzu kommt, dass anthropomorphe Naturdeutungen und die damit verbundenen positiv getönten Naturbeziehungen nicht nur mit Lern- und Bildungsprozessen zu tun haben, sondern geradezu mit einem *guten Leben*: Seel (1991) stuft in seiner *Ästhetik der Natur* die Möglichkeit, Natur erfahren zu können, als eine wesentliche Bedingung für ein gutes Leben ein. Natur kann danach ein Raum sein für freie und nicht-instrumentelle menschliche Lebensweisen. Seel unterscheidet drei Weisen der ästhetisch-sinnlichen Wahrnehmung von Natur: die *Kontemplation* als Modus sinnfremder Naturbegegnung, die *Korrespondenz* als Modus sinnhafter Naturbegegnung und die *Imagination* als Modus bildhafter Naturbegegnung. Das ungehinderte und beglückende Zusammenspiel dieser Komponenten macht das *Gute* an der natur-ästhetischen Wahrnehmung beziehungsweise eines entsprechenden Lebens aus. Eine derartige Erfahrung ist subjektiv beglückend und ist deshalb um ihrer selbst willen wertvoll.

Die korrespondierende Naturwahrnehmung ist geradezu der Prototyp für eine Natur-Erfahrung, die unmittelbar mit Selbst-Erfahrung verknüpft ist. Die Natur wird im Lichte des eigenen Selbst interpretiert und erscheint insofern fast wie ein Spiegel des Selbst. Diese Art der Wahrnehmung verbindet die wahrgenommene beziehungsweise erlebte Natur mit Sinn und Bedeutung, indem Korrespondenzen zur eigenen Lebenswelt konstruiert werden. »[...] denn wovon die Natur hier ›spricht‹, was in ihr Gestalt wird, ist etwas, was die Menschen von ihrer Natur aus bewegt: das äußere Erscheinen der Aussichten ihres Entwurfs, ihrer Idee vom Leben. Nur wer solche Entwürfe hat, kann die Natur als positive oder negative, überraschende oder erschreckende Antwort

auf Möglichkeiten der eigenen Existenz erfahren« (Seel 1991, S. 103). Landschaften beispielsweise können lieblich oder düster werden, Tiere können treu oder feindlich sein, Natur kann zum Ort gelingenden Lebens werden oder eben auch nicht.

Die korrespondierende Naturwahrnehmung zeigt sich am deutlichsten in anthropomorpher Naturinterpretation. Die Natur wird korrespondierend interpretiert als Spiegel des Menschen und auf diese Weise auf symbolische Weise anthropomorph verstanden.

Anthropomorphe Interpretationen wie auch die oben skizzierten Alltagsfantasien sind für Lehramtsstudierende gute Beispiele dafür, dass *Natur* nicht nur eine gleichsam *objektive* biologische Bedeutung hat, sondern mit mannigfachen persönlichen Bedeutungen aufgeladen wird. Um dieses Phänomen – nämlich dass Natur sowohl objektiviert als auch subjektiviert werden kann – theoretisch in den Blick zu nehmen, ist die kulturpsychologische Unterscheidung von Subjektivierung und Objektivierung hilfreich (Gebhard 2015).

Objektivierung und Subjektivierung stellen die jeweilige Art der Beziehung dar, die das Individuum (Subjekt) zu einem Gegenstand (Objekt) hat. Objektivierung bezeichnet in Anlehnung an den Kulturpsychologen Boesch (1980) die gleichsam *objektive*, systematisierte Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der Realität. Bei der Subjektivierung dagegen handelt es sich um die symbolischen Bedeutungen der Dinge, die in subjektiven Vorstellungen, Fantasien und Konnotationen zum Ausdruck kommen. Derartige Symbolisierungen sind als ein fester und weitgehend unverzichtbarer Teil unserer Alltagssprache anzusehen.

3. Theoriefolgenabschätzung:

Reflexion von Welt-, Menschen- und Naturbildern

Im Vergleich mit der etablierten Technikfolgenabschätzung spielen Überlegungen zu den Folgewirkungen biologischer Konzepte für das menschliche Selbst- und Weltverhältnis eine randständige Rolle. Nach Mittelstraß (1996) stärkt die explizite Thematisierung ethischer Fragen die Herausbildung von *Orientierungswissen* gegenüber der Dominanz von *Verfügungswissen* in Schule und Universität. Und wenn im Biologieunterricht Welt- und Menschenbilder durch die Vermittlung fachlicher Inhalte berührt und beeinflusst werden, dann sind Reflexionen über die kulturelle Bedeutung der Natur und naturwissenschaftlicher Theorien ein Gewinn und vor dem Hintergrund der besagten heimlichen Ethik ein Muss (Dulitz & Kattmann 1990). Eine solche verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit dem naturwissenschaftlichen Erklärungsanspruch bezüglich des Menschen kann treffend als *Anthropologie-*

folgenabschätzung (Metzinger 2000) beziehungsweise *Theoriefolgenabschätzung* bezeichnet werden.

Reflexionen über das Wesen der Biologie und die Bedeutung von Naturphänomenen sowie ein selbstreflexiver Umgang mit der eigenen Rolle als zukünftige Lehrkraft sollten in der Lehr- und Lernkultur von Lehramtsstudierenden eine zentrale und die Unterrichtsthemen der Biologie verknüpfende Stellung einnehmen.

Gerade die universitäre Phase der Lehrerbildung könnte den notwendigen Raum dafür geben, dass sich Studierende bewusst mit den eigenen Vorstellungen über die Ziele und Inhalte des Biologieunterrichts, über Naturverständnisse und Naturbeziehungen auseinandersetzen, auch um ein Bewusstsein für die Komplexität des Projektes *naturwissenschaftliche Bildung* zu erwerben.

Jedoch werden fachübergreifende, Wissenschaft reflektierende oder die eigene Rolle betreffende Themen vornehmlich auf den Nebenschauplätzen eines umfangreichen, lern- und prüfungsintensiven Studiums angeschnitten.

Ein Ansatzpunkt für eine problemorientierte und zugleich motivierende Integration von Reflexionen über das Fach und die eigene Rolle ist die Attraktivität bioethischer Fragen (Dittmer 2010). Diese gesellschafts- und lebensweltbezogenen Themen der Biologie bieten sich als roter Faden einer theorieorientierten Wissenschaftsreflexion an. In diesem Kontext lassen sich zum Beispiel auch die Theorieperspektiven der Alltagsfantasien und Anthropomorphismen hochschuldidaktisch nutzen, indem die natürlich auch in universitären Biologieveranstaltungen aktualisierten Welt- und Menschenbilder zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Das Nachdenken über Biologie und die *Muße* (Gebhard 1991), sich mit der kulturellen und persönlichen Bedeutung der Biologie auseinanderzusetzen, ist ein Privileg akademischer Bildung und sensibilisierend für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Biologie.

Literatur

- Boesch, E. E. (1980). *Kultur und Handlung*. Bern: Huber
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MIT-Press.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Zur Rolle von Phantasie und Erfahrung*. Wiesbaden, Springer VS.
- Dittmer, A. (2010). *Nachdenken über Biologie. Über den Bildungswert der Wissenschaftsphilosophie in der akademischen Biologielehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dittmer, A., & Gebhard, U. (2012). Stichwort Bewertungskompetenz: Ethik im naturwissenschaftlichen Unterricht aus sozial-intuitionistischer Perspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 18, 81-98.
- Dulitz, B., & Kattmann, U. (1990). *Bioethik. Fallbeispiele für den Unterricht*. Stuttgart: Metzler.
- Eggert, S., & Bögeholz, S. (2006). Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden“

- und Reflektieren“ für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 12, 177-197.
- Evans, J. S. B., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on psychological science*, 8(3), 223-241.
- Falkenhäuser, E. v. (1985). *Wissenschaftspropädeutik im Biologieunterricht*. Köln: Aulis Deubner.
- Frankena, W.K. (1974). Der naturalistische Fehlschluss. In G. Grewendorf & G. Meggle (Hrsg.), *Sprache und Ethik. Zur Entwicklung der Metaethik* (S. 92-132). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gebhard, U. (1991). Nachdenklichkeit und Muße. Gedanken zu einem verantwortbaren Biologieunterricht in den 90er Jahren. *Biologie heute* 385, 9-11.
- Gebhard, U. (2007). Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien“. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiepädagogischen Forschung* (S. 117-128). Berlin: Springer.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhard, U. (2016). Natur und Landschaft als Symbolisierungsanlass. In U. Gebhard & T. Kistemann (Hrsg.), *Landschaft – Identität – Gesundheit. Zum Konzept der Therapeutischen Landschaften* (S. 151-168). Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhard, U. (Hrsg.) (2015). *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebhard, U. (2016). Bildung und Biologieunterricht. In U. Gebhard & M. Hammann (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Biologiepädagogik, Band 7 Bildung durch Biologieunterricht* (S. 13-22), Innsbruck: Studienverlag.
- Gebhard, U., & Rehm, M. (2015). Verstehen, Erfahrung und Bildung. In M. Rauterberg (Hrsg.), *Resonanzen im Elementar- und Primarbereich. Widerstreit Sachunterricht. Beiheft 10*, 57-68.
- Gebhard, U., & Mielke, R. (2003). „Die Gentechnik ist das Ende des Individualismus.“ Latente und kontrollierte Denkprozesse bei Jugendlichen. In D. Birnbacher et al. (Hrsg.), *Philosophie und ihre Vermittlung* (S. 202-218). Hannover: Siebert.
- Gebhard, U., Nevers, P., & Billmann-Mahecha, E. (2003). Moralizing Trees: Identity, Anthropomorphism and Children's Relationships to Nature. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the Natural Environment. The Psychological Significance of Nature* (pp. 91-112). Cambridge: The MIT Press.
- Hammann, M., & Asshoff, R. (2013). *Schülervorstellungen im Biologieunterricht: Ursachen für Lernschwierigkeiten*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Heering, P., & Kremer, K. (2018). Nature of Science. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Hrsg.), *Theorien in der naturwissenschaftspädagogischen Forschung*. (S. 105-119). Berlin: Springer
- Hodson, D. (2011). *Looking to the future. Building a curriculum for social activism*. Rotterdam: Sense.
- Höttecke, D. (2001). Die Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen von der „Natur der Naturwissenschaften“. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 7, 7-23.
- Höfle, C. (2007). Theorien zur Entwicklung und Förderung moralischer Urteilsfähigkeit. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiepädagogischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudierende und Doktoranden* (S. 110-120). Berlin: Springer.
- Irzik, G., & Nola, R. (2011). A Family Resemblance Approach to the Nature of Science for Science Education. *Science & Education* 20, 591-60.
- Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? – Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 11, 165-174.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Koller, H. - C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller & W. Stravaradis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 49-66). Wiesbaden: VS.
- Krüger, D., & Vogt, H. (2007). *Theorien in der biologiepädagogischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin: Springer.
- Krüger, D., Parchmann, I., & Schecker, H. (Hrsg.). (2018). *Theorien in der naturwissenschaftspädagogischen Forschung*. Berlin: Springer.
- Langlet, J. (2001). Wissenschaft – entdecken und begreifen. *Unterricht Biologie*, 25 (268), 4-12.

- Lederman, N.G., & Lederman, J.S. (2014). Research on Teaching and Learning of Nature of Science. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 600-620). New York: Routledge.
- Litt, T. (1959). *Naturwissenschaft und Menschenbildung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Mähler, C. (1995). *Weiß die Sonne, dass sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern*. Münster, Waxmann
- Metzinger, T. (2000). Auf der Suche nach einem neuen Bild des Menschen. *Spiegel der Forschung*, 17(1), 58-67.
- Mittelstraß, J. (1996). *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pauen, S. (1997). Überlebt der Animismus? Kritische Evaluation einer Hypothese zum präkausalen Denken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29(2), 97-118.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett.
- Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Bildungsprozesse und die Zukunft von Bildung. In H. Peukert, E. Arens, J. Mittelstraß & M. Ries (Hrsg.), *Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung* (S. 9-30). Luzern: Edition Exodus.
- Rehm, M. (2007). Naturwissenschaftlich-politisches Lernen. In V. Reinhardt (Hrsg.), *Inhaltsfelder der Politischen Bildung* (S.111-119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schramme, T. (2002). Natürlichkeit als Wert. *Analyse & Kritik* 24, 249-271.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Shamos, M. H. (1995). *The Myth of Scientific Literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Zohar, A., & Ginossar, S. (1998). Lifting the taboo regarding teleology and anthropomorphism in biological education – Heretical suggestions. *Science Education* 82(6), 679 – 697.
- Zeyer, A. (2005). Szientismus im naturwissenschaftlichen Unterricht? Konsequenzen aus der politischen Philosophie von John Rawls. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 11, 193-206.

Kohärenzen in der Lehrerbildung!? Resonanzen und Dissonanzen eines professionstheoretischen Ansatzes für das Fach Deutsch

3

Carolin Führer und Felician-Michael Führer

1. Überblick: Probleme der Kohärenzstrategie in der Lehramtsausbildung aus fachdidaktischer Perspektive

Als zentrale Herausforderung in den Debatten um eine gelingende Lehramtsausbildung wird die Adaptivität der verschiedenen Domänen der ersten Phase der Lehrerbildung und deren Integrativität in die zweite Phase benannt: Dies soll dazu beitragen, diejenigen professionellen Kompetenzen auszubilden, die Lehramtsstudierende dazu befähigen, die komplexen Anforderungen der Berufseingangsphase erfolgreich zu bewältigen – und die zugleich die Voraussetzungen dafür bilden, im Laufe der eigenen (berufs-)biografischen Entwicklung den Expertiseerwerbsprozess eigenständig und -verantwortlich vorantreiben zu können. Der in diesem Zusammenhang inzwischen etablierte Begriff der *Kohärenz* in der Lehrerbildung (Glowinski, Borowski, Gillen, Schanze, & Meien 2018; Hellmann, Kreutz, Schwichow, & Zaki, 2019) wird dabei in erster Linie aus einer defizitären Perspektive heraus gebraucht, nämlich dort, wo das Fehlen derselben festgestellt beziehungsweise ihre Herstellung eingefordert wird (bspw. Merzyn, 2004). Fragen nach der *Kohärenz* werden meist auf verschiedenen Ebenen verhandelt, die nicht sichtbar gemacht oder explizit verhandelt werden. Für die Lehramtsausbildung im Fach Deutsch konnten wir auf (1) institutioneller, (2) fachlicher und (3) personaler Ebene Kohärenzfragen verorten, die wir im Folgenden zum einen differenzierter entfalten wollen, um zum anderen auch die Komplexität der mitunter vereinfachten Forderung nach Kohärenz exemplarisch aufzuzeigen:

(1) *Intra- und innerinstitutionelle (In-)Kohärenzen:*

(Mangelnde) Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen (Universitäten, Schulen, Lehrerausbildungszentren) (Terhart, 2004) sowie (fehlende) Vernetzung

innerhalb der einzelnen Fachbereiche, zum Beispiel Grundschullehramt Deutsch versus Gymnasiallehramt Deutsch (Lersch, 2006).

(2) *Inter- und innerdisziplinäre (In-)Kohärenzen:*

Zu strikte Trennung der Fachbereiche (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft) (Merzyn, 2004) sowie fehlende Anschlüsse innerhalb der einzelnen Fächer und Fachdidaktiken, zum Beispiel Literaturwissenschaft versus Literaturdidaktik; Literatur- versus Sprachdidaktik (Fay & Standke, 2017; Lersch, 2006;).

(3) *Personale (In-)Kohärenzen:*

Abstimmungsbemühungen zwischen den verschiedenen am Professionalisierungsprozess beteiligten Akteuren (Hochschuldozierende, Fachleiter, Mentorinnen und Mentoren, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler) können fehlschlagen. Dies liegt zum Beispiel daran, dass sprachliche Inkompatibilitäten zwischen wissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Didaktik nicht überbrückt werden oder (berufs-)biografische Komponenten wirkungsmächtig, aber unkommuniziert bleiben (Hericks, 2006). Darüber hinaus spielen hier die Unklarheiten über das jeweilige Fach- und Aufgabenverständnis im Rahmen der Lehramtsausbildung eine zentrale Rolle in der individuellen Kommunikation (Winkler & Wieser, 2017).

Derart gelagerte Inkohärenzen werden nun besonders an denjenigen Stellen virulent und sichtbar, an denen die mit ihnen assoziierten Probleme dazu führen, dass der Auf- und Ausbau professioneller Kompetenzen (Wissen und Handeln/Können, Reflexivität) hinter seinen prinzipiellen Potenzialen zurückbleibt und Entwicklungsbeziehungsweise Professionalisierungsprozesse be- oder gar verhindert werden (Germ, 2009). Im Kontext der Lehramtsausbildung gelten dabei diejenigen Bereiche als neuralgisch, die als Schnittstellen zwischen den genannten Institutionen, Fächern und/oder Personen fungieren (sollen) und an denen aufgrund ihrer *Nahtstellen-Funktion* (Schüpbach, 2007) das universitär erworbene Wissen mit lehrerberuflichem Handeln korreliert. Im Folgenden soll daher mit einem spezifisch fachdidaktischen Fokus gefragt werden, welche institutionellen, fachlichen und personalen Handlungsfelder in eine kohärenzorientierte Ausgestaltung von Ausbildungsphasen involviert sind und welche Implikationen sich aus den Kohärenzbestrebungen für die universitäre Lehramtsausbildung und den damit intendierten Expertiseerwerbprozessen ableiten lassen.

2. Fokussierung: Ebenen der Kohärenz in der Ausbildung von Deutschlehrkräften

2.1. Die institutionelle Ebene – intra- und innerinstitutionelle (In-)Kohärenzen

Die Durchführung von Praxisphasen liegt je nach Bundesland in der Verantwortung der Hochschulen oder der Studienseminare beziehungsweise Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. Diese müssen aber meist in Kooperation mit den Schulen und den Studienseminaren oder Hochschulen erfolgen, wobei sich die Rahmenkonzeptionen zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung der Praxisphasen zumeist aus ministerialen Verordnungen der einzelnen Länder ergeben. Jene unterscheiden sich entsprechend des föderalistischen Prinzips jedoch wesentlich voneinander. Damit wird eine Kooperation zwischen drei Ausbildungsinstitutionen erforderlich, die sich in ihrer Ausgestaltung je nach Bundesland von institutionellen über organisatorische bis hin zu inhaltlichen Vernetzungen erstrecken kann, jedoch immer von individueller Kommunikation der jeweiligen Partner abhängt (siehe Punkt 2.3.). Neben dieser intrainstitutionellen Dimension spielen auch Fragen der Kohärenz eine Rolle, die sich beispielsweise aus der strukturellen Trennung der unterschiedlichen Lehrämter in der aktuellen Lehramtsausbildung in Deutschland ergeben. Angesichts einer sich immer stärker und immer schneller verändernden Schullandschaft, genannt seien hier nur die Stichworte *Interkulturalität*, *Inklusion* und *Mehrsprachigkeit*, die häufig mit der Formulierung einer zunehmenden *Heterogenität der Schulklassen und Schülerschaft* überschrieben wird, ist die Lehramtsausbildung dazu angehalten, die Studierenden aller Lehrämter auf diese Situation an den Schulen vorzubereiten (Amrhein & Kricke, 2013). Die Ausdifferenzierung der Studiengänge in die Lehrämter an (1) Grundschulen, (2) Haupt-, Real- und Gesamtschulen, (3) Gymnasien und Gesamtschulen, (4) Berufskollegs und (5) Lehramt mit sonderpädagogischer Förderung scheint nun aber dieser Entwicklung entgegenzustehen, da davon ausgegangen werden kann, dass die Studierenden aller Lehrämter bereits während ihrer Praxisphasen mit den oben genannten Settings in Berührung kommen. Die in den relativ engen Grenzen des jeweiligen Lehramts gestaltete Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrkräfte erschwert es, (schulische) Übergänge und Durchlässigkeiten zu reflektieren. Des Weiteren werden Fragen der sozialen, kulturellen, sprachlichen und geistigen Diversität in fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Perspektive unter dieser Grenzziehung schwerer beantwortbar. Wenn Reflexivität dabei als Schlüsselkompetenz von Professionalität angesehen werden kann (Pauly & Weigant, 2012), scheint es angesichts der skizzierten schulartübergreifenden Herausforderungen mehr

denn je notwendig zu sein, dass die Studierenden professionelle theoretische und reflexive Kompetenzen entwickeln und ausbilden, die es ihnen ermöglichen, aktiv, flexibel und bewusst in Situationen agieren zu können, die nicht plan- oder vorhersehbar sind (Blömeke et al., 2008).

2.2 Die fachliche Ebene – inter- und innerdisziplinäre (In-)Kohärenzen

Hinsichtlich der fachlichen Ebenen in der Etablierung von Kohärenz soll der Fokus zunächst auf den universitären Fachbereichen liegen, die mittel- oder auch unmittelbar mit der Lehramtsausbildung beschäftigt sind. Auch wenn die Fach- und Forschungsliteratur zahlreiche kritische und verbesserungswürdige Punkte in der Lehramtsausbildung zu benennen weiß, wird die mangelnde curriculare, inhaltliche und organisatorische Kohärenz zwischen den verschiedenen Studien- beziehungsweise Fachbereichen, die mit der Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer betraut sind, nach wie vor als ein entscheidender Aspekt verhandelt (z. B. Dawidowski & Noack, 2017).

Betrachtet man nun das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und ihre jeweilige Rolle für die Ausbildung professioneller Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen (Winkler & Wieser, 2017), gerät aus professionstheoretischer Perspektive in den Blick, dass die Ausbildung derselben auch auf Anwendung und Können umfassendes Professionswissen angewiesen ist sowie auf die Reflexion eines aus Praxiserfahrungen generierten Erfahrungswissens (Combe & Kolbe, 2008). Mit der in diesem Zuge in den letzten Jahren zunehmend zu beobachtenden – und durchaus auch kritisch reflektierten (Terhart, 2008) – Etablierung der Fachdidaktik als (neues) Zentrum der Lehr-Lernforschung (Blömeke, 2009; Reusser, 2009) aufgrund ihrer Schnittstellenposition zwischen Fach- und Bildungswissenschaft, wird ein zentrales Problem der universitären Lehrerausbildung evident: Das Verhältnis von Fachlichkeit/(Fach-)Wissenschaft und (Fach-)Didaktik (Laging, Hericks, & Saß, 2015).

Einerseits wird immer wieder darauf hingewiesen, dass eine fundierte fachwissenschaftliche Ausbildung die Basis für professionelles Lehrerhandeln sei (Kunter et al., 2011), allerdings nur unter der Bedingung, dass die Lehrkraft auch über hohes fachdidaktisches Wissen verfügt (Krauss & Bruckmaier, 2014). Hinzu kommt, dass fachliche und fachdidaktische Wissensbestände wechselseitig aufeinander einwirken, mithin in untrennbarer Interdependenz zueinanderstehen und sich im Können (zumindest implizit) zeigen (Neuweg, 2011). Nicht wenige Lehramtsstudierende monieren hier einen fehlenden Bezug zur Praxis – und dies gilt nicht nur für das fachwissenschaftliche Studium; die Dozierenden der Fachwissenschaften wiederum bemerken bei den

Studierenden ein eher geringes Interesse an fachwissenschaftlichen, theoretisch fundierten Studieninhalten beziehungsweise bescheinigen ihnen gar eine nur geringe Leistungsfähigkeit und/oder -bereitschaft im Fachstudium (Dawidowski & Hoffmann, 2016). Die Erwartungshaltung von Lehramtsstudierenden, die häufig eine direkte Anwendbarkeit von fachdidaktischem Wissen auf den Deutschunterricht intendiert, wird in der Regel enttäuscht; andererseits beklagen aber auch Deutschdidaktiker und -didaktikerinnen selbst, dass durch die *Verwissenschaftlichung* der Didaktik als forschende, theoriebildende Disziplin zunehmend die eigentliche Kernaufgabe zurückgestellt wird, die in der Vermittlung lehramtsbezogener Kompetenzen besteht (Abraham, 2012). Daneben beziehungsweise darüber hinaus gibt es auch Stimmen aus der Fachwissenschaft, die die Sprach- und Literaturwissenschaften als nicht zuständig für die Lehramtsausbildung konzeptualisieren, da sie auf Wissensermittlung abzielen und somit die Wissensvermittlung und Optimierung von Schulunterricht in die Sphäre der Pädagogik und Fachdidaktiken verlagern (z. B. Meier, 2012). Fay und Standke (2017) versuchen anhand unterschiedlich akzentuierter und aus ihren jeweiligen geschichtlichen Kontextbedingungen heraus erwachsenen Strukturmodellen Bezüge zwischen der Deutschdidaktik und den germanistischen Fachwissenschaften zu illustrieren: (1) Im *Subsumtionsmodell* wird die Deutschdidaktik einer allgemeinen Didaktik zugeordnet und somit den Erziehungswissenschaften zugehörig beschrieben, (2) das *Reduktionsmodell* versteht die Deutschdidaktik als Handwerkslehre beziehungsweise theorieferne Methodenpraxis ohne Wissenschaftsstatus, (3) das *Abhängigkeitsmodell* beschreibt die Deutschdidaktik als Assistenzdisziplin, die fachwissenschaftliche Konzepte in den Deutschunterricht überträgt, (4) das *Autonomiemodell* schließlich versteht die Deutschdidaktik als eigenständige Disziplin mit theoriebildender und forschender Ausrichtung auf das Gegenstandsfeld *Deutschunterricht* – dieses letztgenannte Modell dürfte dabei wohl den aktuellen Konsens unter Deutschdidaktikern und -didaktikerinnen repräsentieren.

Geht man nun davon aus, dass das Vermögen, die Inhalte des eigenen Fachs sowie deren methodische Zugänge reflektieren und somit das Fachliche aus einer fachdidaktischen Perspektive heraus verstehen und durchdringen zu können, eine zentrale Kernkompetenz professioneller Lehrerinnen und Lehrer darstellt, so lassen sich auch die fachwissenschaftlichen Anteile im Lehramtsstudium über diesen Beitrag zur Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer begründen (Laging, Hericks, & Saß, 2015). Dies bedeutet zugleich aber auch, dass die Fachdidaktiken nicht auf eine Vermittlerrolle zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis reduziert werden können. Die Fachdidaktik Deutsch erzeugt von den Bezugsdisziplinen unterschiedenes Wissenschaftswissen, welches sich auf Lehr- und Lernprozesse im

Deutschunterricht bezieht und somit auch einen Bezug zum Handlungsfeld aufweist (Winkler 2016). Die zahlreichen Bezüge zu verschiedenen Bezugsdisziplinen (z. B. Sprach- und Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft, Psychologie, Pädagogik) ermöglichen daher einerseits produktive Wechselverhältnisse, machen jedoch auch eine Abgrenzung notwendig, um die domänenspezifische Identität zu wahren (Winkler, 2012). Angesichts der Historie einer durchaus kontrovers geführten Debatte um die Stellung und Bedeutung der Deutschdidaktik zeichnet sich aktuell ein recht breiter Konsens darüber ab, was Fachdidaktik als Wissenschaft bedeutet: Dieser gehe mit einem Perspektivwechsel einher, der weniger den »Gegensatz von wissenschaftlicher Theoriebildung und praxisorientierter Hilfswissenschaft« fokussiert als vielmehr von einem Abhängigkeitsverhältnis von »deskriptiver Grundlagenforschung, Theoriebildung und präskriptiver Handlungswissenschaft« (Dawidowski & Noack, 2017, S. 14) spricht. Heute kann Deutschdidaktik als Integrationswissenschaft beschrieben werden, die erfahrungswissenschaftliche, reflexionswissenschaftliche und handlungswissenschaftliche Anteile im Forschungsfeld vereint: Als Erfahrungswissenschaft leistet sie beispielsweise mithilfe empirisch-sozialwissenschaftlicher Methoden Grundlagenforschung (z. B. Lehrerforschung, Leseforschung), als Reflexionswissenschaft leistet sie Theoriebildung (z. B. Konzepte didaktischer Theorien zur Literaturvermittlung) und als Handlungswissenschaft formuliert sie auf Basis der Theorie praxisorientierte Schlussfolgerungen (z. B. Unterrichtsmodelle) (ebd.).

Die Frage, wie sich wissenschaftliche Erkenntnisse auf die Aufgaben und Anforderungen des Deutschunterrichts beziehen lassen und inwiefern die Didaktik dabei ihre Transferbeziehungsweise Übersetzungsfunktion erfüllen kann, ist damit jedoch noch nicht geklärt. Ob beispielsweise analog zu den Bemühungen um einen integrativen Deutschunterricht auch eine integrative Deutschdidaktik anzustreben ist (Fay & Standke, 2017), ist derzeit noch bestimmt von disziplinären, identitären, terminologischen und institutionellen Unsicherheiten im oben beschriebenen Verhältnis der Fachdidaktik zu den germanistischen Nachbardisziplinen. Die Ausdifferenzierung von Sprach- und Literaturdidaktik zu spezialisierten wissenschaftlichen Disziplinen, die je eigene Forschungsfragen und -methoden ausgebildet haben, führen zur (partiellen) Separierung der Arbeitsfelder und Forschungsgegenstände auch innerhalb der deutschdidaktischen Disziplinen – sodass zu klären ist, ob Verbindungs- und Kooperationspotenziale von Literatur- und Sprachdidaktik sinnvollerweise und auch notwendigerweise in den Blick genommen werden müssen (Fay & Standke, 2017).

Zusammengefasst scheint es in diesem Teil der *Kohärenz*-Debatte also einerseits um die Verhältnisbestimmung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie das Verhältnis von Deutschdidaktik und Deutschunterricht (Winkler, 2016, S. 169f.),

andererseits um die Funktion der Wissenschaft für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beziehungsweise das Verhältnis von Theorie und Praxis insgesamt (Laging, Hericks, & Saß, 2015) zu gehen.

2.3 Die personale Ebene – interaktionsbezogene und biografische (In-)Kohärenzen

Während die unter 1.1 und 1.2 genannten Punkte tendenziell eher systembeziehungsweise strukturtheoretische Perspektiven einnehmen, soll in diesem Punkt eher die interaktionistische und biografiethoretische Ebene des Professionalisierungsprozesses fokussiert werden. Aus pädagogischer, erziehungs-, sozial- oder bildungswissenschaftlicher Perspektive ist der Zusammenhang zwischen Biografie und Professionalisierung beziehungsweise professionellem Handeln intensiv und kontrovers diskutiert worden (z. B. Hericks, 2006; Kunze, 2013; Terhart, Bennewitz, & Rothland, 2014). Biografische Erfahrungen haben konstitutive Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung professioneller Handlungsmuster (Helsper, 2018). Aus der Verzahnung von persönlichen Dispositionen mit dem professionellen Tätigkeitsfeld erwachsen dabei sowohl Ressourcen als auch Risiken (Fabel-Lamla, 2004). Die Professionalisierungsdebatte ist dementsprechend von der immer wiederkehrenden Formel *Professionalität durch Reflexivität* (Dewe, 2009) und dem Hinweis geprägt, dass »biografische Reflexion« (Bartmann & Tiefel, 2008) ein wesentlicher Bestandteil professioneller Entwicklungs-, Bildungs- und Lernprozesse sei. In der fachdidaktischen Professions- und Professionalisierungsforschung führen biografische Perspektiven jedoch bisher eher ein Randdasein (Ansätze Führer, 2013; Mayer, 2017; Scherf, 2013), auf deren Bedeutsamkeit zwar hingewiesen wird (zumeist im Rahmen der Kasuistik, vgl. Lindow, 2013), die jedoch aufgrund ihrer Multidimensionalität und -faktorialität vor allem methodisch kaum, beziehungsweise nur unter enormem Ressourceneinsatz operationalisierbar zu sein scheint.

Die Kernfrage, ob es überhaupt genuin fachdidaktische biografische Komponenten im Professionalisierungsprozess gibt und wie diese strukturiert sind, beziehungsweise inwiefern sie identifiziert und genauer beschrieben werden können, ist in die übergeordnete Frage nach Schnittstellen zwischen Professions- und Biografieforschung sowie den Aufgaben und Zielen fachdidaktischer Lehre, Forschung und Lehramtsausbildung in diesem Rahmen eingebettet. Für das Kohärenztheorem sind unter anderem folgende Facetten von Belang:

(1) Die Interdependenz zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen der an der Lehrer-

bildung involvierten Beteiligten mit ihrem jeweiligen professionellen Handlungsfeld lenkt den Blick auf biografische Voraussetzungen, Dispositionen, Motive, Ressourcen, Erfahrungen etc., die wechselseitig auf die Herausbildung und Entwicklung fachdidaktischer Überzeugungen (Lessing-Sattari, 2018) einwirken können (Führer, 2013, S. 177). In einer Studie von Mayer (2017) wird beispielsweise ersichtlich, dass sich aus spezifisch biografisch verankerten Realisierungsformen universitärer und schulischer Gespräche über Literatur wiederum subjektive Überzeugungen, Haltungen und Einstellungen zu Literatur manifestieren und im Extremfall mit differierenden Kooperations- und Leistungserwartungen an die anderen Akteure und Disziplinen einhergehen. Biografische *Marker* können sich hier als wertvolle Ressource erweisen, wenn die professionell Beteiligten an sinnstiftende biografische Bezüge anknüpfen und deren Verstehens- und Deutungspotential bewusst einbringen können. Unbearbeitete, reflexiv nicht kontrollierte/kontrollierbare und somit potenziell problematische biografische Komponenten können sich demgegenüber aber auch als Risiken darstellen und zu systematischen berufsfeldbezogenen Fehlern, zu de-professionalisierenden Effekten und weiteren sogenannten »Berufsfallen« (Fabel-Lamla, 2004, S. 15) führen.

- (2) Im Professionalisierungsprozess spielt darüber hinaus besonders die Phase des Berufseinstiegs für die Biografie und die Ausbildung eines professionellen Habitus eine wichtige Rolle. Dass es zum Beispiel Unterschiede in der professionellen Wahrnehmung von Deutschunterricht zwischen Expertinnen und Experten sowie Novizinnen und Novizen gibt, zeigt jüngst Heins (2019). Die Frage, welche Resonanzen germanistisch und/oder deutschdidaktisch orientierte Selbstbeschreibungen bei anderen in die Deutschlehramtsausbildung Involvierten hervorrufen und inwiefern sich dies auf Koordinations- und/oder Kooperationsbemühungen/-aktivitäten auswirkt, ist in jüngsten Studien bisher nur angedeutet (Masanek, 2018). Aus (berufs-)biografischer Perspektive ist dies hingegen eine zentrale Komponente von Kohärenzherstellung.
- (3) Die unter Ziffer 1 beschriebenen biografischen Vorprägungen erweisen sich zwar als konstitutiv für die individuellen didaktischen Konzepte, konkretes Berufshandeln und konkrete Berufserfahrung können sich aber sowohl auf die individuellen didaktischen Theorien als auch auf die private Lebenswelt auswirken, was es erforderlich erscheinen lässt, biografische und professionelle Entwicklungsprozesse in ihrer Wechselwirkung aufeinander zu betrachten. Führer (2016) rekonstruierte hier gesellschaftliche und biografische Transformationsprozesse hinsichtlich Einstellungen oder Überzeugungen zum Beruf und zum Umgang mit fachspezifischen Gegenständen und deren (reflexiver) Bearbeitung.
- (4) Wie professionelle Lehrpersonen die widersprüchlichen Anforderungen, Antino-

mien und Paradoxien unterrichtlichen Handelns (Combe & Kolbe, 2008) wahrnehmen, wie sie mit den Ungewissheiten und Unbestimmtheiten dieses professionellen Tätigkeitsfeldes umgehen und wie sie die aus diesen konstitutiven Rahmenfaktoren resultierenden Handlungsdilemmata bearbeiten, kann auch über biografieanalytische Zugänge rekonstruiert werden. Susteck (2019) problematisiert beispielsweise für das Fach Deutsch die Engführung von interkultureller professioneller Kompetenz und Migrationsbiografie.

- (5) Vor dem Hintergrund, Fähigkeiten der (Selbst-)Reflexion als zentrale Kompetenz im Professionalisierungsdiskurs zu beschreiben (Dewe, 2009), können verschiedene Reflexionshorizonte ausdifferenziert werden: So kann eine selbstreflexive Haltung gegenüber eigenen biografischen Erfahrungen und deren Auswirkungen auf berufsfeldbezogene Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen erforderlich sein, um Fehler bei der Bearbeitung von Widersprüchlichkeiten im professionellen Handlungsfeld zu vermeiden und eigene Dispositionen kontrollieren und gegebenenfalls modifizieren zu können. Der Aufbau eines in diesem Sinne verstandenen professionellen Habitus ist nur vor dem Hintergrund und der Bereitschaft realisierbar, einen biografisch orientierten, (selbst-)reflexiven Bildungsprozess in Gang zu setzen (Fabel-Lamla, 2004, S. 18). So kann beispielsweise das Selbstverständnis von Sprach- und Literaturwissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen beziehungsweise -didaktikern und -didaktikerinnen Effekte auf *Konzeptionen* der universitären Deutschlehrerausbildung haben (Winkler & Wieser, 2017).

In diesen hier nur anskizzierten, das Zusammenspiel fachlicher Professionalisierung und Biografie exemplifizierenden Perspektiven wird ersichtlich, dass diesen Facetten spezifisch fachdidaktische Komponenten inhärent sein können. Gerade vor dem Hintergrund der von (In-)Kohärenz betroffenen und dargestellten intra- und innerinstitutionellen sowie inter- und innerdisziplinären Handlungsfelder erscheint es wesentlich, die Sozialisation der an dem Aushandlungs- und -Gestaltungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure als gleichermaßen hybrides wie bedeutsames Korrektiv jeglicher Kohärenzbestrebungen nicht aus dem Blick zu verlieren.

3. Kritische Würdigung

Die beschriebenen Kohärenzfragen brechen bei Dozentinnen und Dozenten sowie Lehrkräften und Studierenden besonders im Rahmen von Praxisphasen stets wieder auf. Dies könnte in dem Umstand begründet liegen, dass die schulischen Praxis-

phasen diejenigen Lernorte darstellen, an denen nun das an der Universität erworbene fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Wissen sich im praktischen Tun erweist. Eine flächendeckende Praxisorientierung ist dennoch kritisch zu sehen (z. B. Hascher, 2005, 2011), da erst die Reflexion vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse mit dem Zuwachs professioneller Kompetenzen einhergeht (Wyss, 2013; Berndt & Häcker, 2017). So kommen Combe und Kolbe (2008) zu dem Befund, dass Erfahrungswissen im Handeln direkt erworben werden kann, Könnerschaft jedoch das Ergebnis der Reflexion dieses Könnens vor dem Hintergrund theoretischer Wissensbestände darstellt (ebd., S. 866).

In diesem Zusammenhang lässt sich im Verbund mit den dargestellten Ausgangslagen die Frage ableiten, ob das durch die konfligierenden Ebenen kaum fass- und umsetzbare Konzept der *Kohärenz* dazu beitragen kann, eine Wirkung zu entfalten, die sich dem Ziel einer ganzheitlichen, nachhaltigen und professionsorientierten Lehramtsausbildung verpflichtet fühlt. Die komplexen und zugleich komplementären (Wechsel-)Verhältnisse zwischen Wissen und Können, Theorie und Praxis sowie weiteren schwer fassbaren Faktoren wie biografischen Erfahrungen oder Persönlichkeitsmerkmalen auf der Ebene der Ausbildungsinstitution *Hochschule* resp. den jeweiligen Fachbereichen lässt vielmehr vermuten, dass sich möglicherweise Potenziale oder neue Perspektiven auf Professionalisierungsprozesse genau dann ergeben, wenn sie die Konflikte und Inkohärenzen als Ausgangspunkt der Professionalisierung und Disposition zur Einstellungsänderung und damit Lernoption begreifen und nutzen. Wir schlagen daher vor, als Professionalisierungsstrategie die unterschiedlichen Profile der Disziplinen und Institutionen in der Lehrerausbildung zu profilieren und ihre jeweiligen Bezugsfelder und Wissenskulturen zu stärken, um so jenen Prozess der Reflexion explizit herauszufordern, der als konstitutiv für die Professionalisierung betrachtet wird (ausführlicher Führer & Führer, 2019). Eine solche Akzentuierung schließt eine Vernetzung, z. B. der an der Lehramtsausbildung Beteiligten nicht aus, sondern macht sie aus unserer Sicht noch bedeutsamer und verlangt nach geeigneten Formaten ihrer Verhandlung, da nicht eine wie auch immer geartete, letztlich ebenfalls unklare, gemeinsame *Praxisorientierung* als geteilt vorausgesetzt wird.

Literatur

- Abraham, U. (2012). Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Mitteilungen Des Deutschen Germanistenverbandes*, 59(1), 59-72.
- Amrhein, B., & Kricke, M. (2013). Lehrer/innen/bildung für eine inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-) Praktika. In D. Rohr, A. Hummelsheim, M. Kricke, & B. Amrhein

(Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Bd. 2. Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung: Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (S. 37-48). Münster: Waxmann.

Bartmann, S., & Tiefel, S. (2008). 'Biographische Ressource' und 'Biographische Reflexion': zwei sich ergänzende Heuristiken zur erziehungswissenschaftlich orientierten Analyse individueller Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit. In M. Dörr, H. Felden, R. Klein, H. Macha, & W. Marotzki (Hrsg.), *SpringerLink: Bücher. Erinnerung - Reflexion - Geschichte: Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berndt, C., & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 240-253). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? - Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner, & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. *ZDM*, 40(5), 719-734. Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dawidowski, C., & Hoffmann, A. R. (2016). Aktuelles Forum: Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Mitteilungen Des Deutschen Germanistenverbandes*, 63(2), 187-208.

Dawidowski, C., & Noack, C. (2017). Kontroverse 1: Fachdidaktik als wissenschaftliche Theorie des Fachunterrichts oder als fachspezifische Hilfswissenschaft für die Unterrichtspraxis? *Der Deutschunterricht*, 69(2), 6-17.

Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität. In A. Riegler, S. Hojnik, & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft* (S. 47-63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fabel-Lamla, M. (2004). *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Biographie und Profession: Bd. 2*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fay, J., & Standke, J. (2017). Kontroverse 2: Deutschdidaktik - eine Fachdidaktik mit zwei verbundenen Säulen oder zwei verbundene Didaktiken mit einem Fachbezug? *Der Deutschunterricht*, 69(2), 18-33.

Führer, C. (2013). *Transformation des Deutschunterrichts: Interviewstudie zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Führer, C. (2016). DeutschlehrerInnen im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse. Eine typologische Rekonstruktion individueller didaktischer Konzepte zur Entwicklung (kultur-) historischen Bewusstseins im Literaturunterricht. *Leseräume 3. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 133-146. (unter URL: http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2016/12/lr-2016-1-fuehrer_133-146.pdf)

Führer, C., & Führer, F.-M. (Hrsg.). (2019). *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Münster: Waxmann.

Germ, M. (2009). *Lernaufgaben als kohärenzbildende Elemente in der naturwissenschaftlichen Lehrerbildung* (Kiel, Christian-Albrechts-Universität, Diss., 2009). Universitätsbibliothek Kiel, Kiel. Abgerufen von https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00003008/Diss_Germ_ges.pdf

Glowinski, I., Gillen, J., Borowski, A., Schanze, S., & Meien, J. von (Hrsg.). (2018). *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung: Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 5(1), 39-45.

Hascher, T. (2011). Vom "Mythos Praktikum": ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8-16.

Heins, J. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung. Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Unterricht wahrnehmen und interpretieren. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S.123-144). Münster: Waxmann.

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M., & Zaki, K. (Hrsg.). (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.

- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). *Studien zur Bildungsgangforschung: Bd. 8*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241-261). Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, K. (2013). *Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktionen zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession. Pädagogische Fallanthologie*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Laging, R., Hericks, U., & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik - Fachlichkeit zwischen didaktischer reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D.-S. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Gymnasium - Bildung - Gesellschaft. Auf die Lehrperson kommt es an?: Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 91-113.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden: Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft Bd. 51 Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 164-181). Weinheim: Beltz.
- Lessing-Sattari, M. (2018). Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht – Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. *LeseräumeErgebnisse* 5, 1-22.
- Lindow, I. (2013). *Literaturunterricht als Fall: Kasuistisches Wissen von Deutschlehrenden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Masanek, N. (2018). Vernetzung denken und vernetztes Denken. Eine empirische Erhebung im Rahmen von Kooperationsseminaren. *HeiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, Lehrerbildung im Spannungsfeld der Diskurse*, 18(1), 151-173.
- Mayer, J. (2017). *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Merzyn, G. (2004). *Lehrerausbildung - Bilanz und Reformbedarf: Überblick über die Diskussion zur Gymnasiallehrerausbildung, basierend vor allem auf Stellungnahmen von Wissenschafts- und Bildungsgremien sowie auf Erfahrungen von Referendaren und Lehrern* (2., verb. und aktualisierte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neuweg, G. H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Pauly, C., & Weigand, G. (2012). Reflexivität und Leistung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck, & G. Weigand (Hrsg.), *Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung Bd.4. Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung* (S. 58-61). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.
- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik - didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner, & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 219-238). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Steinbrenner, M., Mayer, J., Rank, B., & Härle, G. (Hrsg.). (2011). *"Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander": Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [Gerhard Härle zum 60. Geburtstag]*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Susteck, S. (2019). Relevanz und Irrelevanz des Migrationshintergrunds bei Lehrenden für das Unterrichtsfach Deutsch. Grundfragen und Ausbildungsorganisation. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Disonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Rekonstruktionen und Perspektiven* (S. 59-76). Münster: Waxmann
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-59). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M. A. Meyer, M. Prenzel, & S. Hellekamps (Hrsg.), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft Bd.9. Perspektiven der Didaktik* (S. 13-34). Wiesba-

den: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.

Winkler, I., & Wieser, D. (2017). Was, wie viel, wozu? Zur Rolle und zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium. *Mitteilungen Des deutschen Germanistenverbandes*, 64(4), 401-418.

Winkler, I. (2012). Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen. In S. Doering & H.-J. Wätjen (Hrsg.), *Oldenburger Universitätsreden: Nr. 200* (S. 9-31). Oldenburg: BIS-Verlag.

Winkler, I. (2016). Deutschdidaktik - eine Anwendungswissenschaft? . In C. Bräuer (Hrsg.), *Positionen der Deutschdidaktik: Bd. 1. Denkraum der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 169-185). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Raumtheorien, Raumkonzepte und ein Kompetenzbereich *Räumliche Orientierung*: Geographiedidaktische Theoriebezüge und deren Adaption

Inga Gryl

1. Vorgeschichte – Theorie und Praxis als verkürzte Denkfigur und sinnvolle Vernetzung

Um es vorwegzunehmen: In der Didaktik der Geographie ist, trotz einer starken Inwertsetzung, Entwicklung und Ausdifferenzierung theoretischer Zugänge, der Theoriebegriff selbst unscharf, teils sogar zugunsten diverser substituierender Begriffe fast unsichtbar – und zugleich im Selbstverständnis präsent. Ein wenig nonchalant wurde das Vernetzungstreffen *Geographiedidaktik und Schulgeographie* im Dialog auf dem Symposium des Hochschulverbands für Geographiedidaktik im Jahr 2018 immer wieder auf einen *Theorie-Praxis-Dialog* verkürzt, während der Einwurf, ob es sich nicht eher um einen Austausch zwischen Forschung und Praxis handelte, etwas verpuffte. Nichtsdestotrotz ist das Treffen als wertvoll zu erachten, oder besser, eigentlich als essentiell für ein Schulfach, das sich in seiner Umsetzung auf von universitärer Seite entwickelte und vertretene Theorien stützt und sie als Möglichkeit begreift, unter Zuhilfenahme von Theorien vielfältige Unterrichtsgestaltungen zu fundieren und zu entwickeln. Um die nominelle Trennung aufzulösen: Eine theoriefreie Praxis sollte es ebenso wenig geben wie eine anwendungsfreie Fachdidaktik. Darüber hinaus sollte auch nicht vergessen werden, dass Theorieentwicklung für die Geographiedidaktik nicht nur aus klassischer theoretischer Forschung im geisteswissenschaftlichen Modus oder Adaptionen aus der Fachgeographie besteht, sondern eben auch im Zusammenspiel mit dem Kontext Schule (etwa in der Unterrichtsforschung) stattfindet, womit schon verschiedene Formen der Theoriegenese und des damit auch recht komplexen Theoriebegriffs in der Geographiedidaktik angedeutet sind.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45553>



2. Grundlagen I – Theoriebegriffe in der Geographiedidaktik

Jeder Fachdidaktik liegt die Idee zugrunde, dass nicht Rezepte in der Unterrichtspraxis tragfähig sind, sondern übertragbare Theorien (Konzepte) Einsichten liefern, an denen das unterrichtliche Handeln im Zusammenspiel mit den gegebenen Bedingungen geplant werden kann. Um ein Beispiel zu nennen: Natürlich kann man im Geographieunterricht versuchen, eine Karte theoriefrei zu reflektieren, was in der Regel mit der Frage, ob die Karte *manipuliert* sei (z. B. Heyden, 2005; DGfG 2017 Standard O3 7), endet. Damit kann eine Karte für Propaganda aus dem Zweiten Weltkrieg reflektiert werden, deren Diskurse weit entfernt von den gegenwärtigen sind, aber nicht ein aktueller Schulatlas. Denn nur ein theoretisches Verständnis der generellen Konstruiertheit und Einbettung aller Karten in gesellschaftliche Diskurse, einschließlich einer grundlegenden Kenntnis beispielsweise der Hintergrundtheorien Konstruktivismus und Diskurstheorie, ermöglicht eine vertiefte Reflexion von Karten. Harley (1989) liefert hier einen theoretischen Ansatz, mit dem Karten als Kommunikation von Konstruktionen von Raum verstanden werden, die einer Dekonstruktion unterzogen werden müssen. Für diesen Ansatz *Deconstructing the Map* (1989) kombiniert er, dem poststrukturalistischen Paradigma folgend, Derridas Idee der Dekonstruktion (1974) mit Foucaults Verständnis von Diskursen (1978). Dies wird durch eine *konstruktivistischen Kartenkompetenz* (Gryl, 2009), später durch eine *reflexive Geomedienkompetenz* (Gryl, 2012), und wiederum verfeinert durch *Re-Thinking Deconstructing the Map* (vgl. Pokraka et al., 2018) geographiedidaktisch in Wert gesetzt und in diverse Analyseschemata für die Anwendung am konkreten Kartenbeispiel überführt. Somit lässt sich auch die Karte des Schulatlasses vertieft reflektieren, die lang tradierten Diskursen über gute Vermittlung folgt – weshalb die dortigen Wirtschaftskarten Ressourcen, Industriestandorte und physische Standorte einiger Dienstleistungsbranchen, aber definitiv keine Wirtschaft in ihrer Komplexität abbilden. Theorien eröffnen an dieser Stelle eine größere erkenntnistheoretische Breite der (geographischen) Weltzugänge. Sie differenzieren und vertiefen damit Prozesse der Weltaneignung – und, um eine Grundkategorie geographischen Denkens zu nennen, um die es später noch gehen wird, der Raumaneignung im Rahmen von Raumtheorien. Neben der Bedeutung von Theorien für die geographische Vermittlung wird zudem an diesem Beispiel ersichtlich, dass die Verwendung des Begriffs *Theorie* in der Geographiedidaktik Probleme bereitet. Kaum ein dem Fach immanenter Ansatz wird zweifelsfrei als Theorie deklariert. Selbst bei außerfachlichen Bezugstheorien (etwa aus den Geisteswissenschaften) erfolgt eine gewisse Zurückhaltung bei der Verleihung des Prädikats *Theorie*.

Dies mag einerseits an einer gewissen Abgrenzung vom (in diesem Band bereits beschriebenen) szientifischen Theoriebegriff liegen, der nur einen Teil der Geographiedidaktik zu Grunde liegenden Theoriebezüge ausmacht. Doch auch gerade im naturwissenschaftlichen Bereich der Geographiedidaktik werden fachgeographische Bezüge selten als Theorie formuliert, da in der Regel (außer bei sehr neuen Konzepten wie dem Anthropozän; Crutzen et al., 2011) als sehr gesichert geltende Erkenntnisse im Unterricht vermittelt werden (beispielsweise Plattentektonik), die auf Grund der Vielzahl an Belegen eher als Fakt denn als Theorie bezeichnet werden. Dies greifen die Basiskonzepte Geographie auf (z. B. in Österreich *Raumkonstruktion und Raumkonzepte, Diversität und Disparität, Mensch-Umwelt-Beziehungen*; bmb 2016). Aus diesem Grunde muss hinsichtlich fachlicher Inhalte auch kaum von Hypothesen gesprochen werden. Die Formulierung von Hypothesen taucht vielmehr als fachdidaktische Methode für Schülerinnen und Schüler zum persönlichen Erkenntnisgewinn auf. Dennoch existiert ein Bewusstsein der Grenzen der Erkenntnis und ihrer Konstruktion durch Messinstrumente und vor allem Erkenntnismethoden (vgl. Schneider 2013).

Im sozialwissenschaftlich geprägten Bereich der Geographiedidaktik, in dem die nicht szientifischen Theorien stark präsent sind, erfolgt einerseits ebenfalls eine gewisse Zurückhaltung hinsichtlich der Anwendung des Begriffs der Theorie als solche, aber zugleich eine Verwendung als zusammengesetztes Wort (z. B. theoretische Ansätze, theoretische Forschung, theoretische Heuristiken) und die vielfältige Nutzung von Umschreibungen (Konzepte, Ansätze, Modelle, Denkfiguren). Nur die großen (meist erkenntnistheoretischen) Bezugstheorien werden mit dem Label der *Theorie* versehen, etwa Konstruktivismus und Systemtheorie. Öfter ist hierbei auch eine Formulierung im Plural anzutreffen, da es beispielsweise den einen Konstruktivismus nicht gibt, sondern mehrere, in ihren Grundideen ähnliche, aber nicht vereinbar nebeneinanderstehende Theorien. Möglicherweise ist diese Pluralität der Weltansichten auch ein weiterer Grund, warum im Detail nicht immer von Theorien gesprochen wird, sondern eben auch die Ersatzbegriffe bemüht werden – weil die Grenzen einer jeden Theorie und der Mehrwert einer anderen beim Füllen der Lücken bei gleichzeitig eigenen Grenzen sehr offensichtlich sind, und damit der szientifische Begriff nicht greift. Primat ist immer die Inwertsetzung für die Welterschließung – je mehr verschiedene Theorien hier eingesetzt werden, aus desto mehr unterschiedlichen Perspektiven kann die Welt erschlossen werden. Vor diesem Hintergrund ist auch der Begriff der Paradigmen oder des Paradigmenwandels beliebt, im Sinne eines Wandels der erkenntnisbezogenen Weltansichten und Forschungsorientierungen, wobei ein Paradigma zugleich Raum bietet, einen Theorienpluralismus unter einer grundlegend gemeinsamen Welt-

sicht zu ordnen. Angesichts dieses geläufigen, vielgestaltigen Sprachgebrauchs werden im Folgenden daher auch weiterhin die Begriffe der Geographiedidaktik – Ansätze, Konzepte und gelegentlich Theorie – in all ihrer Inkonsistenz verwendet, gleichwohl aber vor dem weiten Theoriebegriff dieses Bandes in ihrem Status als de-facto, oftmals auch nicht-szientifische Theorien verstanden.

3. Grundlagen II – Theoriegenerierung in der Geographiedidaktik

Neben dem eben beschriebenen Begriff der theoretischen Forschung als geistes-/sozialwissenschaftlich fundierte Möglichkeit der Theoriegenerierung durch Zusammenführen von existenten theoretischen Ansätzen aus der Fachgeographie und benachbarten Wissenschaften existiert als weitere Quelle der Theoriebildung die empirische Unterrichtsforschung, die dem szientifischen Begriff zuzurechnen ist. Diese ist prinzipiell für alle Fachdidaktiken zugänglich, wird aber mit spezifisch fachlichem Fokus ausgelebt. In diesem Zusammenhang sind auch *Prinzipien* des Geographieunterrichts zu erwähnen – hierbei handelt es sich in der Regel um erfahrungsbasierte (teils empirisch abgesicherte) Ansätze über *guten Unterricht* (wobei *gut* beispielsweise über Kompetenzzuwachs gemessen wird), oder eben um aus anderen Theorien abgeleitete Überlegungen (z. B. Critical Thinking, Ästhetische Bildung).

Darüber hinaus ist eine gewisse Nähe von geographiedidaktischen Theorien (Ansätzen, Konzepten) zu Methoden zu erkennen, da diese theoretisch fundiert sein sollen. So ist die Dekonstruktion der Karte einerseits ein theoretischer Ansatz, andererseits eine Methode – erst recht in ihrer theoretisch durchdachten geographiedidaktischen Adaption. Für Lehrende sind die theoretischen Überlegungen dabei die erwähnte Konzeptionalisierung, die eine Methode über den punktuellen Rezeptcharakter hinaus sinnvoll einsetzbar machen. Zugleich sind Theorien die Basis dafür, die Grenzen des methodischen Instruments zu kennen und gegebenenfalls weitere theoretisch fundierte Methoden zwecks Erkenntnisgewinnung und -intensivierung hinzuzuziehen.

4. Grundlagen III – Theorien in der Geographiedidaktik in Relation zur Fachwissenschaft

Die Untersuchung der Relation von Theorien der Geographiedidaktik zum Fach Geographie kann einen weiteren Aufschluss über die Theoriegenerierung der Geographiedidaktik geben. Das Spezifische an der Geographiedidaktik ist der relativ

enge Bezug zur Fachwissenschaft (der natürlich in einem gewissen Maße vielen Fachdidaktiken eigen ist). Jenseits einer Abbilddidaktik geht es darum, fachwissenschaftliche Probleme und Strömungen aufzugreifen und der Vermittlung zugänglich zu machen. Das ist insofern ein Selbstverständnis, als dass fachwissenschaftliche Probleme der Geographie zumindest in ihren Grundzügen kein Spezialwissen sind, sondern in hohem Maße Anwendungsbezug (oder, um es mit Habermas, 1981, zu sagen, Lebensweltbezug) aufweisen, so dass bei dem Fach entlehnten Problemen oft von einer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (im Sinne der didaktischen Analyse; Klafki, 1962) ausgegangen werden kann. Deshalb finden Entwicklungen der Geographiedidaktik nicht nur aus dieser selbst und aus den Bildungswissenschaften heraus statt, sondern immer auch angeregt durch die Fachwissenschaft Geographie, etwa durch Aufgreifen neuer Forschungsfelder (Klimawandel etc.) und erkenntnistheoretischen Turns der Geographie (Material Turn etc.). Das führt dazu, dass die Fachwissenschaft einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Geographiedidaktik hat – und auch dazu, dass viele Theorien der Geographiedidaktik einen deutlichen fachwissenschaftlichen Einschlag haben. Durch die spezifische Inwertsetzung für die Vermittlung werden daraus Theorien der Geographiedidaktik.

Dies geschieht allerdings mit einiger Verzögerung: Beispielsweise sind konstruktivistische Ideen (etwa in Bezug auf die Kategorie Raum) bereits in den 1980er und 1990er Jahren in Teilen der Fachgeographie präsent – in der Geographiedidaktik wurden sie erst Anfang der 2000er in einem konzeptionellen Dokument (Curriculum, 2000+; DGfG, 2002) breit kommuniziert, Mitte der 2000er dank der Zusammenarbeit unterschiedlicher Denkschulen in den Bildungsstandards des Fachs aufgeführt (DGfG, 2006) und in einigen Lehrplänen fanden sie etwa zehn Jahre später Eingang. Generell musste sich die Wissenschafts- und Fachwissenschaftsorientierung der Geographiedidaktik erst entwickeln: Die Fachgeographie, die schon immer mit ihrer Position zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften kämpfte, vollzog mit dem Geographentag in Kiel im Jahr 1969 (ein zentrales Datum für Geographen) eine Wende zur Wissenschaftsorientierung, die auch das bisher eher heimatkundlich (traditionalistisch und wissenschaftsfern) orientierte Schulfach Geographie (sicherlich zusätzlich durch den Sputnikschock angetrieben) veränderte (Schultz, 2012). Bis zur Kompetenzorientierung allerdings wurde das Fach stark inhaltsorientiert, in seiner Komplexität und bis heute in der Fachwissenschaft nur teilweise durch Zusammenarbeit gelebt, oft nebeneinander gedachten Interdisziplinarität, sehr additiv vermittelt.

Natürlich sind auch diverse Reduktionen der Komplexität der fachwissenschaftlichen Theorien bei einem Transfer in die Fachdidaktik zu erkennen. So endet beispielsweise in einigen Texten zum Conceptual Change, der Veränderung von mentalen Modellen

von Schülerinnen und Schülern hin zu wissenschaftlich akzeptierten Wissenskonstruktionen (Reinfried, 2007), die Referenz zum Konstruktivismus bei der Einordnung der Schülervorstellungen und erstreckt sich nicht auf die ebenfalls konstruierten wissenschaftlichen und für den Unterricht didaktisch reduzierten Erkenntnisse, zu denen Schülerinnen und Schüler hingeführt werden müssen. Generell ist natürlich ein Theorienpluralismus, sofern andere Theorien wahrgenommen und angewandt werden, von Vorteil, wenn er die Vielfalt der Welterschließung sichert. Im Gegensatz zur Fachwissenschaft Geographie ist auch ein Eklektizismus erkennbar, bei dem auch eigentlich widersprüchliche oder in Teilen widersprüchliche Ideen nebeneinander oder miteinander angewandt werden. So wird in der Fachwissenschaft Harleys Anwendung von Foucault und Derrida im Falle der Kritischen Kartographie bemängelt, da Harley sich auf Autorenschaft von Karten bezieht, die durch keine der beiden Theorien getragen wird (Balyea, 1992), ebenso, wie eine möglicherweise nicht ganz saubere Rezeption der Dekonstruktion schon mal in der Kritik steht (Dörfler, 2005). Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker nutzen oftmals Theorien als Referenz der Weltzugänge, wobei sie im unterschiedlichen Maße in die Tiefe zugehen. Der primäre Fokus ist ein pragmatischer, der Vermittlung dienlicher.

5. Grundlagen IV – Theorien und Normen in der Geographiedidaktik

In der Geographiedidaktik werden Theorien teilweise von einem normativen Duktus durchdrungen, was daran liegt, dass Bildung immer sowohl einem Legitimationszwang unterliegt (und das Fach Geographie muss sich angesichts der fachpolitisch nicht gewünschten, aber genutzten Möglichkeiten fachfremden Unterrichts, Zusammenlegung mit Sozialwissenschaften und Einbußen in der Stundentafel besonders oft legitimieren) und Bildung zugleich eine Entscheidung für eine spezifische (Befähigung zur) Ausgestaltung von Gesellschaft ist, die in verschiedener Form möglich ist (z. B. humanistisches vs. neoliberales Bildungsideal; Liessmann, 2011).

Eine derartige Diskussion trifft beispielsweise den Spatial Citizenship Ansatz (Gryl & Jekel, 2012), der zahlreiche Theorien und Ansätze etwa aus den Bereichen der Raumtheorien, Medientheorien, kritischen Kartographie, Critical GIScience, Citizenship Education und Erkenntnistheorien kombiniert, um Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, mittels (vorrangig digitaler) Instrumente einfache, aber überzeugende Karten zu erstellen, damit sie ihre eigenen Ideen von Raumgestaltung kommunizieren und in gesellschaftliche Entscheidungsprozesse einbringen können. Die Entwicklung des Ansatzes wurde nur durch technologische Entwicklungen möglich, die das Monopol

der alleinigen Kartengestaltung durch professionelle Kartographinnen und Kartographen und Expertinnen und Experten für Geoinformationssysteme in Teilen abgeschafft haben, so dass nun auch Laiinnen und Laien (einfache) Karten gestalten können (Neogeography; Turner, 2006). Normativ ist hieran beispielsweise die Idee der Befähigung zur Teilhabe, weshalb sich dieser Ansatz auch Fragen des (seinerseits theoretisch-normativ aufgeladenen) Paternalismus stellen muss (Pokraka & Gryl, 2018; vgl. Giesinger, 2006), woraus folgt, dass Befähigung immer auch die Möglichkeit des Nicht-Handelns inkludieren muss. Schwerer wiegt die Beobachtung, dass unter Laienkarten auch solche zu finden sind, die dezidiert menschenverachtende Stoßrichtungen verfolgen, etwa die sogenannte *Braune Karte*, die Asylbewerberheime mit extrem negativen Kommentaren in Rot auf einer Karte im Netz verortete. Dem potentiellen Vorwurf, ob Spatial Citizenship auch diese Tendenzen fördert, wird entgegengetreten, dass dieser Ansatz von vorneherein Menschenrechte und demokratische Aushandlung als Prämissen setzt (Schulze et al., 2015; Gryl et al., 2017). Als *Bildungsansatz*, also als Entscheidung darüber, wie Gesellschaft sein sollte, erscheint es möglich, dass Normen, die eine menschenwürdige Gesellschaft versprechen, neben sozial- und geisteswissenschaftlichen Theorien stehen beziehungsweise in ihnen aufgehen. Der enge Lebensweltbezug des Schulfachs Geographie legitimiert diese Vorgehensweise zusätzlich.

6. Überblick – eine unvollständige Übersicht zu Theorien in der Geographiedidaktik

Im Folgenden werden einige Theorien der Geographiedidaktik dargestellt, um die Breite der Zugänge zu illustrieren. Dabei ist das Feld aus mehreren, bereits angedeuteten Gründen als heterogen und schwer zu ordnen zu verstehen:

- ▶ Die Geographiedidaktik entwickelt ihre Theorien sowohl aus dem Zusammenbringen existenter Theorien (theoretische Forschung) als auch aus empirischer Forschung.
- ▶ Theorien können dabei szientifisch und nicht-szientifisch sein; Erstere entstehen vor allem im Feld empirischer fachdidaktischer Forschung (experimentelle fachwissenschaftliche Arbeit wird zumindest im Unterrichtsfach außer bei historischen Ausblicken etwa auf die widerlegte Theorie der Kontinentalverschiebung selten mit diesem Label der Theorie versehen), letztere durch theoretische Forschung.
- ▶ Geographiedidaktik bezieht sich auf Theorien der Geistes- und Sozialwissenschaften sowie anderer für die Geographie relevanter Fächer, Theorien des Fachs Geographie

und fachdidaktische Theorien (allgemeine Fachdidaktik, Fachdidaktiken anderer Fächer, eigene Theorien).

- ▶ Die theoretische Tiefe und Schärfe ist sehr verschieden. Es kann auch bei Verwendung ein und desselben Labels passieren, dass oberflächliche oder eben auch tiefgreifende Rezeptionen etwa von Systemtheorie/Systembegriff kommuniziert werden. Tiefgreifende Rezeptionen werden meist durch weitere Theorien gestützt. Auch findet meist eine unvollständige Adaptierung einer Bezugstheorie zu Gunsten eines pragmatischen Fokus statt (z. B. oftmals in einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik).
- ▶ Die Reichweite der verwendeten Theorien ist sehr unterschiedlich. Manche klären umfassend Erkenntniszugänge (z. B. Konstruktivismus), andere *nur* einen Teilbereich (z. B. Politische Ökologie).
- ▶ Teilweise versuchen unterschiedliche Umschreibungen (Ansatz, Modell etc.) diese unterschiedliche Reichweite aufzugreifen, werden aber auch nicht immer konsistent verwendet.
- ▶ In der Regel muss, wie erwähnt, im Plural gesprochen werden, weil es (leicht bis stark) divergente Theorien gibt, die sich auf ähnliche Begrifflichkeiten beziehen. Manchmal sind hier grundlegend verschiedene Ansätze (z. B. im Falle von Raumtheorien) zu verzeichnen, manchmal eher Unterschiede bei einer prinzipiellen gemeinsamen Idee (z. B. bei verschiedenen konstruktivistischen Ansätzen). Aus diesem Grund ist die Selbstreflexion auf das Fach als *Didaktiken der Geographie* (OpenSpaces, 2018) in Anlehnung an die Pluralität der *Geographien* der Sozialgeographie durchaus sinnvoll.

Die Grafik auf der folgenden Seite erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern gibt einen Überblick voller Exempel. Sie soll nicht suggerieren, dass eine Ebene zwangsläufig explizit auf der darüber liegenden fußen muss. Sie ist offen für Ergänzungen und eigene Ordnungsschemata für fachaffine und -interessierte Leserinnen und Leser.

7. Vertiefung – Raumtheorien in der Geographiedidaktik

Raumtheorien sind ein die Identität des Fachs Geographie immer wieder konstituierendes Kernelement. Auch für die Schulgeographie ist die Beschäftigung mit Räumen ein wesentlicher Aspekt der Legitimation. Die Bildungsstandards Geographie beispielsweise, die sich eng an das Kompetenzmodell der offiziellen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz anschließen, führen als zusätzlichen Kompetenz-

bereich zwecks Alleinstellungsmerkmal *Räumliche Orientierung* ein (DGfG, 2006), wobei Inkongruenzen im Modell sehr bewusst in Kauf genommen werden. Der neue Bereich, auf einer ganz anderen Gliederungsebene konzipiert, überschneidet sich deutlich mit Kompetenzbereichen wie Fachwissen und Methoden/Erkenntnisgewinnung. Allerdings sind jene Raumbezüge sehr grundlegend für viele in der Bearbeitung geographischer Probleme notwendiger Kompetenzen und damit generell zentral für geographische Bildung. Sie in das Modell in die anderen Kompetenzbereiche zu integrieren, hätte eine höhere Systematik, aber zugleich eine geringere – auch fachpolitische – Sichtbarkeit bedeutet.

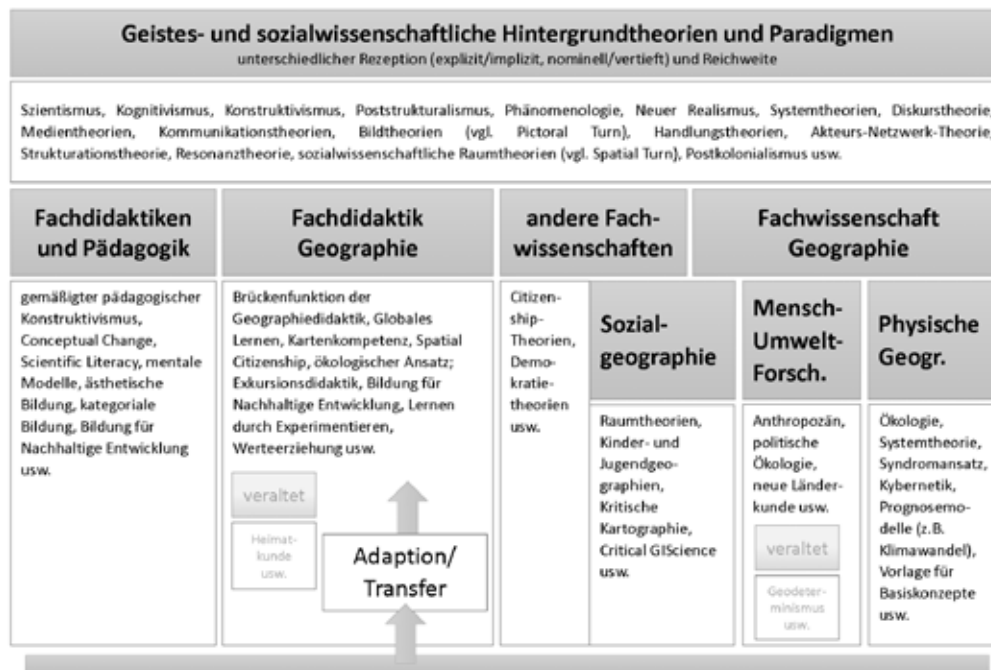


Abb. 1: Übersicht über einige Bezugstheorien der Geographiedidaktik (idealtypische Einordnung)

Bei den geographiedidaktisch rezipierten Raumtheorien treten besonders die *Vier Raumkonzepte* (Wardenga, 2004) in Erscheinung. Es handelt sich dabei um die fachdidaktische Inwertsetzung einer langen Paradigmengeschichte der Geographie des letzten Jahrhunderts, wie sie etwa Weichart (2008) und Werlen (2000) beschreiben. In diesem Zusammenhang stellen die *Vier Raumkonzepte* die Paradigmen, die sich in der Disziplingeschichte scheinbar, aber eigentlich auch nur idealtypisch ablösend, in

eine Gleichzeitigkeit der Gegenwart. Die *Vier Raumkonzepte* werden so zum Analyseinstrument und, im besten Fall, auch selbst Gegenstand der Analyse geographischen Denkens beziehungsweise verschiedener Modi der Weltaneignung. Die Raumkonzepte lassen dabei einerseits den Wandel der Erkenntnis in historischer Perspektive nachvollziehen (was bisher weniger im Unterricht, aber zumindest in der Lehramtsbildung genutzt wird), andererseits bieten sie grundlegend verschiedene theoretische Blickwinkel auf das Konstrukt Raum, wenn sie im Verbund angewandt werden. Sie sind ausführlich im Konzeptpapier *Curriculum 2000+* der Deutschen Gesellschaft für Geographie (2001) dargestellt, deutlich unsystematischer in den Bildungsstandards Geographie (DGfG, 2006) aufgegriffen, punktuell in die Lehrpläne eingearbeitet und werden in Unterrichtsvorschlägen (explizit und implizit) angewandt. Neben zahlreichen impliziten Anwendungen sind Beispiele für die explizite Nutzung des Konzepts die Darstellung der Jenaer Geographiedidaktik zum Thema Hochwasser (Jenaer Geographiedidaktik o. J.) (grafische Übersicht: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/raumkonzepte_rohde_juechtern.pdf) sowie die Darstellung der Folgen des Bergbaus in Peru bei einer kompletten Offenlegung des Analyseinstruments für Schülerinnen und Schüler (Detemple et al. 2013).

Konkret bestehen die *Vier Raumkonzepte* aus (1) einem *Containerraum*, in dem es um die geographische/georeferenzierte Verortung von physisch-materiellen Objekten geht, (2) dem *Raum als System von Lagebeziehungen*, in dem die Wirkungen von Nähe und Distanz ins Blickfeld gelangen, (3) dem *Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung*, in dem es um die individuelle Wahrnehmung von Räumen geht, und (4) dem *Raum als soziale Konstruktion*, in dem die Kommunikation über Räume und Handlung in Räumen dem Physisch-Materiellem Bedeutungen zuweist, die sozial geteilt werden, und Handlungen ermöglichen und einschränken. (1) und (2) werden auch als absolute, (3) und (4) als relationale Raumkonzepte bezeichnet. Angewandt bedeutet dies, dass zum Beispiel ein Ferienort als (1) eine Ansammlung von günstigen klimatischen Bedingungen, Hotels und Sehenswürdigkeiten kommuniziert werden kann, es können (2) darüber hinaus Zusammenhänge zur Verkehrsanbindung und weiteren infrastrukturellen Gegebenheiten hergestellt werden. (3) Die Bewertungen in sozialen Medien können betrachtet und es kann (4) die Strategie der Kommune bei der medialen Inszenierung des Ferienorts ebenso wie die ebenfalls selektive Kommunikation eines Umweltverbands zum ökologischen Impakt des Tourismus verfolgt werden.

Anzumerken ist, dass unter *Raum* an dieser Stelle jeweils eine dezidierte Perspektive auf Räume verstanden wird. *Raum* ist in dieser Lesart daher nicht geographische Entität, sondern Blickwinkel/Filter der Analyse und zugleich Ergebnis dieser, was nur ein

konsequenter Sprachgebrauch angesichts eines (insbesondere auf dem vierten Konzept beruhenden) Verständnisses der Konstruiertheit von Räumen ist. Die *Vier Raumkonzepte* sind zugleich eine didaktische Reduktion etwa von beziehungsweise gegenüber Weichharts (2008) Überlegungen, dass angesichts der Vielfalt der Raumtheorien in Geschichte und Gegenwart der Geographie sieben Räume (Raumkonzepte) zu differenzieren sind. Im Detail lassen sich die verbleibenden vier Konzepte wie folgt theoretisch einordnen und fundieren:

- 1) Der *Containerraum* geht zurück auf die Geographie als Länderkunde und insbesondere auf das länderkundliche Schema nach Hettner (Werlen, 2000). Hier werden enzyklopädisch verschiedene inhaltliche Kategorien über einen geographischen Raumausschnitt gelegt, um den Raum innerhalb dieser fachlichen Kategorien (Wirtschaft, Klima, Boden usw.) möglichst umfassend zu beschreiben. Referenz sind hierbei die physisch-materiellen Gegebenheiten; die Welt wird als objektiv beschreibbar angenommen.
- 2) Das *System der Lagebeziehungen* geht zurück auf die raumwissenschaftliche Geographie, die insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren im Anschluss an den Geographentag in Kiel mit dem Ziel der stärkeren Wissenschaftlichkeit der Geographie populär wurde. Hierbei geht es um die Quantifizierung räumlicher Beziehungen insbesondere über den Faktor Distanz unter Einbeziehung weiterer Faktoren wie etwa Reisegeschwindigkeit. Eine wichtige Thematik sind etwa Standortfaktoren. Die Grundlage der heute intensiv praktizierten Analyse mit Geoinformationssystemen ist ebenfalls raumwissenschaftlich.
- 3) *Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung* referiert auf die Wahrnehmungs-geographie, die ausgehend vom Behaviorismus und später inspiriert vom Kognitivismus jene Aspekte von Raumgestaltung und raumbezogenem Verhalten (im Unterschied zum intendierten Handeln) erfasst, die sich nicht raumwissenschaftlich erklären lassen. Hierzu zählen individuelle Differenzen der Wahrnehmung beziehungsweise Bewertung von Räumen, beispielsweise Angst- und Wohlfühlorte, die letztlich zur Bildung raumbezogener Images führen.
- 4) *Raum als soziale Konstruktion* fußt auf der handlungstheoretischen Sozialgeographie, in deren Sinne »die Handlungen der Menschen im Zentrum stehen; das Räumliche wird als Dimension des Handelns gesehen, nicht umgekehrt« (Werlen, 2007, S. 309). In Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Strukturations- theorie (Giddens, 1984) werden durch intentionales Handeln Strukturen geschaffen, die wiederum Handeln beeinflussen. Es findet eine subjektive Bedeutungszuweisung statt, die intersubjektiv geteilt und naturalisiert werden

kann, weshalb menschengemachte Regeln im Raum, obgleich nicht naturgegeben, als nicht hinterfragbares Selbstverständnis erscheinen können. Damit haben der Theorie zufolge jene sozialen Raumkonstruktionen weitaus mehr Wirkkraft als physisch-materielle Bedingungen.

Die Parallelität divergenter theoretischer Ansätze in den *Vier Raumkonzepten* und die prinzipielle Möglichkeit ihrer Betrachtung neben-, gegen- und miteinander zeigt deren Widersprüche auf, aber auch, dass blinde Flecken des einen Ansatzes durch einen anderen sichtbar gemacht werden können. So sind weder *Containerraum* noch *Raum als System von Lagebeziehungen* so neutral/objektiv, wie es die jeweilige dahinterliegende Theorie in sich suggeriert, sondern die (für die Darstellung/Thematisierung unvermeidbare) Auswahl der Objekte, Phänomene und Relationen ist methoden-, das heißt menschengemacht. Die Zementierung bestehender Verhältnisse durch den eingeschränkten Blick dieser Analyse wird prinzipiell durch *Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung* und *Raum als soziale Konstruktion* hinterfragbar. Zugleich wird der gewisse Mangel der Berücksichtigung von Materialität der handlungstheoretischen Sozialgeographie, die das Zitat »While it is possible to skateboard on park benches, it is not possible to walk through walls« (Creswell, 2009, S. 2) treffend adressiert, durch das erste und zweite Konzept kompensiert. Durch das Heraustreten aus einer einzelnen Theorie bilden die *Vier Raumkonzepte* eine Metaebene auf (eine Auswahl an) Raumtheorien bei gleichzeitiger Nutzbarmachung dieser für die Analyse geographischer Räume.

8. Raum- und andere Theorien – Kritik, offene Enden, Chancen

Leider wird das Potential der Metaebene auf Erkenntnisproduktion in der Anwendung der *Vier Raumkonzepte* im Unterricht selten und sehr selten umfassend ausgeschöpft. Teilweise stehen die Konzepte unverbunden nebeneinander im Sinne eines Abarbeitens. Quasi nie werden die Konzepte in ihrer theoretischen Begrenzung und ihrer historischen Genese im Unterricht bewusst kommuniziert. Für jüngere Schulstufen werden das dritte, aber zumindest das vierte Konzept oftmals als zu komplex erachtet, sodass das gesamte Konstrukt der *Vier Raumkonzepte* seine Legitimation verliert. Wie erste (Gryl, 2015) und laufende Untersuchungen zeigen, ist die Komplexität relationaler Raumkonzepte nicht allein im Konzept der Relationalität (also der Deutungsoffenheit) begründet, sondern kann stark durch Auswahl des (etwa lebensweltnahen) Anwendungsfalls variiert werden. So können schon Grundschüler sozial konstruierte Räume in Form von Regeln auf dem Schulhof als solche erkennen. Auch

die gelegentliche Bezeichnung von Raumkonzepten (1) und (2) als *objektiv* und (3) und (4) als *subjektiv* (Hoffmann, 2011) konterkariert in ihrer sprachlichen Verkürzung den erkenntnistheoretischen Zugang, da es sich um theorieimmanente Selbstzuschreibungen handelt – schließlich sind, wie gesagt, Containerräume stark subjektiv geprägte, eben nur nicht offengelegte Selektionen.

Umso wichtiger erscheint es, sich noch einmal die Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Konzepte in Bezug auf Bildung vor Augen zu führen, um deutlich zu machen, wie sich Bildung bei Reduktion auf einzelne Konzepte verengt. Jekel (2008) hat hierzu den Raumkonzepten Bildungstheorien zugeordnet, demnach bleibt (1) auf einem behavioristischen Niveau, die Kombination aus (2) und (3) adressiert kognitivistische Bildungsansätze und (4) erschließt eine konstruktivistische Orientierung. Daraus leitet er, in Anlehnung an Habermas (1970) Erkenntnisinteresse, ein spezifisches Vermittlungsinteresse der Gestaltung von Unterricht ab: (1) verfolgt ein technisches Interesse, bei dem es um Erfüllung von Vorgaben geht, (2) und (3) ein praktisches, das Gestaltung innerhalb von Rahmungen ermöglicht, und (4) ein emanzipatorisches, das Reflexion/Reflexivität und (verantwortungsvolle) Neugestaltung auch von Rahmungen adressiert. Die auf das Subjekt ausgelegte Handlungstheorie ist an dieser Stelle besonders geeignet, weil sie Verantwortung und Chance auf Gestaltung beim Subjekt sieht, ohne seine gesellschaftliche Einbettung zu negieren. Vor dem Hintergrund einer komplexen, sich wandelnden Welt und dem Anspruch einer demokratischen Bildung sollte die letztgenannte Ausrichtung definitiv nicht vernachlässigt werden. Jekel (2008) fasst daher die Anforderungen an die Arbeit mit Raumkonzepten integrierender zusammen, als dies die meisten – und daher möglicherweise missverständlichen – Darstellungen der *Vier Raumkonzepte* tun:

- » Raumkonzepte, die für die Schule geeignet sind, müssen demnach: 1. Die Lebens- und Erfahrungswelten der Schülerinnen und Schüler einbeziehen, folglich ihren ›gelebten Raum‹ umfassen und über individuelle Betroffenheiten aufklären können, 2. die soziale Produktion von Räumen und ihre Zeitlichkeit miteinbeziehen, somit Raum als soziales Projekt akzeptieren, ohne 3. physische, mentale und soziale Komponenten auszuschließen« (Jekel, 2008, S. 39).

Das Zitat macht deutlich, dass dieses Neu-Durchdenken von Raumkonzepten auch dadurch gestützt wurde, dass *weitere* Raumtheorien einbezogen wurden. Und tatsächlich finden sich mit Mehrwert in der geographiedidaktischen Rezeption weitere Raumtheorien und deren implizite und teils explizite Inwertsetzung für die schulische Vermittlung, so etwa:

- ▶ Paasis (1986) *The institutionalization of regions* (1986), in der der Zusammenhang zwischen subjektiver (*Place*) und sozial geteilter Bedeutungszuweisung (*Region*), bei Werlen (1993) wiederum zusätzlich als *Space* titulierte, offengelegt wird.
- ▶ Lefebvres (1993) Raumtheorie, in der einerseits menschengemachte materielle Artefakte Beachtung erlangen (Raum der Repräsentation) und andererseits die für die Geographiedidaktik essentielle Verbindung zu Repräsentationen von Räumen (Karten, subjektive Karten etc.) hergestellt wird, die damit zugleich Wahrnehmungen (individuelle/subjektive Ebenen bzw. Konstruktionen) und sozial geteilte Konstruktionen eng verbindet.
- ▶ Masseys (2005) *For space*, in der sie den Zusammenhang von Raum und Zeit und auf Akteure bezogenen Beziehungen darstellt.

Unter Bezugnahme auf verschiedene Raumtheorien und mit sehr unterschiedlicher Tiefe der Rezeption verknüpfen Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker diese Ansätze wiederum mit weiteren Theorien, etwa, um nur eine höchst knappe und zugleich heterogene Auswahl aus der Vielfältigkeit der Möglichkeiten zu nennen, mit Fragen der Phänomenologie (Dickel & Hoffmann, 2012), Demokratietheorien und Ansätzen zur Partizipation (Ohl, 2009), Erkenntnistheorien und Reflexivität (Schneider, 2013) und Medientheorien (Plien, 2018). Eklektizismus wohnt allen diesen Anwendungen, wie erwähnt und wie angesichts dieser Kombinationen unvermeidbar, inne. Wenn diesem bewusst begegnet wird, ist Eklektizismus allerdings sogar ein Mehrwert, da er komplexe Zugänge zur Komplexität der Welt, die die Geographie vor Augen hat, erlaubt. Dafür ist es wichtig, dass auch Schülerinnen und Schüler einen zumindest didaktisch reduzierten Blick auf die Metaebene der Theoriediskussion erlangen, um diese wiederum selbst anzuwenden. Dies kann gern auch auf pragmatischer Ebene und im Sinne von Theorien als Instrumente der Analyse geschehen, denn das sind Theorien vor dem Hintergrund ihrer Nähe zu Methoden auch.

In der Geographiedidaktik gibt es noch viele nicht bearbeitete didaktische Fragen, immer wieder neue lebensweltliche Herausforderungen und *neue* (eben noch nicht tiefgreifend transferierte) Ideen der Fachwissenschaften: beispielsweise die erwähnte Lücke der relationalen Raumkonzepte in der Primarstufe, die Herausforderungen des gesellschaftlichen Rechtsrucks und die Frage nach der theoretischen Verortung (den Alltag prägender) *digitaler Räume* sowie der *Material Turn* der Sozialwissenschaften. Dies macht weitere Theoriearbeit, die Entwicklung von Theorien, deren Anwendung für den Unterricht, und die empirische Prüfung ihres Nutzens, notwendig. Die Arbeit mit Theorien ist und bleibt ein essentieller Bestandteil geographiedidaktischer Forschung.

Literatur

- Belyea, B. (1992). Images of power. Derrida/ Foucault/ Harley. *Cartographica (The International Journal for Geographic Information and Geovisualization)*, 2, 1-9.
- bmb (Bundesministerium für Bildung) (2016). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird*. Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219>.
- Creswell, T. (2009). Place. In Kitchin, R. & T. Nigel (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Oxford: Elsevier.
- Cruzten, P., Mastrandrea, M., Schneider, S., Davis, M., & Sloterdijk, P. (2011). Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang. Energie und Politik im Anthropozän. Berlin: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1974/1998). *Of Grammatology*. Baltimore.
- Detemple, J., Gryl, I., Hoffmann, K.W., Hoffmann, S., Koch, S., Kurz, E., Kurz-Gieseler, S., Müller-Dittloff, S., & Schwehm, W. (2013). *Grundkurs Geografie/Politik*. Paderborn: Schöningh.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2002). *Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie (Curriculum 2000+)*. Bonn: DGfG.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2006). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Berlin: DGfG.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Mit Aufgabenbeispielen. Berlin: DGfG.
- Dickel, M., & Hoffmann, K.W. (2012). Mit Bildern umgehen. Zwischen Spielraum und Festlegung. *Geographie und Schule (Themenheft: Bildermedien)*, 199, 12-19.
- Dörfler, T. (2005). Geographie und Dekonstruktion. Zu einem zeitgenössischen Missverständnis. *Geographische Revue*, 1-2, 67-85.
- Foucault, M. (1978/1984). *The Foucault reader*. New York.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giesinger, J. (2006). Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 2, 265-284.
- Gryl, I. (2009). *Kartenlesekompetenz*. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographie-unterricht (= Materialien zur Didaktik der Geographie- und Wirtschaftskunde 22). Wien.
- Gryl, I. (2012). *Reflexive Geomedienarbeit*. Theoretische Fundierung, bildungskonzeptionelle Ansätze und empirische Ergebnisse zur Rolle der Geographielehrenden. Dissertationsschrift. Landau in der Pfalz.
- Gryl, I. (2015). A starting point. Children as spatial citizens. *GI_Forum (Journal for Geographic Information Science)*, 241-250.
- Gryl, I., & Jekel, T. (2012). Re-centering geoinformation in secondary education: Toward a spatial citizenship approach. *Cartographica (The International Journal for Geographic Information and Geovisualization, University of Toronto Press)*, 47, 1, 18-28.
- Gryl, I., Könen, D., & Pokraka, J. (2017). Limits of freedom – defining a normative back-ground for Spatial Citizenship. *GI_Forum (Journal for Geographic Information Science)*, 2, 3-12.
- Habermas, J. (1970). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica (The International Journal for Geographic Information and Geovisualization)*, 2, 1-20.
- Heyden, C. (2005). Karten lügen (nicht). Wie objektiv können Karten die Realität abbilden? *Praxis Geographie*, 11, 20-25.
- Hoffmann, K.W. (2011). *Raumanalyse: „Vier Blicke auf den Nürburgring“*. Terrasse 2011, 3-7. Abgerufen von https://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/W400482_Terrasse_artikel1b.pdf
- Jekel, T. (2008). *In die Räume der GW-Didaktik*. Briefe einer Reise (= Materialien zur Didaktik der Geographie- und Wirtschaftskunde 21). Wien.

- Jenaer Geographiedidaktik (o.J.). *Raumkonzepte im Geographieunterricht*. Jena. Abgerufen von https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/raumkonzepte_rohde_juechtern.pdf
- Klafki, Wolfgang (1962). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Roth, H. & Blumenthal, A. (Hrsg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift 'Die Deutsche Schule': Didaktische Analyse* (S. 5-34). Hannover: Schroedel.
- Lefebvre, H. (1993). *The Production of Space*. Oxford.
- Liessmann, K. (2011). Die letzte Aufgabe unseres Daseins. Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens. In M. Sandoval, S. Seignani, A. Rehbogen, Th. Allmer, M. Hager, & Kreilinger, V. (Hrsg.), *Bildung MACHT Gesellschaft* (S. 39-50). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Ohl, U. (2009). *Spielraumerweiterung*. Institutionelle Rahmenbedingungen und Akteursstrategien in der großstädtischen Stadtteilentwicklung unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen. Dissertationsschrift. Heidelberg.
- OpenSpaces (2018). *Willkommen bei OpenSpaces*. Abgerufen von <https://www.openspaces.info/>
- Paasi, A. (1986). The institutionalization of regions. A theoretical framework for understanding the emergence of regions and the constitution of regional identity. *Fennia*, 1, 105-146.
- Plien, M. (2017). *Filmisch imaginierte Geographien Jugendlicher*. Der Einfluss von Spielfilmen auf die Wahrnehmung der Welt. Stuttgart: Steiner.
- Pokraka, J., & Gryl, I. (2018). Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus. *Kartographische Nachrichten*, 3, 140-146.
- Prokraka, J., Lehner, M., & Gryl, I. (2018, im Druck). Re-reading Spatial Citizenship and Re-Thinking Deconstructing the Map. *GI_Forum (Journal for Geographic Information Science)*.
- Reinfried, S. (2007). Alltagsvorstellungen und Lernen im Fach Geographie. *Geographie und Schule*, 168, 19-28.
- Schneider, A. (2013). *Geographiedidaktische Reflexivität*. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick. Berlin: Lit.
- Schultz, H.-D. (2012). Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In J. Haversath (Hrsg.), *Geographiedidaktik* (S. 70-89). Braunschweig: Westermann.
- Schulze, U., Gryl, I., & Kanwischer, D. (2015). Spatial Citizenship education and digital geomedial: composing competences for teacher education and training. *Journal of Geography in Higher Education*, 39, 3, 369-385.
- Turner, A. J. (2006). *Introduction to neogeography*. Sebastopol.
- Wardenga, U. (2004). Neue und alte Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute*, 200, 8-11.
- Weichhart, P. (2008). *Entwicklungslinien der Sozialgeographie*. Stuttgart: Steiner.
- Werlen, B. (1993). *Society, action, and space: An alternative human geography*. London.
- Werlen, B. (2000). *Sozialgeographie*. Eine Einführung. Bern: Haupt.
- Werlen, B. (20072). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*, Band 2. Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart: Steiner.

Theoretische Annahmen über Mehrsprachigkeit und Konsequenzen für schulbezogene Kontexte

Lena Heine

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in mehrerer Hinsicht ein zentrales Thema für den Lehrerberuf. Einerseits ist die Ausbildung von Mehrsprachigkeit bei Schülerinnen und Schülern erklärtes Ziel von Schule, in die viele Ressourcen investiert werden. Im deutschen Schulsystem hat der Fremdsprachenunterricht einen vergleichsweise hohen Status – so ist der Fremdsprachenunterricht (mit dominanter Stellung des Englischen) ein obligatorisch zu belegender Bestandteil an allen Schulformen (Elsner, 2016; Finkbeiner & Smasal, 2016). Eine uneingeschränkte Hochschulreife ist in Deutschland sogar nur mit mindestens zwei Fremdsprachen zu erreichen (Heine, 2016). Neben der Mehrsprachigkeit durch Schulfremdsprachen, die vor allem mit Vorteilen assoziiert wird, haben es Lehrkräfte aber auch tagtäglich mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die aufgrund von Zuwanderung weitere Sprachen sprechen. Bei dieser Form der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit haben wir es in Deutschland mit einer großen Bandbreite an Sprachen zu tun (Reich, 2007; Hopf, 2011) mit besonders großen Sprechergruppen für Russisch, Türkisch, Polnisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch, Albanisch, Farsi/Dari, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Griechisch (s. zusammenfassend Brehmer & Mehlhorn, 2018, Kap. 1). Hier überwiegen in der allgemeinen Wahrnehmung negative Assoziationen mit der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit. Häufig anzutreffende Vermutungen über negative Auswirkungen betreffen vor allem die Sorge, dass die Verwendung einer Herkunftssprache in Familie und Freundeskreis eine angemessene sprachliche Entwicklung im Allgemeinen und eine Kompetenzentwicklung im Deutschen im Besonderen verhindere und ursächlich für schlechtere schulische Leistungen von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sei (Hopf 2011). Zündstoff erhält diese Sorge von den großen Schulleistungsvergleichsstudien, in denen Schülerinnen und Schüler, die im Elternhaus eine andere Sprache sprechen als Deutsch, als Gruppe schlechter abschneiden als jene, die dort das Deutsche verwenden (Prenzel et al., 2007; Haag et al., 2012; Sachverständigenrat Deutscher Stiftungen, 2016).

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45546>



Weil Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund von Bildungserfolg und gesellschaftlicher Integration gewichtige Fragen zum schulischen Umgang mit Heterogenität berührt, spielt sie nicht nur in linguistischer Forschung eine zentrale Rolle, sondern wird in einem breiten Feld – von den Erziehungswissenschaften über die Migrationspädagogik, der Entwicklungspsychologie und in letzter Zeit auch unterschiedlichen Fachdidaktiken – als wichtige Variable in Forschungsarbeiten integriert, die in Annahmen über Spracherwerb, Sprachkompetenz und der Wechselwirkung von Sprache mit außersprachlichem Wissensaufbau eingebettet ist. Der Kenntnisstand der Grundlagendisziplin, der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung, wird dabei mal mehr, mal weniger tief verarbeitet.

Ziel der folgenden Ausführungen soll es vor diesem Hintergrund sein, aufzuzeigen, an welchen Stellen eine nur punktuelle Rezeption oder eine wenig passgenaue Einordnung der unterliegenden theoretischen Zusammenhänge über Sprache, Spracherwerb und sprachliche Kompetenzen zu Problemen in Bezug auf eine adäquate Einschätzung von Voraussetzungen für und Folgen von Mehrsprachigkeit für den Bereich Schule führen kann. Hierbei ist zunächst wichtig zu bedenken, dass es eine Reihe populärer Mythen über Mehrsprachigkeit gibt, die allerdings in Fachkreisen einhellig auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnis abgelehnt werden. Einigkeit besteht in der breit aufgestellten Mehrsprachigkeitsforschung beispielsweise bezüglich der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit global gesehen der Normalfall ist, dass in den beteiligten Sprachen typischerweise unterschiedlich Kompetenzen vorhanden sind, dass mehrsprachiges Aufwachsen nicht zu sprachlichen oder kognitiven Entwicklungsverzögerungen bei Kindern führt oder dass *Code Switching* kein Zeichen von sprachlichen Defiziten ist, sondern besondere Fähigkeiten und sprachliche Repertoireerweiterungen mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher betrifft. Derartige Entgegnungen auf populäre Missverständnisse sind bereits an verschiedenen Stellen aufgearbeitet (z. B. Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013; Grosjean, 2010; Tracy, 2014; Delucchi Danhier & Mertins, 2018) und werden hier nicht wiederholt. Vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, nebeneinander existierende Diskurse in der interdisziplinären Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit zu diskutieren, um einerseits die Erschließung des komplexen Feldes zu erleichtern, andererseits aber auch solche Argumentationsstrukturen sichtbar zu machen, die aus bestimmten theoretischen Konzeptualisierungen folgen und die mitunter zu problematischen Übertragungen auf wichtige Konzepte im mehrsprachigkeitsbezogenen Diskurs führen. Diese betreffen beispielsweise die Vorstellung davon, was unter dem erfolgreichen Erwerb einer Sprache zu verstehen ist und die damit verknüpfte Defizitorientierung im Diskurs über mehrsprachige Schülerinnen und Schüler.

2. Verschiedene Zielsetzungen in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist ein ausdifferenziertes Feld. Ihre basale Grundlagendisziplin ist die Linguistik, die wissenschaftlich etablierte und in sich stimmige Konzeptualisierungen davon bereitstellt, was Sprache ist, wie sich sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen aufbauen, wie dieses auf mehrere Sprachen bezogene Wissen gespeichert und abgerufen wird etc. Hierbei ist es wichtig zu wissen, dass es in der Linguistik nicht die eine *richtige* theoretische Sichtweise gibt, sondern dass verschiedene linguistische Theorien gleichermaßen etabliert nebeneinander existieren und jeweils in sich stimmige Konzeptualisierungen von Sprache und Spracherwerb vorschlagen (Ambridge & Lieven, 2011; VanPatten & William, 2015, Del Pilar García Mayo, Junkal Gutierrez Mangado, & Martínez Adrián, 2013). Das ist so, weil die jeweiligen Theorien in verschiedenen gelagerten Interessensphären entstanden sind, die jeweils unterschiedliche Bereiche in den Blick nehmen. Abbildung 1 illustriert, wie linguistisch orientierte Ansätze in der Mehrsprachigkeitsforschung geordnet werden können. Zur besseren Orientierung ist es hier zunächst hilfreich, dass verschiedene Ansätze in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung das Phänomen in unterschiedlichen Auflösungsgraden und unter Einbezug unterschiedlicher Blickwinkel untersuchen. Ein sinnvolles Unterscheidungskriterium ist es zunächst, sie gemäß ihren Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen einzuordnen. Diese können, etwas vereinfachend gesprochen – wie bei Theorien in anderen Kontexten auch – theoretischer oder angewandter Natur sein (zu einer noch differenzierteren Diskussion s. Knapp, 2014). Theoretisch orientierte Forschung (in Abb. 1 unten) verfolgt das primäre Interesse, zu beschreiben und Zusammenhänge zu erklären.

Mehrsprachigkeit ist aus der Perspektive der theoretischen Linguistik vor allem deshalb interessant, weil sie über die Untersuchung von mehrsprachigem Spracherwerb, Sprachverarbeitung und -verwendung generalisierbare Mechanismen und Merkmale von Sprache allgemein zu erfassen erlaubt (z. B. Auer, 2008; Müller et al., 2011). Forschung in diesem Paradigma hat zum primären Ziel, über die Untersuchung des *Spezialfalls* Mehrsprachigkeit das eigentliche Phänomen – Sprache – genauer zu erfassen. Beispiele für Subdisziplinen in der theoretisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung wären etwa Forschung zu Validierung von Modellen der Sprachverarbeitung aus der Psycholinguistik, die soziolinguistisch orientierte Forschung, die beschreibt, welche Faktoren bedingen, wie sich mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher einer Sprachgemeinschaft sprachlich in verschiedenen Situationen verhalten, oder die Spracherwerbsforschung, die zum Beispiel untersucht, in welcher Reihenfolge

mehrsprachig aufwachsende Kinder bestimmte grammatikalische Strukturen einer Sprache erwerben.

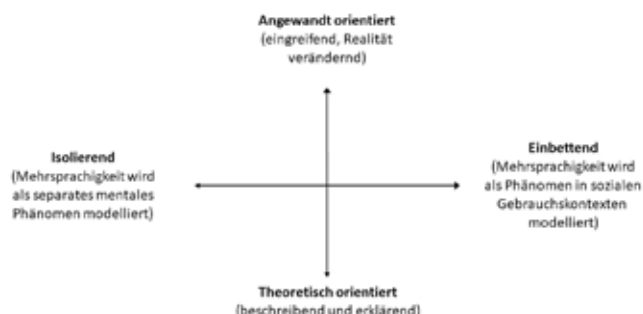


Abb. 1: Verschiedene Ausrichtungen im Feld der Mehrsprachigkeitstheorien

Angewandte Wissenschaften (im oberen Bereich in Abb. 1 angeordnet) wollen dagegen die Realität nicht nur in ihren wesentlichen Zügen abbilden und verstehen, sondern eingreifend verändern, wie es zum Beispiel Ziel aller Didaktiken ist. Beispiele für angewandte Mehrsprachigkeitsforschung (im weitesten Sinne) sind die Diskurse zu schulischer Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache.

Theoretische und angewandte Theoriefamilien stehen dabei in einer innigen Beziehung zueinander, denn die aus den theoretischen Grundlagendisziplinen gewonnenen Erkenntnisse liefern die Basis für die angewandten Wissenschaftszweige. Wichtig ist hierbei, dass angewandte Wissenschaften die aus theoretischer Grundlagenforschung gewonnenen Modelle nicht nur einfach übernehmen, sondern sie aufgrund ihrer spezifischen Erkenntnisinteressenlagen und Bedingungsgefüge in ihrer Funktionalität für ihren Gegenstandsbereich überprüfen und gegebenenfalls ausdifferenzieren und spezifizieren müssen. Insofern ist es wichtig zu betonen, dass alle Didaktiken eigenständige angewandte Wissenschaftsdisziplinen darstellen, die jeweils spezifische empirische Forschung und klar auf didaktische Kontexte beziehbare Theoretisierungen benötigen. Sie sind somit nicht nur – so ein mitunter anzutreffendes Missverständnis bei Fachkolleginnen und -kollegen aus den theoretischen Bezugsdisziplinen – die Umsetzung der Theorie in der Praxis. Für didaktische Forschung gilt somit wie für jede andere Forschung auch, dass sie sich zur Frage verhalten muss, inwiefern durch ihre Ergebnisse theoretische Rahmungen bestätigt oder widerlegt werden, also inwiefern sie nicht nur zur Lösung eines konkreten Problems, sondern zum übergeordneten theoretischen Verständnis eines didaktischen Zusammenhangs beiträgt.

In jedem Fall aber, und das ist wesentlich, müssen angewandte Wissenschaften die theoretischen Modellierungen, die sie als Grundlage verwenden, in ihrer Reichweite

erfasst haben und sich zu ihnen verhalten, denn wenn Unkenntnis zu falschen oder in sich inkonsistenten Annahmen in der Theoriebasis führt, wirkt sich das unmittelbar auf die Qualität der Forschung oder der praktischen Schlussfolgerungen aus. Umgekehrt gilt das genauso, denn wenn Vertreterinnen und Vertreter aus dem theoretisch orientierten Feld konkrete, anwendungsbezogene Empfehlungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit treffen, dann müssen sie sich der Grenzen der Übertragbarkeit ihrer eigenen Erkenntnisdomäne bewusst sein und dies auch entsprechend formulieren.

3. Verschiedene Forschungsparadigmen in der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung

Forschung innerhalb der theoretisch orientierten Mehrsprachigkeit lässt sich wiederum verschiedenen Paradigmen zuordnen, die daran gekoppelt sind, wie das Phänomen *Sprache* konzeptualisiert wird. Während viele Vertreterinnen und Vertreter an Sprache als isoliertem mentalen Phänomen interessiert sind, sehen andere es als wesentlich zweckmäßiger an, Spracherwerb und -verwendung nur eingebettet in ihre Funktionalität in sozialen Gebrauchskontexten zu modellieren. Das grundlegende Erkenntnisinteresse der theoretisch orientierten Sprachwissenschaft im *isolierenden* Feld (also im linken unteren Quadranten in Abbildung 1) ist es, unter anderem herauszuarbeiten, wie die menschliche Fähigkeit, eine Sprache zu lernen und sie produktiv zu verwenden, modelliert werden kann. Diese Sprachtheorien sind vorrangig an Prozessen der mentalen Repräsentation und der Verarbeitung von Sprachstrukturen interessiert und abstrahieren dabei bewusst über individuelle Unterschiede hinaus. Hier sind unter anderem etablierte linguistische Theorien aus dem nativistischen Paradigma, zum Beispiel die von Noam Chomsky geprägten universalgrammatischen Theorierahmen, anzusiedeln. Eine Grundannahme im nativistischen Paradigma besagt, dass alle Personen, die eine Sprache auf natürliche Weise ab Geburt erlernen, diese vollständig erwerben und somit als *Muttersprachler (Native Speaker)* zu betrachten sind (Lenneberg, 1967; Pinker, 1994). Theorien in diesem Bereich greifen in ihrer Modellierung von Spracherwerbsprozessen auf die Vorstellung von angeborenen sprachspezifischen Wissensstrukturen zurück. Diese Wissensstrukturen werden durch bestimmte kognitive Grundmechanismen gleichsam kanalisiert und somit begrenzt, in welche Richtung Sprachentwicklung verlaufen kann. Auslöser für diesen Prozess ist genügend reichhaltiger Input in der Erstsprache; ist er vorhanden, entwickelt sich die sprachliche Kompetenz in einem weitgehend selbstorganisierenden Ablauf hin zu einer vollständigen, *muttersprachlichen* Sprachbeherrschung, von der also angenommen

wird, dass sie alle Erstsprachensprecher unterschiedslos erreichen. Für die theoretische Modellierung ist damit auch der Weg hin zur voll entwickelten Sprachkompetenz von Bedeutung. Hier wird versucht, das sogenannte logische Problem des Spracherwerbs aufzulösen, das heißt die Tatsache, dass Kinder in vergleichsweise kurzer Zeit Kompetenzen in ihrer Erstsprache erwerben, ohne dass sie für die jeweiligen Strukturen im Input umfassende Evidenz erhalten hätten (z. B. Bley-Vroman, 1997; Saviile-Troike & Barto, 2016). Mehrsprachigkeit ist hier unter anderem deshalb von Interesse, weil (mindestens) eine weitere Sprache neben der *Muttersprache* erlernt wird und zum Beispiel über das Alter bei Beginn des Erwerbs überprüft werden kann, ob Spracherwerbsprozesse über biologische Faktoren gesteuert werden. In der Forschung wird die Frage nach der Bedeutung des Faktors Alter kontrovers diskutiert und zum Teil auf sehr unterschiedliche Konstrukte von »Spracherwerb« bezogen; Neben vergleichsweise direkt feststellbaren Merkmalen wie einer akzentfreien Aussprache oder grammatischer Kompetenz werden etwa auch Verarbeitungsmechanismen auf Mikro-Niveau als Indikatoren untersucht, die in herkömmlichen Sprachstandstests gar nicht abbildbar sind (z. B. bei Verissimo, Heyer, Jacob, & Clahsen 2018). Für Fragen des Spracherwerbs für den tatsächlichen Sprachgebrauch verdichten sich mittlerweile die Erkenntnisse, dass die verfügbare Forschung weder die Annahme einer kritischen, noch einer besonders sensiblen Phase für den Spracherwerb stützt. Vielmehr zeigen die Ergebnisse, dass lediglich die Wahrscheinlichkeit eines schließlich erreichten sehr hohen Sprachbeherrschungsniveaus mit zunehmendem Erwerbssalter linear absinkt, insbesondere, was die Aussprache betrifft; es gibt allerdings keine Hinweise auf ein grundsätzliches biologisch gesteuertes Ende von Sprachlernfähigkeit, die zu sehr hohen Kompetenzen in allen sprachlichen Bereichen führt, auch wenn sich die Art der Verarbeitung von Sprachinformationen verändern mag (vgl. Grotjahn & Schlak 2014, Vanhove 2013).

Nativistische Theorien sind zwar in weiten Bereichen der theoretisch orientierten Linguistik nach wie vor ungebrochen relevant und haben als dominante Bezugsdisziplin die traditionelle Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit stark in eine mentalistische und universalistische Richtung geprägt (vgl. dazu Busch, 2011, S. 26). Sie werden jedoch dahingehend kritisiert, dass sie Sprache als weitgehend isoliertes System darstellen (in Abb. 1 oben im linken Bereich), eine »theory about language without human beings« (Coulmas, 1997, S. 4) darstellen und mit ihrer Abstraktion weg von individuellen Besonderheiten und geringem Fokus auf außersprachliche Komponenten von Mehrsprachigkeit für komplexe soziale Kontexte nur eine begrenzte Erklärungskraft entfalten können (Hulstijn, 2018). Insbesondere blenden sie aufgrund ihrer Fokussierung auf universale Charakteristika von Spracherwerb die Tatsache aus, dass die

Sprachkompetenzen sowohl von einsprachig als auch mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen äußerst unterschiedlich ausgeprägt sein können und sich auch bei scheinbar *kompetenten* Erwachsenen große Beherrschungsunterschiede zeigen (z. B. Brehmer & Mehlhorn, 2018; De Houwer, 2018; Hulstijn, 2018 u. v. m.). Theorien, die stattdessen sozial konstitutive Variablen wie Anlässe des Gebrauchs der jeweiligen Sprache, Bedeutung für das Individuum, Prestige von Einzelsprachen, Sprachgebrauch oder -ablehnung als Zeichen von sozialer Identität und Zugehörigkeit als zentrale Variablen in ihren theoretischen Modellierungen ins Zentrum rücken, fassen Ambridge & Lieven (2011, S. 1) unter dem Begriff »constructivist, emergentist, socio-pragmatic, functionalist, usage-based approach« zusammen; vereinernd ist hier die Heraushebung aus der kognitiven Isolation und die Einbettung dieser Ansätze in sozial motivierte und funktionale Begründungszusammenhänge (in Abb. 1 im rechten Bereich). Hier sind Theorien wie beispielsweise soziolinguistische (Carranza, 2017) und soziokognitive Theorien (Block, 2003; Matsuda & Arnett, 2015) einzuordnen, die Sprache als funktionales Werkzeug für die soziale Interaktion mit anderen Menschen konzeptionieren. Soziokognitive Theorien beinhalten explizite Vorstellungen über das Repräsentationsformat von Sprachwissen. Hierin unterscheiden sie sich von traditionellen Ansätzen aus der Soziolinguistik, die auf kognitiver Ebene weniger detailliert modelliert. Die Rahmungen der Soziolinguistik, die ebenfalls großes Gewicht auf außersprachliche Umgebungsfaktoren und ihre soziale Bedeutung für Sprachgebrauchsentscheidungen legt, machen sie aber besonders kompatibel mit soziokognitiven Ansätzen (so z. B. Tarone, 2007; Busch 2017), die wiederum gut zur komplexen Wirklichkeit von schulischem Lernen passen. Unterliegend sind meist Vorstellungen von konnektionistischen Modellen der Sprachverarbeitung, die ohne die Vorstellung einer sprachspezifischen *Vorprogrammierung* des Menschen auskommt (z. B. Zhao, 2017). Vielmehr bedient man sich der gleichen Modellierungen von Wissensaufbau, wie sie in der kognitiven Psychologie verwendet werden und zum Beispiel grundlegenden Fähigkeiten zur Kategorisierung von Informationen, Mustererkennung und Analogiebildung beinhalten (s. für einen Überblick zum Beispiel Goldberg oder die Website der *International Cognitive Linguistics Association*, vgl. <https://www.cogling.org/en/about-cognitive-linguistics>). Sie bilden Prozesse des Spracherwerbs auf der Grundlage von häufigkeitsbasierten und damit statistischen Wahrscheinlichkeiten in Kombination mit Gewichtungen von Bedeutsamkeit von Sprachinformationen für den Sprachbenutzer ab. Theorien in diesem Paradigma erklären sprachbezogene Kompetenz also über die Frequenz der entsprechenden Strukturen im wahrgenommenen Input und über produktive Gelegenheiten ihres Gebrauchs; in neueren Ansätzen aus der Mehrsprachigkeitsforschung werden damit

Verwendungsanlässe für den Sprachbenutzer stark in den Mittelpunkt von Theoretisierungen gehoben (Hulstijn, 2018). Daraus folgt auch, dass sprachliche Kompetenz nichts Gegenstandartiges ist, das man für alle Zeiten besitzt, wenn man es einmal erworben hat, sondern eine sich stetig veränderbare und hoch dynamische Struktur darstellt (Herdina & Jessner, 2002; van Geert & Verspoor, 2015), die bei Nichtgebrauch auch wieder verloren gehen kann; das gilt im übrigen auch für Erstsprachen (Schmid, 2004). Der Begriff *Native Speaker Competence* wird hier stark relativiert, denn das grammatikalische System einer Sprache wird bei weitem nicht von allen *Native speakern* voll erworben (z. B. Street & Dabrowska, 2010; Hulstijn 2015); wenn Zweitsprachenlerner entsprechende Strukturen nicht beherrschen, ist dies somit nicht als noch nicht erfolgter Entwicklungsschritt in einem *normalen* Spracherwerbsverlauf zu sehen, sondern als ein Ergebnis sozialisationsbezogener Variation, was insbesondere für typische bildungssprachliche Strukturen wie zum Beispiel das Passiv gilt (ebd.). Um der Faktorenviefalt, die bei der individuellen Entwicklung von sprachlicher Kompetenz zusammenspielt, gerecht zu werden, werden neuerdings unter anderem chaostheoretische Modellierungen verwendet (z. B. Larsen-Freeman, 2013).

4. Theoretische Rahmen und mögliche Missinterpretationen

Wieso ist eine solche konzeptuelle Unterteilung nun wichtig? Zunächst einmal aus dem Grund, dass Erkenntnisse über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, die innerhalb des jeweiligen Paradigmas gewonnen wurden, bei ihrer Übertragung auf angewandte Bereiche wie schulische Entscheidungen sehr spezifische Vorstellungen von sprachlichen Kompetenzen und Sprachbeherrschung und beeinflussenden Faktoren mittransportieren. Will man im angewandten Bereich also Licht auf Aspekte von Mehrsprachigkeit werfen, die im Rahmen der unterliegenden Sprachtheorie nicht im Fokus liegen, oder bezieht man sich auf Erkenntnisse aus einem Rahmen, den man ansonsten nicht teilt, so erzeugt man eine theoretisch-konzeptionelle Unwucht, die unter Umständen zu nicht intendierten oder pädagogisch sogar hochproblematischen Schlüssen führen kann. Dazu gehört für wissenschaftliche Vorhaben im angewandten Feld auch, zur Theoriebasis passende Forschungsmethodik auszuwählen: Wählt man beispielsweise eine Theoriebasis, zu der ein multifacettiertes, dynamisches und sozial eingebettetes Menschenbild gehört, so ist eine Forschungsmethodik, die von einer einheitlichen, rein kognitiven Informationsverarbeitung ausgeht, die bei allen Menschen gleich abläuft, theoretisch unpassend und führt zu schwer interpretierbaren Ergebnissen.

Für den hier gewählten Fokus auf schulbezogene Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit liegt dabei eine weitaus bessere Passung mit dem eingebetteten, »constructivist, emergentist, socio-pragmatic, functionalist, usage-based approach« (Ambridge & Lieven, 2011, S. 1) vor.

Bezieht man sich dagegen auf Bestandteile des nativistischen Paradigmas, etwa, indem man von einer Steuerung des Spracherwerbs durch natürliche Erwerbsverläufe auf der Basis angeborener Prozesse ausgeht, so kauft man sich damit gleichzeitig zum Beispiel folgende Annahmen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit ein:

- a) Alle *Muttersprachler (Native Speaker)* erreichen in ihrer Erstsprache eine voll entwickelte Sprachkompetenz.
- b) Spracherwerb vollzieht sich beim Erstspracherwerb progressiv in festen Erwerbsstufen hin zum voll beherrschten Sprachsystem.
- c) Es gibt eine kritische oder zumindest sensible Phase, nach deren Ende ein vollständiger Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache nicht mehr möglich ist.

Nehmen wir als Beispiel die innerhalb des theoretischen und isolierenden Paradigmas gewonnene Ergebnis, dass Spracherwerb, der vor dem Alter von sechs Jahren einsetzt, noch einen erfolgreichen Erwerb von Aspekten der Zielsprache ermöglicht, ein späterer Erwerbszeitpunkt allerdings nicht (Verissimo et al., 2018). Diese Erkenntnis kann auf mehrere Arten in problematischer Weise missverstanden werden. Eine ist, dass das Konstrukt erfolgreicher Spracherwerb unklar definiert ist und im theoretischen Kontext der Wissenschaft und im angewandten Kontext der Schule völlig unterschiedliche Dinge meinen muss: Das, was die Linguistinnen und Linguisten als erfolgreich ansehen, nämlich in diesem Fall die zielsprachenkonforme Beherrschung von einer sehr begrenzten Zahl von morphologischen Strukturen, ist etwas grundsätzlich anderes als das, was eine Lehrkraft im kommunikativen, handlungsorientierten Kontext von Schule als Erfolg zu bemessen hat. Für eine Übertragung ist somit zu fragen, ob die aus der isolierenden Forschung gewonnenen Ergebnisse überhaupt in relevantem Ausmaß auf unterrichtliche Kontexte zu übertragen sind, wenn für Schule eher das Erreichen kommunikativer Kompetenz (Fremdsprachenunterricht) und das sprachliche Register der Bildungssprache und der Erwerb schriftsprachlicher Textkompetenzen (Sprachbildung in allen Fächern, Deutsch als Zweitsprache) von Relevanz sind, die in den jeweiligen Theorierichtungen *per definitionem* nicht abgebildet werden können.

Ein weiteres Beispiel: Wenn man sich auf angeborene Spracherwerbsmechanismen beruft, ordnet man sich – bewusst oder unbewusst – im isolierenden Paradigma ein.

Damit lässt man sich gleichzeitig auf die Vorstellung einer für alle Lerner identischen Endstufe muttersprachlicher Sprachkompetenz ein. Wie nun ist vor diesem Hintergrund einzuordnen, dass auch von Geburt an mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in ihren jeweiligen Sprachen typischerweise nicht jeweils dieselben sprachlichen Kompetenzen entwickeln wie einsprachige Personen in ihrer einen Sprache (Grosjean, 1998; Brehmer & Mehlhorn, 2018 u. v. m.), sondern dass ihre Sprachen arbeitsteilig funktionieren? Mehrsprachigkeit wird vor diesem Hintergrund sehr leicht als etwas betrachtet, das Defizite auslöst, mit fatalen Folgen für das Selbstbild von Deutsch-als-Zweitsprache-Lernern und dem Verlust der sprachlichen Ressourcen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftssprachen mitbringen. In der Mehrsprachigkeitsforschung ist man sich hier weitgehend einig: Mehrsprachige sind nicht zwei Einsprachige in einer Person (Grosjean, 1998) und es ist normal und natürlich, dass sie andere sprachliche Kompetenzprofile haben als vergleichbare einsprachige Personen. In einem nativistischen Paradigma müssen sich Mehrsprachige allerdings stets an vollständiger Kompetenz messen lassen, was zu einer Defizitorientierung in Bezug auf Mehrsprachigkeit beiträgt.

Eine unvollständige Rezeption der jeweiligen Forschung führt dann unter Umständen zu Herleitungen, die in der konkreten Praxis problematisch sein können. Nehmen wir als Beispiel den Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“ der Kultusministerkonferenz (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf): Hier steht auf Seite 3:

»Die Länder verweisen bei der Verankerung des Fremdsprachenlernens in den Grundschulunterricht auf die für das Sprachenlernen günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters. Aufgrund der zeitlichen Nähe zum Mutterspracherwerb kann auf angeborene Spracherwerbsmechanismen zurückgegriffen werden, um weitere Sprachen zu lernen.«

Hier sehen wir eine indirekte Bezugnahme auf nativistische Vorstellungen von Spracherwerb, indem auf angeborene Spracherwerbsmechanismen verwiesen und damit der fremdsprachliche Frühbeginn begründet wird. Die Erwartung, die hier geweckt wird, ist, dass das Fremdsprachenlernen – weil bei einem Frühbeginn universale und bei allen vorhandene Mechanismen greifen würden – hier mühelos und bei allen Kindern durch einen vollständigen Erwerb gekennzeichnet sein müsste. Die Logik des gewählten theoretischen Hintergrunds legt nahe, das Erreichte als ausbleibenden Erfolg zu bewerten, der eigentlich zu erwarten gewesen wäre.

Nehmen wir als zweites Beispiel den Fall, dass Schülerinnen und Schüler, die in ihren frühen Kindheitsjahren einsprachig in einer Herkunftssprache aufgewachsen sind, mit dem Deutschen erst bei Eintritt in den Kindergarten oder sogar erst mit Schulbeginn intensiv in Kontakt gekommen sind. Typischerweise entwickelt sich das Deutsche als dominante Schul- und Umgebungssprache in solchen Fällen nach einigen Jahren zur am besten beherrschten Sprache, je nach Verwendungskontext bleiben vielen Herkunftssprachensprecherinnen und -sprechern in der Herkunftssprache sogar nur noch rezeptive Kompetenzen (Brehmer & Mehlhorn, 2018). Bewegt man sich nun in einem theoretischen Verständnis, dass davon ausgeht, dass die Erstsprache immer vollständig erworben wird und *Native Speaker* grundsätzlich Zugang zu diesen Kompetenzen haben, dann liegen Einschätzungen nahe, die solche dynamischen Sprachprofile, in denen die Erstsprache ein Stück weit verloren geht oder bei frühem Erwerbsbeginn nur geringe Kompetenzen in bildungsrelevanten sprachlichen Registern erworben werden, in irgendeiner Form als unnormale darstellen. Problematische Konzepte wie doppelte Halbsprachigkeit und die Sorge, Mehrsprachigkeit könne negative Auswirkungen auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten haben, können die Folge sein.

Diese Ausführungen sollten darauf hinweisen, dass die theoretischen Annahmen, die man über Mehrsprachigkeit pflegt, durchaus Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Einschätzung von Mehrsprachigkeit in der Praxis haben. Hier genügt es nicht, sich auf etablierte Theorien zu beziehen, wenn sie aus ihrem jeweiligen wissenschaftlichen Kontext gerissen werden. Vielmehr ist ein grundlegendes Verständnis über die Reichweite und die Begrenzungen von linguistischen Theorien notwendig, um ihre Nützlichkeit für schulische Kontexte einschätzen zu können.

Literatur

- Ambridge, B., & Lieven, E.V.M. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S.M. Gass, & J. Schachter (Hrsg.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (S. 41-67), Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bremer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNING Landscapes* 7/1, 95-112.
- Coulmas, F. (1997). Introduction. In F. Coulmas (Hrsg.), *The Handbook of Sociolinguistics*, S. 1-12. Oxford, Blackwell.
- De Houwer, A. (2018). The role of language input environments for language outcomes and language acquisition in young bilingual children. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Hrsg.), *Bilingual Cognition and Language: the State of the Science Across its Subfields* (S. 127-154). Amsterdam, the Netherlands: Benjamins.

- Del Pilar García Mayo, M., Junkal Gutierrez Mangado, M., & Martínez Adrián, M. (Hrsg.), (2013). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Benjamins.
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfil – das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 161-178). Münster: Waxmann.
- Elsner, D. (2016). Sprachen lehren und lernen im Primarbereich: Curriculare Dimensionen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. (S. 177-182). Tübingen: Francke.
- Finkbeiner, C., & Smasal, M. (2016). Sprachen lehren und lernen im Sekundarbereich I: Curriculare Dimensionen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. (S. 182-186). Tübingen: Francke.
- Goldberg, A. (erscheint). *Explain me this. Creativity, competition, and the partial productivity of constructions*. Princeton: Princeton University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard: Harvard University Press.
- Haag, N., Böhme, K., & Stanat, P. (2012). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme, & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerin-nen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011, Münster, 209–236.
- Heine, L. (2016). Sprachen lehren und lernen im Sekundarbereich II: Curriculare Dimensionen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. und erw. Aufl. (S. 186-192). Tübingen: Francke.
- Hopf, D. (2011). Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In S. Hornberg, & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (S. 12-31). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hulstijn, J. (2018). An individual-differences framework for comparing nonnative with native speakers: Perspectives from BLC theory. *Language Learning*, DOI: 10.1111/lang.12317
- Knapp, K. (2014). Applications in applied linguistics. Modes and domains. *AILA Review* 26, 1-9.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Chaos/complexity theory for second language acquisition. In C. A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics* (S. . London: Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0125
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. London: Wiley.
- Matsuda, K., & Arnett, C. (2015). Cognitive linguistics, sociocultural theory and language teaching: Introduction. In K. Matsuda, C. Arnett, & A. Labarca (Hrsg.), *Cognitive linguistics and sociocultural theory. Applications for second and foreign language teaching*. New York: Mouton de Gruyter.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: Harper.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie: Zusammenfassung*. PISA-Konsortium Deutschland.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung Mercator. Abgerufen von https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Expertise_Doppelt_benachteiligt.pdf.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, J. A., & Dabrowska, E. (2010). More individual differences in language attainment: How much do adult native speakers of english know about passives and quantifiers? *Lingua* 120(8). 2080-2094.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, An. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13-33). Berlin, Heidelberg: Springer VS. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2
- Van Geert, P., & Verspoor, M. (2015). Dynamic systems and language development. In B. MacWhinney, & W. O'Grady (Hrsg.), *The Handbook of Language Emergence* (S. 537-555). Malden: Wiley.
- Vanhove, J. (2013). The critical period hypothesis in second language acquisition: A statistical critique and a reanalysis. *PLoS ONE* 8(7): e69172. doi:10.1371/journal.pone.0069172. Abgerufen von <http://journals.plos.org/plosone/article?id=info:doi/10.1371/journal.pone.0069172>.

- VanPatten, B., & Williams, J. (Hrsg.). (2015). *Theories in second language acquisition*. 2. Ausg. New York: Routledge.
- Vázquez Carranza, A. (2017). What is language for sociolinguists? The variationist, ethnographic, and conversation-analytic ontologies of language. *Linguistik online* 84/4. Abgerufen von <http://dx.doi.org/10.13092/lo.83.3788>.
- Verissimo, J., Heyer, V., Jacob, G., & Clahsen, H. (2018). Selective effects of age of acquisition on morphological priming: Evidence for a sensitive period. *Language Acquisition* 25/3, 315-326. <https://doi.org/10.1080/10489223.2017.1346104>
- Zhao, Xiaowei (2017). Connectionism in linguistic theory. In *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics* DOI. Abgerufen von <https://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.69>.

Theorien in Sportlehrerbildung und Sportunterricht

3

Ansgar Thiel, Oliver Höner und Gorden Sudeck

1. Einleitung

Wenn Sportwissenschaftler auf den Sportunterricht angesprochen werden, dann werden sie auch heute noch häufig mit einem sehr stereotypen Bild eines ausschließlich praktischen Unterrichtsfachs mit relativ geringem Bildungswert konfrontiert. Die Schülerinnen und Schüler müssten turnen, Runden um den Sportplatz laufen und dürften, wenn der oder die Lehrkraft ihnen wohlgesonnen ist, am Ende noch ein paar Minuten Fußball oder Volleyball spielen. Aber wichtig sei er, der Sportunterricht, da sich die Kinder heutzutage ja immer weniger bewegen und einen Ausgleich für die anstrengenden Sitzfächer bräuchten.

In der Lehramtsausbildung an sportwissenschaftlichen Instituten dominiert ein anderes Verständnis von einem idealen Sportunterricht. Zunächst einmal macht der praktische Anteil der Lehramtsausbildung für das Fach Sport nicht einmal die Hälfte des Studiums aus. Sportlehrer werden vielmehr als wissenschaftliche Generalisten ausgebildet, was bedeutet, dass die Vermittlung von Grundlagen in Anatomie, Physiologie, Biomechanik, Bewegungswissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Soziologie einen elementaren Teil des Curriculums darstellt. Doch auch die dem Sportunterricht in der Öffentlichkeit zugeschriebenen Funktionen werden an sportwissenschaftlichen Instituten anders gesehen als in der Öffentlichkeit. So wird zum Beispiel traditionell bezweifelt, dass der Sportunterricht den Bewegungsmangel der Heranwachsenden kompensieren kann. Eine repräsentative Studie aus dem Jahr 1979 bezifferte die tatsächliche Bewegungszeit pro 45 Minuten Sportunterricht auf sechs Minuten und 31 Sekunden (Hoppe & Vogt, 1979). Einer aktuelleren Studie aus dem Jahre 2009 zufolge bewegen sich Schülerinnen und Schüler heute immerhin im Schnitt circa 30 Minuten pro 45 Minuten Gesamtunterrichtszeit, wobei das subjektive Maß der Anstrengung als eher gering bezeichnet wird (Wydra, 2009). Ob die Differenzen der beiden Studien aus den methodischen Designs resultieren, lässt sich nicht beurteilen. Nimmt man Gesamtbewegungszeit und subjektives Maß der Anstrengung, dann ist aber auch mit Blick auf die aktuellen Daten zu verneinen, dass diese Bewegungszeit

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45545>



ausreicht, um den gesellschaftlich bedingten Bewegungsmangel zu kompensieren. So wird in den *Nationalen Bewegungsempfehlungen* für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sechs und 18 Jahren eine *tägliche* Bewegungszeit von mindestens 90 Minuten mit moderater bis hoher Intensität gefordert, um Bewegungsmangel vorzubeugen (Rütten & Pfeifer, 2016, S. 25 f.).

In der universitären Ausbildung im Lehramtsfach *Sport* wird der Sportunterricht nicht als Kompensationsinstanz, sondern vielmehr als ein Ort der ganzheitlichen Bildung, genauer gesagt des Erwerbs sport- und bewegungsbezogener Kompetenzen verstanden.

Im Folgenden wird erstens darauf eingegangen, was unter dem Begriff der Kompetenz, die in einem mehrperspektivischen Sportunterricht erworben werden soll, zu verstehen ist. Ausgehend von dieser Kompetenzdefinition lässt sich die Relevanz der Vermittlung theoretischen Wissens als Bestandteil des Sportunterrichts ableiten. Dementsprechend wird zweitens auf die Vermittlung dieses theoretischen Wissensbestandes in der sportwissenschaftlichen Lehramtsausbildung eingegangen. Drittens wird dargelegt, welchen Platz die Vermittlung theoretischer Inhalte in einem ganzheitlichen Sportunterricht hat.

2. Kompetenz als Leitbegriff eines mehrperspektivischen Sportunterrichts

Kompetenz wird in der Bildungsforschung allgemein verstanden als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, 27 f.) In der sportpädagogischen Diskussion wird diese Kompetenzdefinition unter anderem um das Adjektiv *motorisch* ergänzt (z. B. Gissel, 2014), um der zentralen Rolle von motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei der kompetenten Ausführung von Sport- und Bewegungshandlungen Rechnung zu tragen (Kurz & Gogoll, 2010).

Der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung hat sich in der sportdidaktischen Diskussion mit der Einführung des Begriffs der *pragmatischen Handlungsfähigkeit* (Kurz, 1986a) bereits früh angebahnt. Pragmatische Handlungsfähigkeit impliziert, in unterschiedlichen Feldern von Sport und Bewegung handlungskompetent zu sein. Der Blick auf Sport und Bewegung ist dabei ein mehrperspektivischer, das heißt es geht nicht nur um die Sinndimensionen des Wettkämpfens oder der

körperlichen Leistung, sondern auch um Ausdruck, Wagnis, Eindruck, Miteinander und Gesundheit (Kurz, 1986b). Sportlehrer haben in diesem Sinne die Funktion, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zum Erwerb sport- und bewegungsbezogener Handlungskompetenz in unterschiedlichen Kontexten von Sport und Bewegung bereitzustellen (Gissel, 2009).

Sport- und bewegungsbezogene Bildungsgelegenheiten sind also einerseits an multiple Bildungsziele (z. B. der Erwerb von bewegungsbezogener Gesundheitskompetenz oder die Motivation zum lebenslangen Bewegen), andererseits an die sozialen Kontexte, auf die sich diese Bildungsziele beziehen (z. B. Schule, Sportverein, Fitnessstudio, Peer-Group), anzuschließen. Die Kompetenz, im Kontext von Sport und Bewegung mehrperspektivisch handlungsfähig zu sein, bedeutet darüber hinaus, dass die Handlung als *sinnhaft*, also subjektiv bedeutsam, erlebt wird, was in der Weinertschen Kompetenzdefinition indirekt über die »motivationalen Bereitschaften« aufgegriffen wird. In der sportpädagogischen Diskussion ist der Begriff des *Sinns* für das Verständnis von Mehrperspektivität essentiell (Kurz, 1986b). So hängt die Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln erheblich davon ab, ob die entsprechende Handlung individuelle Relevanz hat. Aus diesem Blickwinkel geht es beim Kompetenzerwerb im Sportunterricht nicht nur um die Fähigkeit, sport- und bewegungsbezogene Aufgaben lösen zu können. Mehrperspektivische Handlungskompetenz setzt neben der Fähigkeit, eine Aufgabenstellung zu bewältigen (z. B. eine Hechtrolle über ein Hindernis ausführen zu können), auch eine abstrahierbare Vorstellung der Problemlösung voraus (z. B. wie und wo und mit welcher Kraft ich abspringen muss um eine Hechtrolle über ein Hindernis zu schaffen). Darüber hinaus gehört zur mehrperspektivischen Handlungskompetenz nicht zuletzt auch ein individuelles Verständnis für die Notwendigkeit einer Bewältigung der Aufgabenstellung. Der dem Sportunterricht zugrunde liegende Kompetenzbegriff integriert also drei Dimensionen: erstens die Bewältigung der Aufgabe, zweitens das für die Aufgabenbewältigung notwendige Wissen (bzw. Kenntnisse) sowie drittens die subjektive Bedeutsamkeit der Aufgabenbewältigung.

An ein solches Verständnis anschließend lässt sich die in einem mehrperspektivischen Sportunterricht zu erwerbende Kompetenz als ein Bündel aus Fähigkeiten und Fertigkeiten charakterisieren, bestimmte Aufgabenstellungen unter variablen Kontextbedingungen erstens verstehen, zweitens bewältigen und drittens als subjektiv bedeutsam erleben zu können. Ein solches Verständnis ist auf unterschiedlichste Kompetenzbereiche (kognitive, motorische, soziale etc.) anwendbar und schließt keine Fähigkeits- und Fertigkeitensbereiche a priori aus. Die für Anforderungen in sportlichen Kontexten relevanten Fähigkeits- und Fertigkeitensbereiche umfassen zunächst einmal erstens das sport- und

bewegungsbezogene Wissen, wie die Anforderungen bewältigt werden sollen, zweitens die motivationalen Dispositionen, sich überhaupt sportlich zu bewegen und drittens die (senso-)motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sportliche Bewegungen ausführen zu können. Die sportbezogene Qualität der Bewegung hängt in manchen sportlichen Kontexten von den ästhetisch-expressiven, in anderen von den taktischen Fähigkeiten ab. Um Bewegungen den kontextualen Erwartungen entsprechend angemessen ausführen zu können, sind wiederum soziale Kompetenzen und Reflexionskompetenzen notwendig (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Entwurf für ein Grundmodell sport- und bewegungsbezogener Kompetenzen im Schulsport

Für die inhaltliche Ausgestaltung und Begründung von solcherart verstandenen Kompetenzbereichen spielt wissenschaftliches Wissen eine entscheidende Rolle. Die sportwissenschaftliche Lehramtsausbildung gründet dementsprechend auf wissenschaftlichen Theorien, die wiederum in unterschiedlichen Teildisziplinen verankert sind.

3. Theorien in der sportwissenschaftlichen Lehramtsausbildung

Wie in anderen wissenschaftlichen Fächern auch bilden Theorien den Kern der Sportwissenschaft. Mit Karl Popper (1935) lässt sich Theorie als ein Netz verstehen, mit dem wir die Welt einfangen, um sie zu rationalisieren, zu erklären und zu kontrollieren. Theorien sind dementsprechend das Zentrum, Ausgangs- und Referenzpunkt jeder Art von Forschung (Thiel et al., 2018), indem sie symbolisch die Realität erzeugen, die der Forscherin oder dem Forscher zugänglich ist (Berger & Luckmann, 1966).

Die Sportwissenschaft ist ein multidisziplinäres Fach. In ihr bündeln sich Teildisziplinen wie die Sportpädagogik, die Sportpsychologie, die Sportsoziologie, die Biomechanik, die Trainingswissenschaft, die Sportmedizin und so weiter. All diese Teildisziplinen haben ihre eigenen Scientific Communitys mit jeweils eigenständigen, etablierten Wissenschaftspraktiken, mit einem jeweils eigenen Gegenstand, einer jeweils eigenen Sprache und einer jeweils eigenen Logik. Das Spezifische der deutschen sportwissenschaftlichen Tradition ist, dass im Grunde von Beginn an die Idee einer interdisziplinären Vernetzung der Teildisziplinen, mehr noch, die Idee eines gemeinsamen Theorieprogramms, verfolgt wurde (Grupe, 1995). Diese Idee wurde in der Folgezeit wissenschaftstheoretisch mehrfach exemplarisch durchgespielt. Beispielsweise erörterte Höner (2002; 2008) aus strukturalistischer Perspektive die Frage, wie sich Theorieelemente aus unterschiedlichen Disziplinen der Sportwissenschaft beziehungsweise labor- und feldbezogene Theorieelemente in einer Theorie integrieren lassen und wie damit die Verzahnung von Grundlagen- und Anwendungsforschung innerhalb eines interdisziplinären *Theorieholons* metatheoretisch prinzipiell möglich ist.

In der Wissenschaftspraxis haben allerdings die Ausdifferenzierung der Sportwissenschaft und der forschungsstrategische Anschluss der (meisten) Subdisziplinen an die Mutterwissenschaften in dieser Hinsicht für Ernüchterung gesorgt. In den unterschiedlichen Teildisziplinen der Sportwissenschaft wird heute auf Theorien der Mutterwissenschaften zurückgegriffen. In diesem Sinne bildet die wissenschaftliche Diskussion innerhalb der Teildisziplinen auch die Theorienvielfalt der Mutterwissenschaften ab. Dies ist am Beispiel der Sportsoziologie zu verdeutlichen: In der deutschsprachigen sportsoziologischen Diskussion spielte lange Zeit die Systemtheorie eine wichtige Rolle, was nicht zuletzt daran lag, dass sich das Forschungsinteresse sehr stark auf die Analyse des Ausdifferenzierungsprozesses und Wandels des Sportsystems fokussierte (vgl. z. B. Bette, 1989; Cachay, 1988; Cachay & Thiel, 2000). Sehr einflussreich waren aber auch kultursoziologisch geprägte Arbeiten, in welchen theoretische Konzepte beispielsweise von Pierre Bourdieu oder Loic Wacquant in Anschlag gebracht wurden. Dabei ging es unter anderem um die vergleichende Analyse von

Bewegungspraktiken sowie von Prozessen der Inkorporierung von Sozialstruktur, das heißt der *Sozialwerdung* von Körper und Bewegung in Kontexten des Sports (z. B. Alkemeyer, Budde & Feist, 2013; Schmidt, 2002). Nicht zuletzt wurden in organisationssoziologischen Arbeiten zur Entwicklung des Sportvereins (z. B. Nagel, 2006) oder zum bürgerschaftlichen Engagement (z. B. Braun, 2013) Ansätze wie die Rational-Choice-Theorie, die akteurszentrierte Differenzierungstheorie oder demokratietheoretische Konzepte z. B. von Alexis de Tocqueville aufgegriffen.

Vergleichbares gilt für die Sportpsychologie, in welcher unter anderem motivations-, kognitions- und/oder sozialpsychologische Theoriekonzepte auf spezifische Fragestellungen des Sports angewendet werden, aber auch für die Biomechanik, deren Grundlage theoretische Konzepte der Biologie, der Mathematik und der Physik bilden, die Sportpädagogik, deren Wurzeln unter anderem in der philosophischen Anthropologie (u. a. Merlau-Ponty, Plessner) liegen, oder die Sportmedizin, die selbst wiederum multidisziplinär binnendifferenziert ist.

Für die Sportwissenschaft als multidisziplinäre Disziplin ist es typisch, dass ein scheinbar gleiches Phänomen aus unterschiedlichen analytischen Blickwinkeln betrachtet wird. Die Auseinandersetzung beim Fußballspiel wird aus der sportsoziologischen Perspektive auf Basis konflikttheoretischer Modelle untersucht, in welchen nach den strukturellen Bedingungen dieser Auseinandersetzung gefragt wird (Thiel, 2002). Übertragen auf den Sportunterricht kommen dabei beispielsweise Positionsdifferenzierungen im Sportspiel, die damit verbundene Verteilung von Macht und Herrschaft oder Sozial- und Zeitstrukturen des Unterrichts und der daraus resultierende Ausschluss von Handlungsmöglichkeiten, der erst eine Identifikation eines Ereignisses als Konflikt erlaubt, in den Blick. Aus sportpsychologischer Perspektive kann das konkrete Konfliktverhalten der beteiligten Individuen – um nur ein Beispiel zu nennen – motivationstheoretisch analysiert werden, was eine Identifikation individueller Anreize für Konfliktverhalten ermöglicht (Achter & Stoll, 2010).

Trotz dieser Tendenz einer Hinwendung zu den Mutterwissenschaften hat die *intertheoretische* Tradition der Sportwissenschaft bis heute Einfluss auf ihr wissenschaftspolitisches Selbstverständnis (Willimczik, 2011). Angesichts der Tatsache, dass in der Sportwissenschaft paradigmatisch unterschiedliche Subdisziplinen gemeinsam *unter einem Dach* vereint sind, macht die Vernetzung multidisziplinärer Forschung einfacher als sie normalerweise ist. Mit der Verpflichtung zur *Einheit in der Vielfalt* (Kurz, 2007) werden die Bedingungen der Möglichkeit für strukturelle Kopplungen in dem Sinne geschaffen, dass die unterschiedlichen disziplinären Teilbereiche Erwartungsstrukturen aufbauen, die sie für Irritationen durch andere Disziplinen sensibel machen. In jüngerer Zeit finden sich in der sportwissenschaftlichen Forschung vermehrt

multidisziplinäre Projekte beispielsweise im Bereich der Gesundheitsforschung. Multidisziplinäre Forschungsstrategien zielen hier beispielsweise darauf ab, die komplexen Mechanismen der Trainingsanpassung besser verstehen und damit die Grundlagen für ein individuell zugeschnittenes gesundheitsförderliches Training schaffen zu können. In einer Reihe von Ansätzen werden dabei molekulare, trainingsphysiologische und sozialpsychologische Modelle zusammengeführt, um den komplexen Prozess von Anpassung an sowie Aufnahme und Aufrechterhaltung von körperlicher Aktivität erklären zu können (z. B. Bryan et al., 2011; vgl. Sudeck & Thiel, 2019). So wird davon ausgegangen, dass die akute physiologische Reaktion auf einen Trainingsreiz von genetischen Faktoren ebenso beeinflusst wird wie vom subjektiv-affektiven Erleben des Trainings und der Trainingsmotivation, die beide wiederum biografische Hintergründe haben (Munz & Thiel, 2018). Dieser Gesamtkomplex von Auf-, Annahme und Aufrechterhaltung körperlicher Aktivität kann monodisziplinär nicht erklärt werden. Vielmehr wird eine wissenschaftliche Fragestellung multidisziplinär bearbeitet, indem zunächst Einzelaspekte durch Vertreter der einzelnen Disziplinen untersucht und anschließend die subdisziplinären jeweiligen Erkenntnisse auf einer übergeordneten, *transdisziplinären* Ebene zusammengeführt werden (vgl. allgemein Mittelstraß, 2003). Transdisziplinäres Arbeiten kann in diesem Sinne zu neuen theoretischen und methodischen Ansätzen führen, die wiederum nicht mehr ausschließlich bestimmten Disziplinen zuzuordnen sind (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, & Trow, 1994), was im Grunde der ursprünglichen Idee einer Sportwissenschaft (im Singular) entspricht.

In der Sportwissenschaft finden sich einige theoretische Modelle, in welchen Erkenntnisse unterschiedlicher Subdisziplinen auf transdisziplinärer Ebene zusammengeführt wurden um *praktisch nützliche*, über die Perspektiven von Einzeldisziplinen hinausgehende Erklärungsmodelle für wissenschaftliche Probleme zu generieren. Ein Beispiel ist das Superkompensationsmodell, das zur Erklärung von Trainingsanpassungen herangezogen wird (Weineck, 2009). Dieses Modell wurde ursprünglich auf Basis tierphysiologischer und biochemischer Ansätze entwickelt. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass der Körper die Fähigkeit zur Selbstregulation besitzt, um einen Gleichgewichtszustand trotz Störungen aufrechtzuerhalten (Homöostase). Das Superkompensationsmodell postuliert, dass Trainingsreize dieses Gleichgewicht stören und zunächst zu Einbußen der sportlichen Leistungsfähigkeit führen. In einer anschließenden Phase der Erholung reagiert der Organismus auf den Trainingsreiz zunächst mit einer Wiederherstellung des Ausgangszustandes, die Leistungsfähigkeit steigert sich dann aber aufgrund eines Anpassungsüberschusses. Der Körper erreicht also einen höheren Trainingszustand. Wird nun in der Folge kein Trainingsreiz mehr gesetzt,

verschwindet der Trainingseffekt wieder. Wird im Zustand der Trainingsanpassung aber ein neuer Trainingsreiz gesetzt, dann wiederholt sich die Superkompensation auf höherem Niveau, das heißt die Trainingsanpassung führt zu einer weiteren Leistungsverbesserung.

Das Superkompensationsmodell hat einen sehr hohen didaktischen Wert. Allerdings – und dies ist eben unter anderem vermutlich der didaktischen Vereinfachung geschuldet – scheint die Beschreibung der Mechanismen der Trainingsanpassung zumindest unzulänglich verkürzt und wissenschaftlich in mehrfacher Hinsicht inadäquat (u. a. Hottenrott & Neumann, 2010; Fröhlich, 2012). Das Interessante aber ist, dass das Superkompensationsmodell dennoch im Schulsport nach wie vor als Grundlage der Trainingssteuerung verwendet wird. Vergleichbares gilt für andere theoretische Modelle, deren Wert primär ein didaktischer und weniger ein wissenschaftlicher ist. Dazu zählt beispielsweise das Funktionsphasenmodell nach Göhner (1975). Dieses in der Sportunterrichtspraxis sehr gut etablierte Modell unterscheidet beispielsweise sogenannte Hauptfunktionsphasen einer sportlichen Bewegung (z. B. die Phase, in der der Tennisschläger den Ball trifft) von Hilfsfunktionsphasen (z. B. das Ausholen oder Ausschwingen des Schlägers). Hilfsfunktionsphasen lassen sich wiederum in vorbereitende, unterstützende und überleitende Abschnitte differenzieren. Beim Tennisschlag hat die vorbereitende Hilfsfunktionsphase beispielsweise die Funktion des Erreichens einer möglichst optimalen Ausgangsposition für den Tennisschlag selber, während es in der überleitenden Hilfsfunktionsphase darum geht, eine möglichst optimale Position für die Annahme des vom Gegner rückgespielten Balles zu erreichen. Für das Bewegungslernen hat sich dieses Modell ausgezeichnet bewährt. Aus wissenschaftlicher Perspektive wird an dieser räumlich-zeitlich strukturierten »stroskopischen Betrachtung« (Schöllhorn, 1998, S. 75) von Bewegung allerdings Kritik geübt, nicht zuletzt, weil bei der Erklärung einer Bewegung nicht die Ganzheit eines Bewegungsablaufes berücksichtigt wird, sondern eben nur räumlich-zeitlich festgelegte Einzelmomente.

Wissenschaftstheoretisch sind Theoriemodelle, die einerseits wissenschaftlich inkorrekt, aber praktisch nützlich sind, sehr interessant. Aus wissenschaftlicher Sicht haben Theorieprogramme grundsätzlich eine begrenzte Lebenserwartung, da es sich ja um *Theorien*, nicht um Wahrheiten, handelt. In der Logik der Wissenschaft müsste man also die genannten Theorien verwerfen. Dass sie sich dennoch in der Praxis halten, liegt nicht nur an Machtstrukturen des Wissenschaftssystems, sondern offenbar auch an dem Umstand, dass man auf Basis dieser – wissenschaftlich nicht korrekten – theoretischen Modelle besser lernt als auf Basis von theoretischen Weiterentwicklungen, die wissenschaftlich stringenter sind.

Während Theorie in der sportwissenschaftlichen Lehramtsausbildung traditionell eine zentrale Rolle gespielt hat, ist die Integration von (expliziten) *theoretischen* Inhalten im Sportunterricht eher relativ neu und zunächst einmal auf die Oberstufe beschränkt.

4. Theorie im Sportunterricht

Mit dem Fachplan Sport im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg wurde eine Richtung eingeschlagen, die auf die Etablierung eines mehrperspektivischen, theoretisch fundierten Sportunterrichts zur Vermittlung von Handlungsfähigkeit im Sport abzielt. Das mit Sport assoziierte Verständnis von Bildung geht dabei weit über die Idee einer rein auf die praktische Ausführung einer (sport-)motorischen Handlung bezogenen Körperbildung hinaus. Um Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht mehrperspektivische Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu vermitteln, ist Kompetenzerwerb auf unterschiedlichen Ebenen zu ermöglichen (motorisch, kognitiv, sozial) und das Gelernte ist den Anforderungen der Ebenen entsprechend zu überprüfen. Im Selbstverständnis eines mehrperspektivischen Sportunterrichts ist Bildung also kein Selbstzweck. Bildung soll die Persönlichkeit von Heranwachsenden so entwickeln, dass sie in der Lage sind, selbständig Sport zu treiben, Wissen darüber besitzen, wo, wie und mit welcher Zielsetzung Sport betrieben werden kann, und Sport und Bewegung als eine Ressource für die Bewältigung von lebensgeschichtlichen Herausforderungen nutzen können. Dabei spielt die motorische Ausbildung zwar eine zentrale Rolle. Zum Bildungskanon des Sportunterrichts gehört aber eben auch die Vermittlung von handlungsrelevantem sport- und bewegungsbezogenem Wissen, zum Beispiel welche biopsychosozialen Effekte mit Bewegung und Sport verbunden sind, und wie Sport und Bewegung ausgeübt werden müssen, damit sich diese Effekte einstellen. Schließlich ist auch die Vermittlung von Wissen über den Sport als einem sozialen System der Gesellschaft von Bedeutung, sowohl im Hinblick auf die Befähigung der Schülerinnen und Schüler über Sport als einem der wichtigsten Themen geselliger Konversation (Cachay & Thiel, 2000) zu reden, als auch bezüglich der Frage, wo Menschen auf welche Weise Sport machen oder erleben können. Angesichts der Tatsache, dass sich Wissen permanent im Wandel befindet, hat schließlich die Vermittlung der Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen von Bestehendem und zur Auseinandersetzung mit alternativen Deutungen in dieser Perspektive den gleichen Stellenwert wie die Aneignung vorgegebener Wissensbestände. Diese Kompetenzbereiche werden umgangssprachlich als *Theorie im Sportunterricht*

bezeichnet. Der Theoriebegriff wird in der schulpraktischen Diskussion also anders verwendet als in der wissenschaftlichen Diskussion. *Theorie* im Sportunterricht spielt im Bildungsplan 2016 eine sehr wichtige Rolle. Dennoch wird die Integration theoretischer Inhalte im Sportunterricht noch immer kontrovers diskutiert, vor allem mit dem Argument, den Schülerinnen und Schülern würde durch Theorie Bewegungszeit weggenommen. In der sportdidaktischen Diskussion um Theorie im Sportunterricht wird allerdings immer wieder darauf hingewiesen, dass kognitive Aktivierung im Sportunterricht keinesfalls zwangsläufig zu einer Ausweitung der *Sitzschule* führen muss (Serwe-Pandrick, 2013). So hängt die Art und Weise der kognitiven Aktivierung im Sportunterricht einerseits von der Art des zu vermittelnden theoretischen Wissens, andererseits von der Art der Integration von Theoriewissen in den praktischen Unterricht ab. Was ist nun mit *Theorie im Sportunterricht* gemeint? Theoriewissen kann sportartspezifisch und sportartübergreifend sein, als implizites, also unbewusstes, nicht artikuliertes, oder als explizites, also verbalisiertes, bewusstes Wissen zum Unterrichtsgegenstand werden. Theoriewissen kann weiterhin deklarativ sein (sich also auf Fakten beziehen, die bewusst und aktiv aus dem Gedächtnis abgerufen werden können), aber auch (in Form eines nicht notwendigerweise verbalisierbaren Handlungswissens, das von basalen bis zu hoch komplexen Verhaltensmustern reicht) prozeduralen Charakter haben. Die Art der Einbindung von Theorie in den Sportunterricht kann wiederum additiv, also als Ergänzung zum praktischen Lernprozess erfolgen, indem Theorie abseits vom praktischen Handeln, unabhängig beziehungsweise beziehungslos zum sportpraktischen Teil der Stunde zum Thema gemacht wird. Theorievermittlung kann aber auch illustrativ in den Unterricht eingebunden werden, indem sporttheoretisches Wissen durch sportpraktische Beispiele veranschaulicht wird. Schließlich ist die Einbindung von Theorie in den Sportunterricht in integrativer Form möglich, indem Theorie an die Sportpraxis gebunden ist oder in der sportpraktischen Bewegung zum Thema gemacht und reflektierend wieder rückgebunden wird (Trebel, 1994, 58f).

Ein Teil der Theorievermittlung im Sportunterricht ist in den sportpraktischen Lernprozess eingebunden, zum Teil implizit beim Ausprobieren von sportlichen Bewegungen, zum Teil explizit, wenn die Abfolge einer Bewegungsausführung erläutert wird. Komplexer sind (und kontroverser diskutiert werden) Formen der additiven, expliziten Theorievermittlung. Dabei kann es primär um die Vermittlung von Wissen über den Sport gehen, aber die additiv dargebotenen theoretischen Inhalte können auch dazu eingesetzt werden, den Bewegungsablauf und damit auch Anweisungen des Lehrpersonals besser zu verstehen. Dass für die additive Theorievermittlung durchaus auch Lerninhalte anderer Fächer hilfreich sein können, lässt sich am Beispiel des sogenannten

Magnus-Effekts bei angeschnittenen Bällen im Fußball oder Tennis erläutern. Der Magnus-Effekt besagt, dass ein rotierender runder Körper, der sich gegen den Luftwiderstand bewegt, im rechten Winkel zur Anströmrichtung abgelenkt wird, weil die Strömungsgeschwindigkeit auf der Seite der Kugel, die sich mit der Anströmung dreht, größer ist als auf der anderen Seite und der gegenwirkende Luftdruck kleiner als auf der einen Seite (Bergmann et al., 1998). Das Wissen um diesen physikalischen Effekt kann Schülerinnen und Schülern zum Beispiel helfen, den Bewegungsablauf einer sogenannten *Bananenflanke* zu verstehen. Damit die *Bananenflanke* funktioniert, muss der Schussfuß mit der Innenseite den Ball ungefähr in Höhe des Großzehengrundgelenks treffen und dem Ball durch ein sogenanntes *Durchschwingen* eine seitliche Rotation verschaffen. Durch die Rotation entsteht auf der angeschnittenen Seite ein höherer Luftdruck und eine niedrigere Strömungsgeschwindigkeit als auf der anderen Seite, was dann wiederum dazu führt, dass der Ball, solange er rotiert, sich in die Richtung bewegt, in welcher der Luftdruck niedriger ist. Solche Technikbeschreibungen können nicht zur gleichen Zeit wie das Üben der Bewegung erfolgen. Außerdem werden für die Vermittlung Flipcharts, Whiteboards oder Tafeln benötigt. Sportunterricht unterscheidet sich in diesem Zusammenhang also nicht von anderen *Sitzschulfächern*.

Additive, illustrative und integrative Formen der Theorievermittlung sind im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für Gymnasien unter anderem für den Bereich *Fitness entwickeln* vorgesehen. So sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrer »eigenen körperlichen Fitness unter der Perspektive einer gesunden Lebensführung und dem Ziel der Leistungsentwicklung auseinandersetzen« (<http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/SPO/IK/11-12-4s/07>). Die zu erwerbende Kompetenz besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler über Kenntnisse zu den gesundheitlichen Effekten von Sport und Bewegung verfügen und »mit ihrem sporttheoretischen Wissen ein gesundheitsorientiertes Übungskonzept selbständig planen und durchführen« (ebd.) können. Für ein Krafttraining brauchen Schülerinnen und Schüler beispielsweise ein Wissen, welche Übungen muskelaufbauend sind und welche nicht, welches Training aus funktioneller anatomischer Sicht sinnvoll ist oder aus orthopädischer Sicht das Risiko von Folgeproblemen in sich birgt. Auch werden Schülerinnen und Schüler ihre Fitness nicht effektiv entwickeln können, wenn sie nicht ein trainingstheoretisches Wissen besitzen, wie sie den Leistungszuwachs an sich selber überprüfen können, was Zeichen des Übertrainings sind, oder was es bedeutet, wenn sich trotz Training keine Leistungssteigerung einstellt (für bewegungsbezogene Kompetenzmodelle in diesem Gesundheits- und Fitnessbereich vgl. z. B. Sudeck & Pfeifer, 2016).

Das in diesem Zusammenhang vermittelte Theoriewissen ist häufig eine Mischung aus deklarativem und prozeduralem Wissen. Die Grundlage bildet deklaratives Wissen, beispielsweise wie der zu trainierende Muskel heißt und welche Funktion er hat oder was die Mechanismen der Trainingsanpassung oder des Übertrainings sind. Zu prozeduralem Wissen gehört beispielsweise, die Übung ausführen zu können, also zu wissen, wie, mit welchem Umfang und mit welcher Intensität die entsprechenden Übungen durchzuführen sind.

Am Beispiel der Vermittlung von Fitnesswissen lässt sich auch die Notwendigkeit erläutern, Theorievermittlung und praktische Erfahrung aufeinander zu beziehen. Das Wissen, dass ein moderates Ausdauertraining im niedrigen Bereich nach einem anstrengenden Tag nicht etwa zusätzlich erschöpft, sondern regenerativ wirkt, ist nicht selbstverständlich, sondern muss erst vermittelt und dann auch praktisch erfahren werden. Praktische Erfahrung und Wissensvermittlung müssen also miteinander verzahnt werden. Dies gilt auch für das Verständnis befindlichkeitsförderlicher Effekte eines intensiven körperlichen Trainings, das von den meisten untrainierten Menschen zunächst einmal als unangenehm erlebt wird (Ekkekakis, Lind & Vazou, 2010). So haben inaktive Menschen nach der Belastung nicht zwingend das Gefühl eines *Exercise makes you feel better* (ebd.). Vielmehr wird von bewegungsinaktiven Menschen ein Anstieg des Wohlbefindens nach dem Training häufig auf die Beendigung des Trainings und nicht auf das Training selbst zurückgeführt (Sudeck & Thiel, 2018). Dabei spielt das Phänomen, dass sich Wohlbefindenseffekte häufig erst einige Minuten nach Ende eines intensiven Trainings einstellen, eine wichtige Rolle. Schülerinnen und Schüler müssen deshalb zum einen wissen, dass Wohlbefindenseffekte nach körperlichen Hochbelastungen oft eine Latenzzeit von mehreren Minuten haben. Zum anderen müssen sie diese Wohlbefindenseffekte bewusst erfahren und beispielsweise mit dem Befinden vergleichen, das sich durch andere Erholungsmaßnahmen (z. B. beim Ausruhen auf der Couch) einstellt.

5. Schluss

Theorie ist ein integraler Bestandteil sowohl der Ausbildung im Lehramt Sport als auch des Sportunterrichts. Während angehende Sportlehrer traditionell eine fundierte Ausbildung in den pädagogischen, psychologischen, soziologischen, medizinischen und biomechanischen Teildisziplinen der Sportwissenschaften erhalten, ist die explizite Vermittlung theoretischen Wissens im Sportunterricht eher neu und war lange Zeit auf den Leistungskurs beziehungsweise das Profilfach beschränkt. Diese Differenz

von Hochschulausbildung und schulischer Praxis führte lange Zeit bei nicht wenigen jungen Sportlehrern zu erheblichen Irritationen vor allem in den ersten Jahren beruflicher Tätigkeit. So wurde Studierenden im Fach Lehramt *Sport* zwar vermittelt, sie benötigten Theorie, um die Entstehung und Ausbreitung des Sports in der Gesellschaft, Bewegungsabläufe, Trainingsprozesse, Gruppendynamiken, Motivationslagen etc. überhaupt zu verstehen. Aber sie landeten oft in einer schulischen Praxis, in welcher viele Inhalte ihrer universitären Ausbildung keinen Platz hatten.

In Baden-Württemberg wurde mit dem Bildungsplan 2016 der Bodensee bereitet für die Integration von mehr theoretischen Inhalten in den Sportunterricht, und zwar nicht nur für die Oberstufe, sondern bereits ab der 5. Klasse. Vor dem Hintergrund eines Bildungsverständnisses, das auf die Ausbildung von Persönlichkeiten abzielt, die in der Lage sind, auch in schwierigen Situationen ihr Leben zu meistern (Nida-Rümelin, 2015), ist dies durchaus sinnvoll. Durch kognitive Aktivierung im Sportunterricht können die Bedingungen geschaffen werden, dass die Heranwachsenden

- ▶ praktische Anleitungen für die Ausführung von Bewegungen verstehen,
- ▶ wissen, wozu Sport- und Bewegungsformen nützlich sein können,
- ▶ verstehen, wie gruppendynamische Prozesse in Sportspielen ablaufen,
- ▶ zumindest ein Grundwissen davon haben, wie trainiert werden muss, um gewünschte Effekte zu erreichen und
- ▶ Bewegungsausführungen selbständig, also auch im freien Training abseits der Schule, beurteilen können.

In einer Gesellschaft, in welcher die Qualität der Freizeitgestaltung von zunehmender Bedeutung ist, sind solche Kompetenzen von hohem Wert. In welchem Maße es aber gelingt, die mit dem Bildungsplan 2016 angestoßene Erweiterung des Sportunterrichts um theoretische Inhalte tatsächlich nachhaltig zu etablieren, ist von verschiedenen strukturellen Voraussetzungen abhängig. Zunächst einmal wird eine effektive Realisierung von Theorievermittlung im Sportunterricht bei nur zwei Stunden pro Woche kaum möglich sein. Darüber hinaus fehlen in vielen Sporthallen Whiteboards, Tafeln oder Flipcharts, mithilfe derer Theorievermittlung und praktisches Üben direkt aneinandergelinkt werden kann. Weiterhin gibt es nur wenige intensiv didaktisch aufbereitete Lehrmaterialien für die Theorievermittlung und auch kaum Übungsmaterialien, welche die Schülerinnen und Schüler zuhause verwenden könnten. Schließlich gibt es für bestimmte Aspekte der Theorievermittlung noch kaum angemessene Prüfungs- und Erhebungsformen. So fehlt es beispielsweise für die Erhebung von prozeduralem gesundheitsbezogenem Fitness-Wissen bislang an Erhebungs-

verfahren (Demetriou, Sudeck, Thiel, & Sudeck, 2015), die wiederum die Grundlage für schulische Bewertungssysteme bilden könnten.

Eines der größten Hindernisse einer verstärkten Integration von Theorie in den Sportunterricht wird aber vermutlich das stereotype Bild des Sportunterrichts sein. Solange es nicht gelingt, der Öffentlichkeit im Allgemeinen und den direkten Bezugsgruppen im Speziellen zu vermitteln, welche Relevanz eine theoretisch fundierte, mehrperspektivische bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenz für eine gelingende Entwicklung der Heranwachsenden in der modernen Gesellschaft hat, wird es schwer sein, dieses stereotype Bild aus den Köpfen der (durchaus vielen) Skeptiker zu vertreiben.

Literatur

- Achter, M., & Stoll, O. (2010). Vom Anforderungsprofil zum Interventionsansatz: Überlegungen zu einem langfristigen sportpsychologischen Beratungs- und Betreuungskonzept für die olympischen Wassersparten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 17(3), 93-100
- Alkemeyer, T., Budde, G., & Freist, D. (Hrsg.). (2013). *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript 2013
- Berger, P. L., & Luckmann T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, NY: Anchor Books.
- Bette, K.H. (1989). *Körperspuren*. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin/New York: de Gruyter
- Bergmann, L., Schaefer, C., Dorfmueller, T., & Hering, W.T. (1998). *Lehrbuch der Experimentalphysik. Bd. 1: Mechanik, Relativität, Wärme*. Berlin/New York: de Gruyter
- Braun, S. (2013). *Freiwilliges Engagement von Jugendlichen im Sport. Eine empirische Untersuchung auf Basis der Freiwilligenurveys von 1999 bis 2009*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Bryan, A. D., Nilsson, R., Tompkins, S. A., Mangan, R. E., Marcus, B. H., & Hutchinson, K. E. (2011). The big picture of individual differences in physical activity behavior change: A transdisciplinary approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 20-26.
- Cachay, K. (1988). *Sport und Gesellschaft*. Schorndorf: Hofmann.
- Cachay, K., & Thiel, A. (2000). *Soziologie des Sports*. Weinheim und München: Juventa
- Demetriou, Y., Sudeck, G., Thiel, A., & Höner, O. (2015). The effects of school-based physical activity interventions on students' health-related fitness knowledge: A systematic review. *Educational Research Review*, 16, 19-40. doi:10.1016/j.edurev.2015.07.002
- Fröhlich, M. (2012). Überlegungen zur Trainingswissenschaft. *Ein Diskussionsbeitrag Sportwissenschaft*, 42(2), 96-104.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamic of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Gissel, N. (2009). Vom Erziehenden zum Kompetenzorientierten Sportunterricht. *Sport Praxis*, 50(3/4), 6-15.
- Gissel, N. (2014). Welche Kompetenzen wollen wir vermitteln? Der „Kompetenzwürfel“ und Konsequenzen für die Praxis. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht* (S. 67-92). Wiesbaden: Springer.
- Göhner, U. (1975). Lehren nach Funktionsphasen. *sportunterricht*, 24, 3, 4-8.
- Gräsel, C. (2000). *Ökologische Kompetenz: Analyse und Förderung*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Grube, O. (1995). Vierzig Jahre Sportwissenschaft in Deutschland (1950-1990). Anmerkungen zu Geschichte und Problemen einer neuen Disziplin. In H. Digel (Hrsg.), *Sportwissenschaft heute - eine Gegenstandsbestimmung* (S. 19-38). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

- Höner, O. (2002). Der Strukturalismus als metatheoretische Perspektive für interdisziplinäre Theoriebildung in der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft* 32(1), 32-47.
- Höner, O. (2008). Basiert die Sportwissenschaft auf unterschiedlichen „Sorten“ von Theorien? - Eine metatheoretische Erörterung zur wissenschaftlichen Fundierung von Praxismaßnahmen am Beispiel der Förderung körperlich-sportlicher Aktivität. *Sportwissenschaft*, 38(1), 3-23.
- Hoppe, M., & Vogt, U. (1979). Zur Effektivität des Schulsportunterrichts und zu einigen ihrer Bedingungen. *Sportwissenschaft*, 9, 416 - 427.
- Hottenrott, K., & Neumann, G. (2010). Ist das Superkompensationsmodell noch aktuell? *Leistungssport*, 40(2), 13-19.
- Kurz, D., & Gogoll, A. (2010). Standards und Kompetenzen. In N. Fessler, A. Hummel, & G. Stibbe (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 227-244). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz D. (1986a). Handlungsfähigkeit im Sport: Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In G. Spitzer (Hrsg.) *Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung: pädagogische und historische Beiträge aus der Sportwissenschaft; Festschrift für Hajo Bernett*. (S. 28-43). Bonn: Wegener.
- Kurz, D. (1986b). Vom Sinn des Sports. In DSB (Hrsg.), *Die Zukunft des Sports* (S. 44-69). Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (2007). Einheit und Vielfalt der Sportwissenschaft. *Sportwissenschaft*, 37(1), 67-78.
- Mittelstraß, J. (2003). *Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Munz B, Thiel A. (2018). Individualisiertes Training – ein biopsychosozialer Ansatz. *Dtsch Z Sportmed.*, 69, 191-194. doi:10.5960/dzsm.2018.332
- Nagel, S. (2006). *Sportvereine im Wandel. Akteurtheoretische Analysen zur Entwicklung von Sportvereinen*. Schorndorf: Hofmann.
- Nida-Rümelin, J. (2015). Akademisierungswahn. Plädoyer für eine Umkehr der Bildungspolitik. *Forschung & Lehre*, 1, 16-18.
- Popper, K. R. (1935). *Die Logik der Forschung [The Logic of Scientific Discovery]*. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Rütten, A., & Pfeifer, K. (Hrsg.). (2016). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen: Eigenverlag
- Schmidt, Robert (2002). *Pop – Sport – Kultur. Praxisformen körperlicher Aufführungen*, Konstanz: UVK.
- Schöllhorn, W. I. (1998). *Systemdynamische Betrachtung komplexer Bewegungsmuster im Lernprozeß*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Serwe-Pandrick, E. (2013b). Learning by doing and thinking? Zum Unterrichtsprinzip der „reflektierten Praxis“. *Sportunterricht*, 62(4), 100-106.
- Sudeck, G., & Pfeifer, K. (2016). Physical activity-related health competence as an integrative objective in exercise therapy and health sports – conception and validation of a short questionnaire. *Sportwissenschaft*, 46, 74-87.
- Sudeck, G., & Thiel, A. (2019). Sport, Wohlbefinden und psychische Gesundheit. In J. Schüler, M. Wegner, & H. Plessner (Hrsg.). *Lehrbuch Sportpsychologie. Theoretische Grundlagen und Anwendung* (S. 551-579). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Thiel, A. (2002). *Konflikte in Sportspielmannschaften des Spitzensports*. Schorndorf: Hofmann.
- Thiel, A., Seiberth, K., & Mayer, J. (2018). Why does theory matter? Reflections on an apparently self-evident question in sport sociology. *European Journal for Sport and Society*, 15(1), 1-4. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/16138171.2018.1437689>.
- Trebels, A.H. (1994). Sportpraxis auf die Sporttheorie beziehen. *Sportpädagogik* 18 (1), 58-61.
- Weineck, J. (2009). *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings*. 16. Auflage. Balingen: Spitta-Verlag.
- Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel.
- Willimczik, K. (2011). *Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Czwalina.
- Wydra, G. (2009). Belastungszeiten und Anstrengung im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 58(5), 129-136.

Theorien zum Mathematikunterricht

David Kollosche

1. Mathematik und Theorien?

Wer als Außenstehender *Theorie* und *Mathematik* vereint im Titel dieses Kapitels liest, mag sich zunächst wundern und fragen, ob die Mathematik als vermeintlich objektive, exakte und ewige Sprache der Natur nicht das genaue Gegenteil einer womöglich verkopften, hinterfragbaren und vielleicht schon widerlegten Theorie sei. Hinter diesem Spannungsfeld verbergen sich jedoch Vorstellungen zum Mathematik- und Theoriebegriff, die in der Wissenschaft als problematisch und überholt gelten. Versteht man unter Theorie nämlich den Versuch, zu einem Ausschnitt unserer Lebenswelt eine wohlbegründete, widerspruchsfreie und nachprüfbare Erzählung bereitzustellen, und gesteht man sich ein, dass wir als Menschen überhaupt keine Möglichkeit haben, den Grenzen unserer sinnlichen und instrumentalen Wahrnehmung zu entfliehen und festzustellen, ob eine solche Erzählung tatsächlich der Realität entspricht (Maturana & Varela, 2009), so wird klar, dass selbst die Mathematik nicht mehr sein kann als eine Theorie, die womöglich früher oder später ins Wanken gerät oder bereits ins Wanken geraten ist. Auch die Mathematikdidaktik, jene Wissenschaft, die forschungs-, entwicklungs- und unterrichtsleitende Theorien über das Lernen und Lehren von Mathematik erarbeitet, unterliegt einer generellen Unsicherheit ihrer erkenntnisleitenden Erzählungen. Wenn eine Erzählung eine andere ersetzt, kann dies zu Verfeinerungen, Umdeutungen, gar zu tiefgreifenden Veränderungen unserer Perspektiven auf Mathematik und Unterricht führen. Zur Illustration sollen im Folgenden nach einer Diskussion zweier idealtypischer Theorien zur Frage *Was ist Mathematik?* drei Bereiche der Mathematikdidaktik, die theoretische Veränderungen in dieser noch jungen Wissenschaft aufzeigen, ausgeleuchtet werden. Den Anfang machen Theorien zur Frage, wodurch das Lernen und Lehren von Mathematik beeinflusst ist, wie dieser Prozess also am besten zu beschreiben und zu gestalten sei. Darauf folgt eine Diskussion unterschiedlicher Theorien zur Frage, wie zu sinnvollen inhaltlichen Konzepten für den Mathematikunterricht zu gelangen sei. Den Abschluss bildet eine Diskussion zu unterschiedlichen Perspektiven auf die Frage, wozu Mathematikunterricht überhaupt gut sei.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45541>



2. Mathematik zwischen Dogma und Selbstzweifel

Während bereits vor der griechischen Antike im Nahen Osten und zu anderen Zeiten auch auf anderen Erdteilen durchaus komplexe Berechnungen beherrscht und mathematische Probleme bearbeitet wurden, wird der Anfang der Mathematik als Wissenschaft gemeinhin im antiken Griechenland verortet, weil mit dem Beweisen erst dort eine für Wissenschaften übliche Methode der Überprüfung von Wissensbeständen in der Mathematik Einzug hielt (Wußing, 2008). Der Naturphilosoph Anaximander, ein Schüler von Thales von Milet, hatte im 6. Jahrhundert v. Chr. gefordert, dass jede wissenschaftliche Aussage zu begründen sei, und Parmenides hatte ein Jahrhundert später die klare Unterscheidung zwischen wahren und falschen Aussagen sowie die Forderung nach Widerspruchsfreiheit und Entscheidbarkeit formuliert (Kollosche, 2014). Diese Entwicklungen mündeten in der Ausarbeitung von Grundlagen der Logik durch Aristoteles im 4. Jahrhundert v. Chr. und bildeten die philosophische Grundlage, auf der Euklid seine *Elemente* verfasste. Dieses Werk fasste das mathematische Wissen seiner Zeit zusammen, das in der deduktiven Form von Definitionen, Axiomen und Sätzen dargestellt werden konnte, es wurde bis ins 20. Jahrhundert hinein als Grundlage des Mathematikunterrichts genutzt und war nach der Bibel das meistverbreitete Buch in der vormodernen westlichen Welt. Dahinter stand die Idee des sogenannten Platonismus, dass die Mathematik einer immateriellen Ebene der Welt zeitlos innewohne, unserer verwobenen Realität sozusagen als Strickmuster zugrunde liege.

Die wissenschaftliche Methodik, erst die begriffliche Bedeutung seiner Gegenstände einzugrenzen, dann darzulegen, welche Eigenschaften dieser Gegenstände schlichtweg angenommen werden, und fortan alles weitere Wissen in Form von Sätzen aus diesen Definitionen und Axiomen in sicheren Schlussfolgerungen abzuleiten, prägt nicht nur die Mathematik bis heute, sondern galt vielen Wissenschaften lange Zeit als sicherste Form der Erkenntnis. So schreibt etwa der Universalphilosoph René Descartes, dem wir das kartesische Koordinatensystem und die Anfänge der analytischen Geometrie verdanken, im 17. Jahrhundert, dass »allein Arithmetik und Geometrie jedes Fehlers der Falschheit oder Ungewißheit bar« seien und »dass die, welche den rechten Weg zur Wahrheit suchen, sich mit keinem Gegenstand beschäftigen dürfen, von dem sie nicht eine den arithmetischen und geometrischen Beweisen gleichwertige Gewißheit zu erlangen imstande sind« (Descartes, 1628/1959, S. 8 f.). Im Taumel des Glaubens an die Allmacht des logischen Denkens geht Gottfried Wilhelm Leibniz (1686/1996) so weit zu hoffen, dass sich eine Formelsprache formulieren ließe, aus der sich alle Wahrheiten der Welt ableiten, ja förmlich berechnen

ließen. Spinoza (1677/1999) versucht, eine Ethik vorzulegen, deren Grundsätze logisch hergeleitet werden, und der junge Wittgenstein (1922) bemüht sich noch im 20. Jahrhundert, die ganze Philosophie als eine Logik der Sprache aufzubauen. Im Zuge der Grundlagenkrise der Mathematik (Wußing, 2008) wurde der Glaube in die mathematisch-logische Methode jedoch jäh erschüttert, was auf Grund der Vorbildfunktion der Mathematik schwerwiegende Folgen für die Wissenschaft weit über die Mathematik hinaus hatte. Schon am Anfang des 19. Jahrhunderts hatten Bolyai, Lobatschewski und Gauß unabhängig voneinander Ideen zu sogenannten nicht-euklidischen Geometrien vorgelegt, die zwar in sich logisch stimmig sind, in denen aber beispielsweise die Winkelsumme im Dreieck größer oder kleiner als 180° sein konnte oder zu einer gegebenen Geraden und durch einen gegebenen Punkt außerhalb der Gerade nicht genau eine Parallele, sondern keine oder mehrere Parallelen existieren. Entsprechende Geometrien sind heute beispielsweise in der Mikroelektronik sowie in der Luft- und Raumfahrt unverzichtbar geworden, erschütterten seinerzeit aber nachhaltig den Glauben daran, dass die zwei Jahrtausende alte und als ewig gesichert gewählte Geometrie des Euklid tatsächlich eine Beschreibung der Welt *wie sie ist* sein könne. Stattdessen entstand die Idee, dass jede Geometrie, ob nun die euklidische oder eine nicht-euklidische, lediglich eine Theorie der Beschaffenheit unseres Raumes sei, welche je nach Anwendungssituation ihre Stärken und Schwächen zeige. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts bemerkte David Hilbert, dass die Geometrie Euklids außerdem zahlreiche logische Lücken aufwies. Zwar versuchte Hilbert, diese durch eine neue Grundlegung der Geometrie zu schließen, doch die Erkenntnis, dass die Wissenschaft solch eklatante Lücken zwei Jahrtausende lang übersehen und die Mathematik dennoch als absolut sicher angesehen hatte, ließ Zweifel aufkommen, inwiefern denn anderen logisch aufgebauten Theorien noch vorbehaltlos vertraut werden könne. Hilbert forderte in dem später nach ihm benannten Hilbertprogramm schließlich, dass die Mathematik mit den Mitteln der Logik selbst beweisen müsse, dass ihre Theorien widerspruchsfrei und alle formulierbaren Aussagen beweis- oder widerlegbar seien, doch Kurt Gödel bewies 1931 das Gegenteil: Er konnte zeigen, dass jede mathematische Theorie, welche wenigstens, sozusagen als Minimalforderung, eine Beschreibung der natürlichen Zahlen zulässt, notwendigerweise Widersprüche oder unentscheidbare Aussagen enthält. Die Hoffnung der Mathematiker und Mathematikerinnen, den Glauben an die Unfehlbarkeit ihrer Methodik wiederherzustellen, war endgültig gescheitert, womit schließlich auch die logisch-deduktive Methode, als deren großes Vorbild die Mathematik jahrhundertlang gewürdigt wurde, ihre privilegierte Stellung im Wissenschaftsbetrieb abgeben musste.

Welche Theorie über die Mathematik trat nun aber an die Stelle des Platonismus und des Glaubens an die Omnipotenz der Logik? Da die Grundlagenkrise gezeigt hatte, dass sich die Wahrheit mathematischer Theorien nicht beweisen lässt und dass beispielsweise in der Geometrie mehrere sich gegenseitig widersprechende Theorien gleichberechtigt nebeneinanderstehen, ist die platonische Vorstellung, dass die Mathematik der Welt sozusagen als Programmiersprache einbeschrieben sei und ihre eine und wahre Natur zu beschreiben in der Lage sei, nicht mehr zu halten. In der Tat wird nun fraglich, ob die Welt überhaupt diese eine und wahre Natur hat oder wie in der Geometrie aus verschiedenen Perspektiven ganz unterschiedlich wahrnehm- und beschreibbar ist, also unterschiedliche Theorien zulässt. Was den Glauben an die Allmacht der Logik betrifft, so wird durch die Grundlagenkrise der Mathematik auch die Fehlbarkeit dieser Theorie des Wissenschaftstreibens deutlich. In der Mitte des 20. Jahrhunderts gesellte sich zu dieser Abwendung von Seiten der Frankfurter Schule der Philosophie eine deutliche Kritik an der Anwendung mathematisch-logischer Methoden in anderen Wissenschaften, da dadurch die Komplexität unserer Welt nur in den Grenzen eines antagonistischen Wahr-Falsch-Denkens und des Formalisierbaren wahrgenommen und Sinn auf Berechenbarkeit degradiert werde (Horkheimer & Adorno, 1947). Die Mathematik wird nun von vielen als eine Wissenschaft angesehen, die so gut wie möglich versucht, ein logisch geordnetes Theoriegebäude bereitzustellen. Dazu abstrahiert sie so weit wie nötig von unserer Erfahrungswelt, grenzt ihre Begriffe so weit wie möglich ein, legt ihre Vorannahmen sehr vorsichtig fest und arbeitet ansonsten nur mit Aussagen, die auf möglichst zuverlässig geprüftem Wege aus bereits Bekanntem hergeleitet wurden. Betont wird dabei, dass all diese Tätigkeiten menschlich-soziale sind, Mathematik also als gemeinschaftliches Projekt, bei dem sich alle Beteiligten immer wieder aufs Neue über ihre Annahmen, ihren Zuständigkeitsbereich und ihre Methodik verständigen, *konstruiert* wird (Davis & Hersh, 1985; Heintz, 2000). An Stelle eines Glaubens an die universelle Anwendbarkeit der Mathematik treten damit auch kritische Fragen dahingehend, wo eine Anwendung von Mathematik überhaupt gerechtfertigt und sinnvoll erscheint. Dieser Blick auf mathematische Tätigkeiten – im Gegensatz zur Fokussierung auf fertige mathematische Produkte – hat auch das Denken über den Mathematikunterricht verändert, nämlich weg vom Aufnehmen mathematischen Wissens hin zur Entfaltung allgemeiner mathematischer Fähigkeiten (Freudenthal, 1973). Wie Ullmann (2008) jedoch feststellt, sind platonische Vorstellungen zur Mathematik mitsamt ihren Problemen in Wissenschaft, Schule und Öffentlichkeit durchaus noch verbreitet. Die obige Diskussion hat also noch nicht alle relevanten gesellschaftlichen Bereiche erreicht, was man durchaus als taktische Entwicklung begreifen kann angesichts dessen, dass

manches Privileg auf dem Gedanken beruht, dass die Mathematik eben doch im platonischen Sinne »gesichert, wahr, rational, objektiv und universell gültig« sei (ebd., S. 11).

3. Theorien zum Lehren und Lernen von Mathematik

Die ersten Wissenschaftler, die an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Mathematikdidaktiker und -didaktikerinnen angestellt wurden, waren Lehrer und Lehrerinnen sowie promovierte Mathematikerinnen und Mathematiker. Es verwundert daher nicht, dass die Anfänge der Mathematikdidaktik stark durch mathematische und pädagogisch-didaktische Theorien geprägt sind. Außerdem wurden Anregungen aus der Psychologie aufgegriffen, insbesondere aus der stark an der Mathematik orientierten Entwicklungs- und Lernpsychologie (Kilpatrick, 1992). In Wittmanns *Grundfragen des Mathematikunterrichts* (1974/1981), dem frühesten Einführungswerk in die Mathematikdidaktik, finden sich ausschließlich Ausführungen zu pädagogisch-didaktischen und psychologischen Fragestellungen, beispielsweise auf 23 der 193 Seiten zur Lern- und Entwicklungstheorie Piagets. Doch die Wissenschaften, auf die die ersten Mathematikdidaktiker und -didaktikerinnen ihre Arbeit stützen, stellten nicht nur den Rahmen dafür zur Verfügung, welche Fragen innerhalb der Mathematikdidaktik überhaupt gestellt wurden, sie beeinflussten auch, wie sie beantwortet wurden. So handelt es sich bei der ersten empirischen Studie innerhalb der Mathematikdidaktik um eine Untersuchung mit dem Ziel des Aufstellens einer Theorie der Stufen, auf der sich das geometrische Denken im Lernenden entwickelt (van Hiele, 1957). Diesem Denken liegt die Annahme zugrunde, dass die Entwicklung des mathematischen Denkens im Lernenden (im platonischen Sinne) vorherbestimmte Stufen durchläufe, sodass der Entwicklungsstand einer Schülerin oder eines Schülers an diesen Stufen messbar und Defizite entsprechend diagnostizierbar seien. Lernen wurde verstanden als individuelle Anpassung von Vorstellungen, wenn diese im Einsatz Konflikte hervorrufen. Wie in der Pädagogik üblich, wurden bildungstheoretische und didaktische Theorien aus der Philosophie hergeleitet, während Untersuchungen an Schülerinnen und Schülern, wie in der Psychologie üblich, in Laborsituationen mit einzelnen Lernenden vorgenommen wurden und oft noch heute vorgenommen werden.

Während sich der Blick der Mathematikdidaktiker und -didaktikerinnen auf verschiedene Bezugswissenschaften ausweitete, wurde man sich zunehmend den Beschränkungen der Pädagogik und Psychologie bewusst und begann allmählich, alternative Theo-

rien für den Mathematikunterricht zu erschließen und anzupassen. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts sind hier vor allem Anleihen aus der Soziologie zu nennen, welche so umfangreich sind, dass Lerman (2000) gar von einem *Social Turn*, also einem Paradigmenwechsel, innerhalb der Mathematikdidaktik spricht. Längst ist die Mathematikdidaktik nicht nur diejenige Fachdidaktik mit den vermutlich reichhaltigsten theoretischen Bezügen zu anderen Fachdisziplinen (Kilpatrick, 1992), sie widmet sich auch explizit der Frage, wie unterschiedliche Theorien überhaupt zum Zwecke der Untersuchung des Mathematikunterrichts genutzt und zusammengeführt werden können (Bikner-Ahsbahr & Prediger, 2014).

Ein illustratives Beispiel für den Paradigmenwechsel von psychologischen zu soziologischen Theorien mit Bezug zum elementaren Mathematikunterricht liefert folgendes auf Piaget (1964) zurückgehendes Experiment: Vor einem Kind werden zwei Reihen von Objekten (bspw. Holzwürfeln) ausgelegt, wobei die eine Reihe weniger Objekte als die andere Reihe beinhaltet, dafür aber breiter als die andere Reihe ausgelegt ist. Auf die Frage, in welcher Reihe mehr Objekte lägen, antworten Kinder mit etwa 4½ Jahren nun regelmäßig, dass dies die breiter ausgelegte Reihe sei. Piaget, der mit solchen Laborexperimenten herausfinden wollte, was Kinder auf welcher Entwicklungsstufe beherrschen, folgerte daraus, dass die Begriffe *mehr* und *weniger* für Kinder dieses Alters noch nicht verständlich seien. Das Experiment wird mit dieser Schlussfolgerung auch in Wittmanns *Grundfragen des Mathematikunterrichts* (1974/1981) wiedergegeben. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass entsprechend ausgelegte Reihen von Gummibärchen in Kombination mit der Frage, welche Reihe das Kind nehmen und essen möchte, durchaus dazu führen, dass das Kind die Reihe wählt, in der der Anzahl nach mehr Gummibärchen liegen. Valerie Walkerdine (1988) fand durch die Beobachtung von alltäglichen Unterhaltungen zwischen Kindern und Eltern heraus, dass die Begriffe *mehr* und *weniger* zuerst gar nicht kardinal verstanden werden. *Mehr Kartoffelbrei auf dem Teller* heißt zunächst, dass der Ausdehnung nach mehr Kartoffelbrei zu sehen ist als anderswo. Diese Vorstellung, die übrigens nicht auf das Zählenkönnen angewiesen ist und früh erlernt werden kann, führt recht treffend zu dem Urteil, dass in der breiter ausgelegten Reihe mehr zu sehen sei. Erst wenn *mehr* und *weniger* im Sinne von Anzahlen verstanden werden, liegt in der breiter ausgelegten Reihe nicht *mehr*. Es handelt sich also strenggenommen um zwei unterschiedliche mehr-Begriffe, nämlich einen wahrnehmungs- und ausdehnungsorientierten und einen anzahlorientierten. Während Piagets Frage, wo denn nun *mehr* liege, auf das letztere Verständnis abzielt, ruft das Kind das erstere Verständnis auf und liefert eine für Piaget verblüffende Antwort – ein Missverständnis, das Piaget zu falschen wissenschaftlichen Interpretationen führt.

Walkerdine (1988) argumentiert nun, dass diese falsche Interpretation nicht ein beiläufiger Betriebsunfall in Piagets Forschung sei, sondern dass seine Prämisse, dass sich die Entwicklung des Kindes entlang einheitlicher Stufen bewege, zu falschen Schlussfolgerungen verleite. Abgesehen davon lade ein solcher Blick auf Lernen und Entwicklung dazu ein, Kinder nach Stufen zu klassifizieren und als defizitär zu brandmarken, wenn sie die Fähigkeiten der jeweiligen Stufe noch nicht zeigen können. Walkerdines Studien, die bezeichnenderweise nicht in Form von Laborexperimenten durchgeführt wurden, sondern durch soziologisch inspirierte Beobachtungen alltäglicher Kommunikationssituationen zwischen Eltern und Kindern, zeigen, dass die intellektuelle Entwicklung Heranwachsender nicht rein psychologisch vorhergesagt werden kann, sondern sozialen Einflussfaktoren unterliegt, so dass eine von gängigen Stufenmodellen abweichende Entwicklung eher die Norm als den Ausnahmefall darstellt. Entsprechend ist es zu begrüßen, wenn aktuelle Theorien des Lernens und Lehrens von Mathematik verstärkt die Rolle des sozialen Miteinanders beim Lernen von Mathematik in den Blick nehmen (z. B. Ruf & Gallin, 1998).

4. Das Für und Wider der Stoffdidaktik

Theorien beeinflussen jedoch nicht nur, wie unterrichtsrelevante Prozesse wahrgenommen, beschrieben und verstanden werden; sie beeinflussen vielmehr auch, was überhaupt als Forschung anerkannt wird. Ein herausgehobenes Arbeitsfeld der mathematikdidaktischen Forschung war seit ihrer Etablierung die sogenannte Stoffdidaktik, worunter eine Auseinandersetzung mit Lehr- und Lerninhalten des Mathematikunterrichts auf vornehmlich fachmathematischer Basis unter Anwendung von lernpsychologischen und allgemeindidaktischen Theorien mit dem Ziel einer didaktisch begründeten Auswahl, Herleitung und Strukturierung der Inhalte zu verstehen ist. Die Stoffdidaktik soll Lehrerinnen und Lehrern also Orientierungswissen liefern zur Frage, wie ein bestimmter Inhalt sinnvoll zu unterrichten sei. Entsprechende Beiträge wurden in zahlreichen Zeitschriften und Büchern veröffentlicht (z. B. Kirsch, 1987).

Die Stoffdidaktik hat jedoch ein Problem: Sie möchte sinnvolle Lehrgänge auf theoretischer Basis erarbeiten; eine unterrichtspraktische Gegenperspektive fließt höchstens aus dem wissenschaftlich nicht reflektierten Erfahrungsschatz beteiligter Lehrerinnen und Lehrer ein. Zudem wird auch ihr theoretisches Vorgehen nie methodologisch erörtert, sondern besteht aus einer breiten Sammlung unterschiedlicher Methoden, deren Nutzen und Grenzen unklar sind. Während in der Mathematikdidaktik nach

und nach immer weitere empirische Methoden für die Untersuchung des Lehrens und Lernens von Mathematik erschlossen werden, fällt die Stoffdidaktik zunehmend in Ungnade bis hin zu einer Situation, in der stoffdidaktische Arbeiten in mathematikdidaktischen Forschungszeitschriften nicht mehr veröffentlicht werden. Anhänger der Stoffdidaktik halten diese Entwicklung für bedrohlich: Die Mathematikerinnen und Mathematiker beschäftigen sich nicht mit den Inhalten der Schulmathematik – wer solle diese also durchdenken, wenn nicht die Mathematikdidaktikerinnen und -didaktiker? Jahnke (2010) schreibt »Vom mählichen Verschwinden des Fachs aus der Mathematikdidaktik« und andere Kollegen sehen sich gezwungen, einer Forschungszeitschrift eine Sonderausgabe zum Thema *Mathematik in der Mathematikdidaktik* abzutrotzen (Lambert & Wittmann, 2015).

Ein Ausweg aus der Krise bietet der Vorschlag Wittmanns (1992), die Mathematikdidaktik als *Design Science* zu verstehen, deren Aufgabe darin bestehe, auf theoretischer Grundlage sinnvolle Lehrgänge im Fach Mathematik zu entwickeln, diese aber dann im Unterricht zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Diesen Weg geht die Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Prediger & Link, 2012), welche mehrere Erprobungsläufe vorsieht und auch offen dafür ist, ihre theoretischen Grundlagen auf der Basis der Erprobung weiterzuentwickeln. Aus diesem Ansatz sind mittlerweile zahlreiche Forschungsprojekte, Erkenntnisse und Veröffentlichungen hervorgegangen.

Man kann also davon sprechen, dass Theorien dazu, wie mathematikdidaktische Forschung zu betreiben sei, oder genauer, auf welcher Grundlage eine didaktisch sinnvolle Behandlung mathematischer Inhalte konzipiert werden kann, lebendig diskutiert werden und durchaus konkurrieren. Ein grundsätzliches Problem ist durch die Zuwendung zur Fachdidaktischen Entwicklungsforschung jedoch noch nicht gelöst, nämlich die Frage, welche wissenschaftliche Berechtigung Überlegungen zum Stoff haben, die gerade nicht den Weg der empirischen Erprobung gehen. In der Tat ist nicht einzusehen, warum neue Einsichten beispielsweise hinsichtlich fachlicher Herleitungen gewisser Inhalte oder bezüglich schulpraktischer Problemaufgaben keinen Ort der Veröffentlichung haben sollten, solange ihr Nutzen nicht zeit- und ressourcenaufwändig empirisch überprüft ist. Dazu scheint es der Stoffdidaktik derzeit aber gerade an einer Theorie zu mangeln, in welcher Funktion, mit welchen Methoden, mit welchem Nutzen, welchen Grenzen und welchen Gefahren sie zum Verständnis unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse beitragen könne. Die nächsten Jahre könnten also auf recht fundamentaler Ebene noch interessante Ideen zur Wissenschaftstheorie der Mathematikdidaktik hervorbringen.

5. Wozu Mathematikunterricht?

Ein letztes Beispiel zur Rolle von Theorie in der Mathematikdidaktik dreht sich um die Frage, wozu es überhaupt Mathematikunterricht geben sollte. In Zeiten, in denen der Mathematikunterricht an den Schulen curricular fest verankert ist und mit Hilfe der Mathematik entwickelte Produkte unseren Alltag bestimmen, mag diese Frage überflüssig erscheinen. Die Antwort auf sie ist jedoch keineswegs verzichtbar, ist sie doch orientierungstiftend für die Auswahl von Unterrichtsinhalten, für die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler diesen Inhalten begegnen sollen und schließlich auch für die Kriterien, an denen die Bewertung von Schülerleistungen vorgenommen werden. Antwortversuche auf die Frage, wozu Mathematik unterrichtet werden sollte, gibt es bereits seit einigen Jahrzehnten. Einflussreich waren in den letzten drei Jahrzehnten vor allem der Aufsatz »Mathematikunterricht und Allgemeinbildung« von Winter (1995) sowie die Habilitationsschrift zu *Allgemeinbildung und Mathematik* von Heymann (1996). Beide Autoren sehen die Aufgabe der Schule in der Allgemeinbildung der Heranwachsenden, welche diese einerseits in die bestehende Kultur einführen, ihnen aber andererseits eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen soll. Für sie sollte Mathematik unter anderem unterrichtet werden, um aufs alltägliche Leben vorbereitet zu sein, um unsere Kultur zu verstehen, um die Probleme unserer Welt aus mathematischer Sicht betrachten zu können und um Mathematik als Verstärker des Denkens zu nutzen. Ihre Vorschläge wurden in einigen deutschen Bundesländern in die Lehrpläne übernommen.

Die vorgelegten Theorien, wozu Mathematik unterrichtet werden sollte, sind jedoch in den letzten Jahren in die Diskussion geraten. Einerseits wird diese Kritik gespeist durch eine kritische Gegenüberstellung der Ziele mit der Unterrichtswirklichkeit: Zu oft bleibt die Mathematik für die Schülerinnen und Schüler unverstanden und unbrauchbar, zu oft werden Schülerinnen und Schüler gegenüber der Mathematik gerade nicht emanzipiert, sondern treten ihr verängstigt gegenüber, zu sehr gehen an Stelle des mathematischen Verständnisses sozialökonomische Einflussfaktoren in die bewertete Mathematikleistung ein (Kolloosche, 2015, 2018). Zuweilen mögen diese scheinbaren Unzulänglichkeiten in der Unterrichtspraxis einem bisher undurchschauten bildungspolitischen System gehorchen, so dass der plumpe Vorwurf, dass sich die Bildungsideale schlichtweg noch nicht im Unterricht umgesetzt hätten, dies aber den Idealen nicht anzulasten sei, keine zufriedenstellende Erklärung liefert. Stattdessen steht die mathematische Bildungstheorie auf ähnliche Weise wie die Stoffdidaktik vor der Aufgabe, ihre theoretisch hergeleiteten Ideen bezüglich ihrer Umsetzbarkeit in der Praxis zu erproben oder zumindest ihre Arbeitsweise kritisch zu hinterfragen und anzupassen.

Andererseits sind die vorgelegten Bildungstheorien durch den Siegeszug von Bildungsstandards und Kompetenzen in die Diskussion geraten. Während im bildungstheoretischen Diskurs weitgehender Konsens dahingehend besteht, dass Bildungsstandards und Kompetenzen aus unterschiedlichen Gründen zu wenig sind, um eine Theorie mathematischer Bildung zu konstituieren, verdrängen derartige Konzepte doch zunehmend bildungstheoretisch orientierte Antworten auf die Frage, wozu Mathematik unterrichtet werden sollte, so dass Vohns (2018) bereits fragt, ob »mathematische Bildung am Ausgang ihrer Epoche« stehe. In diesem Forschungsfeld zeigt sich sehr gut, wie politisch die Frage nach der theoretischen Ausrichtung von Forschung und Entwicklung sein kann: Während konservative Kräfte mathematische Bildung im Sinne einer ordentlichen Erziehung und gründlichen Fachausbildung wiederherstellen und progressive Kräfte mathematische Bildung emanzipativ-kritisch denken möchten, genügt dem neoliberalen Zeitgeist eine Reduktion mathematischer Bildung auf wirtschaftsdienliches Wissen und Können in Form von Kompetenzen. Wie alle Theorien stellen Theorien zur Frage, wozu Mathematikunterricht gut sei, eben nicht den Versuch dar, der platonisch gedachten *einen Wahrheit* möglichst nahe zu kommen, sondern sind Ausdruck der unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Interessensgruppen.

6. Mathematik und Theorien!

Die vier hier ausgeführten Beispiele zur Rolle von Theorie in Mathematik und Mathematikdidaktik bieten nur kleine Einblicke in große Auseinandersetzungen zu unterschiedlichen theoretischen Auseinandersetzungen, machen aber hoffentlich deutlich, dass bereits zu sehr grundlegenden und zugänglichen Fragen ganz verschiedene Antwortmodelle bereitstehen, die auch im Bereich des Mathematikunterrichts um die Deutungshoheit in wissenschaftlichen und schulpraktischen Diskursen konkurrieren. Damit sollte auch deutlich werden, dass es keinen Sinn hat, Theorien, die einem vorgesetzt werden, als letztgültige Antworten anzusehen, ganz unabhängig davon, mit welchem Autoritätsanspruch sie vertreten werden. Nur sehr wenige Theorien sind unumstritten, und wie die aufgeführten Beispiele wohl zeigen konnten, sind viele theoretische Auseinandersetzungen wichtig für unsere Art und Weise, über Mathematikunterricht nachzudenken, vor allem aber auch argumentativ zugänglich für Neulinge im Diskurs. In diesem Sinne sollte dieses Kapitel auch als Einladung verstanden werden, sich darüber zu informieren, auszutauschen, ja gar zu streiten, wie Mathematik und guter Mathematikunterricht gedacht werden können.

Literatur

- Bikner-Ahsbals, A., & Prediger, S. (Hrsg.). (2014). *Networking of theories as a research practice in mathematics education. Advances in Mathematics Education*. Cham: Springer.
- Davis, P. J., & Hersh, R. (1985). *Erfahrung Mathematik*. Basel: Birkhäuser (Erstveröffentlichung 1981).
- Descartes, R. (1959). *Regeln zur Leitung des Geistes*. Hamburg: Meiner (Erstveröffentlichung 1628).
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematik als pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Klett.
- Heintz, B. (2000). *Die Innenwelt der Mathematik: Zur Kultur und Praxis einer beweisenden Disziplin*. Wien: Springer.
- Heymann, H. W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Weinheim: Beltz.
- van Hiele, P. M. (1957). *De problematiek van het inzicht* (Doktorarbeit). Universiteit Utrecht, Niederlande.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1947). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Amsterdam: Querido.
- Jahnke, T. (2010). Vom mählichen Verschwinden des Fachs aus der Mathematikdidaktik. In A. Lindmeier & S. Ufer (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2010: Vorträge auf der 44. Tagung für Didaktik der Mathematik* (S. 441–444). Münster: WTM.
- Kilpatrick, J. (1992). A history of research in mathematics education. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 3–38). New York: Macmillan.
- Kirsch, A. (1987). *Mathematik wirklich verstehen: Eine Einführung in ihre Grundbegriffe und Denkweisen*. Köln: Aulis/Deubner.
- Kollosche, D. (2014). *Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts: Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis mathematischer Bildung*. Berlin: Springer.
- Kollosche, D. (2015). Mathematik und Bildung aus kritischer Sicht. *mathematica didactica*, 38, 111–131.
- Kollosche, D. (2018). Social functions of mathematics education: A framework for socio-political studies. *Educational Studies in Mathematics*, 98(3), 287–303.
- Lambert, A., & Wittmann, E. C. (2015). Mathematik in der Mathematikdidaktik: Einführung in den Themenschwerpunkt. *mathematica didactica*, 38, 230–231.
- Leibniz, G. W. (1996). Zur allgemeinen Charakteristik. In E. Cassirer & A. Buchenau (Hrsg.), *Philosophische Werke in vier Bänden* (Bd. 1, S. 16–23). Hamburg: Meiner (Erstveröffentlichung 1686).
- Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. In J. Boaler (Hrsg.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (S. 19–44). Westport, CT: Ablex.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2009). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer (Erstveröffentlichung in 1984).
- Piaget, J. (1964). Die Genese der Zahl beim Kind. In J. Piaget (Hrsg.), *Rechenunterricht und Zahlbegriff: Die Entwicklung des kindlichen Zahlbegriffes und ihre Bedeutung für den Rechenunterricht* (S. 50–72). Braunschweig: Westermann.
- Prediger, S., & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung: Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, . . . H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte, historische Analysen, theoretische Grundlegungen* (S. 29–46). Münster: Waxmann.
- Ruf, U., & Gallin, P. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Spinoza, Baruch de. (1999). *Ethik in geometrischer Ordnung dargestellt*. Hamburg: Meiner (Erstveröffentlichung 1677).
- Ullmann, P. (2008). *Mathematik, Moderne, Ideologie: Eine kritische Studie zur Legitimität und Praxis der modernen Mathematik*. Konstanz: UVK.
- Vohns, A. (2018). Mathematische Bildung am Ausgang ihrer Epoche? Eine nicht bloß rhetorisch gemeinte Frage. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, (105), 8–21.
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality*. London: Routledge.
- Winter, H. (1995). Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, (61), 37–46.
- Wittgenstein, L. (1922). *Logisch-philosophische Abhandlung*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Wittmann, E. C. (1981). *Grundfragen des Mathematikunterrichts*. Braunschweig: Vieweg (Erstveröffentlichung 1974).
- Wittmann, E. C. (1992). Mathematikdidaktik als „design science“. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13(1), 55–70.
- Wußing, H. (2009). *6000 Jahre Mathematik*. Berlin: Springer.

Theorien sprachlicher Bildung in der heterogenen Schule

3

Kristina Peuschel

1. Sprache im System Schule

Sprache in ihrer Bedeutung für das Lernen in schulischen Kontexten ist ein wiederentdecktes Phänomen. Ausgehend von der Zielsetzung des vorliegenden Bandes, Lehrkräfte für das Theoretische zu gewinnen und Lehrerprofessionalität auch an den souveränen Umgang mit Theoriebeständen zu koppeln, werden in diesem Beitrag Theorien für die Beschreibung des Phänomens Sprache in Bezug auf Schule, Lernen und Lehren vorgestellt. Dabei ist individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und sprachliche Heterogenität als Normalfall (Busch, 2017) der Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen.

Sprache ist ein Medium von Kommunikation, von Erkenntnisgewinn und von Zugehörigkeitsmarkierung ebenso wie Gegenstand systematischer Beschreibungen sowie ein wesentlicher Teil der kognitiven Entwicklung von Individuen. Im System Schule kommt die Dimension des Lehrens und Lernens hinzu – Sprache spielt dabei als zentrales Medium eine herausragende Rolle. Angehende Lehrpersonen sollen sprachliche Heterogenität und ihre Auswirkungen auf schulisches Lernen in größeren Zusammenhängen besser verstehen, da sie in schulischen Lehr-Lern-Situationen umfassend mit Sprache arbeiten, sich in der Regel jedoch selten der vielfältigen Dimensionen dieses Themenfeldes bewusst sind. Neben dem Verständnis einzelner theoretischer Ansätze wird für die Notwendigkeit von Multiperspektivität auf Sprache plädiert. Auf diese Weise kann der Gegenstand Sprache in seiner Komplexität auch für ein Schulsystem diskutiert werden, das bisher in überwiegendem Maße monolingual agiert (Gogolin, 1994; 2003), in dem die Akteurinnen und Akteure hingegen in vielerlei Hinsicht mehrsprachig beziehungsweise sprachlich heterogen sind.

Die Kenntnis von Gesetzmäßigkeiten sprachlichen Lernens ist in jüngster Zeit zum fächerübergreifenden Querschnittsthema in der Lehrkräftebildung avanciert. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Sprache in allen Fächern eine herausragende

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45540>



Rolle spielt, sei es in einer schriftbasierten Version zum Beispiel in Gestalt von Texten in Lehrbüchern oder Klausuren, oder in einer lautbasierten Version als gesprochene Sprache zum Beispiel in Gestalt eines Unterrichtsgesprächs oder Schülervortrages. Individuelle sprachliche Ressourcen zum Beispiel in *Deutsch als Zweitsprache* fungieren zudem als Differenz- und Heterogenitätskategorie. Um dem Phänomen Sprache in seiner vielfältigen Dimension für die Theorie und Praxis des Unterrichts zunehmend gerecht zu werden, benötigen Lehrerinnen und Lehrer grundlegendes Wissen über Theorien sprachlicher Bildung, mit deren Hilfe sie die bedeutende Rolle, die Sprache(n) im Bildungsverlauf spielen können, besser verstehen.

2. Theorien sprachlicher Bildung im Unterricht

- » Wir brauchen eine umfassende **Theorie der sprachlichen Bildung** [im Original Fettdruck, K. P.], weil die vielfältigen Zusammenhänge der sprachlichen Entwicklung gerade nach dem Erstspracherwerb nicht wirklich geklärt sind (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 7).«

Im Rahmen der Forderung nach einer umfassenden Theorie der sprachlichen Bildung wird unter anderem die epistemische Funktion von Sprache hervorgehoben, es werden Fragen zum Zusammenhang von Sprachentwicklung und allgemeiner kognitiver Entwicklung in schulischen Kontexten gestellt, ebenso wie Fragen zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit beim Lernen oder zur individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (ebd.). Bereits an dieser Stelle wird die Vielfalt möglicher theoretischer Zugänge zum Phänomen Sprache in schulischen Lehr-Lern-Situationen überdeutlich, was einerseits produktiv, andererseits aber auch herausfordernd ist.

2.1 Sprache als Heterogenitätsdimension (in Schule und Unterricht)

Zunächst ist festzuhalten, dass in Bezug auf die beobachtbaren und im Bildungsverlauf zu erreichenden schulsprachlichen Normen alle Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer Merkmale sprachlicher Heterogenität aufweisen. Dabei kann sich die Heterogenität der Einzelperson auf das individuelle Sprachenrepertoire beziehen. Selten verfügt ein Mensch über nur eine sprachliche Variante, in der Regel ist das sprachliche Repertoire in vielerlei Hinsicht geprägt: ein-, zwei-, mehrsprachig,

dialektal, sozial, gruppenspezifisch, situationsspezifisch etc. Verbunden mit den einleitenden Bemerkungen zur sprachlichen Heterogenität als Normalfall einer modernen Gesellschaft und damit auch als Normalfall eines modernen Bildungssystems soll an dieser Stelle für ausgewählte Begriffe sensibilisiert werden, denen Lehrpersonen im Laufe ihrer professionellen Tätigkeit im System Schule begegnen. Dies sind zum Beispiel die Begriffe *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *sukzessiver Zweitspracherwerb*. Als Erstsprachen eines Menschen werden diejenigen Sprachen bezeichnet, die ein Kind erwirbt, während es in einem sozialen Umfeld aufwächst, das diese Sprachen spricht. Ist das soziale und familiäre Umfeld überwiegend monolingual – also einsprachig – erwirbt ein Mensch nur diese eine Sprache als Erstsprache. Wächst ein Kind in einem zwei- oder mehrsprachigen Umfeld auf, vollzieht es einen doppelten Erstspracherwerb, es wächst bi- oder auch trilingual oder eben mehrsprachig auf. In Bezug auf ihre sprachlichen Ressourcen können also ganz allgemein einsprachige von mehrsprachigen Individuen unterschieden werden. Im engeren Sinne verfügen Einsprachige über Kompetenzen in einer Sprache, Mehrsprachige in zwei oder mehreren Sprachen. Als zusätzliches Merkmal kann die Reihenfolge des individuellen Spracherwerbs betrachtet werden, dann werden Begriffe wie *Erstsprache*, *Zweitsprache*, *Dritt- oder Folgesprache* herangezogen, um die sprachlichen Ressourcen eines Menschen zu beschreiben. Ist die Biografie eines Menschen – beispielweise durch Migration – vom Wechsel der sozialen und auch sprachlichen Umgebung geprägt und der Erstsprach(en)erwerb, also die Grundlegung kognitiv verankerter sprachlicher Strukturen und Ausdrucksmittel, weitgehend abgeschlossen, wird eine Zweitsprache sukzessiv erworben. Für die Altersspannen von null bis drei Jahren wird vom monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb gesprochen, für die Altersspanne von drei bis sechs Jahren vom frühen Zweitspracherwerb von Kindern. Ab dem für die Beschulungszeit relevanten Alter von sechs bis zwölf Jahren wird vom Zweitspracherwerb von Kindern beziehungsweise nach der Pubertät von Jugendlichen und Erwachsenen gesprochen (vgl. Rösch, 2011, 11). Dies kann im Einzelfall auch eine dritte oder vierte Sprache betreffen, die Kinder erwerben beziehungsweise zunehmend lernen. Mit Schulbeginn ist es in den amtlich deutschsprachigen Regionen (Dirim, 2015, 26) notwendig, über grundlegende Deutschkenntnisse zu verfügen, an den deutschsprachigen, schulischen Anforderungen zu wachsen und fachliche Lernprozesse, die in vielerlei Hinsicht sprachliche Lernprozesse sind, zu durchlaufen. Im Kontext sprachlicher Heterogenität an der Schule mit einer Vielzahl von verschiedenen Erstsprachen, bilingualen und mehrsprachigen familiären Sprachenkonstellationen der Schülerinnen und Schüler bedeutet die ausschließliche Verwendung des Deutschen in der Schule in der Regel auch die Gefahr des Verlusts individueller sprachlicher Kompetenzen.

Alle bis hier genannten Begriffe bieten ihre Fallstricke in dem Moment, in dem mit einer spracherwerbsbezogenen Kategorie Wertungen und Zuschreibungen außerhalb des jeweiligen, disziplinären Kategoriensystems verbunden sind. Ein Beispiel: Deutsch als Zweitsprache zu erwerben bedeutet, dass eine Person, die bereits über ein funktionierendes und ausgebautes, kognitiv verankertes, kommunikativ wirksames Sprachsystem verfügt, unter den Umständen des direkten Kontakts mit dem Deutschen, überwiegend innerhalb eines deutschsprachigen Kommunikationsraumes und überwiegend ohne direkte Instruktion als für sie neue Sprache das Deutsche (als Zweitsprache) erwirbt. Diese im akademischen Fach *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* etablierten, neutralen Begriffe haben durch ihre Verwendung in anderen Disziplinen und durch die Verbindung mit anderen, gruppenbeschreibenden Merkmalen eine Umdeutung erfahren. So wird beispielsweise der Begriff *DaZ-Sprecher* aus migrationspädagogischer Sicht abgelehnt, da mit ihm inferiorisierende Setzungen konnotiert sind (Dirim, 2015). Ebenso wird im Zusammenhang mit Sprachenlernen und Spracherwerb der Begriff *Muttersprache* kaum noch als wissenschaftlicher Begriff verwendet und durch den Begriff *Erstsprache* ersetzt.

Zurückkommend auf die Bedeutung von Sprache(n) in der Schule im Kontext sprachlicher Heterogenität als Normalfall darf an dieser Stelle ein wichtiger Gedanke nicht vergessen werden: Heterogenität entsteht erst, wenn Annahmen von Homogenität und an sie gebundene normative Erwartungshaltungen Verschiedenheiten als Abweichungen interpretierbar machen. Dabei werden

- » Heterogenität und Differenzsetzungen [...] nicht nur von Schülerinnen und Schülern in die Schule hineingebracht. Durch didaktische Interaktion, durch Orientierung der Lehrperson sowie durch Vorstellungen von schulischer Leistung hat die Schule ebenfalls Anteil an der Hervorbringung von Differenz. Heterogenität wird daher als soziale Konstruktion verstanden, die relational zu Gleichheit zu betrachten ist (Budde, 2017, S. 139).«

In Bezug auf das Phänomen Sprache (in all seinen möglichen Ausprägungen und) mit besonderem Fokus auf diejenige sprachliche Heterogenität, die durch den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache in schulischen Kontexten entsteht, gewinnt die Betrachtung von Heterogenität im Verhältnis zu Gleichheit besondere Brisanz. Die systematische Beschäftigung mit zweit-, dritt-, beziehungsweise mehrsprachigkeitsspezifischen Spracherwerbsprozessen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines über-

wiegend monolingualen Schulsystems (Gogolin, 1994; 2003) kann jedoch auch aus einer kritischen, heterogenitätstheoretischen Perspektive nur teilweise gelingen. Das Wissen über die korrekte Bezeichnung einer je individuellen Spracherwerbskonstellation darf keineswegs dazu führen, dass einzelnen Kindern und Jugendlichen die Teilhabe an Schule und Unterricht erschwert wird. Aus diesem Grund ist es notwendig, spracherwerbstheoretisch orientierte Wissensbestände aus der Perspektive anderer theoretischer Ansätze heraus zu reflektieren.

2.2 Sprache als Medium des schulischen Lernens

In einer Institution wie der Schule und in Kommunikationssituationen wie dem Unterricht, ganz unabhängig von seiner jeweiligen fachlichen Ausprägung, spielt das Beherrschen der dominanten Schul- und Unterrichtssprache die entscheidende Rolle für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen. Schule gilt als »versprachlichte Institution« (Ehlich, 2013, S. 200). Sprache ist das zentrale Medium und beinhaltet die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden, die Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander, die mündlichen und schriftlichen Produktionen der Schülerinnen und Schüler sowie die in Lehrbüchern und anderen Texten dargestellten Wissens Elemente und Operatoren. Die Sprache der (Institution) Schule stellt sich in unterschiedlichen Formen, Begriffen und Konzepten dar (vgl. Ahrenholz, 2017). In der Regel finden sich, häufig auch parallel verwendet, ähnliche Begriffe mit unterschiedlicher disziplinärer Provenienz: so zum Beispiel *Language of Schooling* (Schleppegrell, 2004), Schulsprache (Vollmer & Thürmann, 2010) oder Bildungssprache (Gogolin & Duarte 2016). Zusätzlich spielen Alltagssprache(n), Fachsprache(n), Umgangssprache(n) und andere Sprachen eine Rolle in der (sprachlich heterogenen) Schule. Gemeinsam ist den verschiedenen Darstellungen das Bewusstsein über die entscheidende Rolle, die Sprachkompetenzen in der jeweils dominanten Schul- und Bildungssprache für den Bildungserfolg spielen. Gleichwohl »ist eine eindeutige und empirisch operationalisierbare Definition der verschiedenen Begriffe bisher überwiegend nicht gelungen« (Ahrenholz, 2017, S. 3). Ganz unabhängig von der jeweiligen Erklärungskraft einzelner Begriffe wird deutlich, dass Schule und Unterricht als Institutionen und Orte des Lernens von Sprache durchdrungen sind. Im folgenden Abschnitt soll nunmehr darauf eingegangen werden, welche theoretischen Modelle für den Erwerb und das Lernen der schulisch dominanten Sprache – hier Deutsch – herangezogen werden können.

2.3 Sprache(n) als Gegenstand des Lernens: Sprachlern- und Spracherwerbtheorien

Wenn Lehrpersonen die außerordentliche Bedeutung von Sprache für die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler annehmen, muss gefragt werden, wie sprachliche Kompetenzen erlernt, erworben und kooperativ entwickelt werden können. Nachfolgend werden daher drei spracherwerbtheoretische Ansätze vorgestellt – der nativistische, der kognitiv-interaktionistische und der soziokulturelle Ansatz. Ziel ist, weitere Grundlagen für die theoretische Multiperspektivität auf das Phänomen Sprache, wie sie in diesem Beitrag gefordert wird, zu legen.

Nativistischer Ansatz: Vertreterinnen und Vertreter des nativistischen Ansatzes gehen davon aus, dass Menschen über ein genetisch vorgegebenes, angeborenes Wissen über Sprache verfügen, welches nach Chomsky *Universalgrammatik* genannt wird. Spracherwerb ist demnach ein Prozess, bei dem Lernende eine eher passive Rolle im Spracherwerbsprozess einnehmen (Kauschke, 2012). »Language acquisition seems much like the growth of organs generally; it is something that happens to the child, not that the child does« (Chomsky, 2000, S. 7). In ihrer Weiterentwicklung werden nativistische Ansätze auch auf den Erwerb zweiter und weiterer Sprachen übertragen (beispielsweise White, 2003). Gegenstimmen argumentieren, dass die Universalgrammatik zwar einen Erklärungsansatz für die Erstsprache liefert, jedoch den Erwerb einer Zweitsprache nicht zu erklären vermag. Cook (2003) geht davon aus, dass die Universalgrammatik Zweitsprachlernenden im gleichen Maße zur Verfügung steht wie Erstsprachlernenden, da diese im Laufe ihres Lernprozesses eine Sprachkompetenz entwickeln, die nicht mit dem Input, dem die Lernenden ausgesetzt sind, beschreibbar sei. Andere sind wiederum der Ansicht, dass die Universalgrammatik Zweitsprachlernenden zwar zur Verfügung steht, aber dass ihre ursprüngliche Form durch das Erlernen der Erstsprache bereits eine Veränderung erfahren hat (für eine Übersicht siehe Lightbown & Spada, 2013, S. 104 ff.). Forschende innerhalb des nativistischen Ansatzes schreiben der Rolle des Inputs auf den Spracherwerb eine geringere Rolle zu als Vertreterinnen und Vertreter anderer spracherwerbtheoretischer Ansätze. Im Allgemeinen wird beim nativistischen Ansatz davon ausgegangen, dass »von innen kommende, angeborene Fähigkeiten, wie auch immer sie geartet sind, den Spracherwerb wesentlich mitbestimmen« (Kauschke, 2012, S. 140).

Kognitiv-interaktionistischer Ansatz: Eine weitaus größere Bedeutung wird sprachlichem Input innerhalb kognitiv-interaktionistischer Ansätze beigemessen. Kognition

und Interaktion stehen sich als für relevant betrachtete Elemente des Spracherwerbs nicht in Abgrenzung gegenüber, sondern werden als Erklärungsansatz für den Spracherwerb in verbindender Art und Weise betrachtet. Nach Aguado (2010) wird eine »kognitive Perspektive auf die Interaktion« (Aguado, 2010, S. 817) eingenommen und der (Zweit-)Spracherwerb wird in erster Linie als mentaler Entwicklungsprozess verstanden (vgl. ebd.). Eine Hypothese innerhalb des Ansatzes ist die Interaktionshypothese nach Long (1996). Bei dieser handelt es sich um eine Weiterentwicklung von Krashens (1985) Inputhypothese. Long und Krashen gehen dabei davon aus, dass eine Zweitsprache erworben wird, indem Input von Lernenden aufgenommen, verarbeitet und angepasst wird. Liegt der sprachliche Input oberhalb des bereits vorhandenen sprachlichen Niveaus des Lernenden, kommt es zu Verständigungsschwierigkeiten. Diesen wird begegnet, indem die Interaktionspartner den sprachlichen Input gemeinsam bearbeiten, ihn verändern und seine Bedeutungen aushandeln. Nach der Interaktionshypothese erfolgt zwischen den Interaktionspartnern ein *Negotiation of Meaning*, infolgedessen die Aufmerksamkeit der Beteiligten auch auf die Formseite der Sprache fällt (Schoormann & Schlak, 2011). Die Interaktionshypothese zeigt deutlich, dass zwar kognitive Aspekte eine relevante Rolle innerhalb des Ansatzes einnehmen, die Interaktion jedoch eine wichtige Voraussetzung darstellt.

Soziokultureller Ansatz: Soziokulturelle Konzepte menschlicher Lernprozesse gehen auf die so genannte kulturhistorische Schule um Lev Semenovič Vygotskij (1896-1934) zurück, in der Lernen ganz allgemein zunächst als sozial gebundener Prozess modelliert wird, der sich in gegenseitiger Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht. In der Perspektive des entwicklungspsychologischen Konzepts nach Vygotskij (1986) ist, wie Bracht (2001) darlegen kann, vor allem von Bedeutung, die Dualität von Individuum und Gesellschaft zu überwinden und Lernen dialektisch zwischen diesen beiden Polen anzusiedeln. Auf der frühen psychologischen Tätigkeitstheorie baut Aleksej Alekseevic Leont'ev (1984) die theoretische Ausarbeitung der sprachlichen Tätigkeit auf (z. B. Lantolf, 2000; Ehlers, 1995), in der zunächst zwei grundlegende Motive für sprachliche Tätigkeit ausgeführt werden. Diese sind die mit der gesellschaftlichen Verwendung von Sprache verbundenen Motive des Erkenntnisgewinns und der Kommunikation, die einerseits grundlegende Funktionen und zugleich zwei zentrale Eigenschaften von Sprache darstellen – Sprache in/als Kommunikationstätigkeit und Sprache in/als Erkenntnistätigkeit (Leont'ev, 1984). Zusätzlich, und das ist für eine soziokulturell argumentierende lerntheoretische Fundierung fremd- und zweitsprachlichen Lernens besonders interessant, postuliert

Leont'ev für das Lernen einer zweiten Sprache eine originär sprachliche Tätigkeit, das heißt eine Tätigkeit, deren Motiv die Sprache selbst ist.

- » Sprachliche Tätigkeit kommt im psychologischen Sinne des Wortes nur in den relativ seltenen Fällen vor, in denen das Tätigkeitsziel die Erzeugung einer sprachlichen Äußerung selbst ist, in denen die Sprache sozusagen das Ziel selbst ist. Offenbar sind diese Fälle im Wesentlichen mit dem Prozess der Vermittlung einer zweiten Sprache verbunden (Leont'ev, 1984, S. 35).«

Die Tätigkeit der Beschäftigung mit einer zweiten oder weiteren Sprache gilt als eine das Bewusstsein des Individuums im Wechselspiel mit der Gesellschaft bildende und gleichzeitig eine die Gesellschaft verändernde Tätigkeit. Nach dieser Unterscheidung ist die Beschäftigung mit einer zweiten oder weiteren Sprache grundsätzlich eine Tätigkeit, also ein individuell bewusstseinsbildender und gleichzeitig gesellschaftsbildender (Lern-)Prozess. Die Unterscheidung eröffnet einen differenzierten Zugang zum sprachlichen Handeln (und Lernen) in Bildungsinstitutionen, in denen einerseits authentische Kommunikationssituationen angelegt sind, andererseits die Möglichkeit zum heuristischen Gebrauch der Sprache im Fachunterricht besteht und individuell an und mit der zu lernenden Sprache gehandelt wird (vgl. auch Peuschel, 2012). Zahlreiche US-amerikanische und britische Studien zu fremd- und zweitsprachlichen Lernprozessen machen sich tätigkeitstheoretische Ansätze zunutze, um traditionellere Sichtweisen der Fremd- und Zeitsprachenforschung zu ergänzen (Block, 2003; Flowerdew & Miller, 2008; Lantolf, 2000; Pavlenko, 2002 u. a.). In aktuellen Konzepten zur Förderung von Sprachentwicklung und zur sprachlichen Bildung in Schule und Unterricht werden sozialkonstruktivistische Annahmen und Perspektiven rezipiert. Unter Bezugnahme auf Wygotskij schreibt beispielsweise Lengyel (2016, S. 510):

- » Sprache ist aus dieser Perspektive also ein kognitives Werkzeug, was sich insbesondere in höheren geistigen Tätigkeiten wie Planung, Evaluation und Reflexion zeigt. Gleichzeitig ist sie ein kulturelles Werkzeug, das dazu dient, Erfahrungen über Generationen hinweg in Wissen und Verstehen zu transformieren. In diesem Sinne ist der Lehr-Lern-Prozess ein Interaktionsprozess, in dem eine Person einer anderen hilft, Wissen und Verstehen zu entwickeln. Lehren und Lernen werden hier als zusammengehörig, als ein gemeinsamer Prozess betrachtet.«

Die knappe Darstellung der drei Ansätze verdeutlicht unterschiedliche Perspektiven, mit denen sich der Komplexität des Lernens zweiter und weiterer Sprachen angenähert

werden kann und die jeweils auf umfassende Theorien des Lernens zurückbezogen werden können. Während manche theoretische Ansätze stärker auf Input fokussieren, sind Interaktion, Bedeutungsaushandlung und gesellschaftliche Teilhabe in anderen Ansätzen stärker im Fokus. Die Beschäftigung mit Theorien soll unter anderem auch Begründungsrahmen für Handlungsoptionen in Schule und Unterricht liefern. In Bezug auf Spracherwerb ist das Nachvollziehen verschiedener Ansätze auch eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung, die an dieser Stelle nicht weiter geführt werden kann. Die bis hier angebotene Multiperspektivität vermag nur einzelne, ausgewählte Faktoren zu benennen, die die Komplexität von Spracherwerbsprozessen auch in Schule und Unterricht beeinflussen.

3. Theoretische Multiperspektivität auf sprachliche Bildung

Im Bewusstsein für die Notwendigkeit der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen als zentraler Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse soll nun noch einmal der bereits formulierte Mangel an einer umfassenden Theorie der sprachlichen Bildung diskutiert werden, der ergänzend zu einer Vielzahl breit diskutierter Theorien zum Erst-, Zweit und Drittspracherwerb postuliert wurde. Die Forderung nach sprachlicher Bildung in der Schule scheint nicht dieselbe Forderung nach Spracherwerb und Sprachlernen zu sein. Es scheint die eine umfassende Theorie der sprachlichen Bildung für den Unterricht im Schulsystem zu fehlen, mit der erreicht wird, dass unter den Bedingungen von sprachlicher Heterogenität als Normalfall die unterschiedlichen sprachlichen Disponiertheiten von Schülerinnen und Schülern angemessen und bildungsgerecht berücksichtigt werden können und die auf Erkenntnisse der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung systematisch zurückgreift. Vor dem Hintergrund der skizzierten sprachlichen Heterogenität stellen die in Becker-Mrotzek & Roth (2017) dargestellten Grundlagen und Handlungsfelder für Sprachliche Bildung in der Lehrkräftebildung einen ersten multidisziplinären Zugang dar, mit Befunden aus Sprachdidaktik, Zweitspracherwerbsforschung, Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und Fachdidaktiken. Jede der Disziplinen eröffnet eine andere, eigene und auch meist schlüssige theoretische Perspektive auf Phänomene der sprachlich-fachlichen Entwicklung heterogener Schülerinnen und Schüler, deren Unterstützung Aufgabe aller (Fach-)Lehrkräfte ist. Angesichts dieser umfassenden Rolle von Sprache(n) für Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung ist es nun keineswegs verwunderlich, dass bisher keine umfassende Theorie der sprachlichen Bildung formuliert wurde. Auch wenn eine einzelne (disziplinär verankerte) Theorie – wie

zum Beispiel Spracherwerbstheorien – im Detail Erklärkraft besitzen, greifen sie für die notwendige Multiperspektivität auf das komplexe Phänomen *sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht* zu kurz.

Die Vielfalt der Theorien und Ansätze spiegelt einen aktuellen gesellschaftlichen Diskurs um sprachliche Heterogenität in Schule und Unterricht, die seit den 1970er Jahren vor allem als Problem der jeweiligen Kinder und Jugendlichen identifiziert wurde, und der sich aktuell grundlegend wandelt. Für die Sensibilisierung für herausfordernde Phänomene der Praxis stehen also verschiedene, plausible theoretische Zugänge zur Verfügung. Dies ist erfreulich, da der bildende Umgang mit sprachlicher Heterogenität nicht mehr allein von einer Disziplin wie Deutsch als Zweitsprache, Deutschdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Sprachlehrforschung oder Spracherwerbsforschung thematisiert wird. Um als Lehrkraft nicht nur verschiedene Handlungsoptionen für einen sprachbildenden Unterricht zu (er-)kennen, sondern diese auch zu verstehen und in ihrer Situationsangemessenheit beurteilen zu können, ist daher eine Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Ansätzen unabdingbar.

4. Fazit

Es wurde in diesem Beitrag angedeutet, dass die eine Theorie für alle Aspekte des komplexen Phänomens Lernen mit und durch Sprache im Kontext der Institution Schule unter den Bedingungen von sprachlicher Heterogenität als Normalfall noch nicht ausformuliert ist, und gleichzeitig eine Vielzahl theoretischer Ansätze zur Verfügung steht. Es bedarf daher einer theoretischen Multiperspektivität und Multidisziplinarität, um den Herausforderungen, die mit dem Erwerb von Sprache(n) – Erst-, Zweit-, Dritt- und Folgesprachen – verbunden sind, angemessen begegnen zu können. Gerade das Nebeneinander verschiedener theoretischer Ansätze eröffnet die Möglichkeit zur kritischen Reflexion, die für angehende Lehrpersonen sicher eine der wichtigsten professionellen Grundlagen darstellt.¹

Literatur

- Aguado, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.) (S. 817-826). Berlin, New York: De Gruyter.
- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B.

- Lütke, I. Petersen, T., & Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung – Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–31). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Vorwort. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 7–9). Münster u. a.: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster u. a.: Waxmann.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Bracht, U. (2001) Grundbegriffe der Pädagogik: Lernen. In A. Bernhard, L. Rothermel, & P. Freire (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik* (S. 85 – 99). Weinheim: UTB.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung, In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, C. (2003). The poverty-of-stimulus argument and structure-dependency in L2 users of English. *International Review of Applied Linguistics*, 41(3), 201–221.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. (S. 25–48). Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik.
- Ehlers, S. (1995). *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München.
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule (DDS)* 105, Heft 2, 199–209.
- Flowerdey, J. & Miller, L. (2008). Social structure and individual agency in second language learning: evidence from three life histories. In *Critical Inquiry in Language Studies*, 4 (5. Jg.), S. 201 – 224.
- Gogolin, I. (1994/2003). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478 – 499). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Kauschke, C. (2012). Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. In G. Fritz, T. Gloning, & J. Kilian (Hrsg.), *Germanistische Arbeitshefte 45*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Laredo Publ. Company.
- Lantolf, J.P. (2008). *Sociocultural Theory and the teaching of second languages*. London.
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer, In J. Kilian, B. Brouër, & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 500–522). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Leont'ev, A.A. (1984). Sprachliche Tätigkeit. In D. Viehweger, A.N. Leont'ev, A.A. Leont'ev, & E.G. Judin (Hrsg.), *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit* (S. 13 – 30). Berlin: Kohlhammer.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4. Auflage). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996). The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition* (S. 413–468). San Diego u. a.: Academic Press.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Hrsg.), *Portraits of the L2 user* (S. 277 – 302). Clevedon: Multilingual Matters.
- Peuschel, Kristina (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademischer Verlag GmbH.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling – A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schoormann, M., & Schlak, T. (2011). Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(1), 43–84.
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für

Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.) (S. 107 – 132). Tübingen: Narr.

Vygotskij, L.S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main.

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Endnoten

- 1 Ich danke Eva-Larissa Maiberger und Slavica Stevanovic für inhaltliche Ergänzungen des Beitrages und Korrekturen. Ich danke an dieser Stelle Frau Eva-Larissa Maiberger für die hilfreichen Ergänzungen und Kommentare.

Übersetzungstheorien und Übersetzungspraxis im Unterricht der Klassischen Philologie

3

Wolfgang Polleichtner

1. Stand der Diskussion

Im Griechisch- und Lateinunterricht wird übersetzt. Diese allgemeine Ansicht über den Unterricht in Latein und Griechisch wird im fachdidaktischen Diskurs gegenwärtig heftig diskutiert unter der Fragestellung dessen, was man vom Unterricht in den alten Sprachen denn erwarten kann oder sollte. So stellt dieser Satz derzeit einen Kampfbegriff dar. Die einen sehen im Insistieren auf dem Übersetzen im Unterricht sowie den Hausaufgaben und vor allem auch im Beibehalten möglichst großer Prüfungsanteile für die Übersetzung einen wenn nicht den Garanten überhaupt für die Qualität des Unterrichtens in den beiden Sprachen der Antike. Andere befürchten, dass der Latein- und Griechischunterricht angesichts dieses Vorurteils, dass nur übersetzt und damit Vokabeln und Grammatik gepaukt würden, an Attraktivität verlieren werde, wenn man das Gewicht in Lern- und Prüfungsphasen nicht verstärkt auf die inhaltliche Seite legen würde. Die Durchdringung des fremdsprachlichen Textes als solchem sei da – aus verschiedenen Gründen, etwa angefangen beim Zeitmangel im Unterricht angesichts von Stundenkürzungen im fremdsprachlichen Bereich allgemein bis hin zur Forderung nach produktorientiertem Unterricht jenseits der produzierten Übersetzung – nicht ganz so entscheidend.

Angesichts dieser Diskussionen, die innerfachlich, aber auch in über den Sinn von Latein- und Griechischunterricht nachdenkenden Zeitungsartikeln (Oselt, 2015, dessen Beitrag vor allem auch für uns interessant ist, da er die aktuelle Entwicklung des Lateinlehrers vom *Deklinationsdiktator* zu *einer Art Kulturvermittler* beschreibt) und eigentlich auch zum Beispiel bei jedem Elterninformationstag in den Schulen immer geführt und ventiliert werden und damit durchaus für Eltern wie Schülerinnen und Schüler von einigermaßen großer Bedeutung für ihre Wahlentscheidung pro oder contra Latein oder Griechisch sind, ist es nicht verwunderlich, dass gerade in letzter Zeit auch wieder einige Publikationen zum Übersetzen im Unterricht erschienen sind,

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45539>



die von übersetzungstheoretischen Ansätzen sehr schnell zu Hilfestellungen für die Übersetzungspraxis übergehen (Dietrich, 2015; Utz, 2016). Die Zahl von derzeit im Buchhandel angebotenen *Übersetzungstrainern* aller Art für Latein kann kaum bestimmt werden. Im Griechischen allerdings scheint es auf dem Markt keine nennenswerte Nachfrage zu geben. Hier findet sich jedenfalls kein Angebot.

Betrachtet man die Bedeutung der Frage, was denn eine Übersetzung ist und wie sie erzielt wird, für die Existenz von Latein und Griechisch als Schulfach, ist es klar, dass auch fachdidaktische Beiträge erschienen sind, die sich verstärkt der Übersetzungstheorie verschrieben haben (Nickel, 2016), sieht man einmal davon ab, dass sich die Translationswissenschaft insgesamt auch an den Universitäten (z. B. die Einrichtung des DFG-Schwerpunktprogramms *Übersetzungskulturen der Frühen Neuzeit*, SPP 2130, im Jahr 2017) und zumal in der Klassischen Philologie verstärkter Beachtung erfreut (Gil & Kirstein, 2015), wenngleich man zwischen der Übersetzungswissenschaft an sich, die sich aus der Übersetzungsforschung linguistisch entwickelt hat, und der eher literatur- und kulturwissenschaftlichen Translatologie unterscheidet, wobei beide doch auch zusammen betrachtet werden müssen und Überschneidungsbereiche aufweisen (Seele, 1995). Und nicht zuletzt rückt die empirische Erforschung dessen, was in der Praxis des altsprachlichen Unterrichts vor sich geht, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Florian, 2015, 2017). Allerdings beschränken sich diese Untersuchungen vor allem auf die Übersetzungsleistung der Schülerinnen und Schüler bei direkten Übersetzungen von lateinischen in deutsche Sätze. Lassen wir es also mit linguistischen Fragen zunächst bewenden.

Nach den Lehrplänen für Griechisch und Latein in Deutschland – auch in Baden-Württemberg – liegen die besonderen Leistungen der Fächer hinsichtlich der in ihnen vermittelten Kompetenzen auf den Gebieten der Sprache, der Literatur und der Kultur. Und damit müsste sich auch die Fachdidaktik stärker als bisher mit kulturellen Übersetzungsleistungen, ihren Beschränkungen, ihren Herausforderungen, aber auch ihren Chancen befassen. Vor allem kommt die Antike ja außerhalb ihrer archäologischen Kontexte vor allem dann, wenn sie auf den heutigen Adressaten kultureller Produkte trifft, ohne Kontextualisierungen und Übersetzungen nicht aus. Man denke an Theaterproduktionen wie die *Antigone* Brechts, die über Hölderlin auf Sophokles zurückgreift und doch ohne die Nachkriegssituation, in der sie entstand und uraufgeführt wurde, nicht zu verstehen ist (Wüthrich, 2015). Und für den heutigen Regisseur und Theaterbesucher kommt noch die weitere Brechung in die eigene Gegenwart dazu. Von daher gesehen ist diese *Antigone* vielleicht ein besonders krasser Fall nicht nur für Rezeptionswissenschaftler, sondern gerade auch für Übersetzungswissenschaftler vom

einzelnen griechischen Ausdruck bis hin zu kulturspezifischen Phänomenen, die sich nicht zuletzt im Hintergrund von Aufführungen dieses und anderer derartiger Stücke ereignen wie die aktuell beklagte Tendenz zum autokratischen Staat (Ertele, 2018). Man denke darüber hinaus an filmische Umsetzungen antiker Stoffe von *Gladiator* (Scott, 2000) bis *Troja* (Petersen, 2004) vom einzelnen Blockbuster bis hin zur mehrstaffeligen Serie (vgl. *Rom*, 2005-2007 oder *Spartacus*, 2010-2013). Auch hier kommen translatorische *Umwege* vor, etwa bei Shakespeare-Verfilmungen zu dessen *Coriolan* (Fiennes, 2011). Aber auch die Abenteuer von Asterix bieten hier manche Herausforderung (Brodersen, 2001). Steigerungen der hier vorliegenden Verschachtelungen sind dabei durchaus möglich. Man denke an Shakespeares Theaterstück *Pyramus und Thisbe* in seinem *Mittsommernachtstraum*. Oder an die Interpretation (nicht nur) der Platonischen Höhle in Franz Werfels Dystopie *Stern der Ungeborenen*. Fachdidaktisch von großem Wert ist hier gerade der Griechischunterricht zur *Antigone* des Sophokles in Alfred Döblins *November 1918*. Die genannten Werke und Filme werden gar nicht oder nur höchst selten im Unterricht behandelt. Aber umso mehr sollte Schule ihren Schülerinnen und Schülern Werkzeuge und Methoden an die Hand geben, die dann ein Erschließen des jeweiligen Kulturprodukts und seines Kontexts ermöglichen.

Damit sind wir dann von der Übersetzungswissenschaft bei der Interkulturalität und ihren Übersetzungs- und Verstehensleistungen gelandet. In der Zeit großer Migrationsströme sind auch in der Fachwissenschaft der Klassischen Philologie und überhaupt den Altertumswissenschaften Fragen in den Vordergrund gerückt nach den Identitäten der einzelnen Völker, nach Wanderungsbewegungen im antiken Griechenland oder spätantiken Rom, nach kulturellem Austausch oder politischer Abschottung. Es ist natürlich nicht so, dass sie nicht in ähnlicher Form schon immer mal wieder auf der Tagesordnung gestanden hätten. Aber auch hier lässt sich eine Zunahme an Publikationen und Forschungsprojekten durchaus feststellen. Auch was sprachliche Identitäten und mündliche oder schriftliche Übersetzungen in der Antike bis ins Mittelalter angeht, erfreuen sich diesbezügliche Fragestellungen wieder vermehrt wissenschaftlichen Interesses, wobei die entdeckten Phänomene selbstverständlich auch mit heutigen Augen gesehen und nach ihrem Erkenntnisgewinn für heutige Problemstellungen abgeklopft werden (Müller, 2001; Adams, Janse, & Swain, 2002). Auch der Fremdsprachenunterricht der Antike und damit verbundene Fragen nach der Literaturkompetenz der Schülerinnen und Schüler von damals bleiben nicht beiseite (Dickey, 2016). So erscheinen auch an sich seltene Übersetzungen von lateinischen Werken ins Griechische wieder im Druck (z. B. Ovids *Metamorphosen* in der Übersetzung des Maximos Planudes (1260-1330), Papatomopoulos & Tsavari, 2002).

2. Fokussierung

Nachdem wir also im bisher Gesagten einen großen Schirm dessen aufgespannt haben, was sich unter dem Begriff *Übersetzung* alles fassen lässt und was alles auch theoretischer Zugänge bedarf, um zu verstehen, wie und was wir verstehen, wollen wir uns nun dem Griechisch- und Lateinunterricht zuwenden, um uns an einigen Beispielen anzusehen, welche Aufgaben man mit welchen theoretischen Zugängen in der Praxis zu lösen sich anschickt, um Schülerinnen und Schüler für ihr weiteres Leben und ihre weitere Bildungsbiografie mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, damit sie die richtigen Übersetzungsleistungen auch selbständig erbringen und erbringen können, wenn sie von ihnen gefordert werden. Dabei werden wir sprachliche, literarische und kulturelle Übersetzungsfragen nacheinander behandeln.

2.1 Sprachliche Übersetzungsfragen

Im Griechisch- und Lateinunterricht des heutigen Gymnasiums spielen heute im Gegensatz zu vor etwa hundert Jahren Übersetzungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache keine Rolle mehr (Bölling, 2010 bietet einen ersten Überblick über die diesbezügliche Entwicklung), obwohl es auch Ansätze gibt, die lateinische Sprache so zu lernen, wie man heutige zeitgenössische Sprachen lernt (vgl. etwa das Lehrbuch von Orberg). Aber auch bei der für den heutigen Unterricht übrig gebliebenen Version aus dem Lateinischen oder Griechischen ins Deutsche, das heute nicht mehr unbedingt so selbstverständlich wie früher die Muttersprache der unterrichteten Schülerinnen und Schüler sein muss, was für Nicht-Muttersprachler des Deutschen weitere Übersetzungsvorgänge mit sich bringen kann, aber auch Chancen bietet (Große, 2017), birgt das Übersetzen für das Verstehen natürlich Hürden, die überwunden werden müssen. Zunächst muss man sich deutlich vor Augen führen, dass eine Übersetzung eines Textes, eines Satzes oder überhaupt selbst eines Wortes nie eine genau gleichwertige Entsprechung in der Zielsprache produzieren wird (Cauer, 1914). Die Differenzen der gesellschaftlichen Kontexte in ihren zeitlichen Bedingtheiten und der von ihnen geprägten Begriffe sind zu groß. Daher fordert die Fachdidaktik durchaus Einstiege in die Sprache, die zunächst mit möglichst kleinen Differenzen des Durchgenommenen zur Welt der Schülerinnen und Schüler auskommt und diese Differenzen erst allmählich steigert (Waiblinger, 2008). Hinzu kommen Bedingungen, die das jeweilige Sprachsystem an sich schafft. Das betrifft nicht nur den altsprachlichen Unterricht, sondern muss generell festgehalten werden. Neuere Untersuchungen des

Aufwands, den Übersetzerinnen und Übersetzer bei ihrer Arbeit erbringen müssen, legen nahe, dass – ungeachtet weiterer beeinflussender Faktoren wie etwa der Erfahrung der Übersetzerinnen und Übersetzer – selbst bei zeitgenössischen Texten die Schwierigkeiten bei der Übersetzung steigen, je weiter entfernt voneinander die Sprachfamilien der jeweiligen Sprachen sind (Schaeffer et al., 2016).

Die Fachdidaktik nähert sich der Frage der Übersetzung unter Rückgriff auf linguistische Erkenntnisse pragmatisch im sogenannten Drei-Phasen-Modell (Nickel, 2016): Zunächst wird ein Text erschlossen, dann interpretiert und schließlich übersetzt, wobei hier die *Übersetzung* das am Ende vorliegende, abgeschlossene Produkt des Vorgangs meint. Zwischenstadien von Übersetzungen auf dem Weg hin zum letztlichen Ziel der *perfekten* Übersetzung, also Arbeits- oder Zwischenübersetzungen, werden dabei als hilfreich angesehen, stehen aber eben unter der Kautel des eventuell korrekturbedürftigen Zwischenergebnisses. Zwischenübersetzungen sind auch nicht das einzige mögliche Mittel der Dokumentation von Zwischenergebnissen des Erschließungs- oder Interpretationsprozesses (Glücklich, 1979). Der Text wird nach diesem Modell dabei schon vor der Übersetzung, die unbedingt zielsprachenorientiert erfolgen sollte, damit die Adressatinnen und Adressaten der Übersetzung sie auch rezipieren können, verstanden. Übersetzerinnen und Übersetzer dekodieren erschließend und interpretierend zunächst den vorliegenden Text mithilfe ihrer sprachlichen und kulturellen Kenntnisse, die sie über den Ausgangssprachlichen Text besitzen. Anschließend rekodieren sie das gewonnene Textverständnis in der Zielsprache. Dabei wird allerdings keine Übersetzung, die als in der Oberflächenstruktur dem Ausgangstext ähnlich auftritt, die Tiefenstruktur der mitschwingenden Bedeutungen und Konnotationen von Wörtern, Phrasen, stilistischen und weiteren Eigenschaften eines Textes (Lohmann, 2007) vollständig in den Zieltext transportieren und gleichzeitig das Entstehen neuer tiefenstrukturell bedingter Eigenschaften der Übersetzung ganz verhindern können. Ziel muss daher eine möglichst große Äquivalenz zwischen beiden Texten sein, die zur Not auch mit Erklärungen arbeiten muss, um Missverständnisse zu vermeiden.

Eine Übersetzung ist als solche dann auch für sich selbst gesehen ein Produkt der Rezeption eines Textes und als solche interpretationsbedürftig. Schon gar nicht macht eine einmal vorhandene Übersetzung in eine Zielsprache eine neue Übersetzung zu einer anderen Zeit überflüssig. Und man sollte sich hüten, von der Übersetzung ausgehend Interpretationen des Ausgangstextes überhaupt auch nur zu versuchen. Das Textverständnis, wie gesagt, geht der Übersetzung voraus und Übersetzungen, die aus den geschilderten Gründen in sich defizient sein müssen, sind letzten Endes immer

erklärungs- oder ergänzungsbedürftig. Daher gilt als eine allgemeine Faustregel im Latein- und Griechischunterricht auch, nie eine Übersetzungsmöglichkeit eines Textes als Musterübersetzung schriftlich an der Tafel oder mithilfe ähnlicher Medien zu fixieren. Schülerinnen und Schülern, die eine ähnliche, aber doch andere Übersetzung angefertigt haben, die in kleinen Punkten von der vorgestellten Übersetzung abweicht, ohne dadurch schon *falsch* zu sein, soll nicht signalisiert werden, ihre Version sei nicht richtig. Und ganz pragmatisch könnte man bei diskussionsfreudigen Klassen gerade aus der genannten relativen Richtigkeit einer Übersetzung heraus sonst nie zu einem Ende der Übersetzungstätigkeit kommen. Aber genau hier in diesem Bereich von *relativer Korrektheit* einer Übersetzung liegt meines Erachtens unter anderem eine Möglichkeit für einen großen Erkenntnisgewinn gerade für Schülerinnen und Schüler auch in der Entwicklung ihrer moralischen Identität.

Auch hingewiesen werden muss auf die Tatsache, dass wir in unserem Urteil über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit einer Übersetzung prinzipiell davon abhängen, was wir über die Sprache und Kultur in der gesellschaftlichen Situation der Produktion eines Textes überhaupt wissen. Eklatant ist hier schon in der Antike das Beispiel der Kapitulation der Aitolier vor den Römern im Jahr 191 v. Chr. Die Übersetzung des Begriffs *fides* ins Griechische gelingt nicht – mit weitreichenden politischen Folgen. Dieses Missverstehen der beiden Parteien liegt an der unterschiedlichen tieferen Bedeutung der an der Oberfläche zunächst miteinander übersetzbaren Begriffe *fides* und *πίστις*, wie schon Polybios beobachtet (Polybios 20.9.11). Und wie Livius in Buch 36 seines Geschichtswerks berichtet, lehnt die römische Seite eine Berücksichtigung der griechischen Sichtweise des Begriffs und seiner völkerrechtlichen Konsequenzen ab. Allerdings sind selbst bis heute Forscher einigermaßen uneins, wann beide Begriffe welche Bedeutungen und Unter- und Obertöne hatten (Walbank, 1979). Bei einer zwar auf der morphosyntaktischen Ebene richtigen Wort-für-Wort-Übersetzung darf man nicht stehenbleiben.

Erschließungsmethoden

Die Fachdidaktik der griechischen und lateinischen Sprache hat, um die Übersetzungsarbeit mit dem Erschließen beginnen zu können, mehrere Methoden entwickelt, die sie zur Anwendung bereithält. Rezente Studien (Florian, 2015, 2017) und auch nicht weiter systematisiert aufgezeichnete Erfahrung von Lehrkräften zeigen, dass Schülerinnen und Schüler beim Übersetzen offensichtlich ganz eigenen *Methoden* folgen. Welche Konsequenzen aus diesen Befunden zu ziehen sind, wird derzeit auf

Fachkonferenzen zum Teil sehr kontrovers diskutiert, etwa ob man wie bisher allein die letztlich fertige Übersetzung bewerten sollte oder schon Teilschritte auf dem Weg zu diesem Endprodukt. Aber schauen wir einmal auf die wichtigsten Texterschließungsmethoden, wobei manche dieser Methoden auch schon gleich in die Übersetzung hineinführen.

Nickel (2001, 294 f.; mit weiterer Literatur, etwas anders Kuhlmann, 2012) bietet unter dem Lemma »Übersetzungsmethoden« zwei Untergruppen an: »fortschreitende, lineare Verfahren« und »ganzheitliche Verfahren«. Erstere Gruppe, die man auch als phrastische Methoden bezeichnet, sucht sich einen Anfang im vorliegenden Satz und geht von hier aus den Satz nach jeweils eigenen Kriterien durch, bis er übersetzt dasteht. Letztere, auch transphrastische Methoden genannt, nehmen zunächst das Text- oder zumindest Satzganze in den Blick.

Beginnen wir mit den phrastischen Methoden: Die Wort-für-Wort-Methode beginnt mit dem ersten Wort eines Satzes, fährt mit dem zweiten Wort und so weiter fort. Dabei wird jedes Wort für sich übersetzt. Interpretationswissen wird während dieses Prozesses abgerufen und die gewonnenen Informationen für den nächsten Schritt bereitgestellt: In einer Endredaktion wird dann das Übersetzte in einen deutschen Satz übertragen. Befürworter dieser Methode loben das sich allmählich an der Satzsequenz entlang aufbauende Satzverständnis. Andere lehnen diese Methode ab, da sich wegen der ganz anderen Reihenfolge von Satzgliedern im lateinischen Satz zunächst ein interlineares, unverständliches Satzungesüm entwickle, das gerade bei komplexen Sätzen nur schwer in eine gute deutsche Übersetzung zu bringen sei. Die sogenannte Konstruktionsmethode ist die im Unterricht von Lehrerseite aus auch heute noch wohl gebräuchlichste Methode, wenngleich sie bisweilen auch vehement als zu starr und mit zu wenig Möglichkeiten zur problemlosen Fehlerkorrektur abgelehnt wird. Zunächst werden Prädikat und Subjekt des Hauptsatzes bestimmt, daraufhin die übrigen Wörter nach ihrer Form und syntaktischen Funktion im Satz. Anschließend wird dieses Vorgehen in den Nebensätzen wiederholt. Eine Endredaktion unter Berücksichtigung interpretatorischer Bemühungen ist nötig. Befürworter dieser Methode betonen vor allem die Vorteile für die Erfassung der Satzstruktur (Farbowski, 2009).

Das lineare Dekodieren sucht zunächst die Verbalinformationen des Textes in ihrer im Satz vorkommenden Reihenfolge (Partizipien, Prädikate etc.). Danach folgen die Subjekte und eindeutigen Objekte, die Adverbien und Attribute, nominale Satz-

glieder und typisch lateinische Konstruktionen wie der Akkusativ mit Infinitiv und so weiter. Besondere Beachtung erfahren dabei satz- und satzteilverbindende Konnektoren. Das so erschlossene Satzgerüst wird anschließend nochmals in seinen Feinheiten betrachtet, bevor der verstandene Satz rekodiert wird. Befürwortend lässt sich ins Feld führen, dass diese Methode für Nachjustierungen des Satzverständnisses Raum lässt. Umgekehrt erweist sich das Vorgehen gerade bei der Behandlung komplexer Sätze leicht als unübersichtlich. Die Feinjustierung geschieht dann doch häufig nach Gesichtspunkten der Konstruktionsmethode, so dass streng arbeitsökonomisch orientierten Übersetzerinnen und Übersetzern der Sinn des zunächst angestrebten groben Überblicks über einen Satz oft unverständlich bleibt.

Viertens gibt es die Drei-Schritt-Methode (nach Lohmann). Nach den Grundsätzen einer Orientierung an der Sukzessivität der Satzglieder, einer Beachtung der strukturellen Einheit eines Satzes und der Berücksichtigung von der reziproken Bedingtheit von Übersetzen und Verstehen ist hier das Ziel die sofortige, möglichst richtige Übersetzung des Satzes in der Totalität (Nickel, 2001). Die Reihenfolge der lateinischen Satzglieder soll möglichst eingehalten, aber sofort verlassen werden, wenn dies wegen des Sprachunterschiedes nötig ist. Nach diesen Grundsätzen übersetzt man also Hauptsätze nach der Drei-Schritt-Methode folgendermaßen: Das erste Satzglied des lateinischen Satzes wird übersetzt, dann das Prädikat, dann die übrigen Satzglieder. Bei Nebensätzen kommt zunächst das Einleitungswort bei der Übersetzung an die Reihe, dann das Subjekt, dann die übrigen Satzglieder. Das Prädikat folgt ganz zuletzt. Gegenüber der Konstruktionsmethode ergibt sich der Vorteil, dass man durch dieses schematische Vorgehen den lateinischen Satz sehr schnell in einen deutschen Satz umgießen kann. Schülerinnen und Schüler bekommen einen Handlungsalgorithmus an die Hand. Die an der Konstruktionsmethode kritisierte Starrheit des Vorgehens jedoch wird sogar noch etwas weitergetrieben, vor allem wenn man, was hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden kann, in die Verästelungen der *übrigen Satzglieder* und ihre Übersetzung sieht. Die Frage lautet, ob in der Praxis diese Übersetzungsmethode den Einblick in den lateinischen oder griechischen Satz fördert oder die Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache nicht durch das Schema des Vorgehens für die interpretierende Reflexion des jeweils Ausgesagten zunächst etwas verstellt – dem Leitsatz folgend, dass die auftauchenden Unterschiede in der Satzstellung einfach hinzunehmen seien.

Zusammenfassend sieht man ganz deutlich, dass die drei Phasen der Übersetzung in den phrastischen Übersetzungsmethoden in unterschiedlicher Geschwindigkeit, aber

doch möglichst schnell in eine Übersetzung einzelner Sätze münden sollen. Hier ist die Fachdidaktik an praktischen Ergebnissen interessiert.

Die transphrastischen Methoden wollen natürlich auch die Übersetzung, aber nehmen das Vorverständnis des Textes zunächst in den Blick, um sich zur Übersetzung von Einzelsätzen vorzuarbeiten.

Die sogenannte *Analyse* erfasst beim Lesen zunächst alle aufgenommenen Informationen und stellt ergänzende Fragen an den Text, die zur Verifikation des Verstandenen und zur Erschließung weiterer Informationen führen sollen. Syntaktische Beziehungen zwischen den Satzgliedern werden, ohne schematischen Abläufen, sondern den Fragen der Leserinnen und Leser an den Text zu folgen, beschrieben. Für Schülerinnen und Schüler stellt sich dieses assoziative Vorgehen häufig als sehr arbiträr dar und wird gerne unvollständig ausgeführt. Der Hauptvorteil dieser Methode beruht sicher auf ihrem Weg über das Textverständnis und die Interpretation. Eine Abwandlung der Analyse ist daher auch die Analyse mit anschließendem Vorgehen nach der Konstruktionsmethode. In diesem *kombinierten Verfahren* wird zunächst der grobe Textsinn erfasst und anschließend auf die Konstruktionsmethode zurückgegriffen.

Drittens gibt es Verfechterinnen und Verfechter des *natürlichen Lesens*. Beim Lesen werden erst Einzelwörter, dann deren Beziehungen im Satz verstanden und übersetzt. Auch hier ist das freie Vorgehen für die Schülerinnen und Schüler nicht immer ganz unproblematisch.

Letztens wenden manche das *verstehende Lesen* an. Ziel ist das unmittelbare Verstehen beim Lesen des lateinischen Textes. Es erfordert viel Übung, doch ist natürlich diese Lesekompetenz letztlich Ziel jeden Latein- und Griechischunterrichts. Die Frage lautet hier insgesamt eben, wie man diese Fähigkeit zum verstehenden Lesen am besten erwerben kann.

2.2 Literarische Übersetzungsfragen

Ein gerne von Lehrerinnen und Lehrern auf die Frage, wie man denn jetzt übersetzen solle, geäußerter Satz lautet: *So wörtlich wie möglich, so frei wie nötig*. *Wörtlich* bedeutet in diesem Zusammenhang *möglichst nah am Wortsinn der Einzelwörter nach dem Lexikon, möglichst nah auch an der Wortstellung des Ausgangstexts*, *frei* die Entfernung von dieser *Nähe* bis hin zu *sehr idiomatischen Ausdrücken der Zielsprache, die eventuell*

auch keine direkte Entsprechung in der Ausgangssprache mehr haben. Dieser Satz birgt in seiner didaktischen Reduktion natürlich große Unschärfe und damit Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler und auch Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen. Doch auch wenn wir heute aus der Sicht der Theorie vielleicht lieber von Übersetzungsäquivalenzen sprechen, also der semantischen, der sprachlich-formalen, der ästhetischen oder der pragmatischen Äquivalenz (Kuhlmann, 2012), bleibt die literarische Übersetzung etwas, was in der Schule im altsprachlichen Unterricht nicht oder jedenfalls kaum geübt wird, da die Entwicklung sowohl der fremdsprachlichen als auch der muttersprachlichen Kompetenz hierzu noch viel weiter und vielleicht auch individueller ausgeprägt werden muss, als dies im Unterricht für Menschen im Teenager-Alter überhaupt möglich ist (zu *Sprachverständnis* und *Sprachreflexion* auch Elsner, 2008).

Aber der altsprachliche Unterricht hat zum Zweck der Weiterentwicklung diesbezüglicher Kompetenzen nicht zuletzt den Übersetzungsvergleich als Unterrichtsmethode übernommen (Maier, 1985). Literarische Übersetzungen werden hier mit anderen und durchaus auch eigenen Übersetzungen verglichen. So ergibt sich schon ein Ausblick in die Probleme und Schwierigkeiten *guter* Übersetzungen. Es wird ermöglicht, ihre Herausforderungen und Chancen zu bewerten und insgesamt die Leistung von Sprache und verschiedenen Sprachen herauszuarbeiten. Die Arbeit mit Übersetzungen kann natürlich auch weitere didaktische Ziele haben, auf die hier nicht im Detail eingegangen werden kann (schon Nickel, 1979).

2.3 Kulturelle Übersetzungsfragen

Der Übersetzungsvergleich führt, wenn man gerade literarische Übersetzungen immer auch schon als Rezeptionsdokumente versteht, zum Vergleich der Bedeutung von Literatur in den einzelnen Kulturen und über diese komparatistischen Ansätze direkt zu weiteren Fragen der kulturellen Aneignung der antiken Welt in die Lebenszusammenhänge von Schülerinnen und Schülern heute hinein (schon Eller, 1979a, 1979b). Hier gelangen natürlich neben sprachlichen, respektive schriftlichen Zeugnissen auch andere Produkte kulturellen Schaffens aus der Antike in den Blick und müssen mit den interpretatorischen Mitteln der Alten Geschichte und der Klassischen Archäologie für den Unterricht fruchtbar gemacht werden (Bode, 2008). Die Fächer Griechisch und Latein liefern hier eine willkommene Erweiterung interkulturellen Unterrichts hinein in die historische Dimension und öffnen so den zeitgenössischen Betrachtungshorizont dieser Frage in die Tiefe (Maier, 1984; auch Suerbaum, 2016).

3. Kritische Würdigung

Griechisch- und Lateinunterricht haben es also mit vielen verschiedenen Aspekten der heute kursierenden und diskutierten Übersetzungstheorien zu tun. Teilweise sind sich die Fächer dessen bewusst und teilweise betreiben sie in der Praxis, was sich in der Theorie als hoch komplex entpuppt. Die nicht nur sprachliche Übersetzungspraxis empirisch und theoretisch auf dem neuesten Stand zu halten, ist wissenschaftlich geboten. Wenn Theorie die Praxis erleichtert oder klärt, ist dies natürlich nur zu begrüßen (Glei & Philipps, 2018).

Man wird es nach dem Gesagten hoffentlich nicht verwunderlich finden, wenn dieser Beitrag vor allem nach einem Umdenken im Fach ruft. Die Translatologie und die *Translation Studies* in allen ihren Facetten sollten eine noch prominentere Stellung in der Lehramtsausbildung einnehmen als das derzeit der Fall ist. Dazu sind einerseits kulturwissenschaftliche als auch sprachwissenschaftliche Anteile des Studiums auch in ihrer fachdidaktischen Perspektive zu stärken. Professionalisierung wird hier vor allem auch durch Sachkunde erreicht werden. Dazu sollte aber vor allem auch nach dem Beispiel der neueren Philologien die historische Sprachwissenschaft wieder mehr zu ihrem Recht kommen. Der Wegfall gerade von Sprachwissenschaftsanteilen des Studiums war sozusagen ein Kollateralschaden von rezenten Studienzeitverkürzungen und der Modularisierung auch des Lehramtsstudiums. Zudem kommt das Problem hinzu, dass die historische Sprachwissenschaft des Griechischen und Lateinischen oft an den Universitäten gar nicht oder nicht mehr vorhanden ist. Die wissenschaftliche Infrastruktur müsste also vielerorts erst wirklich geschaffen werden. Umso wichtiger sind daher Tagungen wie der besonders auch als Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer konzipierte Workshop *Das Übersetzen aus dem Lateinischen als Forschungsfeld: Aufgaben, Fragen, Konzepte* im Juni 2018 in Wuppertal, der auch durch seine Teilnehmerzahl allein schon das derzeitige große Interesse zeigt, das diesem Themenkomplex entgegengebracht wird.

Dabei sollte man sich allerdings auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Latein nach wie vor auch heute eine Rolle als Gegenwartssprache hat. Übersetzungsfragen sind da durchaus nicht unwichtig. Nehmen wir die gemeinhin übliche Übersetzung des Begriffs *urbi et orbi*, wie der heutzutage öffentlich gependete Segen des Papstes an Weihnachten und Ostern und direkt nach seiner Wahl von der Loggia des Petersdoms in Rom heißt: *der Stadt und dem Erdkreis*. Erstens: Den lateinischen Begriff *urbs* mit *Stadt* wiederzugeben verkürzt die Konnotationen, mit denen das lateinische Wort

besetzt ist. *Urbs* konnte schon in der Antike eigentlich mehr oder weniger nur Rom heißen. Und im Lauf der Geschichte vergrößerte sich diese singuläre Bedeutung dieser Stadt für die heutige römisch-katholische Kirche und alle, die – gewollt oder ungewollt – mit ihr zu tun haben, besonders durch die Idee der Translation der Religion von Jerusalem nach Rom nur noch mehr. Der deutsche Begriff *Stadt* transportiert all dies nicht. Zweitens: Die Tatsache, dass die deutsche Übersetzung insgesamt den für deutsche Gegenwartssprecher ungebräuchlichen *Dativus commodi* beibehält, macht den Begriff altertümlich, wohingegen Katholikinnen und Katholiken und der Papst diese Altertümlichkeit mit der mit diesem Begriff bezeichneten Sache wohl kaum verbinden würden. Ein mit *für* eingeleiteter Präpositionalausdruck wäre wohl adäquater. Drittens: Auch der in der heutigen Gegenwartssprache ungebräuchliche Begriff des *Erdkreises* verstärkt den Eindruck eines verstaubten Sprachgebrauchs, der hier vorliegt. Wenn man Glück hat, wird durch diesen Stil etwas von der Erhabenheit oder der Würde des Segensgeschehens transportiert, die – nicht nur, aber auch – in der Tradition wurzeln. Doch werden wohl nicht alle Muttersprachler heute noch dieses Sprachregister erkennen oder richtig mit Sinn besetzen. Dass das Deutsche die im Lateinischen vorhandenen Stilmittel des Homoioteleutons und des Wortspiels gar nicht nachahmt, lässt die deutsche Übersetzung – viertens – zusätzlich viel von der Ästhetik und Eleganz des Lateinischen verlieren. Englischsprachige Katholikinnen und Katholiken haben es da sprachlich einfacher, nicht zu glauben, dass dieser Segen aus der Zeit gefallen sei. Sie übersetzen gemeinhin mit dem Ausdruck *to the city and to the world* – wenngleich auch hier einige der für die deutsche Übersetzung des Lateinischen angesprochenen Punkte weiter gelten.

Aber auch außerhalb des kirchlichen Raums bleiben Übersetzungsfragen nicht nur der vergangenen, sondern auch der gegenwärtigen lateinischen und griechischen Sprache relevant. Man lese den schwäbischen Gegenwartsdichter des Lateinischen Josef Eberle (†1986, Geppert 2001). In Sachen Architektur stelle man sich vor den Parthenon in Nashville, das Hauptquartier von The Walt Disney Company in Burbank oder die Walhalla in Donaustauf oder besichtige die Getty Villa in Pacific Palisades, die Villa Hügel in Essen oder das Pompejanum in Aschaffenburg. Die Interaktion mit diesen Sprachen und den in ihr ausgedrückten und ausdrückbaren Gegenständen und Tatsachen hat noch nie aufgehört – weder in der Theorie, noch der Praxis (Galinsky 1992).

Literatur

- Adams, J. N., Janse, M., & Swain, S. (Hrsg.). (2002). *Bilingualism in Ancient Society*. Language Contact and the Written Word. Oxford: Oxford University Press.
- Bode, R. (2008). Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht. Kulturgeschichtliches Wissen im Lateinunterricht. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis*. Bamberg: C. C. Buchner. 72-98.
- Bölling, R. (2010). *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Brodersen, K. (2001). *Asterix und seine Zeit: Die große Welt des kleinen Galliers*. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Cauer, P. (1914). *Die Kunst des Übersetzens*. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Dickey, E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, L. (2015). *Erfolgsbausteine Latein: Endlich richtig übersetzen*. Berlin: Pro Business digital.
- Eller, K. H. (1979a). Übersetzungsvergleich als Interpretationsansatz. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II*. Frankfurt: Diesterweg. 206-219
- Eller, K. H. (1979b). Antikenrezeption, Nachwirkung, Literaturvergleich. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II*. Frankfurt: Diesterweg. 266-284.
- Elsner, K. (2008). Sprachreflexion – in der Praxis erprobt. Zu einem Kernziel des Lateinunterrichts. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen II. Innovationen in der Praxis*. Bamberg: C. C. Buchner. 28-46.
- Ertle, P. (2018). *Moral gegen Machtrausch*. Schwäbisches Tagblatt vom 02. Oktober 2018, Regionale Kultur, o.S.
- Farbowski, R. (2009). Historia magistra scholae! Das Konstruieren - Verteidigung einer unverwüstlichen Methode. *Forum Classicum*, 52(4), 280-291.
- Florian, L. (2015). *Heimliche Strategien*. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Florian, L. (2017). *So übersetzen Schüler wirklich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Galinsky, K. (1992). *Classical and Modern Interactions: Postmodern Architecture, Multiculturalism, Decline, and Other Issues*. Austin: University of Texas Press.
- Geppert, K. (Hrsg.). (2001). *Josef Eberle, Poet und Publizist*. Stuttgart.
- Gil, A., & Kirstein, R. (Hrsg.). (2015). *Wissenstransfer und Translation*. Zur Breite und Tiefe des Übersetzungsbegriffs. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Glei, R., & Philipps, M. (2018). Abschied vom Ablativus absolutus? Theoretische Überlegungen und Corpusanalysen zu einer ‚typisch lateinischen‘ Konstruktion. *Forum Classicum*, 61(3), 183-199.
- Glücklich, H.-J. (1979). Übersetzen aus den Alten Sprachen, dargestellt am Beispiel des Lateinischen. In J. Gruber & F. Maier (Hrsg.), *Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1*. 92-102.
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kuhlmann, P. (2012). *Fachdidaktik Latein kompakt*. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohmann, D. (2007). Auf Neues habe ich Lust. Über die Bedeutung der Reihenfolge für das Verstehen und Übersetzen, dargestellt an deutschen und lateinischen Text-Beispielen von Ovid bis Horaz. *Forum Classicum*, 50(3), 164-175.
- Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt 2*. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: C. C. Buchner.
- Maier, F. (1985). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt 3*. Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: C. C. Buchner.
- Müller, R. (2001). *Sprachbewußtsein und Sprachvariation im lateinischen Schrifttum der Antike*. München: C. H. Beck.
- Nickel, R. (1979). Die Arbeit mit Übersetzungen. In W. Höhn & N. Zink (Hrsg.), *Handbuch für den Lateinunterricht. Sekundarstufe II*. Frankfurt: Diesterweg. 191-205.
- Nickel, R. (2001). *Lexikon zum Lateinunterricht*. Bamberg: C. C. Buchner.

- Nickel, R. (2016). *Übersetzen und Übersetzung*. Anregungen zur Reflexion des Übersetzens im altsprachlichen Unterricht. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Orberg, H. H. (mehrbändig, verschiedene Jahre). *Lingua Latina per se illustrata*. Granada: Cultura Clásica.
- Osel, J. (15. Januar 2015). Warum Latein Schulfach bleiben muss. *Süddeutsche Zeitung*, abgerufen von <https://www.sueddeutsche.de/bildung/pro-lateinunterricht-die-bedeutung-bleibt-1.2274649>
- Papathōmopoulos, M., & Tsabarē, I. (Hrsg.). (2002). *Ovidiou peri metamorphōseōn*. Athen: Akadēmia Athēnōn.
- Schaeffer, M., Carl, M., Lacruz, I., & Aizawa, A. (2016). Measuring Cognitive Translation Effort with Activity Units. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(2), 331-345.
- Seele, A. (1995). *Römische Übersetzer, Nöte, Freiheiten, Absichten: Verfahren des literarischen Übersetzens in der griechisch-römischen Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Suerbaum, W. (2016). Vergil über Ankunft, Aufnahme und Integration von Flüchtlingen. *Forum Classicum*, 59(3), 128-143.
- Utz, C. (2016). *Praxisbuch des Übersetzens*. Neue Wege der Übersetzungsschulung im Fach Latein. Bamberg: C. C. Buchner.
- Wäiblinger, F. P. (2008). Zu einem neuen Konzept des Sprachunterrichts auf der Grundlage psycholinguistischer Erkenntnisse. In F. Maier & K. Westphalen (Hrsg.), *Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Forschungsergebnisse aus Theorie und Praxis*. Bamberg: C. C. Buchner. 63-78.
- Walbank, F. W. (1979). *A Historical Commentary on Polybius*. Volume III. Commentary on Books XIX-XL. Oxford: Oxford University Press. ND 1999.
- Wüthrich, W. (2015). *Die Antigone des Bertolt Brecht: Eine experimentelle Theaterarbeit*. Zürich: Chronos Verlag.

Text als Angebot: Didaktische Perspektiven nach der Literaturtheorie

Christoph Reinfandt

1. Einleitung: (Literatur-)Theorie und (Schul-)Praxis

Wohl kaum eine Entwicklung hat zu einer so starken Entfremdung zwischen Fachwissenschaft und Lehrerbildung geführt wie das Aufkommen der Literaturtheorie in den 1970er und 80er Jahren. Wurde bis dahin die Literatur noch als zentraler Bestandteil des Kanons der zu vermittelnden Kultur mitsamt der für sie charakteristischen spezifischen Werte aufgefasst und den Literaturwissenschaftlern als Experten eine weitreichende Bestandssicherungs- und Erklärungskompetenz zugestanden, so begannen eben diese Experten nunmehr, genau diese Funktionen systematisch zu hinterfragen. *Vor* der Literaturtheorie konnte man sich an Literaturwissenschaftler wenden, um vom Experten zu erfahren, *was* ein Text bedeutet. *Nach* der Literaturtheorie beschäftigen sich Literaturwissenschaftler in erster Linie mit der Frage, *wie* Texte bedeuten. Die Textbedeutung wird dabei als Reflex komplexer Wechselwirkungen zwischen Texten und Kontexten gesehen, das heißt sie ist nicht länger *im Text* vorhanden sondern ergibt sich dynamisch, instabil und plural aus der individuellen Interaktion zwischen Lesern und Texten, die wiederum im Rahmen von spezifischen Diskursen stattfindet, die Kommunikation sowohl ermöglichen als auch regulieren. Und zu diesen Diskursen gehört, was die Komplexität hinsichtlich der schulischen Verwendbarkeit nochmals erhöht, auch die Lektüresituation im Rahmen der Institution Schule selbst.

In der Literaturtheorie geht es somit, wie Jonathan Culler in der wohl griffigsten Einführung in das Feld schon gleich zu Beginn deutlich macht, nicht nur um eine »*Theorie der Literatur*, also die systematische Untersuchung des Wesens der Literatur und der Methoden ihrer Analyse«; vielmehr steht auch »viel *Nicht-Literarisches* zur Diskussion« und es werden »viele allgemeine Fragestellungen debattiert [...], deren Verbindung zur Literatur kaum ersichtlich ist« (2017, S. 9). Dieser allgemeine Anspruch rührt aus der Tatsache her, dass literaturtheoretisch relevante Schriften

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45508>



keineswegs ausschließlich aus den Literaturwissenschaften stammen – im Gegenteil, es ist vielmehr so, dass Texte, die zunächst in einen bestimmten Fachhorizont eingebunden sind – Culler verweist auf Anthropologie, Filmwissenschaft, Geschlechterforschung, Kunstgeschichte, Philosophie, Politikwissenschaft, Psychoanalyse, Sozial- und Geistesgeschichte, Soziologie, Sprachwissenschaft und Wissenschaftstheorie – »zu Werken der ›Theorie‹ [werden], weil ihre Entwürfe oder Argumente gerade für diejenigen reizvoll oder produktiv geworden sind, die nicht in diesem Fach arbeiten« (Culler, 2017, S. 12-13). Die Literaturtheorie fungierte damit einerseits als Gegenpol zur fortschreitenden Differenzierung und Spezialisierung des Wissenschaftsbetriebs. Sie etablierte zumindest im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften ein Forum für die vielbeschworene Interdisziplinarität, während Berührungspunkte mit den Naturwissenschaften erst in jüngster Zeit in den Vordergrund treten (Smith, 2016). Andererseits aber erwiesen sich Theorien von derartiger Reichweite und Übertragbarkeit als hochgradig abstrakt und an einen spezifischen Sprachgebrauch gebunden. Dies war zwar einerseits der begrifflichen Präzision dienlich, wurde andererseits aber als Jargon empfunden, der die Literaturwissenschaften der breiteren Öffentlichkeit auf eine den fortgeschrittenen Naturwissenschaften vergleichbare Weise entfremdete und sozusagen durch die Hintertür ebenso zur Differenzierung und Spezialisierung des Wissenschaftsbetriebs beitrug. Die hier hervorgerufene Entfremdung ist dabei durchaus mit derjenigen vergleichbar, die etwa die Relativitätstheorie im Hinblick auf das als alltäglich und evident empfundene Universum à la Newton hervorruft: »Der Haupteffekt der Theorie liegt darin,« schreibt etwa Culler, »dass sie den so genannten ›gesunden Menschenverstand‹ in Frage stellt«, indem sie versucht »zu zeigen, dass das, was wir als unmittelbar einsichtig und vernünftig akzeptieren, nichts anderes ist als ein historisches Konstrukt, eine bestimmte Theorie, die uns im Lauf der Zeit so geläufig geworden ist, dass wir sie nicht einmal mehr als solche erkennen« (2017, S. 13-14).

Ein solcher Entfremdungs- und Verunsicherungseffekt scheint zunächst einem fachdidaktischen Verständnis von Literaturwissenschaft entgegenzustehen, wie es sich etwa noch in einem vielgenutzten Band zur *Fachdidaktik Englisch* aus dem Jahre 2006 mit den Stichworten *Genres, Interpretationsformen, Methoden* und *Literaturauswahl (Kanon)* andeutet; doch schon auf der gleichen Seite des Bandes wird klar, dass literaturtheoretische Belange, markiert durch die Stichworte *Interdisziplinarität, erweiterter Textbegriff, kulturelle Bedeutung, Kontext, Race/Class/Gender* etc., zu diesem Zeitpunkt bereits Eingang in die Fachdidaktik gefunden haben, wo sie allerdings unter Kulturwissenschaft firmieren (Haß, 2006). Es wird nun im Folgenden darum

gehen, diese Trennung aufzuheben, wird doch in der universitären Praxis Literaturwissenschaft heutzutage in der Regel *als* Kulturwissenschaft betrieben. Dabei soll deutlich werden, wie die Einsichten der Literaturtheorie für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht werden können. Zu diesem Zweck folgt zunächst ein knapper Überblick über die historische Genese der Literaturtheorie im oben skizzierten emphatischen Sinne (im englischen Sprachraum wird diese gerne als *Theorie mit großem T* bezeichnet). Vor dem Hintergrund des aktuellen Standes dieser Debatte wird dann ein Vorschlag unterbreitet, wie die Höhenflüge der Theorie mit einer Konzeption von *Text als Angebot* so an die konkrete Arbeit mit Medientexten aller Art zurückgebunden werden können, dass sich klare didaktische Perspektiven ergeben, wenn auch nicht notwendigerweise exklusiv für den Literaturunterricht.

2. Literaturtheorie: Hintergründe

Zunächst also einige knappe Anmerkungen zur Entstehung der Literaturtheorie im oben skizzierten Sinne (vgl. dazu ausführlicher Reinfandt, 2009a sowie Middeke und Reinfandt, 2016): In einem bis heute einflussreichen Modell stellte der amerikanische Literaturkritiker M. H. Abrams 1953 erstmals eine historische Perspektivierung von grundlegenden *Orientierungen der Kunstkritik* in der westlichen Tradition vor, die sich in ihrer jeweiligen Auffassung des Verhältnisses von Text und Welt voneinander abgrenzen (Abrams, 1978). Die klassischen mimetischen, das heißt auf Nachahmung der Welt ausgerichteten Theorien, wie sie grundlegend von Plato und Aristoteles formuliert wurden, bilden im Zusammenspiel mit den später insbesondere bei Horaz in den Vordergrund gerückten pragmatischen Theorien, die den Effekt der Werke auf das Publikum in den Mittelpunkt stellen, das zentrale Paradigma, wie es sich in der Metapher des Spiegels zusammenfassen lässt: Kunstwerke beziehungsweise Texte spiegeln die Welt wider, und das Publikum beziehungsweise die Leser werden dadurch nützlich belehrt und zugleich erfreut (gemäß der auf Horaz zurückgehenden Formel des *prodesse et delectare*). Grundsätzlich neue Dimensionen jenseits von Welt und Publikum kommen demgegenüber erst im Laufe des 18. Jahrhunderts mit den expressiven, das heißt auf persönlichen Ausdruck von Empfindungen seitens des Künstlers beziehungsweise Autors ausgerichteten Theorien der Romantik ins Spiel, die der Kunst und der Literatur nicht länger eine Widerspiegelungsfunktion gegenüber der Wirklichkeit zuschreiben, sondern nunmehr die Spiegelmetapher durch die Metapher der Lampe ablösen: Das Bewusstsein des Künstlers wirft Licht auf die Welt, und das äußere Instrument dieser Be- oder Erleuchtung der Welt ist das emphatisch

verstandene Kunstwerk als Objekt, dessen spezifische Verfasstheit in den Mittelpunkt der von Abrams so benannten *objektiven* Theorien der klassischen Moderne beziehungsweise des Modernismus rückt.

Der so aufgespannte breite Rahmen macht deutlich, dass das (theoretische) Nachdenken über Literatur in der westlichen Tradition immer schon in außerliterarische Bezüge eingebettet war, während sich eine Verengung erst mit einiger Verzögerung im Kontext neuzeitlicher Ausdifferenzierungsprozesse etablierte. Allerdings ist dabei von entscheidender Bedeutung, dass die traditionelle Einbettung in außerliterarische Bezüge im Gegensatz zu derjenigen, die für die Literaturtheorie im ausgehenden 20. Jahrhundert charakteristisch wird, von der Annahme ausgeht, dass der Fluchtpunkt jeglicher Bedeutung in der als sinnvoll und bedeutend angesehenen Realität liegt, die nachgeahmt wird. Es ist eben dieser Fluchtpunkt des Bedeutens, der sich unter modernen Bedingungen verlagert, und zwar mit den expressiven Theorien in das Bewusstsein des modernen Subjekts und mit den objektiven Theorien in den Text beziehungsweise das Kunstwerk selbst.

Trägt man dieser historischen Dimension Rechnung, dann ergeben sich für die Geschichte der modernen Literaturtheorie zwei Phasen. Die erste dieser Phasen beinhaltet einerseits den Gründungsakt der modernen Literaturtheorie: Im Gefolge der Reformation sowie auf abstrakterer Ebene infolge der Ausdifferenzierung moderner Subjektivität als Zentralphänomen kultureller Modernisierung stellt sich mit großer Dringlichkeit die Frage nach der *richtigen*, die wahre Bedeutung von Texten erfassenden Lektüre. Eben diesem Problem widmet sich die Hermeneutik mit stetig weiter ausgreifenden theoretischen Gesten, von ihren Anfängen in der protestantischen Bibelhermeneutik über die Lektüre klassischer Texte (Friedrich Ast), die romantische Hermeneutik (Friedrich Schleiermacher) und die Begründung der Geisteswissenschaften (Wilhelm Dilthey) bis hin zu Friedrich Gadammers finaler Ausformulierung der Theorie in *Wahrheit und Methode* (1960). Bei all dem geht es um eine theoretisch-methodische Einhegung der Subjektivität, auf deren Grundlage dann trotz der modernen Subjektivierung der Kultur und des unhintergebar subjektiven Akts der Lektüre *objektive* Bedeutungen erhalten werden können (durchaus im doppelten Wortsinne, das heißt gemäß älterer erkenntnistheoretischer Traditionen fortgeführt oder unter modernen Bedingungen generiert). Andererseits etablieren sich im Laufe des 19. Jahrhunderts mit positivistischen (Auguste Comte) und marxistischen Theorien zwei konkurrierende Bezugsrahmen für ein Festhalten an objektiver Textlektüre nach Maßgabe der traditionellen mimetisch-pragmatischen Kriterien, laut denen man die

Bedeutung eines Textes aus den Bedingungen seiner Entstehung herleiten kann – dass hier dennoch ein Problem vorliegt, wird daran deutlich, dass es eben zwei dieser angeblich objektiven Rahmen gibt, nämlich einerseits einen auf die Gegenwart ausgerichteten analytisch deskriptiven (*Race/Milieu/Moment* – Hippolyte Taine; das Erlernte/Eerbte/Erlebte – Wilhelm Scherer) und andererseits einen auf die Zukunft ausgerichteten geschichtsphilosophisch unterfütterten Entwurf. Mit Hermeneutik, Positivismus und Marxismus sind also Theorien vor der eigentlich auf Literatur fokussierten Theoriebildung benannt («Theory before theory«, Reinfandt, 2009a, S. 39-42; siehe auch Barry, 1995). Diese vernachlässigen den Gegenstand der Literatur selbst noch weitgehend und favorisieren stattdessen den von den Romantikern emphatisch auf die Landkarte gesetzten Autor als Anker der Theoriebildung, indem sie ihn einerseits als Genie zum Paradigma der dann vom Leser nachzuvollziehenden (Be-)Deutungsprozesse erklären (Hermeneutik) oder ihn andererseits in seinem gesellschaftlichen und/oder historischen Kontext re-objektivieren (Positivismus und Marxismus).

Demgegenüber ist die zweite der Ausdifferenzierungsphasen der modernen Literaturtheorie eng mit der Professionalisierung der Literaturwissenschaft als akademischer Disziplin verknüpft, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts vollzog. Eine vollwertige Disziplin braucht einen klar definierten Gegenstand, und so rückt hier ganz im Sinne vom Abrams' objektiven Theorien der Text selbst in den Vordergrund, sei es als emphatisch aufgeladenes organisches Kunstwerk im angelsächsischen *New Criticism* oder als dynamische und historisch situierte Form im russischen Formalismus. In der hier anschließenden Geschichte der Literaturtheorie im engeren Sinne einer *systematischen Untersuchung des Wesens der Literatur und der Methoden ihrer Analyse* (Culler) geht es zunächst um Literarizität, doch im Zuge der Entwicklung vom Formalismus über den Strukturalismus hin zum Poststrukturalismus und der Dekonstruktion entgrenzt sich dieser Fokus wieder: Texte werden zunehmend in größeren Bezugsrahmen gesehen, die aber nicht mehr wie in der vormodernen Tradition ontologisch als nachzuahmende Welt sondern vielmehr als sprachliche Strukturen, (Inter-)Textualität und Diskurse aufgefasst werden. Derridas provokantes Diktum *Ein Text-Äußeres gibt es nicht* (1983, S. 274) ist dabei auch in der Literaturdidaktik klar in den Horizont des sogenannten *Linguistic Turn* eingerückt worden (Bredella, 2004; siehe auch Reinfandt, 2009a), der seit Beginn des 20. Jahrhunderts die Einsicht in den Mittelpunkt aller philosophischen und theoretischen Überlegungen stellt, dass alles, was wir über die Welt wissen, immer sprachlich geprägt ist, während die Sprache wiederum in weitere Zusammenhänge eingebettet ist, die in den

Fokus verschiedener *Cultural Turns* rücken, die sich an den *Linguistic Turn* anschließen (Bachmann-Medick, 2014).

Im Zuge dieser Entwicklung etabliert sich zwischen den eingangs in systematischer Hinsicht erwähnten Positionen des sich wandelnden literaturwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, nämlich einerseits dem traditionellen Interesse daran, *was* ein Text bedeutet, und andererseits dem jüngeren Interesse daran, *wie* Texte bedeuten, eine weitere Position. Diese ergibt sich daraus, dass die theoretische Anerkennung der (sprachlichen, diskursiven, kulturellen) Konstruiertheit von jeglichem in Texten vermittelten Wissen über die Welt dazu führt, dass alle hermeneutischen Lektüren, die die Bedeutung in der Wirklichkeit *hinter* dem Text verorten, dem Verdacht der naiven, unkritischen Affirmation anheimfallen. Im Laufe des 20. Jahrhunderts etabliert sich diesbezüglich nach und nach eine Dominanz symptomatischer Lektüren, die eine Hermeneutik des Verdachts pflegen und die Relevanz der Literaturwissenschaft in ihrer (ideologie-)kritischen Funktion erblicken. An Stelle des *Was?* hermeneutischer Lektüren tritt dann zunächst das *Wer?* und *Warum?* theoretischer Lektüren, das erst in jüngerer Zeit von einem entspannteren funktionalistischen *Wie?* abgelöst wird, da man der spezifischen Funktionsweise von kulturellen Texten möglicherweise näher kommen kann, wenn man sich zunächst mal auf sie einlässt, ohne gleich im Verdachts- und Kritikmodus zu verfahren (Middeke & Reinfandt, 2016). In der englischsprachigen Diskussion sind in dieser Hinsicht die Stichworte *Uncritical Reading* (Warner, 2004), *Surface Reading* (Best & Marcus, 2009) oder, gemäßiger, *Reflective Reading* (Felski, 2009) vorgeschlagen worden.

Die ersten beiden Positionen dieser Auflistung lassen dem Didaktiker den Atem stocken: Wie lassen sich solche Forderungen in didaktische Perspektiven integrieren? Im Folgenden werde ich den Versuch unternehmen, im Anschluss an meine eigenen Arbeiten zum Begriff der Textur als Schlüsselbegriff der Literatur und Kulturwissenschaften (Reinfandt, 2013; siehe auch die deutschsprachigen Vorarbeiten in Reinfandt, 2009b) einerseits und an wahrnehmungspsychologische Überlegungen von James J. Gibson und deren Aufnahme in den Literatur- und Kulturwissenschaften andererseits einen Vorschlag zur (literatur-)theoretischen Unterfütterung der Verwendung von Texten im Unterricht zu machen. Ziel ist es dabei, Texte auf reflektierte Weise als Angebot einzusetzen und zugleich fachwissenschaftliche Einsichten in den Dienst der heutzutage so unerlässlich erscheinenden Text- und Medien-Literacy zu stellen, wie es etwa aktuell Bernhard Pörksen in seinem Plädoyer für eine in der Schule zu vermittelnde Medienmündigkeit fordert (2018).

3. Text als Angebot

Im Gegensatz zu etablierten Verwendungen der Begriffe Text und Textualität (vgl. etwa die in Kammer & Lüdeke, 2005 versammelten Schriften) geht es beim Begriff der Textur darum, Lektüreakte stärker an die differenzierbaren Ebenen von Materialität und Medialität eines vorliegenden Textes anzubinden, um die dynamische Verwobenheit von materieller Form (Schrift, Buchdruck, Bildschirm) und immateriellen Prozessen der Signifikation im Blick zu behalten. Die Theorie schließt dabei an verstreut auftretende frühere Verwendungen des Begriffs Textur an, die einerseits den Text als materielle und kontingente Gegebenheit in den Blick nehmen (Ransom, 1932, 1941; Barthes, 1971, 1973) und andererseits die phänomenologischen, kognitiven, medialen, diskursiven und kulturellen Bedingungen der Bedeutungsgenerierung auf der Grundlage von Texten erforschen (Sedgwick, 2003; Stockwell, 2009; Harper, 2010). Der Ansatz kombiniert also textzentrierte und leserzentrierte Dimensionen der Theoriebildung; im Englischen etwa kann man dies durch Wechsel der Betonung von Reading *Textures* auf *Reading Textures* markieren und dennoch ein integriertes Konzept formulieren, das in eine Methodik der *Con-Textu(r)al Interpretation* mündet (Reinfandt, 2016).

Jeder Text steht Lesern also als konkrete materielle und mediale Textur gegenüber, die ein Angebot macht – oder vielleicht sogar mehrere, so dass jeder individuelle Leser oder jede individuelle Leserin entscheiden muss, welche beziehungsweise welches er oder sie annehmen will. An dieser Stelle lassen sich texttheoretische Überlegungen mit wahrnehmungspsychologischen kombinieren, wie sie James J. Gibson 1977 in seiner *Theorie der Angebote* (*The Theory of Affordances*; deutsche Übersetzung in Gibson, 1982, S. 137-156) formuliert: »Unter den Angeboten (affordances) der Umwelt soll das verstanden werden, was sie dem Lebewesen anbietet (offers), was sie *zur Verfügung stellt* (provides) oder *gewährt* (furnishes), sei es zum Guten oder zum Bösen« (S. 137). Angesichts der spezifischen Dynamik des hier in den Blick genommenen Zusammenhangs war es im Englischen notwendig, den Neologismus *Affordance* zu prägen, um die »Komplementarität von Lebewesen und Umwelt« (ebd.) zu betonen. Auch für die deutsche Übersetzung *Angebot* ist es wichtig, den dynamischen Aufforderungs- und Ermöglichungscharakter des englischen Begriffs mitzudenken: Eigenschaften der Umwelt können als »ein Angebot an eine bestimmte Spezies von Lebewesen« nur »relativ zu diesen Lebewesen gemessen werden« (ebd.), so wie im Sinne der Texturtheorie die physischen und formalen Eigenschaften von Texten ebenfalls nur relativ zu Lesern gemessen werden können. Dennoch bleiben die Angebote, und dies ist in didaktischer Perspektive höchst relevant,

- » in gewissem Sinne objektiv, real und physisch [...] im Unterschied zu den Werten und Bedeutungen, die meist als etwas Subjektives, Phänomenales oder Geistiges betrachtet werden. In Wirklichkeit aber ist ein Angebot weder etwas Objektives noch etwas Subjektives; man könnte auch sagen, dass es beides zugleich ist. Es überwindet die Dichotomie zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven und hilft uns, die Unangemessenheit dieser Zweiteilung zu begreifen. Ein Angebot ist zugleich ein Faktum der Umwelt als auch eines des Verhaltens. Es ist sowohl etwas Physisches als auch etwas Psychisches und doch keins von beidem. Ein Angebot weist in beide Richtungen, auf die Umwelt und zum Beobachter« (S. 139).

Die Umwelt wiederum wird holistisch betrachtet, so dass sich Ansatzpunkte für eine ganzheitliche Ökologie ergeben, die nicht länger

- » zwischen der natürlichen und der künstlichen Umwelt [unterscheidet], als ob es zwei Umwelten gäbe; schließlich müssen Kunstprodukte aus den natürlichen Stoffen hergestellt werden. Falsch wäre es auch, die kulturelle Umwelt von der natürlichen zu unterscheiden, so als ob es eine Welt der geistigen Produkte getrennt von der Welt der materiellen Produkte gäbe« (S. 140).

Zugleich ist aber auch klar, dass die (Gesamt-)Welt durch menschliche Aktivitäten einen immensen Komplexitätszuwachs verzeichnet, da sie sich durch Repräsentation und Vorstellung potentiell verdoppelt:

- » Die anderen Lebewesen, die anderen Personen, machen wechselseitige und reziproke Verhaltensangebote auf außerordentlich hohen Komplexitätsniveaus. Auf der höchsten Stufe, wo Lautäußerung zu Sprache wird und als Informationsanzeiger Bilder und Geschriebenes dienen, grenzen die Verhaltensangebote des Menschen ans Unvorstellbare« (S. 148).

Texte, so zeigt sich hier, gehören zu diesen *Verhaltensangeboten des Menschen*, und ihre Funktionsweise erschließt sich über ihre Texturen.

In diesem Sinne ist Gibsons Theorie der Angebote in jüngerer Zeit verstärkt in literatur-, kultur-, kunst- und medienwissenschaftlichen Kontexten aufgegriffen worden. Vermittelt durch Don Normans einflussreiche Übernahme in die Designtheorie (1989) finden sich etwa Ansätze zur musikwissenschaftlichen Analyse von aufgezeichneter Rock- und Popmusik (angedeutet in Moore, 2001 [1993], ausgearbeitet in

Moore, 2012), Überlegungen zu den *Affordances of Mode and Facilities of Media* beim Übergang von der Buch- zur Bildschirnkultur (Kress, 2003), sowie jüngst der Versuch, auf abstrakterer Ebene *Affordances of Form* zu konzeptualisieren (Levine, 2015). All diese Perspektiven eröffnen Möglichkeiten, die Theorie der Textur als Theorie der Angebote auszuarbeiten, die im Folgenden knapp skizziert werden sollen. Levine etwa führt den Begriff *Affordance* ein als »a term used to describe the potential uses or actions latent in materials and designs«, dessen Produktivität darin liegt, dass er es möglich macht

- » to grasp both the specificity and the generality of forms – both the particular constraints and possibilities that different forms afford, and the fact that those patterns and arrangements carry their affordances with them as they move across time and space« (2015, S. 6).

Form speichert als abstraktes und portables Organisationsprinzip die latente Potentialität von ästhetischen und sozialen Arrangements, und diese Potentiale mit ihren internen und externen Ordnungsprinzipien, die sowohl kongruent sein als auch in Spannung miteinander (oder gar im Widerspruch zueinander) stehen können, lassen sich immer nur in konkreten, jeweils historisch situierten Wahrnehmungs- und Lektüreakten realisieren: »Form emerges from this perspective as transhistorical, portable and abstract, on the one hand, and material, situated and political, on the other« (Levine, 2015, S. 11).

Der Angebotscharakter von Form ist allerdings im Hinblick auf die Vermittlung zwischen internen und externen Ordnungsprinzipien immer auch schon intern materiell-medial gebunden, wie insbesondere vor dem Hintergrund von Gunter Kress' Überlegungen zum unterschiedlichen Angebotscharakter von (Buch-)Seite und Bildschirm deutlich wird. Kress arbeitet heraus, wie sich im Zuge der digitalen Wende die Rolle der Schrift als zentrale Kulturtechnik verändert. Das (Bildschirm-)Image als Dreh- und Angelpunkt semiotischer Prozesse verdrängt das (gedruckte) Wort, was zu einer Reihe von kulturell höchst bedeutsamen Verschiebungen führt, die Kress mit folgenden Stichworten markiert: Vom Erzählen (*Telling*) zum Zeigen (*Showing*); von einer Logik der Zeit (Linearität, Kausalität) zu einer Logik des Raums (Gleichzeitigkeit, Ko-Präsenz); von einem festgelegten Lese pfad (*Reading Path*), der von der Anordnung der sprachlichen Zeichen auf der Seite und der Abfolge der Seiten vorgegeben wird, zu einem flexiblen Lese pfad, der Leser mit ko-präsenten Elementen auf dem Bildschirm und der Notwendigkeit einer eigenen Entscheidung konfrontiert;

und schließlich von der *leeren* Bedeutung (*Empty Meaning*) sprachlicher Zeichen, die mit Hilfe der Vorstellungskraft der Leser gefüllt werden muss, zur *gefüllten* Bedeutung (*Filled Meaning*) der Images, die eher Ordnungs- als Vorstellungsimpulse seitens der Leser aufrufen (Kress, 2003, S. 1-5). Damit sublimiert die digitale Kultur die in Kontinuität zu Schrift- und Buchkultur stehende Tatsache, dass Bedeutung letztlich nicht in den Dingen selbst beziehungsweise der Welt verankert ist, sondern jenseits, in Schrift, Text, Diskurs, oder eben, in jüngerer Zeit, im Code, der sich hinter der Oberfläche des Bildschirms verbirgt und noch stärker als die Maschinerie des Buchdrucks operativ-prozessual wirksam ist. Mit der Image- und Benutzeroberflächenorientierung der digitalen Kultur bleibt das kulturelle Grundprinzip der (im weitesten Sinne) Text- und Diskursbasierung von Kultur also bestehen, verändert aber ihren Charakter hin zu perfektionierter Operationalität, was sich wiederum auf die Inhalte und zur Verfügung stehenden Semantiken auswirkt. »[T]he screen,« schreibt Kress,

» is simply a surface, the site of the appearance of textual ensembles, the visible display of the actions and effects wrought with the technology. The actual power of the technology lies in the fact that at one level all information is held in the code of binary numbers, and from that code information can be re-presented in any mode, whether as music, colour, speech, writing, or image« (Kress, 2003, S. 12).

Der zentrale Unterschied zwischen Buchkultur und digitaler Kultur liegt in der Oberflächengestaltung, die im gedruckten Wort zur Abstraktion und Universalisierung tendiert und gleichzeitig dennoch über die imaginäre *Füllung* der Bedeutung seitens des Rezipienten in Referenz auf Wirklichkeit verankert zu sein scheint, während der Bildschirm eine Re-Konkretisierung suggeriert, die aber zugleich paradoxerweise die empfundene Entfremdung zwischen digitalen Prozessen und analogen Welten intensiviert – oder aber komplett zuungunsten der analogen Welten aufhebt, zumal die Entfremdung ja durchaus nicht von allen empfunden wird, sondern einerseits ein Generationen- und Inklusionsproblem ist und andererseits von Kritikern diagnostiziert wird. So oder so wird deutlich, dass die kulturelle Imagination im digitalen Zeitalter einen grundlegenden Wandel durchlaufen wird, da sich die Eigendynamik und Intentionalität kulturformierenden Prozesse qualitativ (Code vs. Schrift) und quantitativ (Menge und Geschwindigkeit) massiv verändert haben und sich weiter verändern werden (aktuelle Bestandsaufnahmen bieten Hayles, 2017 und Finn, 2017), obwohl natürlich Codes immer auch zentraler Bestandteil der Schrift- und Druckkultur waren und Schrift weiterhin ein zentraler Bestandteil der digitalen Kultur bleibt.

Liest man Texte vor diesem Hintergrund als Angebot, so ergeben sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Einerseits besteht natürlich die Möglichkeit einer hermeneutischen Lektüre (Was bedeutet der Text?) fort. So wie man im Alltagsleben Texte auf ihren Inhalt hin liest, ohne notwendigerweise über ihre Speicher-, Vermittlungs- und Formungseffekte nachzudenken, so hat diese Funktion natürlich auch in der schulischen Lektüre ihren notwendigen und legitimen Nutzen. Andererseits aber, und dies sollten die vorangegangenen Überlegungen deutlich gemacht haben, könnte der schulische Umgang mit Texten davon profitieren, wenn eine Art Texturlektüre (*Texture Reading*) eingeübt werden würde, die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert, dass unterschiedliche Materialitäten und Medialitäten (etwa das Auftreten von Schrift beziehungsweise gedruckten Texten als Audiofiles und Images in gedruckter Form auf Papier oder auf dem Bildschirm) unterschiedliche Angebote zur Konstruktion der scheinbar in Texten *vorhandenen* und von ihnen *vermittelten* Inhalte machen, die wiederum in unterschiedlich konstruierbare Subjektpositionen (Sprecher/Sprecherin beziehungsweise deren schriftliche Inszenierung, Verfasser/Verfasserin, Adressaten, Figuren) und Referenzdimensionen (Intertextualität, Intermedialität, Welt) münden. Im Gegensatz zu hermeneutischen Lektüren, die die Frage *Was bedeutet der Text?* weitestgehend im Rahmen des seit der Antike vorherrschenden Repräsentationsparadigmas beantworten – der Text bedeutet, was er darstellt – betont eine Texturlektüre anstelle von Repräsentation/Inhalt das in alle Texte eingeschriebene Prozesshafte der Signifikation mitsamt seinen performativen Dimensionen – und dabei, das sei hier noch einmal betont, geht es keineswegs nur um Aspekte der sprachlichen Form, sondern um einen materiell und medial erweiterten Formbegriff. Steven Connor hat ein derartiges neuartiges Verständnis von Interpretation in einem wegweisenden Aufsatz wie folgt auf den Punkt gebracht: »The pursuit of interpretation now asks, not what does an object mean, but what are the implications of what it might mean – what does what it means *mean?*« (2014, S. 186). Es geht also nicht länger nur darum, *was* etwas bedeutet, sondern darum, *wie* etwas *was* bedeutet und was die Implikationen dieser Bedeutungshorizonte sind.

4. Didaktische Perspektiven

Dieses neuartige Verständnis von Interpretation nach der Literaturtheorie ist natürlich eine Herausforderung für die Lehrerbildung und eine Zumutung für die Didaktik. Eine solche Neuorientierung scheint aber angesichts einer sich etablierenden Algorithmenkultur (Striphas, 2015) notwendig, bringt diese doch grundlegende

Veränderungen ehemals als selbstverständlich erachteter kultureller Koordinaten mit sich, insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit Informationen und deren Speicherung und Vermittlung in Texten unterschiedlichster Medienformate. Hatte schon die Kultur des Buchdrucks Kommunikationsprozesse von den Kontrollmöglichkeiten der Kommunikation unter Anwesenden emanzipiert und mit einer kaum zu kontrollierenden Eigendynamik versehen, die letztlich zum Dreh- und Angelpunkt der modernen Kultur wurde, so gilt dies im neuen Regime in quantitativer und qualitativer Hinsicht um so mehr, während zugleich Echtzeit und visuelle Elemente Authentizitäts- und Wahrheitsmarker setzen, die angesichts der den Kommunikationsprozessen zugrundeliegenden unsichtbaren abstrakten Prozesse noch weniger Bezug zur Wirklichkeit haben als die Erzeugnisse der Druckkultur.

In einer aktuellen Studie zur Rolle der Imagination im Computerzeitalter steht eben diese Lücke zwischen Prozess und Welt im Mittelpunkt:

- » The algorithm deploys concepts from the idealized space of computation in messy reality [...] Algorithms enact theoretical ideas in pragmatic instructions, always leaving a gap between the two in the details of implementation. The implementation gap is the most important thing we need to know [...]« (Finn, 2017, S. 2 sowie ausführlicher S. 47-52).

Es erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll, diese Umsetzungs- oder Anwendungslücke zum zentralen Anknüpfungspunkt für didaktische Überlegungen zu machen: Während in der Lehrerbildung Ed Finns Ruf nach *Experimental Humanities* Berücksichtigung finden sollte, die die eigene Kritik(fähigkeit) und Praxis in ein entwickeltes Bewusstsein für die kommunikativen, medialen und technologischen Prozesse der Gegenwart einbettet (»experimental humanities embeds critique in process«, S. 193), ist die Umsetzung im Klassenzimmer sicherlich die größere Herausforderung. Finns Vorschläge zum *Algorithmic Reading* stehen aber durchaus im Einklang mit den zentralen Ideen der oben skizzierten Texturlektüre (*Texture Reading*). *Algorithmic Reading* erfordert (1) ein fundiertes Verständnis der Textproduktion, -verbreitung und Lektüreakten zugrundeliegenden *Prozesse*, (2) ein Gespür für die diesen Prozessen zugrundeliegende Dimension der *Abstraktion*, die partikulare und kontingente Aspekte der Wirklichkeit ausschließt, (3) die Einsicht, dass diese *Prozesse* und *Abstraktionen* lediglich in der *Anwendung (Implementation)* existieren und (4) die Erkenntnis, dass die vorgenannten Faktoren eine neuartige Form der kulturellen *Imagination* hervorbringen: »The gap between computation and culture is not just a gulf between different

systems of symbolic logic, of representation and meaning: it is also a gap between different modes of imagination« (Finn, 2017, S. 52-56, S. 55). Ihren durchaus folgerichtig aber um so einseitiger aus der Aufklärungs- und Technikdimension der modernen Kultur hervorgehenden Flucht- und Brennpunkt erreicht die *Imagination in the Age of Computing* (so der Untertitel von Finns Buch) in den aktuellen Visionen des Transhumanismus, die das moderne Subjekt aus dem dysfunktionalen menschlichen Körper befreien und in eine Maschine hochladen wollen, ohne dabei jemals ernsthaft über die Konsequenzen nachzudenken (O’Connell, 2017).

Wenn also die Literatur als zentrale kommunikative Praxis einer Buchdruckkultur maßgeblich die Entstehung des modernen Subjekts als »a virtual space modelled on the page« beeinflusst hat (Langan, 2001, S. 58; vgl. zu dieser kulturhistorischen Perspektive auch Reinfandt, 2019), dann ist es an der Zeit, den neuartigen und doch vergleichbaren Prozessen der Gegenwart sowohl in der Forschung als auch in der Lehrerbildung auf der Spur zu bleiben. Der Literatur kommt dabei sicher nicht mehr die zentrale Bedeutung zu, die sie in der modernen Kultur bis zu ihrer schrittweisen Ablösung und Verdrängung durch Film, elektronische Medien und Digitalisierung innehatte, auch wenn sie bis heute höchst scharfsinnige und differenzierte Zeitdiagnosen insbesondere im Medium des Romans liefert (vgl. etwa zur hier behandelten Thematik Tom McCarthys *Satin Island* 2015 oder Nicola Barkers *H(A)PPY* und Nick Harkaways *GNOMON* 2017). Neben die traditionellen Belange der Literaturdidaktik (vgl. etwa Grimm, Meyer & Volkmann, 2015) sollte daher nach der Literaturtheorie ein didaktisches Konzept treten, das die Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit Texten auch jenseits der Literatur schult und dabei in den Blick nimmt, welche Angebote ihnen unterschiedliche Texte in unterschiedlichen Medienformaten auf der Grundlage unterschiedlicher zugrundeliegender Prozesse medialer, ökonomischer und auch institutioneller Art machen – und hier ist auch Selbstreflexivität bezüglich der Institution Schule gefragt. Erste Schritte in diese Richtung zeichnen sich bereits ab, etwa in gleichermaßen auf Literatur, Kultur und Medien bezogenen didaktischen Überlegungen zu *Teaching Multimodalities and Multiliteracies*, die auch den Angebotsbegriff (*Affordance*) explizit aufnehmen (eine Vermessung des Felds bieten Eisenmann & Meyer, 2018, S. 5-23, gefolgt von Fallstudien zu *Multimodal Fiction*, *Graphic Novels*, *Serious Games* und *Digital Storytelling*). Eine solche Text(ur)didaktik nach der Literaturtheorie könnte (oder sollte) ein Projekt für den fächerübergreifenden Unterricht sein, aber die Grundlagen müssten in den sprachlichen Fächern gelegt werden.

Literatur

- Abrams, M. H. (1978). *Spiegel und Lampe: Romantische Theorie und die Tradition der Kritik*. München: Fink.
- Bachmann-Medick, D. (2014). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Barry, P. (1995). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press (4. Auflage 2017).
- Barthes, R. (1981). Theory of the Text. In R. Young (Hrsg.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (S. 31-47). London & New York: Routledge.
- Barthes, R. (1986). From Work to Text. In *The Rustle of Language* (S. 56-64). New York: Hill and Wang.
- Best, S., & Marcus, S. (2009). Surface Reading: An Introduction. *Representations*, 108(1), 1-21.
- Bredella, L. (2004). Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In L. Bredella, W. Delaney, & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (S. 21-64). Tübingen: Narr.
- Connor, S. (2014). Spelling Things Out. *New Literary History*, 45(2), 183-197.
- Culler, J. (2017). *Literaturtheorie: Eine kurze Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Derrida, J. (1983). *Grammatologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eisenmann, M., & Meyer, M. (Hrsg.). (2018). Focus on Teaching Multimodality and Multiliteracy. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 29(1), 5-143.
- Felski, R. (2009). Suspicious Minds. *PROFESSION*, 28-35.
- Finn, E. (2017). *What Algorithms Want: Imagination in the Age of Computing*. Cambridge & London: MIT Press.
- Gibson, J. J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München, Wien & Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Grimm, N., Meyer, M., & Volkman, L. (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Harper, R. H. R. (2010). *Texture: Human Expression in the Age of Communications Overload*. Cambridge & London: MIT Press.
- Haß, F. (Hrsg.). (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hayles, N. K. (2017). *Unthought: The Power of the Cognitive Nonconscious*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Kammer, S., & Lüdeke, R. (Hrsg.). (2005). *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
- Langan, C. (2001). Understanding Media in 1805: Audiovisual Hallucination In *The Lay of the Last Minstrel. Studies in Romanticism*, 40, 49-70.
- Levine, C. (2015). *Forms: Whole, Rhythm, Hierarchy, Network*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Middeke, M. & Reinfandt, C. (2016). Introduction: The Place of Theory Today / Interlude I: The Cultures of Reflexivity / Interlude II: Ideologies of Habitus / Interlude III: On Interpretation / Coda: Theory Matters. In M. Middeke, & C. Reinfandt (Hrsg.), *Theory Matters: The Place of Theory in Literary and Cultural Studies Today* (S. 1-14 / 113-116 / 197-201 / 281-284 / 349-350). London: Palgrave Macmillan.
- Moore, A. F. (2001). *Rock: The Primary Text. Developing a Musicology of Rock*. 2. Aufl. Farnham: Ashgate.
- Moore, A. F. (2012). *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. Farnham: Ashgate.
- Norman, D. (1989). *Dinge des Alltags: Gutes Design und Psychologie für Gebrauchsgegenstände*. Frankfurt/M.: Campus.
- O'Connell, M. (2017). *To Be A Machine: Adventures Among Cyborgs, Utopians, Hackers, and the Futurists Solving the Modest Problem of Death*. London: Granta Books.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Hanser.
- Ransom, J. C. (1938). *The World's Body*. New York & London: Scribner.
- Ransom, J. C. (1962). Criticism and Pure Speculation. In M. D. Zabel (Hrsg.), *Literary Opinion in America*. (S. 639-654). 3. Aufl. New York: Harper.
- Reinfandt, C. (2009a). Reading Texts after the Linguistic Turn: Approaches from Literary Studies and Their Implications. In M. Dobson & B. Ziemann (Hrsg.), *Reading Primary Sources: The Interpretation of Texts from Nineteenth- and Twentieth-Century History* (S. 37-54). London & New York: Routledge.

- Reinfandt, C. (2009b). Literatur als Medium. In F. Jannidis, G. Lauer, & S. Winko (Hrsg.), *Grenzen der Literatur: Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*. (S. 161-187). Berlin: De Gruyter.
- Reinfandt, C. (2013). 'Texture' as a Key Term in Literary and Cultural Studies. In R. Kunow & S. Mussil (Hrsg.), *Text or Context: Reflections on Cultural Criticism* (S. 7-21). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Reinfandt, C. (2016). Reading Textures. In M. Middeke & C. Reinfandt (Hrsg.), *Theory Matters: The Place of Theory in Literary and Cultural Studies Today* (S. 319-334). London: Palgrave Macmillan.
- Reinfandt, C. (2019). Form als Angebot: Überlegungen zum Paradigma romantischer Kommunikation. In S. Matuschek & S. Kerschbaumer (Hrsg.), *Romantik erkennen – Modelle finden* (S. 205-224). Paderborn: Schöningh.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham & London: Duke University Press.
- Smith, B. H. (2016). Scientizing the Humanities: Shifts, Collisions, Negotiations. *Common Knowledge*, 22(3), 353-372.
- Stockwell, P. (2009). *Texture: A Cognitive Aesthetics of Reading*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Striphas, T. (2015). Algorithmic Culture. *European Journal of Cultural Studies*, 18(4-5), 395-412.
- Warner, M. (2004). Uncritical Reading. In J. Gallop (Hrsg.), *Polemic: Critical and Uncritical*, (S. 13-38). New York: Routledge.

Theoretisches und vortheoretisches Wissen im Fremdsprachenunterricht

3

Bernd Tesch

Die Unterscheidung von theoretischem und vortheoretischem Wissen zählt zu den Grundpfeilern der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1922-1925, 1980). Wissensbestände, die im Zuge von Verständigungsprozessen explizit verhandelt werden und solche, die nur implizit vorhanden, jedoch handlungsleitend sind, spielen auch im Schulunterricht und insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle.¹ Auf ihnen gründet ein Verständnis von (Fremd-)Sprachenverwendung als Praktiken sozialer Sinnkonstruktion. Die fremde Sprache wird bereits mimetisch rekonstruiert, während oder bevor ihr Regelwerk, ihre Grammatik sowie ihre Kultürllichkeit noch als explizites Wissen bearbeitet beziehungsweise angeeignet werden. Im vorliegenden Beitrag werden die theoretischen Grundlagen der Wissensrekonstruktion im Fremdsprachenunterricht vorgestellt – expliziert an einem konkreten Beispiel aus dem Französisch- und Spanischunterricht. Im Anschluss daran werden die verschiedenen Verständigungsebenen im Fremdsprachenunterricht und über den Fremdsprachenunterricht, in denen theoretisches und vortheoretisches Wissen rekonstruiert werden kann, benannt und erläutert. Abschließend wird die Relevanz der beiden Theoriebegriffe für die Lehrerbildung diskutiert.

1. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Eine der grundlegenden Erkenntnisse der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1922-1925, 1980) liegt darin, dass Verständigung – vor dem Hintergrund sozial geteilter oder in den Worten Mannheims »konjunktiver Erfahrungsräume« (Mannheim, 1980, S. 272) – kollektiv hergestellt wird. Individuen erzeugen, in der Terminologie der in der Nachfolge Mannheims entwickelten Dokumentarischen Methode (Mangold & Bohnsack 1988), sozial geteilte »Orientierungsmuster« (Bohnsack, 2014, S. 39), die als unbewusste Wissensbestände (*tacit knowledge*, Polanyi 1985), das heißt vortheoretisches oder in der Terminologie Karl Mannheims »atheoretisches« Wissen (Mannheim,

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45483>



1980, S. 73 ff.) bezeichnet werden können. In der praxeologischen Wissenssoziologie wird das theoretische Wissen wiederum auch als kommunikatives Wissen, das atheoretische Wissen in Anlehnung an Mannheim als konjunktives Wissen bezeichnet (Bohnsack, 2017). So äußert etwa eine Gruppe von Lernenden im Rahmen einer Gruppenarbeit oder einzelne Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines nach dem Unterricht durchgeführten Interviews unreflektiert Sinngehalte, die notiert und anschließend rekonstruiert beziehungsweise gedeutet werden können. *Atheoretisches* Wissen der Beforschten wird auf diese Weise zu theoretischem Wissen der Forschenden.

Die rekonstruktive Sozialforschung mit der Dokumentarischen Methode untersucht soziale Sinnkonstruktionen, indem sie die Modi ihrer Erzeugung rekonstruiert. Auf diese Weise entsteht ein Bild der habitualisierten Vorstellungen und Orientierungen in einer Gruppe. Die Vorstellungen und Orientierungen entsprechen nicht einer objektiven Realität, sondern sind vielmehr der subjektiven Realität der sie erzeugenden Personen verhaftet. Diese subjektive Realität ist allerdings handlungsleitend, sie bestimmt das Denken und Handeln der Mitglieder der untersuchten Gruppe in Bezug auf bestimmte Themen.

Auch eine Schulklasse oder Lerngruppe kann als ein Kollektiv betrachtet werden, das *konjunktive Erfahrungsräume* und somit sozial geteilte Erfahrungen und Orientierungen besitzt. Im Unterrichtsgespräch oder in einer Gruppenarbeit kommen diese Erfahrungen und Orientierungen zum Vorschein. Der Begriff des *Konjunktiven*, der im Übrigen synonym zu »sozial geteilt«
gebraucht werden kann, steht metaphorisch für den Vollzug kollektiver Praktiken.

Die Dimension des gemeinsamen, kollektiven Generierens von Sprache und Bedeutung wurde bisher auch in der Fremdsprachenforschung im Rahmen der unterrichtlichen Interaktionsanalyse (z. B. Allwright, 1984; Breen, 1985; Filipi & Barraja-Rohan, 2015; Van Lier, 1984, 2004), der Konversationsanalyse (z. B. Pallotti & Wagner, 2011; Seedhouse, 2004, 2011) und der soziokulturellen Lerntheorie (z. B. Lantolf & Poehner, 2008; van Compernelle, 2015) untersucht. Letztere beziehen sich auf die Forschungen des russischen Psychologen Vygotsky (1971), der das Verhältnis von Sprachentwicklung und Denken untersucht und auch die Beziehung zwischen muttersprachlicher und fremdsprachlicher Entwicklung mit einbezogen hatte. Dabei war er zu dem Schluss gekommen, dass der Fremdspracherwerb nicht etwa eine Wiederholung des Mutterspracherwerbs darstellt, wie es Piaget vermutete, sondern ein Konstruktionsprozess ganz eigener, individueller Art ist. In diesen Konstruktionsprozess fließen sämtliche zum Zeitpunkt X vorhandenen Wissensbestände ein. Vygotsky sprach in diesem Zusammenhang von der individuellen »Zone der naheliegenden

Entwicklung« (ebd., 1971, S. 236-245). Da jedoch beim Fremdsprachen- und insbesondere beim Tertiärsprachenerwerb bereits sprachliches Wissen aus der Muttersprache, gegebenenfalls einer Zweitsprache und einer oder mehrerer vorgelernter Fremdsprachen vorhanden ist, lässt sich ausgehend von diesem mehrsprachigen Wissen über die naheliegende Entwicklungszone hinaus weitergehend auf eine »potenzielle Entwicklungszone« (ebd.) schließen, die ebenfalls durch die Fremdsprachenforschung rekonstruiert werden kann. Die potentielle Bandbreite soziolinguistischer und soziokultureller Forschungen zum Fremdsprachenlernen reicht von der Ebene der Lernaltersprache (Selinker, 1972), die performativ als individuell beschrieben, genetisch jedoch als kollektive Konstruktion betrachtet werden kann, bis hin zu komplexen interkulturellen Sinnzuschreibungen.

Das Besondere der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung liegt nun im Vergleich zur rekonstruktiven Sozialforschung allgemein in der Einbeziehung des – partiellen oder sogar durchgängigen – Gebrauchs der fremden Sprache. Dieser Sprachgebrauch kann auch bei einigen untersuchten Konstellationen im Rahmen der rekonstruktiven Sozialforschung auftauchen, aber eben in der Regel nicht in intendierter beziehungsweise sogar institutionalisierter Weise. Dieser intentionale und institutionalisierte Charakter bedingt auch bei der Arbeit mit der Dokumentarischen Methode einige Veränderungen, die hier genannt werden sollen. Sie kennzeichnen die Merkmale des »Organisationsmilieus« (Bohnsack, 2017, S. 128) im Fremdsprachenunterricht und weisen eine komplexe Struktur auf. Damit ist hier die Unterscheidung von Sinnstrukturen des Schulunterrichts allgemein und Sinnstrukturen des Gebrauchs der fremden Sprache im Speziellen gemeint. Zu den Hauptsinnebenen, die mit der Dokumentarischen Methode untersucht werden, dem kommunikativen (meist expliziten) und dem konjunktiven (impliziten) Sinn, tritt nämlich noch innerhalb des kommunikativen Sinns der intendierte Sinn (meist Ziel und Zweck einer Aufgabe, aber auch der Bezug von Lehr-Lernhandlungen auf institutionelle Vorgaben wie Lehrpläne und Evaluationen, das didaktische Konzept der Lehrperson sowie das antizipierte didaktische Schülerwissen) und der individuelle lernaltersprachliche Sinn hinzu. Letzterer konstituiert eine strukturelle Verdopplung, steht in einer reflexiven Beziehung zu den anderen Sinnebenen und verkompliziert das Fremdsprachenlehren und -lernen außerordentlich, wie oben bereits mit dem Hinweis auf Vygotsky angedeutet wurde: Es treten den Gebrauch der fremden Sprache (lexikalische und grammatikalische Strukturen, Schemata, Begriffe und Konzepte, symbolisches Wissen) betreffende Aushandlungsprozesse zu den ohnehin meist komplexen thematischen Aushandlungsprozessen hinzu. Natürlich kann die Sprache selbst auch Thema des Aufgabensinns und der davon initiierten Sinnebenen sein. Auf alle Fälle ereignen sich im Fremdsprachenunterricht

ständig im Hintergrund lernersprachliche Konstruktionsprozesse, die die soziale Verständigung beeinflussen (Tesch, 2019).

Der lernersprachliche Sinn steht im Zusammenhang mit individuellen Entwicklungsständen in der Lernersprache sowie der mehr oder weniger entwickelten Sprachbewusstheit der Beteiligten. Das heißt, er kann vor- oder unbewusst sein und sich rein performativ, das heißt in der praktischen Anwendung äußern; er kann allerdings auch reflektiert und dadurch bewusst werden. Hier schließt sich somit aus Forscherperspektive eine Untersuchung der (verbalen und nonverbalen) Lernersprache an, die die üblichen Analyseschritte der Dokumentarischen Methode ergänzt, jedoch theoretisch-forschungsmethodologische Probleme aufwirft.

Folgendes Schaubild fasst die Sinnebenen fremdsprachenunterrichtlicher Interaktionen aus der dokumentarischen Forschungsperspektive auf einen Blick zusammen:

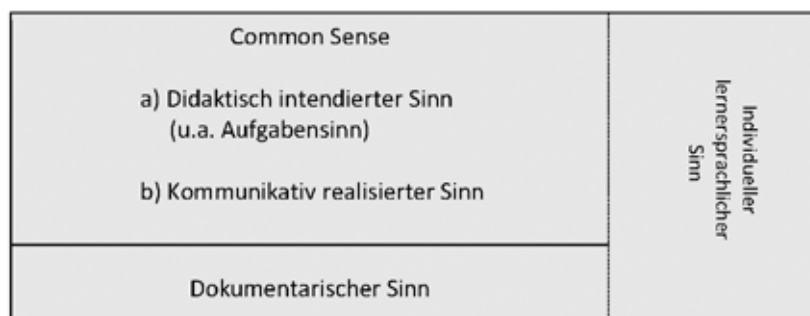


Abb. 1: Sinnebenen des Fremdsprachenlehrens und -lernens (Tesch, 2019)

Der intendierte Sinn impliziert eine bestimmte erwünschte Ordnung (Norm), der kommunikative Sinn eine realisierte und auf kommunikativem Wissen beruhende Ordnung, der dokumentarische Sinn eine dahinterliegende und auf implizitem sozial geteiltem Wissen beruhende Ordnung sowie der lernersprachliche Sinn eine alle drei Ebenen beeinflussende und mit allen drei Ebenen interagierende Ordnung, was durch die unterbrochene Linie angedeutet wird. Als Teil des intendierten Sinns ist der lernersprachliche Sinn einer Aufgabe eingelagert; als kommunikativer Sinn zeigt er sich darüber hinaus performativ oder auch reflexiv in der Aufgabenbearbeitung; als dokumentarischer Sinn zeigt er sich in den impliziten Rahmenorientierungen der Lernenden, zum Beispiel in einer Rahmung als Sprachübung oder im Gegenteil in einer *Peer*-orientierten Ablehnung der Sprachübung. Auf alle Fälle steht der lernersprachliche Sinn beziehungsweise das lernersprachliche Wissen stets in einem Verhältnis »notorischer Diskrepanz« (Bohnsack, 2017, 18 f.) zur Norm und damit in einem

Spannungsverhältnis, das *per se* eine darauf bezogene Konjunktivität, das heißt eine sozial geteilte Erfahrung in der Lerngruppe etabliert, ob sich der Einzelne nun die fremde Sprache aneignen will oder nicht. Die Diskrepanz ist unentrinnbar, sie konstituiert sich bereits aus der institutionell organisierten Differenz etwa zwischen der Norm des Lehrplans und den im Unterricht gezeigten Performanzen.

Die Ordnung, die der lernersprachliche Sinn impliziert, ist eine interimäre, jedoch relativ stabile Ordnung, die stark von der muttersprachlichen, aber auch von den in Konturen erahnten beziehungsweise antizipierten zielsprachlichen Ordnungen (Normen) geprägt ist (s. Pavlenko, 2009) und deren Konfiguration sich mit dem Lernfortschritt immer wieder verändert. Aus der Sicht rekonstruktiv, aber nicht fremdsprachlich Forschender mag es zunächst befremdlich erscheinen, dem lernersprachlichen Sinn eine eigene Ebene neben dem kommunikativen und dem dokumentarischen Sinn zuzuweisen, doch erschließt sich diese Erweiterung wie erwähnt durch das natürlicherweise gegebene Spannungsverhältnis zwischen der performativ realisierten Lernersprache und dem Nicht- oder Noch-nicht-Erreichen einer idealisierten (ziel-)sprachlichen Norm. Dieses besondere Spannungsverhältnis zwischen Norm und Performanz ist dem Fremdsprachenlernen und dem Fremdsprachenunterricht inhärent und bewirkt, dass der lernersprachliche Sinn nicht nur dem kommunikativen Sinn, sondern eben auch dem dokumentarischen Sinn eingeschrieben ist.

Den verschiedenen Sinnebenen des Fremdsprachenunterrichts sind selbstredend unterschiedliche Wissensstrukturen als Ergebnis von Konstruktionsprozessen zugeordnet. Der Aufgabensinn steht in direktem Bezug zum fachdidaktischen Wissen, etwa in Form einer bestimmten Kompetenzmodellierung. Der kommunikative Sinn steht in Bezug zum Kommunikationswissen beziehungsweise den *Common Grounds* einer Verständigung, zum Beispiel in Form der Gesprächsregeln im Unterricht oder der inhaltlichen Beantwortung einer Lehrerfrage. Der konjunktive Sinn steht in direktem Bezug zum vortheoretischen Wissen der Beteiligten über ihr Alltagshandeln, das heißt zu ihren Rahmenorientierungen (etwa der Rahmung durch eine *Peer*-Konstellation, eine Freundinnenbeziehung oder einer individuellen Progressionserwartung). Der lernersprachliche Sinn schließlich steht im Bezug zum bewussten und unbewussten Sprach(en)wissen der Beteiligten, das heißt ihrer performativ sich äussernden Kenntnis etwa bestimmter fremdsprachiger Lexik oder ihrer Sprachbewusstheitbezogen auf sprachliche Regeln und Systeme, auf Register und Varietäten sowie auf sprachliche Beeinflussung.

Darüber hinaus kann die Relation von theoretischem und vortheoretischem Wissen natürlich allgemein in der Klassenzimmerkommunikation und im professionalen Handeln der Lehrpersonen (Bohnsack i. V.) rekonstruiert werden. Lehrpersonen

besitzen auf Grund ihrer Erfahrung ein angelagertes Praxiswissen, das sich in ihren je besonderen Praktiken der Klassenzimmerverschönerung niederschlägt. Es ist dies ein korporiertes Wissen, eine individuelle Präsenz im Klassenzimmer, die sich in der Wahl der Worte wie im stimmlichen und gestisch-mimischen Habitus sowie den individuellen Bewegungsmustern im Raum manifestiert. Diese professionalen Praktiken beziehungsweise diese Habitus (Bourdieu, 1982) sind ebenfalls vortheoretischer Art, können jedoch mittels Unterrichtsvideografie transparent und bewusst gemacht werden.

2. Vortheoretisches Wissen in der Vermittlung und Aneignung von Fremdsprachen am Beispiel des Anfangsunterrichts

Im Rahmen einer rekonstruktiven Studie zum Französisch- und Spanischunterricht (Tesch, 2018) konnten performative vortheoretische Wissensbestände von Lernenden im Anfangsunterricht Französisch herausgearbeitet und mit den performativen Wissensbeständen im Spanischunterricht verglichen werden. Ziel der Untersuchung war es, die Frage zu beantworten, wie sich in den Gebärden von Schülerinnen und Schülern in der Interaktion mit der Lehrperson sprachliches Handeln manifestiert. Dazu wurde die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden sowie zwischen Schülerinnen und Schülern im Rahmen kleiner, für den Fremdsprachenunterricht typischer Übungseinheiten verglichen und dabei insbesondere implizites Wissen in der Sprache der Gebärden und Homologien zur Verbalsprache fokussiert. Im Vergleich verschiedener Szenen wurde angestrebt, den Habitus beziehungsweise *Modus Operandi* der Übungsaktivitäten herauszuarbeiten. Solche für den Fremdsprachenunterricht typische Übungseinheiten sind unter anderem Transferübungen zum Gebrauch neuer lexikalischer oder grammatikalischer Strukturen.

Die französische Sprachübung wurde in einer siebten Klasse eines Gymnasiums einer nordhessischen Kleinstadt videografiert. Die Schülerinnen und Schüler lernten Französisch im ersten Lernjahr und bereiteten sich auf den Einstieg in eine neue Lektion vor. Die Lehrerin führte die beiden neuen Strukturen, die Uhrzeiten und das *futur proche*, an Beispielen aus ihrem eigenen weiteren Tagesablauf sowie mit Hilfe einer Pappuhr ein, auf der sie die Zeiger manuell weiterdrehen konnte, schrieb die neuen Formen an die Tafel und übte sie mit der Klasse zunächst in direkter Frage-Antwort-Interaktion ein. In einem weiteren Lernschritt übten die Schüler das Fragen und Antworten mit dem *futur proche* (»Was machst Du heute Nachmittag?« »Ich gehe ins Schwimmbad.«) dann in der Partnerinteraktion in Form einer Omniumkontaktübung (Schiffler, 1993) mit der Impulsfrage »*Qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui?*«

ein. Bei diesem Übungstyp stehen alle Schülerinnen und Schüler auf, verlassen ihre Plätze und interagieren beim Herumgehen im Klassenraum mit zufällig auftauchenden Gesprächspartnern. Den zweiten Teil der Unterrichtsstunde konzentrierte die Lehrperson auf die Explikation der Feinabstufungen bei den Uhrzeiten und übte auch diese wieder in der direkten Frage-Antwort-Interaktion ein.



Abb. 2: Französischunterricht, Neles Meldegeste, Frau Webers Zeigegeste (Kamera 1 00:51:53 und Kamera 2 00:52:31)

Die Unterrichtsaufzeichnung wurde mit zwei stationären Kameras durchgeführt, im vorderen Raumwinkel neben der Eingangstür und im hinteren Raumwinkel an derselben Wand. Auf diese Weise war es möglich, fast den gesamten Klassenraum, das Lehrerhandeln und das Schülerhandeln abzubilden.

Für die Kontrastbildung wurde eine Lerngruppe Spanisch im zweiten Halbjahr der Qualifikationsphase eines Oberstufengymnasiums (zweites Lernjahr) ausgewählt.



Abb. 3: Spanischunterricht, Tims Satzformulierung (00:17:36)

Der Vergleich der beiden Szenen im Anfangsunterricht Französisch und Spanisch zeigt gewisse Parallelen, aber auch Unterschiede. In beiden Fällen wird eine Dyade fokussiert, die eine hohe Aktivität bei der Bearbeitung der Sprachübung zeigt. Nele und Marie bilden dabei ein Paar, das sich bereits in der räumlichen Positionierung

etwas vom Rest der Klasse isoliert und die direkte Interaktion mit der Lehrerin sucht. Diese wird von beiden als absoluter Fixpunkt für die fremdsprachlichen Aktivitäten eingesetzt. Die Lehrerin validiert die Korrektheit der Äußerungen, die Nele und Marie allerdings noch kaum bis gar nicht gestisch inszenieren. Nele und Marie bewegen sich noch ganz im Rahmen der Mimesis. Die typischen Performanzausprägungen beim unterrichtlichen Sprechen in den Fremdsprachen, nämlich die Nachahmung beziehungsweise die nachahmende Gestaltung sowie die erzählende Gestaltung werden hier mit den der antiken Dichtkunst entnommenen Begriffen der Mimesis und der Diegesis bezeichnet.

- » Das mimetische und diegetische Sprechen wird hier nicht nur als Sprechakt, von der Sprache her betrachtet, sondern vielmehr in ihrer Sozialität und Relationalität erfasst, das heißt in den vielfältigen Relationen zwischen der von Lehrenden und Lernenden intendierten Bedeutung und der von Lehrenden und Lernenden wahrgenommenen und ihrerseits wieder erzeugten Bedeutung« (Tesch 2018, S. 52).

Tim und Pia wurden in einer Partnerübung beobachtet, die a priori ohne Intervention der Lehrerin ablaufen sollte. Die beiden halten sich auch an diese Konvention und bearbeiteten den Arbeitsauftrag bis auf eine Wortsuche autonom. Beide verfügen bereits über eine gewisse Flüssigkeit im Spanischen, die es ihnen ermöglicht, weitgehend ohne Hilfe von außen auszukommen. Es zeigt sich auf diesem Lernstand, dass Tims Verständigung bereits an Diegesis orientiert ist, zu Autonomie und zu einer verbal-nonverbalen Kohärenz strebt, während Pia Gestik und Mimik sehr zurückhaltend einsetzt, verbale Aktivitäten noch kaum durch nonverbales Verhalten stützt und insgesamt noch auf einer mimetischen Stufe der Verständigung verharrt.

Der Habitus des fremdsprachlichen Anfangsunterrichts ist bei Nele und Marie vom Ringen mit der Sprachnot, von der vollständigen Abhängigkeit von der Lehrperson und von Mimesis gekennzeichnet. Durch und durch sind Nele und Marie ganz auf den imaginären Taktstock Frau Webers fixiert, die die Äußerungen validiert und zum Weitermachen oder zum Wiederholen auffordert. Sie sind noch ganz auf die verbale sprachliche Korrektheit fokussiert und stützen ihrer verbalen Äußerungen noch kaum nonverbal. Eine performative Sprachbewusstheit kann auf dieser Stufe noch nicht beobachtet werden.

Zugleich indizieren sowohl die verbalen wie auch insbesondere die nonverbalen Handlungen ein implizites Rollenwissen beziehungsweise implizite Adressierungen: Es ist die Lehrer-Schüler-Rolle, die die Sprachübung vollständig rahmt und durch verbale Handlungen aber im selben Maße auch durch Gestik, Mimik, Proxemik und

Kinesik enaktiert. Im Rahmen dieser Rollenattribution adressieren Nele und Marie die Lehrperson als alleinige Inhaberin von Wissen. Jeglicher sprachliche Fortschritt kann nur über ihre Vermittlung initiiert und durch sie validiert werden. Frau Weber ihrerseits readressiert Nele und Marie als noch Nichtwissende, da sie die Sprachübung durch ihre Steuerungs- und Lenkungsrolle durch und durch rahmt. Es ist dies eine für den fremdsprachlichen Frontalunterricht typische Rahmung im klassenöffentlichen konjunktiven Erfahrungsraum. Am Rande dieses öffentlichen Erfahrungsraums existiert jedoch auch als Mikromilieu der nicht-öffentliche konjunktive Erfahrungsraum Maries und Neles, eine Kontextur, in die sich die beiden immer wieder zurückziehen können.

Mit zunehmender Spracherfahrung wird jedoch das Ringen mit der Sprachnot durch das Ringen um Autonomie ersetzt. Autonomie bedeutet unter anderem, die Kontrolle über seine Lücken und Fehler zu erringen, das heißt eine performative Sprachbewusstheit aufzubauen. Nach und nach ergreift der Lernende selbst die Kontrolle und wechselt von der Bezogenheit auf die Lehrperson auf die Selbstbezogenheit. Tim ist im zweiten Lernjahr bereits soweit, dass er die Lehrerin zwar nach dem spanischen Wort für *Beruffragt*, die Antwort aber früher als sie nennen kann. Seine Frage ist eine habituelle Frage, aus dem Habitus der Wissenshierarchie geborene, aber nicht mehr sachlich begründete oder notwendige. In der Autonomie seiner Gebärden zeigt sich, dass Tim über diesen Punkt bereits hinaus ist und sich nun im Selbst- und Partnerbezug bewegt, das heißt er kann sich selbst korrigieren und selbstständig nach Formulierungen suchen und setzt die Lehrerin oder seine Partnerin allenfalls noch zur Ratifizierung ein. Tim konstruiert somit allmählich einen im normativen Zielhorizont des Fremdsprachenunterrichts verankerten diegetischen Habitus, der sich durch Selbstadressierung als kompetent, durch performative Autonomie sowie durch die beginnende Loslösung von der engen Bindung an die Lehrerin als Sprach- und Lehrhoheit auszeichnet. Auch diese Handlungen geschehen ebenso wie die Maries, Neles und Frau Webers vor der Folie eines sozial geteilten Rollenverständnisses.

3. Theoretisches und vortheoretisches Wissen in den Verständigungsbereichen des Fremdsprachenunterrichts

Im Folgenden werden nun die verschiedenen sinngenerierenden Verständigungsbereiche des Fremdsprachenlehrens und -lernens in den Blick genommen und dabei das theoretische und das vortheoretische Wissen thematisiert. Die Verständigung im Kollektiv der schulischen oder außerschulischen Fremdsprachenlernergemeinschaft kann auf

vier Ebenen untersucht werden: die Verständigung durch Texte, die Verständigung über Texte, die Verständigung über den Unterricht zu Texten und die Verständigung über das Lehren und Lernen beziehungsweise die Vermittlung und Aneignung von Sprachen allgemein. Alle vier Ebenen können als Konstruktionsebenen betrachtet werden. Im Rahmen des schulischen Fremdsprachenlernens sind die ersten drei Ebenen in der Regel in Aufgabenbearbeitungsprozesse eingebettet. Somit finden neben den vier Konstruktionsprozessen drei Transformationsprozesse statt: Die Transformation eines Textes in einen intendierten Sinn (=Aufgabenerstellung), die Transformation eines intendierten Sinnes in einen realisierten Sinn (=Aufgabenbearbeitung) und schließlich die Transformation des realisierten Sinnes in Konzepte und Theorien des Lehrens und Lernens (Evaluation von Unterricht).

3.1 Die Verständigung durch Texte

Gemeint ist die Text-Rezipient-Interaktion, das heißt die Ziele und Mittel, die Textproduzierende bei der Gestaltung von Texten einsetzen, sowie die Wirkung, die der Text bei Rezipienten auslöst. Die Sinnkonstruktion wird hier einerseits als Textstruktur und andererseits als Rezeptionsstruktur sichtbar. Beispiele für das theoretische Wissen über die Textstruktur sind etwa die formalen und inhaltlichen Strukturelemente eines politischen Fotos oder die narrativen und stilistischen Strukturen eines Erzähltextes. Auf der vortheoretischen Ebene geht es um die Wirkung, die diese Strukturen auf den Betrachter oder Leser ausübt. Diese kann wiederum über die stilistischen Strukturen, also das *Wie* der Konstruktion eines politischen Fotos oder eines Erzähltextes rekonstruiert werden. Der Wechsel vom *Was* zum *Wie* markiert hierbei den entscheidenden Wechsel in der Analyseeinstellung. Die Perspektivik, die szenische Komposition, die Planimetrie (Panofsky, 1975; Imdahl, 1996; Bohnsack, 2014) des Bildes, die Ironie im Sprachgebrauch, die Erzählperspektive, die erzählte Zeit in Relation zur Erzählzeit (z. B. Genette, 1998) und so weiter können uns theoretische Hinweise auf das vortheoretische Wissen des Betrachters oder Lesers geben, welches performativ beim Lesen oder Betrachten aktiviert wird.

3.2 Verständigung über Texte

Gemeint ist die Anschlusskommunikation unter den Rezipienten eines Textes über den Text, zum Beispiel ein Foto oder einen Erzähltext anhand bestimmter Aufgabenstellungen. Diese Verständigung kann man in der Terminologie Vygotskys als Mediation (Vermittlung) bezeichnen (Wertsch, 2007). Aufgaben, Materialien (Lehrmaterialien,

Texte, Medien) und Personen (Lehrende, Lernende) sind potentielle Mediatoren, aber auch das gesamte lernrelevante Vorwissen (vorgelernte Sprachen, Weltwissen, didaktisches Wissen).

Im Fremdsprachenunterricht ergibt sich ein Spannungsgefälle zwischen dem theoretischen Wissen in Gestalt fachlicher und didaktischer Normen und dem vortheoretischen Wissen in Gestalt realisierter Performanzen und den daraus rekonstruierbaren Modi der Wissensaneignung. Wie gehen Unterrichtende mit Normabweichungen in sprachlichen (Zwischen-)Produkten Lernender um? Wie bewerten sie sie, wie melden sie deren Qualität zurück? Wie gehen Lernende selbst mit ihren Interimstexten um und mit den Interimstexten der Mitlernenden? Wie bewerten sie sie, welche darauf bezogene Bewertung fordern sie ein, wie geben sie ihre Bewertung an die *Peers* und an die Unterrichtenden weiter? Welche Anschlussverständigung findet auf Grund des Feedbacks statt? Derartige Rezeptionsgespräche wurden beispielsweise von Tesch (2010) und Bracker (2015) dokumentarisch untersucht. Sie erweitern das Spektrum der Aufgabenbearbeitungsforschung, die in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der Lehr- und Lernforschung sowie der Fachdidaktik gewandert ist (s. z. B. Thonhäuser, 2008).

Einen Sonderfall der Verständigung im Fremdsprachenunterricht bilden Rollenspiele, die häufig stegreifmäßig und bezogen auf eine Situation (beim Einkauf, beim Arzt, im Taxi, am Bahnhof, etc.) gestaltet werden. Meist wird eine kürzere Textgrundlage in Form von Rollenkarten und/oder Redemitteln bereitgestellt. Das theoretische Wissen manifestiert sich beim Rollenspiel in diesen Rollenkarten und Redemitteln, aber auch im Vorwissen über Rollenspiele; das vortheoretische Wissen wiederum spiegelt sich in der Performanz, also in der Art und Weise, wie die Rollen gespielt werden und in den daraus rekonstruierbaren Habitus.

3.3 Verständigung über den Unterricht

Gemeint ist die Evaluation einer oder mehrerer Unterrichtssequenzen durch die Lernenden beispielsweise im Rahmen eines separaten Plenumsgesprächs im Unterricht oder auch eines Interviews oder Gruppengesprächs nach dem Unterricht. Auch in dieser Verständigung kann die gemeinsame Konstruktion von Sinn als sozial geteiltes Wissen über Unterricht rekonstruiert werden. Das theoretische Wissen äußert sich wieder im *Was* der Evaluation, das heißt in den angesprochenen Themen. Das vortheoretische Wissen hingegen ist aus dem *Wie* der Verständigung rekonstruierbar, den emotionalen oder interaktiven Höhepunkten, die wiederum zu den impliziten Orientierungen der Beteiligten führen (z. B. der Orientierung an mehr Redeanteilen

der Lernenden oder an weniger Grammatikunterricht zugunsten einer interaktivi-
zielsprachigen Unterrichtsgestaltung (Tesch, 2010).

3.4 Verständigung über das Lehren und Lernen von Sprachen

Die Mesoebene der Evaluation spiegelt sich zum Beispiel in der Evaluation einer Unterrichtsstunde im Praxissemester oder in der Fachkonferenz an einer Schule zum Thema kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht (siehe Tesch, 2010; für den Mathematik-, Deutsch- und Englischunterricht sowie die Naturwissenschaften vgl. Zeitler, Heller, & Asbrand, 2012). Auch entsprechende themenbezogene narrative Interviews mit Schülerinnen und Schülern oder Lehrerinnen und Lehrern können mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden. Im Zentrum der Beschäftigung mit der Verständigung über das Lernen von Sprachen stehen meist individuelle Sprachen- und Sprachlernbiografien, die mit Hilfe narrativer Interviews analysiert werden können. Theoretisches Wissen zeigt sich hier wieder in der Darlegung didaktischer und institutioneller Normen, vortheoretisches Wissen dagegen in den performativ rekonstruierbaren Orientierungen an kollektiven berufsbio-
graphischen Erfahrungen im Umgang mit bildungspolitischen Reformen oder etwa an berufsbio-
graphischen Erfahrungen im Vorbereitungsdienst oder in der Berufseinstiegs-
phase.

4. Die Relevanz der Wissensbegriffe für die fremdsprachliche Lehrerbildung

Zum Abschluss dieser Ausführungen gehe ich auf die Frage der Relevanz der rekonstruktiven Fremdsprachenforschung allgemein und der beiden Wissensbegriffe – theoretisches und vortheoretisches Wissen – im Besonderen für die Lehrerbildung ein. Das Beispiel des mimetischen und diegetischen Habitus zeigt ganz konkret, wie fruchtbar der Wechsel einer Perspektive des Lehrens und Lernens zu einer Perspektive der Vermittlung und Aneignung sein kann. Letztere rückt mit der Unterscheidung von theoretischem und vortheoretischem Wissen sowie dem Habitusbegriff die Person ihren verbalen ebenso wie ihre nonverbalen Verständigungspraktiken in den Mittelpunkt der Betrachtung. Das sozial-konstruktivistisch inspirierte Begriffspaar *Vermittlung* und *Aneignung* ist besser geeignet, die komplexen Prozesse der individuellen und kollektiven Wirklichkeits- und Autonomieerweiterung beim Fremdsprachenunterricht abzubilden als das instruktivistisch inspirierte Begriffspaar *Lehren* und *Lernen*, das die Vorstellung vom Lernen als einem Produkt des Lehrens nährt. Theoretisches

Wissen erzeugt nämlich *per se* noch kein Können, kein korporiertes Anwendungswissen. Theoretisches Wissen kann allerdings zur Herausbildung von Sprachbewusstheit beitragen und auf diesem Wege wiederum Aneignungsprozesse befördern. Erst wenn die Aktivierung theoretischen fremdsprachlichen Wissens diegetisch, das heißt als spontanes beziehungsweise autonomes Verhalten, verfügbar wird, kann von Fremdsprachenkönnen die Rede sein.

An welcher Stelle finden die beiden Wissensbegriffe nun Eingang in die Lehrerbildung? Es liegt nahe, zunächst an die wissenschaftliche Beschäftigung mit den beiden Wissensformen im Rahmen von fachdidaktischen Abschluss- und Qualifikationsarbeiten zu denken. Doch auch in Forschungsseminaren sowie Lehrerfort- und Weiterbildungen kann sie nutzbringend eingesetzt werden (Bonnet, 2009). Der Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was* zum *Wie*, vom theoretischen zum vortheoretischen Wissen, bringt eine Fülle von Erkenntnissen über Vermittlung und Aneignung von Sprachen, kann zur Erhöhung der Selbstreflexivität führen und ist zum Beispiel geeignet, die für viele Praktiker noch immer abstrakt gebliebene Kompetenzorientierung transparenter werden zu lassen. Er ermöglicht es, Performanzen rekonstruktiv zu evaluieren, *Ergebnisse* praxeologisch zu interpretieren und auf diese Weise das Unbehagen vieler Praktiker an einer pädagogischen Begrifflichkeit, die oft als leer empfunden wird (Keutel & Grossarth, 2015), zu beseitigen und wissenschaftlich-theoretische Begriffe in ihrer praktischen Transformation zu erfahren. Auch die Lehrprofessionalisierung kann mit Hilfe der dokumentarischen Methode in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung sichtbar gemacht werden. Bonnet (2009: 237) fasst daher zusammen:

- » Aufgrund dieser sehr differenzierten Betrachtung von Unterricht, die die Dokumentarische Methode ermöglicht, eignet sie sich schließlich hervorragend für die Anwendung in einer fallorientierten Lehrerbildung. Sie richtet den Blick auf die Handlungsstrukturen und damit auch auf jene Personen, die diese Strukturen beeinflussen. Dadurch wird eine differenzierte Betrachtung des Wechselspiels von Planungsentscheidungen, Interaktionssteuerung im Verlauf und Wirkungen auf verschiedenen Ebenen möglich. Dies kann durch zusätzliche Interviews mit Lehrenden und Lernenden vertieft werden. [...] Dies ermöglicht es angehenden aber auch im Beruf stehenden Lehrerinnen und Lehrern, in Unterrichtsanalysen eigene Überzeugungen über die Prinzipien und Funktionsweisen von Unterricht zu entwickeln beziehungsweise auf den Prüfstand zu stellen«.

Literatur

- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (i.V.). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), 219-240. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-339871>.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilstkraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bracker, E. (2015). *Fremdsprachliche Literaturdidaktik: Plädoyer für die Realisierung bildender Erfahrungsräume im Unterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Filipi, A., & Barraja-Rohan, A.-M. (2015). An interaction-focused pedagogy based on CA for developing L2 pragmatic competence. In S. Gesuato, F. Bianchi, & W. Cheng, (Hrsg.), *Teaching, Learning and Investigating about Pragmatics* (S. 231-251). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Genette, G. (1998). *Die Erzählung*. Paderborn: Fink.
- Imdahl, M. (1996). *Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: Fink.
- Keutel, K., & Grossarth, J. (14.-15. Februar 2015). Der Kompetenz-Fetisch. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. C3.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox.
- Mangold, W., & Bohnsack, R. (1988). *Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Universität Erlangen.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pallotti, G., & Wagner, J. (Hrsg.). (2011). *L2 Learning as social practice: Conversation-analytic perspectives*. Honolulu: National Foreign Language Resource center. University of Hawai'i.
- Panofsky, E. (1975). Ikonografie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky (Hrsg.), *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (S. 36-67). Köln: DuMont.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. In A. Pavlenko (Hrsg.), *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches* (S. 125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: An conversational analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, P. (2011). Conversation analytic research into language teaching and learning. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 345-363). New York, N.Y.: Routledge.
- Schiffler, L. (1993). Omniumkontakt – nach jeder Einführung. Eine neue interaktive Phase der Sprachverarbeitung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3, 238-243.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. In *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 31-54.
- Tesch, B. (2010). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tesch, B. (2018). Mimesis und Diegesis. Die Aneignung öffentlicher Verständigung im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Eine dokumentarische Videoanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 51-72.
- Tesch, B. (2019). *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Thonhäuser, J. (Hrsg.). (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lebens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

- Van Compernelle, R. A. (2015). *Interaction and Second Language Development. A Vygotskian perspective*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Van Lier, L. (1984). Analysing interaction in second language classrooms. *ELT Journal*, 38(3), 160-169.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Norwell, MA: Kluwer.
- Vygotsky, L. (21971). *Denken und Sprechen*. Frankfurt. a. M.: Fischer.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels & J. V. Wertsch (Hrsg.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (S. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeitler, S., Heller, N., & Asbrand, B. (2012). *Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards*. Münster: Waxmann.

Endnoten

- 1 Der Beitrag stützt sich in komprimierter und überarbeiteter Form auf einige Teilkapitel aus Tesch (2019).

Philosophische Bildung: Klassische und gegenwartsphilosophische Theorien

Philipp Thomas

Was verstehe ich im Kontext der Lehrerbildung unter einer Theorie philosophischer Bildung? Diese Frage bildet den letzten Punkt meines Gedankengangs (4.). Zum Vorverständnis: Wir fragen, worauf es bei philosophischer Bildung besonders ankommt, welches ihr eigentliches Ziel ist. Wie sollen wir denken, wie uns selbst und die Welt verstehen, wenn wir wirklich philosophisch gebildet sind? Hier steht vor allem das Ziel, aber oft auch der Weg zu diesem Ziel im Fokus. Wenden wir uns mit diesen Fragen an verschiedene Philosophien, so entdecken wir in ihnen jeweils implizite Antworten. Diese Antworten verstehe ich als Theorien philosophischer Bildung. Platon würde hier anders antworten als die antiken Skeptiker, Montaigne anders als Descartes und Nietzsche anders als Kierkegaard: Ihre Theorien philosophischer Bildung sind verschieden. In einem ersten Abschnitt (1.) stelle ich vier solcher Theorien aus der klassischen Philosophie und zwei weitere aus der Philosophiedidaktik vor. In einem zweiten Abschnitt (2.) geht es um die besondere Rolle der Gegenwartsphilosophie – also um jenes Denken, das unseren Orientierungsfragen besonders nah ist. Schließlich (3.) soll geklärt werden, weshalb die Reflexion von Theorien zur philosophischen Bildung im Lehramtsstudium so wichtig ist.

1. Theorien philosophischer Bildung aus klassischer Philosophie und Philosophiedidaktik

Eine erste mögliche Position stellt die Tradition dar, in der philosophisch höheres Wissen und das Wissen des Ganzen angestrebt wird, als Beispiele dienen Platon und Hegel. Platon (*Politeia*, 514a ff.) sieht die Schau der Ideen, also der ewigen Wirklichkeit hinter den Dingen, die Schau des wahren Ganzen, als das, was die Philosophen vor den anderen Menschen auszeichnet. Für eine solche antike Wirklichkeitserfahrung gilt: Man bejaht sowohl die Vorstellung einer Wahrheit hinter dem Schein unserer Alltagswelt als auch die Möglichkeit, dieses eigentlich Wahre philosophisch erkennen zu

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45471>



können. Für die moderne Wirklichkeitserfahrung eines Philosophen wie Hegel hat sich dieser Dualismus transformiert, ohne dass die Idee der eigentlichen Wahrheit der Welt verabschiedet worden wäre (1970a, 1970b, 1970c). Wahrheit besteht darin, die Welt als Ganzes in ihrer dialektischen Ordnung zu erkennen – etwa in Natur, Geschichte und Kultur – und darin die zentrale Stellung des philosophierenden Subjekts zu sehen, in dem diese dynamische Ordnung zu sich selbst kommt. Welche Theorie philosophischer Bildung liegt hier vor? Philosophisch gebildet ist, wer die Welt in ihrer Wahrheit und wer sich selbst als philosophierendes Subjekt in seinem privilegierten Zugang zu diesem Eigentlichen und Letzten erfahren und beschreiben kann.

Eine zweite Theorie geht fast in die entgegengesetzte Richtung, sie vertreten Philosophen wie Sokrates, Kant oder auch Lyotard, wenn sie die Bedeutung des Nichtwissens oder der prinzipiellen Wissensgrenzen hervorheben. Sokrates erzählt in seiner Verteidigungsrede (Apologie, 21c ff.), wie enttäuscht er von den angesehenen Zirkeln Athens ist. Durch Können, Wissen und wohl auch Ansehen allzu sehr überzeugt von sich selbst, kennen die Vertreter einflussreicher Berufsstände in ihrer Urteilsfreudigkeit und Wahrheitsgewissheit keine Grenzen. Sie übersehen, dass ihr Wissen nur eine kleine Insel im großen Meer des Nichtwissens ist. Doch eben dies zu sehen wäre philosophisch. Kant gebraucht dieses Bild der Insel bewusst: Was wir wirklich sicher wissen können, das ist nur eine Insel im Meer dessen, worüber wir lediglich spekulieren können. Das Wissen des Nichtwissens besteht bei Kant vor allem in der philosophischen Rekonstruktion jener Strukturen unseres Erkennens, die dafür verantwortlich sind, dass unser Wissen begrenzt ist (KrV, z. B. B 294 f.). In der Radikalität seines Kritizismus nimmt Kant, zumindest auf theoretischem Gebiet, eine Wirklichkeitsauffassung vorweg, wie sie Lyotard 200 Jahre später noch einmal neu begründet, indem er aufzeigt, wie verschiedene Diskursarten nicht ineinander überführt werden können und wie zugleich kein Denken möglich ist, welches die voneinander getrennten Bedeutungswelten verstehend umgreift (1987). Für alle drei Philosophen ist das Ziel die Einsicht, dass wir über keine Vogelperspektive verfügen, die uns die Wirklichkeit so zeigt, wie sie in Wahrheit ist. Diesen Abschied von der wahren Wirklichkeit zu vollziehen, dies gilt diesen Philosophien als philosophische Bildung.

Als dritte Theorie möchte ich hier die Suche nach dem richtigen Leben nennen, einem Leben, das unserem eigentlichen Menschsein angemessen ist – und zwar etwa in der Tradition Aristoteles', Epikurs und auch Foucaults. Hier geht es darum, das Leben uns nach und nach zu eigen zu machen, indem wir jene Orientierung verabschieden, die wir zunächst als normal erlernen. Wir verschwenden unsere Zeit mit Dingen, mit denen wir wiederum andere Dinge erreichen möchten (etwa gesellschaftliches Ansehen) und fragen zu wenig nach dem eigentlichen Ziel, nämlich nach

jenem Tun und Sein, das um seiner selbst willen geschehen kann. Für Aristoteles ist dies das kontemplative Leben (Nikomachische Ethik, 1177a ff.). Statt hierhin durchzudringen, bleiben wir, ein wichtiges Thema auch Epikurs, gefangen in Abhängigkeiten. Nämlich in unseren rastlosen Antrieben (z. B. nach Anerkennung), von denen wir mitunter besessen sind, genauso wie in unseren alles durchdringenden Ängsten, nämlich vor dem, was kommen oder passieren könnte (Brief an Menoikeus). Diese eigentlich traurige Normalität abzulegen, verlangt ständige und lebenslange Übung, denn sie scheint uns wie ein unliebsames Erbe mitgegeben. Philosophieren heißt, von dieser falschen Normalität unabhängig zu werden. Foucault beschreibt in verwandter Weise, wie wir philosophierend jene Normalität, die uns umgibt, als eine für uns möglicherweise restriktive erfahren und erkennen können. Im Sinne einer philosophischen Selbstsorge lässt sich versuchen, zusammen mit Gleichgesinnten, aber auch im stetigen Austausch mit uns selbst privat und politisch in der täglichen Praxis eine neue Normalität zu suchen, die nicht länger restriktiv ist. Foucault entwickelt Ansätze einer Lebenskunst in der Auseinandersetzung mit antiker Ethik (1986, S. 53 ff.; 2004, S. 599 ff.). Was ist philosophische Bildung? Hier das Bestreiten von Normalität, die uns entfremdet und klein hält – sowie die Einübung in eine menschliche oder auch individuell angemessene Existenz.

Schließlich eine vierte Bestimmung des Ziels des Philosophierens: Kants Selbstdenken und die gesellschaftliche Kritikfähigkeit. Es macht Kants Modernität aus, dass er in seiner Schrift *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* ein prinzipielles gesellschaftliches Nichtwissen beschreibt, aus dem sich notwendig das Bildungsziel des Selbstdenkens und der Kritikfähigkeit ergibt. Selbst wenn, so Kant, unsere Gesellschaft eine Art höchste Kommission einberiefe (denken wir an eine Ethikkommission voll der weisesten Vertreterinnen und Vertreter ihrer Wissenschaften oder Professionen), könnte diese Kommission nicht wissen, was das Richtige nicht nur für die augenblickliche Situation, sondern etwa für die nächste Generation ist (1912b, 38 f.). So zentral ist das Recht auf Selbstbestimmung und zugleich die Unmöglichkeit der Einsicht in absolute Wahrheit. Nicht zuletzt aus dieser Bestimmung der Notwendigkeit des individuellen Verstandesgebrauchs speist sich diese Theorie philosophischer Bildung. Kant zufolge kommt alles darauf an, durch Philosophie das Philosophieren zu lernen, das kritische Selbstdenken. Während Hegel seine Schüler enzyklopädisch, also in einen Kreis des wahren Ganzen führend, Wahrheit nachvollziehen lässt (1970b, 1970c), ist für Kant das eigene Denken seiner Studierenden das Entscheidende (1912a). Zum eigenen Denken befähigt zu sein, das bedeutet für Kant philosophische Bildung. Die vier exemplarisch genannten Theorien philosophischer Bildung ließen sich noch um zahlreiche andere ergänzen.

In einem ganz ähnlichen Sinn wie die erwähnten Philosophien haben auch philosophiedidaktische Ansätze Theorien philosophischer Bildung entworfen. Erstens geht es hier darum, den Auftrag wie auch das Potenzial philosophischen Denkens im Konzert der Fächer zur Geltung zu bringen (Philosophiebezug). Zweitens der Schülerbezug: Welche Fähigkeiten sind für Schülerinnen und Schüler zentral, wenn es darum geht, ihre eigenen Fragen mit Hilfe philosophischer Ansätze und Begriffe zu reflektieren? Diese Fragen sind freilich stets mit einer gesellschaftlichen Situation und einem konkreten gesellschaftlichen Orientierungsbedarf verbunden.

Für Ekkehard Martens besteht das Ziel schulischer philosophischer Bildung im Philosophieren-Lernen und im Philosophieren-Können (2003, S. 16). Martens vertritt einen emphatischen Ansatz des Philosophierens, den er einem reproduktiven Wissen von Philosophen oder Wissen von Philosophien entgegensetzt (ebd.) und explizit als Kulturtechnik bezeichnet (ebd., S. 30 ff.). Dialogisch ist Martens' Ansatz, insofern das Dialogangebot der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler mit ihren jeweiligen individuellen Fragen, Themen und Lerngeschichten der eigentliche Ort dieses Philosophierens ist (Martens, 1979, S. 54 ff., S. 136 ff.). Pragmatisch ist Martens' Ansatz, insofern es gerade nicht darum geht, ein bestimmtes historisch-philologisches Wissen zu erwerben, sondern, in der Nachfolge Peirces, stets »Sätze in ihrem Handlungszusammenhang zu vermitteln« (ebd., S. 66). Martens' philosophiedidaktische Arbeit greift auf die Dialogfigur Platons, auf die Methode des Sokrates sowie auf die insbesondere von Kant formulierte Idee einer Aufklärungsgeschichte zurück (ebd., S. 75 ff., S. 83 ff.). Die in diesen Philosophien sich artikulierenden Absichten wie auch Potenziale für philosophische Bildung werden auf die konkreten Lernorte und Lernsituationen bezogen. Martens gehört zur Gründergeneration der deutschen Philosophiedidaktik. Zu fragen ist, ob der starke Fokus auf das Selbstdenken (dies entspricht der Position Kants gegenüber der Position Hegels) nicht zumindest auch der Besinnung auf Freiheit und emanzipative Bildung entspricht als einer (sicher sinnvollen) Reaktion auf Diktatur und konservative Bildungsideale der unmittelbaren Nachkriegszeit. Im Sinne einer Reflexion von Theorien philosophischer Bildung und ihrer erschließenden Kraft ist eine solche Frage interessant und was dies in unserer Zeit eines wiederaufkommenden Populismus bedeutet.

Volker Steenblock nennt die Teilhabe am kulturellen Diskurs als ein wichtiges Ziel des Philosophieunterrichts. Sein bildungsgeschichtlicher und bildungstheoretischer Ansatz denkt philosophische Bildung als Teil eines Kulturprozesses (1999; 2012, S. 85 ff.). Etwas überspitzt ließe sich sagen, das Ziel philosophischer Bildung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bestimme sich nicht zuletzt dadurch, was der Kulturprozess für seinen lebendigen Fortgang braucht: nämlich selbständig denkende, gut

informierte junge Menschen, welche darin geübt sind, aktuelle Debatten auf begrifflicher wie auf inhaltlicher Ebene philosophisch zu untersuchen und sich mit begründeten Urteilen in den Diskurs einzubringen. Um dies eines Tages zu können, brauchen Schülerinnen und Schüler einen Unterricht, in dem sie etwa lernen, einen schwierigen Feuilleton-Artikel oder eine schwierige Radiosendung zu verstehen und begründet dazu Stellung zu nehmen. Hier geht es um ein Vokabular und um die Diskursgeschichte, also auch um die Kenntnis wichtiger Positionen in Geschichte und Gegenwart. Hier geht es aber auch um die Fähigkeit, gängige Positionen und Meinungen kritisch hinterfragen zu können und sich langsam aus dem für normal Gehaltenen zu einer eigenen differenzierten Sicht durchzuarbeiten. Philosophisch gebildet sind wir gemäß diesem Ansatz, wenn wir in der Lage sind, am sich stets erneuernden Prozess der kulturellen Selbstverständigung in grundsätzlichen philosophischen Fragen sinnvoll teilzunehmen.

2. Theorien philosophischer Bildung und Gegenwartsphilosophie

Weshalb kann es für Lehramtsstudierende sinnvoll sein, sich mit Gegenwartsphilosophie zu beschäftigen? Die philosophische Reflexion der Gegenwart geschieht oft in Auseinandersetzung mit strukturellen Problemen oder Krisen, welche wir als Herausforderungen und als Orientierungsbedarf unserer Lebenswelt schon kannten, bevor wir philosophische Texte überhaupt gelesen haben. Die Begegnung mit diesen Theorien gerät so zu einem Wiederentdecken: Die Begriffe, aber auch die Methoden gegenwartsphilosophischer Analysen sind wie philosophische Brillen, die uns sehen machen, die uns begreifen lassen, die uns eine Sprache geben und uns so unsere Lebenswelt in der Gegenwartsgesellschaft besser verstehen lassen. Wo lassen sich Theorien philosophischer Bildung in der zeitgenössischen Philosophie finden?

2.1 Transformatorische Philosophiedidaktik

Johannes Rohbeck und Ekkehard Martens haben Möglichkeiten beschrieben, wie gegenwartsphilosophische Strömungen auf der Ebene verschiedener Kompetenzen in die philosophische Bildung Eingang finden können (Rohbeck, 2008, S. 75-90; Martens, 2003, S. 65-144). Rohbeck nennt analytische Philosophie, Konstruktivismus, Phänomenologie, Dialektik, Hermeneutik und Dekonstruktion (Rohbeck, 2008, S. 77). Formuliert als Theorie philosophischer Bildung ließe sich sagen: Philosophisch gebildet ist man, wenn man die Potenziale verschiedener gegenwartsphilosophischer

Denkrichtungen auf philosophische und gesellschaftliche Fragen anwenden kann. Es geht darum, »die Denkrichtungen der Philosophie in Methoden des Unterrichts zu transformieren« (ebd., S. 77). Die moderne Hermeneutik etwa steht im Philosophieunterricht Pate, wenn wir einen Text so lesen, dass wir nach dem Vorverständnis der Autorin oder des Autors sowie nach unserem eigenen Vorverständnis fragen und dies in die Bemühungen einfließen lassen, den Sinn des Gedankengewebes zu ergründen, der sich speziell für uns ergibt (Rohbeck, 2008, S. 88; Martens, 2003, 103 ff.). Wie können wir Fremdes verstehen, wie können wir unsere eigene, uns oft fremde Tradition, wie können wir andere Kulturen verstehen? In diesen gegenwartsrelevanten Fragen ist die Hermeneutik zentral. Dekonstruierend gehen wir dagegen vor, wenn wir etwa nach dem Sinn fragen, den ein Text, ohne es vielleicht zu beabsichtigen, ausschließt, verdeckt oder verleugnet (Rohbeck, 2008, S. 88). Oder wenn wir im Gespräch einander auf Mitgemeintes oder Mitgesagtes aufmerksam machen, welches uns nicht bewusst ist (ebd., S. 86). Selbstkritisch hat die gegenwartsphilosophische Diskussion entdeckt, dass die Klarheit eines Systems von Sätzen oft nur um den Preis des Ausschlusses anderer Bedeutungen und Geltungsansprüche zu haben ist. Dekonstruktion als philosophische Kompetenz passt zum Orientierungsbedarf einer Kultur, die wieder mehr einen Sinn für das Ausgeschlossene, das Andere zum (gesellschaftlichen, wissenschaftlichen usw.) Ganzen entwickelt. Das Ziel der transformatorischen Philosophie-didaktik als einer Theorie philosophischer Bildung ist die Fähigkeit, gegenwartsphilosophische Potenziale nutzen zu lernen. Der Schwerpunkt liegt dabei im Methodischen, wenn auch das Transformieren von der inhaltlichen Ebene nicht ganz zu trennen ist.

2.2 Orientierung: Erfahrungen erschließen durch gegenwartsphilosophische Begriffe

Die Diagnosen des Gegenwartsdenkens beziehen sich oft auf Probleme und Orientierungsfragen, die uns diffus schon bekannt sind. Daher können gegenwartsphilosophische Begriffe wie philosophische Brillen verstanden werden, die uns klarer sehen und begreifen machen (Thomas, 2014). Philosophisch gebildet sind wir hier, wenn wir über solche erschließenden Begriffe verfügen und sie verwenden können, um unsere Welt besser zu verstehen. Ein Beispiel für eine verwirrende Erfahrung unserer Kultur und für einen Begriff, der uns diese erschließen kann (ebd. S. 3 ff.): Auf der Suche nach dem erfrischend Anderen im Vergleich zu unserem Arbeitsalltag besuchen wir nach einem anstrengenden Tag ein Kino. Nach dem Kinoabend beschleicht uns gleichwohl das Gefühl, die gesuchte Abwechslung nicht gefunden zu haben: Die Kinokarte fungiert zugleich als Gutschein für die Systemgastronomie im Kinocenter. Dort entdecken wir Merchandising-Artikel, Figuren aus unserem Film, die uns mit

dem Essen zusammen übergeben wurden. Am nächsten Tag finden wir in einem Geschäft weitere Merchandising-Produkte unseres Films, nämlich Stifte, Behälter für Stifte und Schultaschen für Schülerinnen und Schüler. Jetzt drängt sich die Frage auf, ob der eigentliche Zweck der Geschichte und der Figuren unseres Films im Konsum besteht, nämlich dem Konsum in der Systemgastronomie, im Geschäft und an der Kinokasse. Das künstlerische Produkt, der Film und seine aufwändige Produktion, sind kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck eines Konsums, der nicht die kulturelle Erfrischung ist, die wir gesucht haben. Entscheidend bei diesem Verdacht ist die plötzliche Gewissheit, auch am Feierabend und im Kulturbereich nicht den Zwängen des ökonomischen Systems entkommen zu sein, welche unsere Arbeitswelt bestimmen. Dieser Zusammenhang wird aber erst durch einen gegenwartsphilosophischen Begriff verständlich. In der *Dialektik der Aufklärung* haben Horkheimer und Adorno den Begriff der *Kulturindustrie* geprägt:

- » Amusement ist die Verlängerung der Arbeit unterm Spätkapitalismus. Es wird von dem gesucht, der dem mechanisierten Arbeitsprozeß ausweichen will, um ihm von neuem gewachsen zu sein. Zugleich aber hat die Mechanisierung solche Macht über den Freizeitler und sein Glück, sie bestimmt so gründlich die Fabrikation der Amüsierwaren, dass er nichts anderes mehr erfahren kann als die Nachbilder des Arbeitsvorgangs selbst. Der vorgebliche Inhalt ist bloß verblasster Vordergrund« (Horkheimer & Adorno, 1981, S. 158 f.).

Lehrkräfte, die in diesem Sinn über Diagnosen, Konzepte und Begriffe der Gegenwartsphilosophie verfügen, können Schülerinnen und Schülern diese als philosophische Brillen vermitteln und so ein besseres Verständnis ihrer Lebenswelt ermöglichen. Die Theorie philosophischer Bildung lautet hier: Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler sind dann philosophisch gebildet, wenn sie über gegenwartsphilosophische Begriffe verfügen, mit denen sich (verwirrende) Erfahrungen erschließen lassen.

2.3 Wie lässt sich aus einer gegenwartsphilosophischen Strömung eine Theorie philosophischer Bildung ableiten? Das Beispiel Postmoderne

Als philosophiedidaktisch reflektierende Lehrkräfte können wir aus einer Philosophie selbst eine Theorie philosophischer Bildung ableiten. Wie dies möglich ist, sei am Beispiel der Postmoderne erläutert. Das Vorhaben scheint hier besonders schwierig, insofern die Vermutung bestehen könnte, der Postmoderne gehe es nicht um das philosophische Projekt Bildung und Orientierung, sondern eher um dessen Überwindung.

Wie lässt sich postmodernes Denken für den Unterricht fruchtbar machen? Autoren wie Lyotard (1987), Lévinas (1987, 1992), Rorty (1989) und andere verabschieden jedes Modell des Ganzen und zudem das Vertrauen in eine gültige Repräsentation von Wirklichkeit. Es entsteht ein deutliches Bewusstsein der Unmöglichkeit jeder denkerischen Vogelperspektive, jeder denkerischen Selbstbegründung und jedes vermeintlich absolut wahren denkerischen Systems. Wie lassen sich diese Einsichten verlängern in eine Theorie philosophischer Bildung?

Zwei Punkte seien genannt (das Folgende nach Thomas 2018, S. 157 ff.): Zunächst geht es um Dekonstruktion im Sinne einer strukturellen Ideologiekritik. Diese richtet sich keineswegs nur gegen anderes Denken. Gerade auch im eigenen Denken werden die nicht genügend reflektierten (auch: kulturellen) Grenzen sowie die Unmöglichkeit der Letztbegründung kritisch reflektiert. Ein Kontrast kann dies veranschaulichen: Liest man den Kritiker der Postmoderne Jürgen Habermas (1981), dann hat man den Eindruck, jede (kulturelle) denkerische Differenz könne sich schließlich auflösen, wenn die geteilte kommunikative und letztlich einheitliche Vernunft nur lange genug gemeinsam praktiziert wird. Doch für postmoderne Ansätze ist gerade die Einsicht in unhintergehbare Andersheit, in echte Alterität, bestimmend. Diese Unmöglichkeit, etwa den Standpunkt des anderen aus einer höheren Rationalität abzuleiten, über die sich verfügen ließe, wird in der Postmoderne aber keineswegs negativ gesehen. Vielmehr gilt die Anerkennung struktureller Pluralität als Gewinn. Auf kultureller Ebene gehören hierher postkoloniale Ansätze und die Positionen, welche aus der Sicht von Minderheiten entwickelt werden, Beispiele sind etwa Achille Mbembe (2014) oder Judith Butler (1990). Partikulare Wahrheiten dürfen ihre Stimme erheben, ohne sich zuvor in ein einheitlich-rationales *Big Picture* einschreiben zu müssen – und befreien dabei auch das Denken der anderen im Sinne eines Empowerments für alles Neue, nicht Artikulierte und Idiosynkratische. Dieser erste Aspekt einer postmodernen Theorie philosophischer Bildung meint in Bildungsprozessen die Befreiung von der Selbst- und Fremdüberforderung jedes Identitätszwangs, verbunden mit dem Empowerment und der Aufforderung zur Selbstartikulation.

Der zweite Aspekt: Der Abschied von der Möglichkeit einer einheitlichen Realitätsvorstellung stellt gewissermaßen den Durchgang dar für neue, nicht mehr klassisch rational-argumentative Weisen der Offenheit für Welt, für neue Formen des Wissens. Rorty (1989) spricht in diesem Sinne von der politischen Praxis der Solidarität ohne Letztbegründung, Lévinas (1987, 1992) beschreibt mit der apriorischen Macht des anderen eine vorrationale Weise ethischer Orientierung und Lyotard (1989) entwirft mit der Neuinterpretation des Erhabenen einen postmetaphysischen Zugang zur Tiefe des Augenblicks. Diese neuen vorbegrifflichen Wissensformen machen zusammen

mit dem Empowerment für individuelle und Minderheitenpositionen eine postmoderne Theorie philosophischer Bildung aus. Diese lässt sich gut aus entsprechenden Philosophien ableiten.

Zusammenfassend für den 2. Abschnitt: Auch die Gegenwartsphilosophie verfügt über Theorien philosophischer Bildung. Insofern diese Theorien der Auseinandersetzung mit Orientierungsfragen der Gegenwart entstammen, sind sie für Bildungsprozesse besonders interessant.

3. Theorien philosophischer Bildung im Lehramtsstudium und in der Schule

Was können Lehramtsstudierende der Philosophie mit dem Wissen der exemplarisch und kurz beschriebenen Theorien (hinzu kommen im Studium noch weitere) in ihrem späteren Unterricht anfangen? Welche spezifische Fähigkeit erwerben sie in der Auseinandersetzung mit diesen Theorien?

Didaktische Reflexion: Plant eine Lehrkraft eine Unterrichtseinheit, zum Beispiel über Liebe und Sexualität in Klasse 10, befähigen die Theorien unmittelbar zur didaktischen Reflexion: Mit welchem allgemeinen Ziel möchte ich diese Einheit unterrichten? Vor welchem größeren Horizont sollen sich den Schülerinnen und Schülern Liebe und Sexualität erschließen? Verstehen wir beides etwa (mit Platon und Hegel) als Teil eines Ganzen, einer religiösen, wissenschaftlichen, politischen oder anthropologischen Wahrheit und sollen wir sie daher im Lichte dieser Wahrheit unterrichten? Oder können wir (Sokrates, Kant, Lyotard) hier zwar viel wissen und erklären, befinden uns aber stets auf einer erstaunlich kleinen Insel in einem Meer von Spekulation, unverständener Erfahrung und zeitbedingtem Wissen? Möchten wir für unsere Schülerinnen und Schülern auf diesem Gebiet eine philosophische Unabhängigkeit und Souveränität? Eben die Möglichkeit, sich (mit Aristoteles und Epikur) weder von allzu quälenden Leidenschaften überschwemmen noch (mit Foucault) von gesellschaftlichen oder anderen Klischees bevormunden zu lassen? Geht es gar darum, sich auf die Suche nach einer nicht-restriktiven Normalität zu machen? Der erste Gedanke bei der Planung einer Unterrichtseinheit sollte nicht den Materialien gelten, sondern den neuen Räumen, welche man seinen Schülerinnen und Schülern öffnen möchte: Welche neuen Horizonte sind mir als Lehrkraft mit diesem Thema und mit dieser Lerngruppe ganz besonders wichtig und welche Theorie philosophischer Bildung bietet sich dafür an?

Pädagogische Freiheit: Als Lehrkräfte sind wir an die vom Kultusbereich festgelegten Bildungspläne gebunden. Diese ändern sich immer wieder, derzeit sind sie kompe-

tenzorientiert ausgerichtet. In der Ausbildung der Philosophielehrkräfte kann ein gefährliches Missverständnis entstehen, wenn sie mit folgender Vorstellung verbunden ist: Fachdidaktik als Wissenschaft bestehe, so die irrige Vorstellung, in Kompetenzmodellen einerseits sowie andererseits in der Fähigkeit, empirisch das Erlangen von Teilkompetenzen und damit die Stärken und Schwächen verschiedener Methoden untersuchen zu können, um so den Unterricht zu verbessern. Diese Vorstellung passt gut zu einer seminaristischen Lehrerbildung, die allein vom Kultusbereich verantwortet wird. Doch nur eine universitäre und wissenschaftliche Ausbildung kann Lehrkräfte dazu befähigen, ihre pädagogische Freiheit zu nutzen. Was damit gemeint ist, veranschaulichen zwei Beispiele: Erstens muss eine kritische Distanz zum Bildungsplan eingenommen werden können. Im baden-württembergischen Bildungsplan 2016 für Ethik in Sekundarstufe 1 lautet der erste Satz zur Einheit *Liebe und Sexualität*: »Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Liebe und Sexualität für ihre eigene Lebensgestaltung und die anderer *erfassen* und *darlegen*« (S. 31). Lehramtsstudierende mit einer lebendigen Erinnerung an Sokrates, Kant und Lyotard (Namen, die hier exemplarisch für die Tradition der Einsicht in Wissensgrenzen stehen) werden bei diesem Satz aus dem Bildungsplan innehalten und fragen, ob Liebe und Sexualität nicht vor allem eins sind, nämlich unauslotbare Geheimnisse. Sind *erfassen* und *darlegen* als Kompetenzen, auf die der Bildungsplan sogleich zusteuert, bei diesem Thema überhaupt angemessene Bildungsziele? Die Kenntnis verschiedener Theorien philosophischer Bildung befähigt hier dazu, überhaupt entscheiden zu können, ob man in der Unterrichtssequenz so etwas wie strukturelles Nichtwissen herausarbeiten möchte oder nicht und um welche anderen Ziele es einem geht (s. o.). Ein zweites Beispiel für die Befähigung zu pädagogischer Freiheit durch eine wissenschaftliche Ausbildung: Lernen wir lediglich, uns innerhalb eines Kompetenzmodells zu bewegen, dann sind keine normativen Fragen möglich, welche jene moralphilosophischen Vorentscheidungen betreffen, die dem jeweiligen Modell unreflektiert oder unausgewiesen zugrunde liegen. Doch darauf kommt es gerade an. In gängigen ethikdidaktischen Modellen etwa ist die höchste Kompetenz das »Sich-Orientieren und Handeln« (Rösch, 2009, S. 156) oder die »Urteilsbildung in praktischer Absicht« (Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, S. 7). Die Modelle folgen einem modernen sollensethischen und auf intervenierendes Handeln ausgerichteten Verständnis von Ethik. Unberücksichtigt bleibt die Tradition der Strebensethik (Krämer, 1992) und der antiken Tugend-, Glücks- und Lebenskunstethik (Horn, 1998). Unberücksichtigt bleiben auch alle Ethiken, welche vor allem auf die Vervollkommnung der Existenz zielen, seien es abendländische existenzielle Ethiken der Authentizität (Kierkegaard, Heidegger) oder ostasiatische Ethiken, welche die Ver-

vollkommenheit gerade in der existenziellen Verbindung mit anderen Wesen und mit der Natur und eher in einem Zurücktreten des Selbst sehen (Watsuji, 1996; Keown, 1992). Zu pädagogischer Freiheit befähigt zu sein, bedeutet, Kompetenzmodelle normativ diskutieren zu können. Lehramtsstudierende zu begeistern für Theorien philosophischer Bildung, kann besser gelingen, wenn wir ihnen zeigen, dass diese sowohl für die didaktische Reflexion als auch für die pädagogische Freiheit unverzichtbar sind.

4. Was bedeutet Theorie philosophischer Bildung im Kontext des Lehramtsstudiums Philosophie?

Theorien philosophischer Bildung, wie sie hier eine Rolle spielen, sind weder wissenschaftliche Modelle der Realität noch empirisch überprüfbar. Die Frage, worauf es bei philosophischer Bildung eigentlich ankommt, ist eine normative. Für die verschiedenen Antworten auf diese Frage, welche Philosophien aus Geschichte und Gegenwart geben, gibt es auch keine Metatheorie, welche sie als richtig oder falsch beurteilen könnte. Dennoch können wir Argumente für oder gegen einzelne Theorien anführen. So lässt sich etwa sagen, dass zwischen dem Wahrheitsvertrauen Hegels und dem kritischen, je eigenen Denken, das Kant als Ziel philosophischer Bildung beschreibt, ein Gegensatz besteht und dass wir uns angesichts der gesellschaftlichen, kulturellen oder individuellen Bedingungen, die für bestimmte Bildungsprozesse gelten, eher für die eine oder für die andere Theorie entscheiden sollten.

Ein letzter Aspekt: Nicht außer Acht zu lassen ist die persönliche Nähe oder Ferne zu bestimmten Theorien philosophischer Bildung. Ist diese argumentativ gut begründet, dann handelt es sich um viel mehr als eine Alltagstheorie oder einen *Belief*. Man vertritt Positionen hinsichtlich der Frage, was der Fall sein muss, damit jemand als philosophisch gebildet gelten kann, nicht, weil die bevorzugten Theorien anderen formal überlegen, also zum Beispiel widerspruchsfreier sind. Sondern weil man begründen kann, weshalb diese Positionen inhaltlich anderen überlegen sind: hinsichtlich der Grundannahmen über die Welt, die Menschen und das Denken sowie hinsichtlich der Ziele philosophischer Bildung für die Schülerinnen und Schüler. Nur wenn Philosophiekräfte in ihrem Studium Theorien philosophischer Bildung intensiv kennenlernen und ihre Reflexion einüben, können sie vor dem Hintergrund verschiedener Möglichkeiten eigene Entscheidungen treffen und in eigener Verantwortung unterrichten. Dann begegnen sie Schülerinnen und Schülern auch als

konkrete Menschen, die zwar alles gut, aber nicht alles absolut begründen können und die so *als Person* unterrichten – gerade wenn sie bestimmten Theorien philosophischer Bildung folgen. Denn indem wir Theorien vertreten, entscheiden wir auch über unsere Identität. Auch dieser Aspekt gehört zur Bedeutung der Theorien philosophischer Bildung.

Literatur

- Davis, G. (Hrsg.). (2018). *Ethics Without Self, Dharma Without Atman. Western and Buddhist Philosophical Traditions in Dialogue*. Berlin: Springer.
- Bildungsplan Ethik (2016). Kultus und Unterricht. *Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, 23.03.2016, S. 1-53.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1986). *Die Sorge um sich*. (Sexualität und Wahrheit 3). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004). *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970a). *Phänomenologie des Geistes*. Werke 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970b). Enzyklopädie für die Oberklasse (1808ff.). In *Werke 4* (S. 9-69). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1970c). Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für Immanuel Niethammer (1812). In *Werke 4* (S. 403-416). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1981). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In Th. W. Adorno, *Gesammelte Schriften Bd. 3*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Horn, Ch. (1998). *Antike Lebenskunst. Glück und Moral von Sokrates bis zu den Neuplatonikern*. München: Beck.
- Kant, I. (1912a). Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre 1765-1766. In *Kant's gesammelte Schriften* (Akademie Ausgabe) Band II (S. 303-313). Berlin: Reimer.
- Kant, I. (1912b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In *Kant's gesammelte Schriften* (Akademie Ausgabe) Bd. VIII (S. 33-42). Berlin: Reimer.
- Keown, D. (1992). *The Nature of Buddhist Ethics*. London: Macmillan
- Krämer, H. (1992). *Integrative Ethik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lévinas, E. (1987). *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*. Freiburg/München: Alber.
- Lévinas, E. (1992). *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg/München: Alber.
- Lyotard, F. (1987). *Der Widerstreit*. München: Fink.
- Lyotard F. (1989). The Sublime and the Avant-Garde. In A. Benjamin (Hrsg.), *The Lyotard Reader* (S. 196-211). Oxford: Basil Blackwell.
- Martens, E. (1979). *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover u.a.: Schroedel.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Mbembe, A. (2014). *Kritik der schwarzen Vernunft* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Rohbeck, J. (2008). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem.
- Rorty R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: University Press.
- Steenblock, V. (1999). *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Fink.
- Steenblock, V. (2012). *Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert.

Thomas, Ph. (2014). *Für einen sinnorientierenden Philosophieunterricht. Drei fachdidaktische Kompetenzen*. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-563575>.

Thomas, Ph. (2018). Providing orientation by philosophizing at school. Phenomenological and postmodern validity claims. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (3), 150-161.

Watsuji, T. (1996). *Watsuji Tetsurō's Rinrigaku*. Albany: State University of New York Press.

Theorien der Politikdidaktik

Georg Weißeno

Vorbemerkung

Demokratien lehnen einseitige, ideologische oder indoktrinierende Ausrichtungen ab. Sie fordern von den Lernenden eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Politik. Dadurch wird politische Bildung ermöglicht. Im Zentrum steht die Vermittlung der Prinzipien der Demokratie und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Strömungen und politischen Lösungsansätzen. Hierfür wurde nach den Erfahrungen mit der Nazi-Diktatur ein eigenständiges Schulfach *Politik* eingerichtet. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die fachdidaktischen Aspekte eines Schulfaches *Politik* und auf die Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. Politik wird hier als Kern der *politischen Bildung* angesehen. In der Praxis wird Politik in den Schulfächern unter Bezeichnungen wie *Politik und Wirtschaft*, *Sozialkunde*, *Gemeinschaftskunde*, *Sachunterricht*, *Politik* und so weiter erteilt. Unter allen Fachbezeichnungen ist aber inhaltlich immer *Politik* zentral. Der folgende historische Überblick versucht, den Prozess der Verwissenschaftlichung und die Etappen der Theoriebildung in der Politikdidaktik nach 1945 zu zeigen. Der zweite Abschnitt stellt einen aktuellen Theorieentwurf vor, der im Zuge der Kompetenzorientierung entstanden ist. Der dritte Abschnitt würdigt die Positionen der bildungstheoretischen Politikdidaktik und des semantischen Theoriemodells. Abschließend werden einige Rückfragen an beide Positionen gestellt.

1. Historischer Überblick über die Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin

1.1 Das Spannungsfeld politischer, erziehungswissenschaftlicher und politikwissenschaftlicher Bezüge in den Anfängen der Politikdidaktik

Die Fachdidaktik Politik gab es nach dem zweiten Weltkrieg zunächst nicht. Das Anliegen einer politischen Bildung war aber in der Pädagogik immer schon ein Thema. In den 1950er Jahren hatten deshalb zunächst die Erziehungswissenschaftler

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45469>



inhaltlich großen Einfluss. In den 1960er Jahren etablierte sich zusätzlich die Politikwissenschaft an den Universitäten. Die Politikwissenschaftler haben das Vakuum der fehlenden Fachdidaktik mit eigenen Vorstellungen zu ergänzen versucht. Mehrere Politologinnen und Politologen sahen es damals als ihre Aufgabe an, zur politischen Bildung und Erziehung auf der Basis gesicherten politischen Wissens beizutragen (ausführlich Kuhn et al., 1993). Das Ziel sei es, politisches Verständnis, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft zu fördern.

Die Abwendung von den Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen zur politischen Bildung erfolgte mit der didaktischen Wende in den 1960er Jahren und den ersten Professuren für Politikdidaktik (ab 1962). Für die Gründungsväter kamen die Lerngegenstände aus der politischen Realität. Nach Wolfgang Hilligen (1975), Kurt Gerhard Fischer (1975) und Hermann Giesecke (1965) beispielsweise sollte der Unterricht an aktuellen Gegenständen Grundkenntnisse vermitteln und politische Einsichten gewinnen lassen. Das Hereinholen (aktueller) politischer Realität markierte sehr deutlich die Differenz zur Sozialerziehung und zum Geschichtsunterricht. Der Politikunterricht sollte je nach Überzeugung der Didaktikerin oder des Didaktikers zwischen Fall- beziehungsweise Konfliktanalyse und systematischer Wissensvermittlung changieren. Dieses Bild zeigen auch die Schulbücher, die von den Didaktikerinnen und Didaktikern mit herausgegeben wurden (z. B. die Schulbücher *Sehen – Beurteilen – Handeln* von Hilligen et al. oder *Gesellschaft und Politik* von Fischer et al.). Festgelegt haben sie die Lerninhalte meist nicht. Nur Sutor (1971) legte als Einziger die Lerninhalte, ihre Struktur und ihre Teile fest. Beim Verweis auf die Gründungsväter ist es in der Politikdidaktik üblich, von Konzeptionen der Politikdidaktik zu sprechen, denn die Gründungsväter waren sich durchaus der Normativität ihrer Aussagen bewusst. Kurt Gerhard Fischer schreibt über seine »Einführung in die politische Bildung«, dass sie »richtig heißen müsste: Einführung in das Denken Kurt Gerhard Fischers in Sachen Politische Bildung« (Fischer, 1975, S. 7). Er sieht in der Politikdidaktik eine Vielzahl von individuellen Konstrukten, die normativ sind: »Mögen jene selbst sprechen, die anderer Meinung sind, die von anderen Voraussetzungen ausgehen, die andere Ergebnisse hervorgebracht haben« (ebd.). Sutor schreibt in seiner Konzeption: »Politische Bildung muss ideologiekritisch und normativ zugleich sein in der Erhellung konkreter Politik mit Hilfe anthropologisch und politikwissenschaftlich fundierter Kategorien« (1971, S. 135). Die meisten Autorinnen und Autoren entwarfen ihnen wichtig erscheinende Kategoriensysteme, mit denen die politische Realität in der Unterrichtsplanung aufgeschlossen werden sollte. Solche Kategorien waren zum Beispiel Macht, Herrschaft, Konflikt, Recht, Interesse, Mitbestimmung oder Menschenwürde. Sie folgten hier oftmals den bildungstheoreti-

schen Vorstellungen von einer kategorialen Bildung (Klafki). Inhalt und (normatives) Ziel des Unterrichts sollten zusammengedacht werden. Angeregt vom Positivismusstreit wurde des Weiteren über die wissenschaftstheoretische Begründung der Politikdidaktik und ihre Ziele bereits in den 1970er Jahren nachgedacht. Die Gründungsväter ordneten sich entlang der damaligen Positionen in den Kritischen Rationalismus oder die Kritische Theorie ein. Sie erläutern indes inhaltlich nicht, warum und wie ihre normativen Zielvorstellungen bereits den genannten Theorieansprüchen entsprechen. Schon damals wurde darauf hingewiesen, dass normative Ziele keine Theorie begründen. »Wert und Werturteile werden als vorwissenschaftlich gesehen« (Schmiederer, 1977, S. 34). Es gab also bereits ein Bewusstsein dafür, dass die normativen Annahmen zu den Zielen des Politikunterrichts sich wissenschaftstheoretisch nicht als Theorie begründen lassen. Denn »empirisch ist das, was sein soll, nicht vorhanden und aus dem, was ist, ergibt sich nicht logisch zwingend, dass etwas Bestimmtes sein soll« (Kunz, 2004, S. 20). Deshalb wurden die Ansätze der Gründungsväter lange Zeit zu Recht als Konzeptionen bezeichnet, da sie auf vortheoretischen Erfahrungen beruhen. Sie formulieren mithin in epistemisch-methodologischer Perspektive Begrifflichkeiten verbal und nehmen sie als a priori wahr an. Eine empirische Überprüfung ist dann nicht erforderlich (Weißeno, 2015). Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass erst mit der sogenannten didaktischen Wende ein erster Professionalisierungsschritt hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin gelegt war, weil die Auswahl der Lerninhalte nicht mehr einfach aus der Politikwissenschaft übernommen oder mit Erziehungszielen begründet wurde. Klare, aber individuell unterschiedliche Ansprüche an den Politikunterricht wurden formuliert und sollten umgesetzt werden. Die erwünschten Ergebnisse wurden später selbstkritisch auch in Frage gestellt.

1.2 Die nachkonzeptionelle Phase

Die theoretischen Anstrengungen treten bald in den Hintergrund, denn die Studierendenbewegung führte in den 1970er Jahren zu einer Politisierungswelle. Angesichts der bisherigen normativen Überlegungen lag es nahe, dass sich auch die Politikdidaktiker beteiligten. Die parteipolitischen Auseinandersetzungen spalteten die Politikdidaktiker, die öffentlich in die Kontroversen über die Curricula eingriffen und sich positionierten. Es wurde politisch argumentiert, dass die Inhalte des Politikunterrichts der Systemveränderung oder der –stabilisierung dienen sollten. Erst 1976 wurde der wissenschaftspolitische Streit unter den Politikdidaktikern auf einer

Tagung im württembergischen Weinort Beutelsbach durch einen Konsens formal für beendet erklärt. Als »Beutelsbacher Konsens« wurden das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Bildung für die Wahrnehmung eigener Interessen formuliert. Der Konsens zielte aber nur auf die Unterrichtspraxis und nicht auf die wissenschaftlichen Positionen ab (Weißeno, 2017b). Die Gründungsväter haben darauf geachtet, dass er keinen wissenschaftlich-theoretischen Anspruch hat. Die Entwicklung der Politikdidaktik ist in den Folgejahren weiter kontrovers geblieben, aber politisierende Äußerungen finden sich erst heute in der Ablehnung der Kompetenzorientierung wieder.

Die nachkonzeptionelle Phase von etwa 1980 bis 2000 war gekennzeichnet durch das intelligente Hinschauen auf die Probleme der Praxis. Das Machbare, das Konkrete und auch die Sichtstruktur des Unterrichts rückte stärker in den Fokus der Überlegungen. Der Blick wurde auf die Unterrichtsmethoden gelenkt. Man hat diese Phase auch als *Phase der Pluralisierung* charakterisiert (Kuhn et al., 1993). Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, ihre Interessen und Wünsche (subjektiver Faktor) wurden in den Mittelpunkt gestellt. Immer neue Orientierungen wie zum Beispiel die Schüler-, Handlungs-, Konflikt-, Problem- oder Wissenschaftsorientierung wurden in Abkehr von den Ansätzen der Gründungsväter formuliert und ohne theoretische Begründung als didaktische Prinzipien bezeichnet. Die Theoriearbeit wurde zugunsten der Präsentation immer neuerer Unterrichtsvorschläge vernachlässigt.

Parallel dazu entwickelte sich aber langsam die empirische Forschung. Es kam zu einer *empirischen Wende*, die den Blick auf die Phänomene des Politikunterrichts lenkte. Neben der Betrachtung der Ziele, Prinzipien und Praxisprobleme des Politikunterrichts entstand die qualitative Unterrichtsforschung durch die Nachwuchswissenschaftler (z. B. Weißeno, 1989; Grammes & Weißeno, 1993; Schelle, 1995). Für diese Zeit wurde eine Krise der Politikdidaktik diagnostiziert, weil die Theorieentwicklung durch die Hinwendung zur Unterrichtspraxis nicht vorankam. Deshalb wurde 1999 die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) gegründet. Das Thema der ersten Jahrestagung lautete programmatisch *Politische Bildung als Wissenschaft*.

Auf der Tagung wurden die unterschiedlichen Auffassungen zwischen Rationalismus und soziologischer Wissenschaftstheorie deutlich. Für Wolfgang Sander sind einerseits Theorien »Aussagensysteme, die sich mit einem gewissen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit mit Problemen politischer Bildung auseinandersetzen« (Sander, 2001, S. 21). Die *Wahrheit* ist für ihn eine regulative Idee für die Wissenschaft (ebd., S. 31). Andererseits folgt er Kuhn und sieht die Politikdidaktik durch einen *Set of Beliefs* als Paradigma an, das mehrheitlich von den Autorinnen und Autoren geteilt

werde. Damit geht er im Sinne des soziologischen Wissenschaftsverständnisses von Kuhn (1976) davon aus, dass ein kollektiver Glaube aller Politikdidaktiker als einziges Wahrheitskriterium seine Aussage stütze. Peter Massing sieht die Inhalte Politischer Bildung als Teil der Öffentlichkeit, die durch die Meinungs- und Willensbildung den Rahmen für die normative Sinngebung liefert. Mündigkeit und Demokratie sind weitere Bausteine für die Begründung einer normativen Konzeption (Massing, 1999, S. 27 ff.).

In dieser Phase gibt es aus wissenschaftstheoretischer Perspektive nur wenige Hinweise auf die Entwicklung eigenständiger politikdidaktischer Theorien (Weißeno, 2018). Es kam zur Entwicklung weiterer Sollensvorschriften im Rahmen von Konzeptionen, Prinzipien, radikal-konstruktivistischen oder politikwissenschaftlichen Heuristiken. Die Probleme mit der Theorie wurden aber erkannt und beschrieben.

1.3 Der Beitrag der Kompetenzdebatte zur Theoriebildung

Das sogenannte Klieme-Gutachten (Klieme et al., 2003) löste Bewegung in der Politikdidaktik aus. War man noch über die Ergebnisse der international vergleichenden Civic-Education-Studie (Torney-Purta et al., 2001; Oesterreich, 2002) mit mittelmäßigen Ergebnissen für die deutschen Schülerinnen und Schüler hinweggegangen, so sah man hier sofort die Gefahr, in der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards zweitrangig zu werden. Deshalb wurde in aller Eile ein bildungspolitisch motiviertes und verbandspolitisch orientiertes Kompetenzmodell auf einer Mitgliederversammlung verabschiedet (GPJE, 2004). Danach erst begann die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem neuen Kompetenzbegriff und den damit einhergehenden theoretischen und empirischen Herausforderungen.

Nach und nach wurde klar, dass die Kompetenzen im lernpsychologischen Sinne die Bereitstellung von Orientierungswissen erforderten (Baumert, 2002, S. 154). Kompetenz beinhaltet Wissen. Insofern rückte die lange Zeit weitgehend ausgeklammerte Wissensvermittlung wieder in den Fokus der Fachdiskussionen und der wissenschaftspolitischen Auseinandersetzungen. Ein theoretisches Modell des schulischen Fachwissens (Weißeno et al., 2010) wurde für die drei Schulstufen vor dem Hintergrund des kognitionspsychologischen Modells der Informationsverarbeitung und der politikwissenschaftlichen Theorien für den Unterricht vorgelegt. Kurz darauf wurde es mit einem umfassenderen Kompetenzmodell erweitert (Abbildung 1).

Mit dem Modell der Politikkompetenz wurden die Voraussetzungen für die Analyse und Bewertung der politischen Realität geschaffen. Es umfasst vier Dimensionen:

Fachwissen, Politische Handlungsfähigkeit, Politische Urteilsfähigkeit und Einstellungen/Motivation (Detjen et al., 2012). In Teilen weiterentwickelt und präzisiert wurde es nach ersten empirischen Erfahrungen dann noch einmal durch das Modell der politischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit (Manzel & Weißeno, 2017). Der neue Theiestrang der Kompetenzentwicklung differenziert sich also immer weiter aus und wird von den Nachbardisziplinen rezipiert (Baumert, 2016, S. 231). Eine theoretisch ausgearbeitete Alternative liegt bisher nicht vor (Goll, 2018).

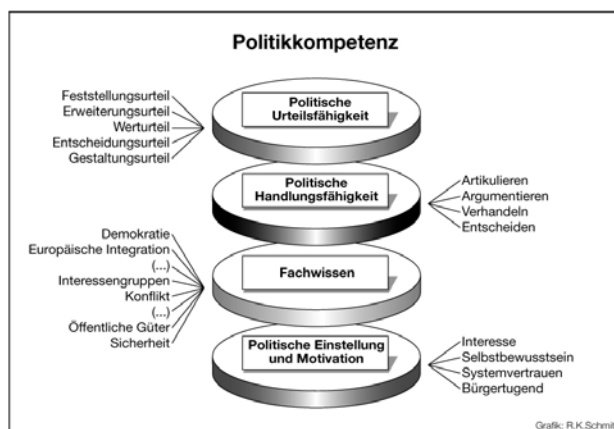


Abb. 1: Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012, S. 15)

Die Entwicklung der Politikdidaktik als wissenschaftliche Disziplin hat zusammenfassend gezeigt, dass der Theoriebegriff weiterhin Klärungsbedarf hat. Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, was politikdidaktische Theorie ist und wie sie beschaffen sein könnte, welche ihre Aufgaben sind, ob sie nur normativ formuliert werden kann, ob sie Gesetzmäßigkeiten formuliert, ob sie empirisch arbeitet etc. Klar ist, dass es die Aufgabe der Politikdidaktik ist, das Handeln der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler mit wissenschaftlichen Methoden theoriegeleitet zu untersuchen.

2. Die Theorie der Politikkompetenz

Eine Theorie der Politikdidaktik, die nicht auf Sollensvorschriften beruht, ist der beste Weg, um zu Erkenntnissen über die Phänomene des Politikunterrichts zu kommen. Eine Theorie stellt sich die Frage, wie die Wirklichkeit des Politikunterrichts erkannt werden kann. Aufgabe der wissenschaftlichen Politikdidaktik ist es, die

Beziehung zwischen Theorie und vortheoretischer Erfahrung zu erfassen. Eine politikdidaktische Theorie ist dazu da, Phänomene des Politikunterrichts darzustellen und vorherzusagen (Moulines, 2008, S. 37). Ziel ist es, approximativ wahre Sätze über die Phänomene des politischen Lehrens und Lernens zu finden. Sie helfen den Lehrkräften, die ihre Unterrichtsplanungen dann auf evidenzbasierten Voraussagen stützen können. Sie überlegen nicht mehr, was sie erreichen sollen, sondern was sie zu erwarten haben. Neben solchen Voraussagen kann eine Theorie auch Erklärungen zu den Ursachen der Phänomene geben (Schurz, 2011).

Im Politikunterricht finden Informationsverarbeitungsprozesse von politischen Inhalten statt. Die Konkretisierung einer zielgerichteten Informationsverarbeitung erfolgt über den Kompetenzbegriff. Kompetenz zeigt sich in der Performanz unterrichtlichen Handelns und wird dadurch operationalisierbar. Deshalb ist dieser Kompetenzbegriff nicht mit einer menschlichen Qualität zu verwechseln. Der Kompetenzerwerb erfolgt über die situationsbezogene Anwendung politischer beziehungsweise politikwissenschaftlicher Begrifflichkeiten.

Der Einsatz und die angemessene Adressierung politikwissenschaftlicher Begriffe ist Aufgabe der Politikdidaktik. Damit bezieht sich die Politikdidaktik auf den für sie relevanten Ausschnitt der fachlichen Inhalte beziehungsweise der Politikkompetenz. Die Kriterien hierfür erhält sie aus der Politikwissenschaft. Sie liefert der Politikdidaktik Begrifflichkeiten für die Analyse unterrichtlich relevanter politischer Lernprozesse. Die Politikwissenschaft wird benötigt, um das Kontextspezifische in Lehr-Lern-Prozessen beschreiben zu können. Mit dem kognitionspsychologischen Kompetenzbegriff werden die Fähigkeiten, die eine Person tatsächlich erreichen kann, beschrieben. Die zu vermittelnde Politikkompetenz wird nach diesem Verständnis auf das bezogen, was vermittelbar und in den Aufgabenlösungen zu fordern ist. Diese Standards können dann auch empirisch überprüft werden. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt sie oder er über jene Kompetenz, die später als Bürgerin oder Bürger gefragt ist.

Eine wissenschaftliche Politikdidaktik benutzt aber auch eigene Begrifflichkeiten, um die fachbezogenen Lehr-Lernprozesse zu beschreiben. Mit dem ontologischen Konstrukt (Begriff) der Politikkompetenz werden die allgemeinen kognitiven Anforderungen (Erfahrungswelt) beschrieben, die an eine Schülerin oder einen Schüler im Politikunterricht zu stellen sind. Die strukturelle Repräsentation der kognitiven Leistungen von Schülerinnen und Schülern wird in vier Teildimensionen vorgenommen (vgl. Abb. 1). Die ersten drei Dimensionen sind die Leistungsdispositionen. Die Performanzen in den drei *Leistungsdispositionen* werden von der vierten Dimension *Einstellung und Motivation* beeinflusst.

Mit dem Modell der Politikkompetenz liegt ein Modell vor, das die politikbezogene Wissensaufnahme bei Lernenden theoretisch zu begründen und abzugrenzen vermag. Für den Politikunterricht bedeutet dies zum Beispiel, dass die Schülerinnen und Schüler politische Fachkonzepte wie zum Beispiel *Interessen* zur Beschreibung von kriegerischen oder nationalen Konflikten zur Anwendung bringen. Die Politikkompetenz ist jedoch noch nicht einfach messbar. Hierfür muss sie noch qualitativ in ein numerisches Modell abgebildet werden (Suppe, 1989, S. 3 ff.). Auf diese Weise werden die epistemologischen Annahmen über die Erfahrungswelt in einer empirisch überprüfbar mathematischen Struktur eingebettet (ausführlich Weißeno et al., 2019).

Eine Theorie ist abstrakt und nicht empirisch, kann aber empirisch überprüft werden. Empirische Forschungen prüfen Theorien. Voraussetzung ist, dass die Korrespondenz zwischen Theorie und Erfahrungswelt präzise und vor allem wertfrei (kollektivfrei) bestimmt ist. Das Modell der Politikkompetenz kann als eine Grundeinheit wissenschaftlicher Erkenntnis angesehen werden, welches sich trotz der Vielzahl weiterer Phänomene des Politikunterrichts auf die (Fach-)Kompetenz und die sie bedingenden Kompetenzfacetten beschränkt. Es ist mithin kein holistisches Modell. Die Politikdidaktik erhält dadurch aber ein prüfbares Modellsystem.

Das Modell der Politikkompetenz folgt den semantischen beziehungsweise modellistischen Ansätzen in der Wissenschaftstheorie (Weißeno, 2015, 2017a). Im Zentrum steht das wissenschaftliche Konstrukt der Politikkompetenz. Zur empirischen Prüfung werden nicht wie etwa bei Popper logische Schlüsse vorgenommen, sondern es wird angenommen, dass sich die Erfahrungswelt in einem Modell darstellen lässt. Hierzu wird das Modell (Politikkompetenz) zunächst numerisch ausgedrückt und mit einem Messinstrument (Indikator) zu einem Messmodell verbunden. Wissen kann zum Beispiel ein Indikator für Kompetenz sein. Derartige Messinstrumente liefern die Indikatoren für die Politikkompetenz. Die Beobachtungsdaten zum Indikator werden dann mit den Modellannahmen verglichen. Dabei wird eine Korrespondenz zwischen den Beobachtungsdaten, die einen Indikatorwert darstellen, und dem theoretischen Modell hergestellt.

Um Rückschlüsse auf die individuellen Kompetenzausprägungen vornehmen zu können, wird ein Test formuliert und einer Population vorgelegt. Mit einem Messmodell sollen dann Werte der zu messenden Theorie geliefert und die Validität der Theorie überprüft werden (Weißeno et al., 2019). Die Validierung eines Tests wird in der Regel mit dem Rasch-Messmodell der *Item-Response-Theorie* vorgenommen, das als eine abgeleitete Messung formuliert wird (Rost 2004). Um die individuellen Unterschiede der Kompetenzen festzustellen, wird den Testfragen eine latente Eigenschaft,

eine Schwierigkeit, unterstellt. Dies soll das Messinstrument prüfbar und den Einfluss des Messinstrumentes analysierbar machen. Durch das differentielle Zusammenwirken von Kompetenzen von Personen und den latenten Schwierigkeiten der Testfragen (Messinstrumente) lassen sich die individuellen Unterschiede der Personen wie auch die unterschiedlichen Schwierigkeiten der Testfragen bestimmen. Die individuellen latenten Unterschiede der Kompetenzausprägungen und der Schwierigkeiten der Aufgaben werden in der *Item-Response*-Theorie numerisch entlang einer kontinuierlichen Skala dargestellt. Es können dann diagnostische Informationen über die individuellen Unterschiede dargestellt werden.

Dieser Theorieentwurf scheint in vielen Teilen von der systematischen politikdidaktischen Forschung bereits bestätigt (z. B. Goll et al., 2010; Landwehr, 2017; Hahn-Laudenberg, 2017). Mit ihm konnten wesentliche Elemente des fachlichen Lehrens und Lernens zum Teil bereits mehrfach erfasst werden (Überblick in Weißeno, 2018). Es scheint eine Passung zwischen theoretischem Konstrukt und empirischer Wirklichkeit vorzuliegen. Zudem wird erst dann von wissenschaftlichen Begriffen gesprochen, wenn sie einerseits einen realen Bezug haben (Prüfbarkeit) und andererseits Prüfprozessen standgehalten haben

Dabei stimmt das Kompetenzmodell mit der bildungstheoretisch-hermeneutischen Politikdidaktik normativ darin überein, dass von der Gesellschaft die Kompetenz im Sinne einer Beherrschung des Lernstoffs gewünscht wird. Man kann zwar auch empirisch erforschen, ob zum Beispiel der kognitive Lernerfolg oder das soziale Lernen von den Lehrkräften gewünscht wird. Diese Ergebnisse fließen aber nicht als Fundamentalwert in die semantische Theoriebildung ein, weil sie nur unter der A-priori-Annahme »Lernerfolg« gelten würden (Schurz, 2011, S. 41 f.). Dem Modell der Politikkompetenz geht es vielmehr approximativ um möglichst allgemeine und gehaltvolle Wahrheiten. Dies stellt keinen Verzicht auf politisch-wertende Stellungnahmen auf der Basis der gewonnenen Wahrheiten zum Beispiel zum Wissensstand dar. Solche Stellungnahmen werden aber nicht wissenschaftlich untersucht. Es sind in den empirisch-analytischen Ansätzen vielmehr Deskription und Wertung strikt zu trennen, während sie in hermeneutischen Ansätzen (bewusst) nicht unterschieden werden. Insofern wird mit dem Kompetenzmodell keine Begründung fundamentaler Wertannahmen für den Politikunterricht vorgelegt. Die Fortsetzung der Diskussion der Gründungsväter findet in den hermeneutischen Ansätzen statt (Goll, 2018).

Die strikte Trennung von normativer Sollensvorschrift, zum Beispiel in der Form von Zielen, und der Beschreibung der Phänomene durch die Theorie kann sich als nützlich für die Praxis erweisen. Das Modell der Politikkompetenz ist keine Heuristik zum Auffinden von Unterrichtsinhalten mehr, sondern liefert mit den Fachbegriffen

bereits ein nutzbares Hilfsmittel zur inhaltlichen Strukturierung des Politikunterrichts. Es sorgt für klare Inhaltsauswahl und zeigt den Lehrenden direkt, welche fachlichen Zusammenhänge relevant und begründbar sind. Trotz aller Unwägbarkeiten und Zufälligkeiten im Alltag wird der Unterricht rational planbar.

3. Kritische Würdigung

Mit den Konzeptionen und Prinzipien der Politikdidaktik waren insbesondere die Zielvorstellungen des Politikunterrichts als normative Voraussetzungen in den Blick genommen worden. Derartige philosophische Debatten über die Ziele stellen bis heute einen Schwerpunkt politikdidaktischer Diskussion dar. Sie stützen sich auf die deduktive Logik des Kritischen Rationalismus. Danach lässt sich die Wahrheit über den Politikunterricht ohne Bedeutungsverlust aus den a priori gesetzten Zielprämissen ableiten. Da die Zielprämissen wenig konkret sind, dienen sie den Lehrkräften lediglich als Ideen für die ansonsten selbständige Auswahl von Inhalten. Aus der Praxis heraus wird immer wieder kritisiert, dass derartige Vorstellungen nicht umsetzbar seien, da der Unterricht selbst nicht hinreichend in den Blick komme. Theorie-Praxis-Diskussionen erweisen sich nicht als zielführend, weil es keine empirische Evidenz für die Zielformulierungen gibt.

Mit dem Modell der Politikkompetenz ist eine fachdidaktische Theorie vorgelegt worden, die mit dem Kompetenzkonstrukt zwar nur wenige Ausschnitte der im Unterricht relevanten Aspekte umfasst, aber dafür gezielte Vorhersagen des Erwartbaren für den Wissensaufbau und seiner Bedingungsfaktoren zulässt (Köller, 2018). Letztlich ist aber auch die Politikkompetenz ein vielschichtiges Konstrukt. Es geht nicht allein um die Entwicklung eines individuellen politischen Wissens, sondern auch um emotionale, motivationale und volitionale Faktoren.

Das Modell der Politikkompetenz bietet eine Reihe von Vorteilen. Die Orientierung am kognitionspsychologischen Modell des konzeptuellen Wissens ermöglicht es, den Korpus der im Unterricht zu erwerbenden Fachsprache konkret zu bestimmen. Dies führt im Politikunterricht zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit politischen Fachwissen. Der Unterricht erhält nicht nur eine feste Struktur, sondern sorgt auch für die permanente Anwendung der Fachsprache (Breit & Weißeno, 2015). Die empirische Forschung konnte bereits eine Vielzahl von Aspekten des Modells der Politikkompetenz zeigen. Hierzu zählen 1.) eine Reihe von Fachkonzepten wie zum Beispiel Parlament, Macht, Regierung, Freiheit, zu denen geeignete Vorstellungsräume vorliegen, aber auch 2.) die Bedeutung des Fachinteresses und Selbstkonzepts

für den Lernerfolg. Weniger Bedeutung für den Wissenserwerb scheinen 3.) die Partizipationsfähigkeit und das Systemvertrauen zu haben. Die Ergebnisse zeigen den Lehrkräften anschaulich, welche Phänomene im Politikunterricht zu erwarten sind. Damit ist zwar keine ganzheitliche Deutung möglich, aber es gibt zu einzelnen zentralen Fragen sehr viel mehr konkrete Hinweise für die Praxis.

Anders sieht es in der wissenschaftspolitischen Diskussion aus. Hier werden fundamental kritische Argumente gegen das Modell der Politikkompetenz vorgebracht. Die Ablehnung des kognitionspsychologischen Kompetenzbegriffs sowie der Notwendigkeit einer konkreten Fachwissensbeschreibung werden ebenso genannt wie ein angeblicher szientistischer Wissenschaftsbegriff und die Ablehnung der Instrumente quantitativer Forschungsmethoden.

In diesem Beitrag wurde versucht, die unterschiedlichen Ansätze in der Politikdidaktik auf wissenschaftstheoretische Positionen zu beziehen. Einerseits wollen verschiedene bildungstheoretische Ansätze die Phänomene des Politikunterrichts mit A-priori-Setzungen erklären und darauf aufbauend Handlungsmaximen formulieren. Dabei werden in der politikdidaktischen Philosophie ausgehend von erwünschten Zielen logische Schlüsse vorgenommen, Hypothesen formuliert und abgeleitet. Im Zentrum dieser Positionen stehen jeweils subjekteigene Kriterien von Bildung, die sich evidenzbasierter Forschung weitgehend verschließen. Über politische Bildung kann auf diese Weise in sich offen argumentiert werden. Diese bildungstheoretischen Theorie- und Erkenntnislinien gelten nur für die eigene Erkenntnisbildung in der Politikdidaktik. Dabei findet das plurale Wissenschaftskonzept kaum Beachtung.

Fraglich ist, ob der Korrespondenzbezug zwischen Theorie und Erfahrung in der philosophischen Politikdidaktik durch die angestrebten Ableitungssätze hergestellt werden kann. Denn oftmals wird die Diskrepanz von Theorie und Praxis, die fehlende Praxisrelevanz und Evidenz beklagt. Die Ziele gelten vielfach als nicht erreichbar. Es gibt zwar qualitative politikdidaktische Studien, die vorgeben, das Erreichen ausgewählter Ziele überprüft zu haben. Jedoch kommen sie nicht umhin, Defizite der Praxis festzustellen. Ohnehin ist der Stellenwert der Empirie für die bildungstheoretische Position eher als gering einzuschätzen. Es ist zu diskutieren, inwieweit es diesen Ansätzen gelungen ist, den politikdidaktischen Forschungsprozess so auszuformulieren, dass eine Verbindung von Beobachtungsdaten mit den Phänomenen des Politikunterrichts möglich wird (Weißeno, 2017a).

Es wurde versucht zu argumentieren, dass der semantische Ansatz in der Politikdidaktik einem wissenschaftstheoretischen Konzept folgt, welches einige Phänomene des Politikunterrichts mit dem Kompetenzkonstrukt zu erklären versucht. Mit dem Gegenstandsbereich *Politikkompetenz* ist nur ein Forschungsfeld der Fachunterrichtsfor-

schung aufgemacht. Aber die Hinwendung zu theoretischen Formulierungen in Form von Gesetzmäßigkeiten bedeutet eine Fokussierung. Es wird eine (nicht normative) Theorie zu einem Gegenstandsbereich aus der Wirklichkeit des Politikunterrichts formuliert, die modernen wissenschaftstheoretischen Ansprüchen genügen soll. Die theoretischen Annahmen werden mit geeigneten Messmodellen empirisch überprüft und haben sich in den lokalen Studien zu großen Teilen als nützlich erwiesen.

Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (4. Auflage, S. 100-150). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Baumert, J. (2016). Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 215-253. DOI: 10.1007/s11618-016-0704-4
- Breit, G., & Weiseno, G. (2015). Kompetenzorientierter Politikunterricht - in neun Schritten vom Modell zur Unterrichtsplanung. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 167-187). Schwalbach: Wochenschau.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weiseno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. DOI: 10.1007/978-3-658-00785-0
- Fischer, K. G. (1975). Zur Einführung. In Ders. (Hrsg.), *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung* (S. 5-11). Stuttgart: Metzler.
- Goll, T., Richter, D., Weiseno, G., & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weiseno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). PID: soar.info/soar/handle/document/53461
- Goll, T. (2018). Das Theorieproblem der Politikdidaktik. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potentiale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 47-55). DOI: 10.1007/978-3-658-16889-6_5
- GPJE (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach: Wochenschau.
- Giesecke, H. (1965). *Didaktik der politischen Bildung*. München: Juventa.
- Grammes, T., & Weiseno, G. (Hrsg.) (1993). *Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hahn-Laudenberg, K. (2017). *Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern*. DOI: 10.1007/978-3-658-18392-9
- Hilligen, W. (1975). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen: Leske & Budrich.
- Klieme, E., Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M., ... Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köller, O. (2018). Kompetenzorientierung und Lehrerprofessionalisierung. Ein mühsames Geschäft. In S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Potentiale zur Professionalisierung der Politischen Bildung* (S. 57-70). DOI: 10.1007/978-3-658-16889-6_6
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhn, H.-W., Massing, P., & Skuhr, W. (Hrsg.). (1993). *Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung, Stand, Perspektiven* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Kunz, V. (2004). *Rational choice*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Landwehr, B. (2017). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht*. Eine Interventionsstudie. DOI 10.1007/978-3-658-16507-9
- Manzel, S., & Weiseno, G. (2017). Modell der politischen Urteilsfähigkeit – eine Dimension der Politikkompetenz. In M.

- Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik* (S. 59-86). DOI: 10.1007/978-3-658-07246-9_5
- Massing, P. (1999). Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In W. Beer, W. Cremer, J. Klaeren, & P. Massing (Hrsg.), *Handbuch der politischen Erwachsenenbildung* (S. 21-60). Schwalbach: Wochenschau.
- Moulines, C. U. (2008). *Die Entwicklung der modernen Wissenschaftstheorie (1890–2000)*. Hamburg: LIT.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Rost, J. (1988). *Quantitative und qualitative probabilistische Testtheorie*. Bern: Huber.
- Sander, W. (2001). *Politik entdecken – Freiheit leben*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schelle, Carla (1995). *Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn du ein Ausländer wärst“*. Schwalbach: Wochenschau.
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Köln: EVA.
- Schurz, G. (2011). *Einführung in die Wissenschaftstheorie* (3. Aufl.). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Suppe, F. (1989). *The semantic conception of theories and scientific realism*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sutor, B. (1971). *Didaktik des politischen Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Torney-Purta, J., Lehmann R., Oswald H., & Schulz W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: International Association for Educational Achievement.
- Weißeno, G. (1989). *Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht*. Frankfurt: Haag + Herchen.
- Weißeno, G., Detjen J., Juchler I., Massing P., & Richter D. (2010). *Konzepte der Politik - Ein Kompetenzmodell*. URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-120091
- Weißeno, G. (2015). Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-06191-3_1
- Weißeno, G. (2017a). Politikdidaktische Theoriebildung – eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In M. Oberle & G. Weißeno (Hrsg.), *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-07246-9_1
- Weißeno, G. (2017b). Zur Historisierung des Beutelsbacher Konsenses. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 35-56). PID: ssoar.info/ssoar/handle/document/58957
- Weißeno, G. (2018). Politikdidaktik als Wissenschaftsdisziplin. In G. Weißeno, R. Nickolaus, M. Oberle, & S. Seeber (Hrsg.), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Persepektiven*. (S. 21-37). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-18892-4_2
- Weißeno, G., Weißeno, S., & Götzmann, A. (2019). Theoriebildung und Messen politischer Kompetenz in der Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, E. Gläser, & A. Hartinger (Hrsg.), *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts* (S. 67 – 91). Heilbrunn: Klinkhardt.

Autorinnen und Autoren



Prof. Dr. Barbara Bader, Professur für Kunstdidaktik und Bildungswissenschaften und seit 2017 Rektorin der Akademie der Bildenden Künste Stuttgart

Dr. rer. soc. Dirk Bogner, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft in der Abteilung Schulpädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Thorsten Bohl, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft, seit 2015 Direktor der Tübingen School of Education, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Reinhold Boschki, Leiter der Abteilung für Religionspädagogik und des Instituts für Berufsorientierte Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen

Univ.-Prof. Dr. Heiner Böttger, Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Dr. Christina Brüning, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für politische Bildung der Universität Potsdam, 2017-2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Geschichtsdidaktik und Public History der Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Colin Cramer, Lehrstuhlinhaber für Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Alexander J. Cvetko, Professor für Musikpädagogik, Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik, Universität Bremen

Dr. Martin Drahmann, bis zu seinem Tod Postdoktorand in der Arbeitsgruppe für Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken an der Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Arne Dittmer, Universitätsprofessor für Didaktik der Biologie, Institut für Didaktik der Biologie, Fakultät für Biologie und Vorklinische Medizin, Universität Regensburg

Prof. Dr. Marcus Emmerich, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion, Diversität und Heterogenität, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Carolin Führer, Lehrstuhl Deutsche Philologie/Didaktik der deutschen Literatur, Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Felician-Michael Führer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Tübingen School of Education im Arbeitsbereich Professionsbezug, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Ulrich Gebhard, Professor i. R. für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der Biowissenschaften, Universität Hamburg und Seniorprofessor an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Gesundheitsförderung)

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45464>



Dr. Christian Grabau, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Allgemeine Pädagogik, Insitut für Erziehungswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Bernd-Stefan Grewe, Professor für Didaktik der Geschichte, Institut für Geschichtsdidaktik und Public History, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Inga Gryl, Professorin für Didaktik des Sachunterrichts mit dem Schwerpunkt Sozialwissenschaften am Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen

PD Dr. Dr. Martin Harant, Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Tina Hascher, Ordinaria für Schul- und Unterrichtsforschung, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

Prof. Dr. Lena Heine, Professorin für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Germanistisches Institut, Fakultät für Philologie, Ruhr-Universität Bochum

Jun.-Prof. Annette Hermann, Juniorprofessur für Kunstdidaktik und Bildungswissenschaften, Akademie der Bildenden Künste Stuttgart

Prof. Dr. Oliver Höner, Professor für Sportwissenschaft mit den Schwerpunkten Sportpsychologie und Forschungsmethoden, Institut für Sportwissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen

Univ.-Prof. Dr. David Kollosche, Professor für Didaktik der Mathematik, Universität Klagenfurt

Eliane Liechti, Doktorandin im Bereich diagnostische Kompetenz in Mathematik (Vorschul-/Grundstufe), Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern

Dr. Fiachra Long, history of ideas, phenomenology, philosophy of religion, retired as Head of the School of Education at University College Cork in 2018

Ass.-Prof. PD Dr. Petra Missomelius, Medienwissenschaftlerin am Insitut für Medien, Gesellschaft und Kommunikation und Lehre im Lehramts-Studiengang »Spezialisierung: Medienpädagogik« der Leopold Franzens Universität Innsbruck

Prof. Dr. Kristina Peuschel, Ordinaria für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik, Philologisch-Historische Fakultät, Universität Augsburg

Dr. Wolfgang Polleichtner, Akademischer Oberrat mit Schwerpunkt für die Fachdidaktik des Griechischen und Lateinischen, Philologisches Seminar, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Raphaela Porsch, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik, Institut I: Bildung, Beruf und Medien/Bereich Erziehungswissenschaft (EW), Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Prof. Dr. Christoph Reinfandt, Professor für Neuere Englische Literatur, Englischs Seminar, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich, Professur für Allgemeine Pädagogik, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Professor für Religionspädagogik/Praktische Theologie, Evangelisch-Theologische Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Gorden Sudeck, Professor für Sportwissenschaft mit Schwerpunkt Gesundheitsbildung, Arbeitsbereich Bildungs- und Gesundheitsforschung im Sport, Institut für Sportwissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Claudia C. Sutter-Brandenberger, Postdoktorandin am Lehrstuhl für Lernwissenschaften und Bildungsforschung an der University of Central Florida, USA

Prof. Dr. Bernd Tesch, Professor für Romanistische Fachdidaktik, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. phil. Ansgar Thiel, Professor für Sportwissenschaft, Institut für Sportwissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Philipp Thomas, Professur für Philosophie/Ethik, Pädagogische Hochschule Weingarten

Prof. Dr. Matthias Trautmann, Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik des Sekundar-I-Bereichs, Universität Siegen

Prof. Dr. Rainer Treptow (i. R.), Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Eberhard Karls Universität Tübingen

Jun.-Prof. Dr. Fahimah Ulfat, Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik, Zentrum für Islamische Theologie, Eberhard Karls Universität Tübingen

Dr. Martin Viehhauser, Dozent für Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule Fribourg, Schweiz

Prof. Dr. Georg Weißeno, Professor für Politikwissenschaft und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Prof. Dr. Beate Wischer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Profession und Organisation im Kontext von Inklusion, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld



Weshalb muss ich mich mit Theorien auseinandersetzen – ich will doch nur Lehrerin oder Lehrer werden?

So fragen Lehramtsstudierende in den Bildungswissenschaften und in der Fachdidaktik. Die Beiträge dieses Bandes bieten eine Antwort auf diese Frage:

- ▶ Unsere Gesellschaft braucht die Diskussion über die Gesamtorientierung ihrer Bildungsziele und ebenso den fruchtbaren Streit innerhalb der Bildungswissenschaften und den Bezugswissenschaften der schulischen Fächer. In einer Zeit der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüche im Bildungsbereich tritt das Bedürfnis nach einer orientierenden Reflexion stärker in den Vordergrund. Theoriediskurse sind der Ort dieser Selbstorientierung.
- ▶ Lehramtsstudierende müssen in die Lage versetzt werden, mehrperspektivisch zu denken. Dies können sie in der Beschäftigung mit Theorien am besten lernen. Denn die einzelnen Beiträge des Bandes zeigen, was Theorien jeweils neu sichtbar machen – und was sie andererseits verschließen, wenn sie etwa einseitig oder totalisierend rezipiert werden.
- ▶ Theorien haben eine genuin heuristische Kraft, Theorien machen sichtbar, sie öffnen Türen, sie lassen uns etwas neu verstehen. Entsprechend fragen die Beiträge des Bandes: Wo finden sich, ob in der Bildungswissenschaft oder den Fachdidaktiken, Beispiele für Aha-Erlebnisse oder für ein Verstehen größerer Zusammenhänge, die erst durch theoretische Durchdringung möglich werden? Was sehen wir in der Welt, in unserem Leben und als Phänomen ganz neu, wenn wir eine Theorie verstanden haben?

Martin Harant ist Privatdozent und Akademischer Oberrat am Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Schulpädagogik) der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Philipp Thomas ist Professor für Philosophie/Ethik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und war bis 2019 in der Geschäftsführung der Tübingen School of Education und als apl. Prof. am Philosophischen Seminar der Eberhard Karls Universität Tübingen tätig.

Uwe Küchler ist Professor für Teaching English as a Foreign Language/Didaktik des Englischen am Englischen Seminar der Eberhard Karls Universität Tübingen.

