

## 2 Didaktische Ansprüche an Unterrichtsentwicklung

### 2.1 Überblick

Ich formuliere nun im Anschluss an die mehr als 200 Jahre alte Theoriegeschichte der Didaktik zehn STANDARDS einer didaktisch orientierten Unterrichtsentwicklung, die in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder zitiert werden. Sie können helfen, genauer herauszuarbeiten, was mit Herwig Blankertz als „Eigenstruktur“ pädagogisch gestalteter Unterrichtsprozesse bezeichnet wird (s. u., S. 28).

Standards werden gesetzt. Sie sind normativ und müssen theoretisch begründet werden. Sie können nicht aus empirischen Befunden abgeleitet, wohl aber plausibel gemacht werden. Mehrere Standards, z. B. die Nummern 3, 7 und 8, haben analytischen Charakter. Das soll heißen: Sie formulieren zwar einen Anspruch an guten Unterricht, dem man mehr oder weniger gut gerecht werden kann, beschreiben aber zugleich einen Wirkungszusammenhang, der sich auch dann durchsetzt, wenn die beteiligten Personen den Zusammenhang gar nicht wahrnehmen oder die Gültigkeit des Standards in Zweifel ziehen.

Die knappen Erläuterungen der Standards sind reichlich abstrakt. Es ist nicht zu schaffen, 200 Jahre Theoriegeschichte auf zwölf Buchseiten anschaulich und konkret darzustellen. Ich habe aber viele Literaturhinweise aufgenommen, die eine Überprüfung und Kritik der Aussagen möglich machen.

<sup>4</sup> Ich unterscheide im ganzen Buch zwischen Leseempfehlungen und Literaturhinweisen; letztere dienen der wissenschaftlichen Belegpflicht, stellen aber keine Leseempfehlung dar.

## Zehn Didaktische STANDARDS der Unterrichtsentwicklung



### Drei Prinzipien

- (1) Unterricht entfaltet sich im spannungsreichen Zusammenspiel von Führung und Selbsttätigkeit.
- (2) Unterricht hat dialogischen Charakter.
- (3) Unterrichts- und Erziehungsaufgaben lassen sich nicht trennen.

*Zusammengefasst:* Unterricht folgt eigenen Gesetzmäßigkeiten, die auch bei seiner Weiterentwicklung beachtet werden müssen.

### Ziele, Inhalte und Methoden

- (4) Im Zentrum des Unterrichts steht das zu bearbeitende Thema.
- (5) Bei der Unterrichtsplanung gilt der Primat der Didaktik. Im Unterrichtsprozess wird die Methodik zur Führungsgröße.
- (6) Übergeordnetes Prinzip der Unterrichtsgestaltung ist die Förderung der Selbstständigkeit und Mündigkeit der Schüler.

*Zusammengefasst:* Unterricht ist gut, wenn eine hohe Stimmigkeit zwischen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt worden ist.

### Individuell lernen – kooperativ arbeiten

- (7) Lernen kann jeder nur für sich. Aber der Lernprozess erfolgt in der Gemeinschaft.
- (8) Lernen erfolgt immer mit „Kopf, Herz und Hand“.
- (9) Der Lernprozess entfaltet sich im Wechsel von Vertiefung und Besinnung.

*Zusammengefasst:* Unterricht ist gut, wenn gemeinsames und individualisiertes Lernen ausbalanciert werden und wenn jede Schülerin und jeder Schüler die Chance erhält, das in ihr / in ihm steckende Lernpotenzial zu entfalten.

### Schonung und Schutz

- (10) Unterricht ist ein Schonraum mit „demokratischem Überschuss“.

Die Liste sieht nicht nur happig aus – sie ist es auch! Deshalb sei angemerkt, dass die Standards nur die „Messlatten“ bilden, mit denen herkömmlicher ebenso wie hoch entwickelter Unterricht analysiert und bewertet werden kann. Kein Mensch kann alle zehn Standards gleichermaßen gut erfüllen, zumal die Mehrzahl von ihnen nur stark gemacht werden kann, wenn die Schüler mitspielen und wenn auch die Rahmenbedingungen stimmen.

## 2.2 Zehn Didaktische STANDARDS

**STANDARD 1:** Der Unterrichtsprozess entfaltet sich im Zusammenspiel von Führung und Selbsttätigkeit. Dies legt nahe, stärker angeleitete und stärker selbstgesteuerte Unterrichtsformen in einer ausgewogenen Mischung vorzuzulassen.

Das Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit ist komplex. Führende Didaktiker aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Litt, Klafki, Blankertz, Mollenhauer, Benner) haben das Verhältnis dialektisch gedeutet. Dialektik kann das Denken beflügeln, es lässt sich aber nur schwer in konkrete Handlungsanweisungen übersetzen und noch schwerer empirisch erforschen. Ich empfehle dennoch, am dialektischen Denken in der Didaktik festzuhalten, weil es gut geeignet ist, das spannungsreiche Mit- und Gegeneinander von Lehren und Lernen, Vermitteln und Aneignen auf den Begriff zu bringen.<sup>5</sup>

Der Potsdamer Erziehungswissenschaftler Lothar Klingberg (1926–1999) hat aus STANDARD 1 eine m. E. immer noch wegweisende dialektische Prozesstheorie des Unterrichts gemacht, die das Lehr-Lern-Verhältnis systematisch und stringent, wenn auch nur auf hohem Abstraktionsniveau klärt.<sup>6</sup>

- Das Lehren, so Klingberg, ist seiner Struktur nach *systematisch* und *konservativ* (im ursprünglichen Wortsinn). Es dient der Bewahrung und Weiterentwicklung des kulturellen, politischen und ökonomischen Besitzstandes der Gesellschaft. Dies legt Führung und Kontrolle der Lernenden durch den Lehrenden nahe.
- Das Lernen ist seiner Struktur nach *anarchisch*<sup>7</sup> und *revolutionär*. Es folgt seinen eigenen, oft spontanen Spielregeln; und es erlaubt den Schülerinnen und Schülern, sich von der Vormundschaft der Lehrer und Lehrerinnen zu befreien. Dies legt nahe, den Schülern viel Spielraum für Eigentätigkeit zuzugestehen und Kontrollen auf ein Minimum zu reduzieren.

Deshalb ist Unterricht grundsätzlich ein „schöpferischer“, aber auch ein in sich widersprüchlicher Prozess, der durch die Vorgabe von Curricula nur begrenzt gesteuert werden kann. Klingberg schreibt in einem Brief (abgedruckt in Jank & Meyer 2002: 247):

<sup>5</sup> Viele empirisch orientierte Autoren wie Terhart (2013: 49), Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001), Dubs (2009: 43), Helmke (2012: 47), Roth (2011: 285) oder Hattie (2013: 31) kommen auch ohne Dialektik zu gleichlautenden Schlüssen!

<sup>6</sup> Klingbergs Prozesstheorie wird bei Jank & Meyer (2002: 246–268) ausführlich dargestellt.

<sup>7</sup> Wenn Ihnen das Wort „anarchisch“ zu anarchisch ist, können Sie auch die deutsche Übersetzung wählen: „frei von fremder Herrschaft“.



Lothar Klingberg

» Widersprüche – dialektische, nicht logische! – ‚treiben‘ auch den Unterrichtsprozess an:

- zwischen dem kollektiven Charakter der Institution Schule und dem überwiegend individuellen Charakter der Aneignungsprozesse auf Seiten der Schüler,
- zwischen der ‚inneren‘ Entwicklung der jungen Menschen und der ‚äußeren‘ Einwirkung auf sie durch Unterricht,
- zwischen dem eher konservativen Blickpunkt des Lehrens auf die Vermittlung von tradierten Inhalten und der ‚revolutionären‘ Notwendigkeit, die Schüler auf ein Leben ‚heute und morgen‘ vorzubereiten,
- zwischen dem Altersunterschied, dem Informationsgefälle und der sozialen Position von Lehrern einerseits, von Schülern andererseits,
- zwischen Erzieherintentionen, -strategien und -taktiken und Schülerintentionen, -strategien und -taktiken etc. «

Lehrer zwingen die Schülerinnen und Schüler, etwas zu tun, was diese – allein gelassen – gar nicht oder zumindest deutlich anders getan hätten. Aber die Lehrer tun dies nicht, weil sie die Schülerinnen und Schüler drangsaliieren wollen, sondern weil sie die Hoffnung nicht aufgeben, dass diese mit ihrer Hilfe mehr Selbstständigkeit entwickeln. Die zu Beginn der Unterrichtsarbeit unvermeidbare führende Rolle der Lehrperson kann und sollte deshalb so schnell wie möglich, aber immer mit Augenmaß abgebaut werden. Dann entsteht ein Spannungsbogen von Lehr-Angeboten, Hilfestellungen und selbstgesteuertem Lernen, der den Unterrichtsprozess vorantreibt.

Das dialektische Denken führt bei Klingberg zu einer überraschend nüchternen Kommentierung der Lehrer- und Schülerrollen. Er schreibt am Ende seines Briefes:

» Auch im Unterricht gibt es ‚Kampf‘ – Lehrende und Lernende liegen einander nicht ständig gerührt in den Armen (was langweilig wäre), sondern ‚kämpfen‘ auch mit- und gegeneinander. Dieser ‚Kampf‘ ist nötig, produktiv, ohne ihn gibt es keine Entwicklung. (in Jank & Meyer, a. a. O.) «

Ich finde, dass Klingbergs Position eher entlastet als belastet! Es ist normal und nicht Indiz für pädagogisches Versagen, wenn es zu Auseinandersetzungen zwischen Lehrpersonen und Schülern kommt.

Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung? Die Forderung, die Selbstständigkeit durch Selbsttätigkeit zu fördern, ist heute in aller Munde und ein wichtiges Ziel der Unterrichtsentwicklung. Es ist aber kein moralischer Appell, sondern eine Handlungsmaxime, die didaktisch umgesetzt werden muss. Deshalb wird in Kapitel 2 das Drei-Säulen-Modell der Grundformen des Unterrichts vorgestellt, mit dem angeleitetes und selbstgesteuertes Lernen in ein ausgewogenes, sich gegenseitig stärkendes Verhältnis gebracht werden können.

**STANDARD 2:** Unterricht hat dialogischen Charakter. Er zielt auf Sinnstiftung. Dies setzt Grenzen der zeitlichen Verdichtung und der Technologisierung.



John Dewey

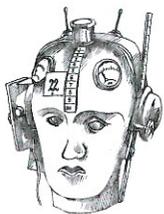
Die dialogische Gestaltung des Unterrichts ist unverzichtbar, weil Unterricht nicht nur für die Vermittlung von Wissen und Können veranstaltet wird. Es geht immer auch darum, diesem Wissen und Können Sinn und Bedeutung zu geben. Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Unterrichtsangebote kann aber nicht befohlen werden – sie muss sich im gegenseitigen Austausch von Positionen einstellen. Deshalb hat John Dewey (1916/1966: 192f.) Unterricht als „negotiation of meaning“ („Aushandlung von Bedeutung“) definiert und Herwig Blankertz (1975: 46) die „Didaktik als Sinntheorie“ konzipiert.

Die Entwicklung der Sinnkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler darf dabei nicht als geradlinig und krisenfrei gedacht werden. Vielmehr ist Bildung aus der Perspektive der Lernenden ein sozialisatorischer Prozess, in dem sich das Selbst entwickelt: mit Krisen, Regressionen, Brüchen, Entwicklungsschüben und Aufbrüchen. Die Förderung von Bildungsprozessen durch die Schule und die Lehrpersonen bedarf daher einer Schul- und Unterrichtskultur, die nicht nur die Reproduktion der Gesellschaft sichert, sondern zugleich gesellschaftliche Transformation ermöglicht, was Hans-Christoph Koller (2012) als „transformatorische Bildung“ bezeichnet und theoretisch entfaltet hat.

*Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung?* Lehrer müssen lernen, die Schüler nicht als Objekte ihrer Belehrungskunst zu betrachten, sondern jeden einzelnen Schüler als autonomes und selbstverantwortliches Gegenüber anzuerkennen. Deshalb ist es klug, ein Arbeitsbündnis mit den Schülern zu schließen – eine uralte Idee, die sich schon in Rousseaus Erziehungsroman „Émile“ findet. Gegenseitige Anerkennung und Respekt voreinander sind dafür die Grundvoraussetzung.

*Grenzen der zeitlichen Verdichtung:* Dialogisch aufgebaute Lehr-Lern-Prozesse können nur in sehr engen Grenzen beschleunigt werden, weil die Aushandlung von Sinn und Bedeutung durch Zeitdruck eher kaputt gemacht als befördert wird. Es ist richtig und wichtig, auf einen hohen Anteil echter Lernzeit zu achten (s. u., S. 177), aber das heißt nicht, durchzubrettern.

*Grenzen der Technologisierung:* Der Dialog mit den Schülern über Strukturen, Sinn und Bedeutung der Unterrichtsinhalte kann nicht mediatisiert werden. Er erfordert die physische Präsenz der Beteiligten. Er kann nur in den Randbereichen durch neue und alte Medien unterstützt werden. Deshalb sprach Niklas Luhmann schon vor 35 Jahren vom „Technologiedefizit“ der Pädagogik (Luhmann & Schorr 1979). Im Unterricht zählt das bessere Argument – nicht das schnellere.



Dada lässt grüßen!

**STANDARD 3:** Unterricht und Erziehung sind untrennbar miteinander verbunden. Deshalb sollte „Erziehungsentwicklung“ zum festen Bestandteil der Unterrichtsentwicklung gemacht werden.

Erziehungsnotwendigkeiten ergeben sich aus der Tatsache, dass immer mehr Schüler mit erheblichen Erziehungsdefiziten in die Schule kommen. Sie stören den Unterrichtsablauf beträchtlich. Deshalb haben die Lehrpersonen keine andere Wahl, als daran zu arbeiten. Der Vorschlag von Hermann Giesecke, der Schule das Recht einzuräumen, jene Schüler, die „nicht unterrichtsfähig“ sind, vor die Tür zu setzen, ist inhuman. Das schafft allenfalls eine Verlagerung des Problems in andere Instanzen.<sup>8</sup>

Die These, dass man nicht unterrichten kann, ohne zugleich zu erziehen, ist das erste Mal von Johann F. Herbart (1802/1997: 61) aufgestellt und in unterschiedlichen theoretischen Konzepten zum „erziehenden Unterricht“ bis heute weiterentwickelt worden. Was ist der systematische Grund für die enge Verknüpfung? Schule ist – altertümlich formuliert – eine „moralische Anstalt“. Die Schüler sollen ihr Wissen und Können nicht nur „an sich“, sondern immer auch im Blick auf eine sozial verantwortliche Nutzung erwerben. Genau hier liegt ja auch die Stärke des Unterrichts. Die Erziehungsaufgaben müssen nicht „an sich“ bearbeitet werden – sie können in die sachbezogene Erarbeitung der Inhalte und die Formulierung von Leistungserwartungen „eingewickelt“ werden. Deshalb ist es wichtig, im Unterricht eine möglichst von allen Beteiligten akzeptierte pädagogische Arbeitsbeziehung (Hericks 2006: 118; Prengel 2013: 19) aufzubauen.

*Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung?* Da man Schüler mit Erziehungsdefiziten nicht vor die Tür setzen kann, muss in der Schule kompensatorisch gearbeitet werden, auch wenn dies von der „eigentlichen“ Aufgabe, dem Vermitteln von Wissen und Können, ablenkt. Das ist mühsam. Daraus folgt: „Erziehungsentwicklung“ sollte zu einem festen Bestandteil der Unterrichtsentwicklung gemacht werden. Was damit gemeint ist, wird in Kapitel 2 (S. 46f.) erläutert.

**STANDARD 4:** „Im Zentrum des Unterrichts steht das Thema.“

Das Zitat stammt von Lothar Klingberg (1994: 341). Eigentlich ruft es nur eine

<sup>8</sup> Giesecke (1996: 204): „Gerade im Interesse der Kinder, die ja sonst in einer fiktiven sozialen Welt aufwachsen, müssen jedoch die Lehrer darauf bestehen, dass die Eltern für die Schul- und Unterrichtsfähigkeit ihrer Kinder verantwortlich bleiben und dass diese erst – unter Umständen mit Unterstützung der Jugendhilfe – hergestellt werden muss. Würden die Schulen konsequent so verfahren, würden viele Eltern zur Besinnung kommen und sich anders mit ihren Kindern befassen.“ Und 13 Seiten später: „Aus objektiven wie subjektiven Gründen muss die Schule also auch ausgrenzen.“ – Das ist, mit Verlaub, eine Aufkündigung des pädagogischen Grundkonsenses unserer Gesellschaft.

Selbstverständlichkeit in Erinnerung: Unterricht ist immer gegenstandszentriert, und das unterscheidet ihn vom bloßen Umgang mit anderen Menschen. Die „subjektiven Befindlichkeiten“ der Schüler (Klingberg, a. a. O.) spielen eine Rolle, aber sie werden nicht direkt thematisiert, sondern eingebunden in die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem gestellten Thema.

Die Auswahl der Themen muss legitimiert, ihre Struktur erkannt, ihre Lehrbarkeit analysiert werden. Damit die Lehrpersonen bei dieser Aufgabe nicht alleingelassen werden, ist eine möglichst breit angelegte fachdidaktische Forschung erforderlich. Sie hat in den letzten Jahrzehnten weltweit und auch im deutschsprachigen Raum erhebliche Fortschritte gemacht. Eine führende Rolle hat dabei die Mathematikdidaktik übernommen. Stärken und Schwächen werden diskutiert in Bayrhuber u. a. (2012). Aber zwei wichtige didaktische Fragen können die Fachdidaktiker nicht beantworten:

- Welche Unterrichtsfächer sollen an allgemeinbildenden Schulen in welchem Umfang und in welcher Dauer angeboten werden? (Würde man die Vertreter einzelner Fachdidaktiken danach fragen, würde kein einziger sagen, dass das eigene Fach entbehrlich sei.)
- Wie soll der Prozess der zunehmenden Fächer-Spezialisierung der Schülerinnen und Schüler bis zum Schulabschluss curricular gestaltet werden? Und was schafft das notwendige Gegengewicht zur Spezialisierung, um die Erziehung zum Fachidioten zu vermeiden?

Eine nicht nur bildungstheoretisch-normative, sondern empirisch abgesicherte Antwort auf diese zwei Fragen müsste die Curriculumforschung liefern. Sie ist weltweit stark aufgestellt (z. B. in den USA und China), aber im deutschsprachigen Raum so gut wie nicht mehr existent. Das war in der von der Brandt-Scheel-Regierung angesprochenen Bildungsreform-Ära deutlich anders (Achtenhagen & Meyer 1971). Die Konsequenz: Die Frage, welche Fächer mit welchen Stundenanteilen und Inhalten in den Allgemeinbildungs-Kanon gehören, wird ohne nennenswerte wissenschaftliche Kritik zwischen den Lobbygruppen und dem Staat politisch ausgehandelt. Das ist unbefriedigend. Eine Wiederbelebung der Curriculumforschung ist geboten.

**STANDARD 5:** Bei der Unterrichtsplanung gilt der Primat der Didaktik. Im Unterrichtsprozess wird die Methodik zur Führungsgröße. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler zwangsläufig zu Ko-Konstrukteuren.

Vor 50 Jahren galt als Standard der von Erich Weniger (1894–1961) formulierte und von Wolfgang Klafki ausformulierte Satz vom Primat der Didaktik vor der Methodik (Klafki 1963: 86). Klingberg (1989: 239–241) präzisiert Wenigers



Wolfgang Klafki

Aussage und argumentiert: Die Wechselwirkungen von Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden sind nicht immer gleichförmig. Sie haben auf den unterschiedlichen Ebenen didaktischen Handelns und Reflektierens eine jeweils andere Form und Funktion:

- Auf der Ebene der Unterrichtsplanung sind Ziel- und Inhaltsentscheidungen die „Führungsgröße“. Sie manifestieren sich im vorgegebenen Unterrichtsthemata.
- Auf der Ebene der Durchführung von Unterricht kippt diese Maxime. Noch so schöne Lehrziele und Inhaltsstrukturierungen bleiben Luftschlösser der Lehrperson, wenn sie nicht methodisch umgesetzt werden können.

Der Satz „Der Inhalt bestimmt die Methode“ stimmt auf der Prozessebene nicht mehr. Er muss umgedreht werden zu dem Satz „Die Methode bestimmt, was zum Inhalt werden kann.“ Vielleicht überrascht Sie diese These. Sie wird nur verständlich im Blick auf eine spezifische Definition des Inhaltsbegriffs. Ein Unterrichtsinhalt ist kein „Stoff“, der irgendwie durch die Unterrichtsstunde schwimmt. Er ist das, was durch das methodische Handeln der Lehrperson und der Schüler „hergestellt“ wurde (Jank & Meyer 2002: 53).

Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung? Da nicht nur der Lehrer, sondern auch die Schüler methodisch handeln, werden die Schüler zwangsläufig zu Subjekten der didaktischen Strukturierung des Unterrichts. Franz Weinert sagt dazu: Sie werden zu Ko-Konstrukteuren. Sie mischen mit – und sei es auch nur durch Apathie oder Widerstand. Deshalb lohnt sich jeder Versuch, sie im Unterricht und bei der Unterrichtsentwicklung aktiv zu beteiligen und zu Bündnispartnern zu machen, was de facto nur sehr selten passiert (Langer 2012: 103). Fünf überzeugende Strategien zur Beteiligung der Schüler auf der Basis schweidischer Erfahrungen: Burkard u. a. (2003: 118 ff.).

**STANDARD 6:** Übergeordnetes Prinzip der Unterrichtsgestaltung ist die Beförderung von Selbstständigkeit und Mündigkeit. Deshalb haben die Lehrpersonen die Aufgabe, die Kritikfähigkeit und -bereitschaft ihrer Schüler zu fördern.

Dieser Satz gilt, weil ein indoktrinierender Unterricht seine eigenen Ziele verfehlt. Natürlich gibt es viele Themen und Einzelziele, die auf den ersten und auch auf den zweiten Blick nichts mit Mündigkeit zu tun haben. Aber sobald die Sinnfrage gestellt wird („Warum und wozu sollen wir das lernen?“), spielt STANDARD 6 eine entscheidende Rolle.

Ein kleines Beispiel: Vor einigen Jahren war ich in Graz in einer der Schulen, die sich zum Schulverbund Graz-West zusammengeschlossen haben. Ich skizziere die ersten Minuten einer Unterrichtsstunde in der Oberstufe:



Auf der CD-ROM finden Sie ein Workshop-Konzept „Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsentwicklung“.

### » **Geschichtsunterricht in Klasse 7 (11. Jahrgang)**

*Es ist Schuljahresbeginn. Die Schüler haben ein neues Schulbuch und beginnen auf Seite 1 mit der Lektüre. Thema: „Die soziale Frage in der Industriellen Revolution“.*

**Lehrer:** *Ich les euch mal den zweiten Satz vor. Er lautet: „Das Aufbegehren gegen die sozialen Ungerechtigkeiten war der entscheidende Teil der Revolution.“ – Stimmt das eigentlich?*

**Schülerin:** *Wenn's im Buch steht, wird's wohl stimmen.*

**Lehrer:** *Meint ihr wirklich? Ich finde: Erst die Beendigung der sozialen Ungerechtigkeiten wäre revolutionär gewesen.*

**Schülerin:** *Warum mussten wir uns das Buch kaufen, wenn gleich auf der ersten Seite solche Fehler drin stehen?*

**Lehrer:** *Ein schlechtes Lehrbuch ist ein gutes Lehrbuch. Ihr könnt lernen, kritisch damit umzugehen.*

**Schülerin:** *Wenn alle Schüler wissen, dass Sie auf so etwas abfahren, sagt Ihnen auch der dümmste Schüler genau das, was Sie hören wollen!* ☺

So ist das im Unterricht: „Sei kritisch“, sagt der Lehrer – und die Schülerin widerspricht ihm, weil sie verordnetes Kritischsein nicht für wirklich kritisch hält. Aber indem sie den Erwartungen ihres Lehrers an dieser Stelle widerspricht, tut sie genau das, was er möchte: Sie ist kritisch.

Mein Doktorvater Herwig Blankertz (1927–1983) hat STANDARD 6 in einer oft zitierten Passage seines Buches „Die Geschichte der Pädagogik“ (1982: 306 f.) so begründet:

» *Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten. [...] Wie die kommende Generation ihren Auftrag erfüllen und bewahren wird, kann inhaltlich von den Erziehenden nicht vorweggenommen werden und ist darum prinzipiell nicht operationalisierbar. Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes der menschlichen Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär.* ☺

Erziehungsprozesse jedweder Art haben, so Blankertz' zentrale Argumentationsfigur, eine „pädagogische Eigenstruktur“. Sie zielen zwangsläufig auf die Freigabe des zu Erziehenden. Deshalb zeichnet sich guter Unterricht dadurch aus, dass die Inhalte in einer Art und Weise erarbeitet werden, „die zugleich kritische Vernunft entbinde(t), die sich, potenziell jedenfalls, auch gegen die



Herwig Blankertz

Inhalte selbst muss richten können“ (Blankertz 1975: 41).<sup>9</sup> Dies hat eine schwer zu ertragende Paradoxie zur Folge: Für die Auseinandersetzung der Schüler mit den angebotenen Inhalten gilt das Prinzip der allfälligen Kritik. Für Sozialverhalten und in Erziehungsfragen gilt das Prinzip der Anpassung an die Normen der Institution und der Gesellschaft.<sup>10</sup>

**STANDARD 7:** Lernen kann jeder nur für sich. Aber der Lernprozess erfolgt in der Gemeinschaft.

Für die Schüler ist dieser Satz eine Selbstverständlichkeit. Das ist auch daran abzulesen, dass die große Mehrzahl von ihnen erklärt, vor allem wegen der Mitschüler (und nicht wegen der Lehrpersonen oder der Inhalte) gern in die Schule zu gehen.

Das Lernen in der Gemeinschaft ist seit jeher von Bildungstheoretikern und auch von den Reformpädagogen vom Anfang des 20. Jahrhunderts betont worden.<sup>11</sup> Bildung ist immer und nicht nur hin und wieder ein sozialer Prozess. Sie bedarf der Auseinandersetzung mit anderen Menschen – nicht zuletzt deshalb, weil die Freiheit des Einzelnen ihre Grenze an der Freiheit der anderen findet.

Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung? Unterricht muss ein breites Spektrum an Erfahrungsmöglichkeiten bieten: Er sollte so gestaltet werden, dass die Schüler Kompetenzerfahrungen machen können und sehen, dass sich die Anstrengungen lohnen. Er sollte so gestaltet werden, dass sie in wachsendem Umfang selbstbestimmt arbeiten und Autonomieerfahrungen machen. Und er sollte ihnen zumindest ansatzweise zeigen, dass gemeinsames solidarisches Handeln eine beglückende Erfahrung sein kann.<sup>12</sup>

**STANDARD 8:** Lernen erfolgt immer mit „Kopf, Herz und Hand“. Es kann nicht auf das kognitiv-fachliche und auch nicht auf reines Gefühlslernen beschränkt werden.

<sup>9</sup> Diese Forderung wird von Blankertz als „Prinzip der Kritik“ theoretisch umfassend aus der Tradition der Aufklärung begründet (siehe Jank & Meyer 2002: 121 f.). Sie spiegelt aber auch eine biografische Erfahrung: Blankertz ist im Nationalsozialismus groß geworden. Er war begeistertes Mitglied der HJ und hat bei der berühmten Goebbels-Rede Februar 1943 im Sportpalast in Berlin bei der demagogischen Frage „Wollt ihr den totalen Krieg?“ mitgeschrien. Dies hat ihn zeitlebens umgetrieben und nach didaktischen Konsequenzen fragen lassen.

<sup>10</sup> Das wird in dem von Andreas Feindt herausgegebenen Themenheft „Rebellion und Anpassung“ in „Die Grundschulzeitschrift“ (2008) ausführlich verhandelt.

<sup>11</sup> Dabei wurde der Gemeinschaftsbegriff oft idealisiert und manchmal auch ideologisch pervertiert, z. B. bei Peter Petersen.

<sup>12</sup> Zu diesem Fazit gelangen so unterschiedliche Autoren wie Klafki (1991: 52), Schulz (1981: 14f.), Klingberg (1990: 78) und die US-amerikanischen Unterrichts- und Motivationsforscher Deci & Ryan (1993: 229).





Johann Heinrich  
Pestalozzi

Die Formel vom Lernen mit Kopf, Herz und Hand stammt von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Was Pestalozzi anthropologisch begründete, wird heute durch die Neurowissenschaften im Detail bestätigt. Von der ersten Sekunde an sind kognitive Lernprozesse in Emotionen eingewickelt – nicht als Zutat, sondern als ein das ganze Leben fortbestehendes Hintergrundrauschen der angeeigneten Inhalte (Roth 2011: 73 ff.).

Die Forderung, Kopf- und Handarbeit zu vereinen, hat utopische Züge. Denn die Stärke der Schule besteht ja gerade darin, eine handlungsentlastete, curricular geordnete und methodisch-systematisch fortschreitende Vermittlung von Wissen und Können zu leisten. Würden alle Schüler alles, was sie neu lernen, sofort ausprobieren, bräche der Schulbetrieb zusammen. Schule ist stark in „virtuellen“ Handlungen, nicht in realen. Dem entspricht die von den meisten von uns fest verinnerlichte Einstellung, die Kopfarbeit für anspruchsvoller, wichtiger und komplizierter als die Handarbeit zu halten. Das ist aber nicht korrekt gedacht: Handarbeit gelingt nur im „ständigen Dialog“ mit der Kopfarbeit (s. u., S. 186). Und nur der ist ein Meister seines Fachs, der auch real umsetzen kann, was er gelernt hat.

*Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung?* Unterricht wird immer ein Stück weit verkopft sein, aber es darf nicht so weit kommen, dass die Schüler ihre Körper nur noch als „Prothesen für redende Münder, lesende Augen und schreibende Hände“ in das Klassenzimmer mitbringen dürfen (Rumpf 1981: 7). Sie müssen die Chance haben, immer wieder in vielen Erfahrungsbereichen mit allen Sinnen, also auch optisch, haptisch, akustisch und motorisch zu arbeiten und dabei und dadurch zu lernen. Deshalb dürfen Theaterarbeit und Szenisches Spiel, Musik und Tanz, Sport und Textilarbeit nicht marginalisiert werden. Denn in diesen Fächern ist es vom spezifischen Bildungsauftrag her leichter, Kopf- und Handarbeit zu verknüpfen. Das darf aber nicht zur bequemen Entlastung der „Hauptfächer“ missbraucht werden. Auch in ihnen gilt STANDARD 8.

**STANDARD 9:** Individuelles Lernen entfaltet sich im Wechsel von Vertiefung und Besinnung. Beim gemeinsamen Lernen im Klassenverband findet aber eine „Domestizierung“ dieser Lernbewegungen statt. Aus dem individuellen Zweischritt wird in didaktischer Absicht der Dreischritt von Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung.

Es gibt einen zweistufigen Grundrhythmus individuellen Lernens: Man arbeitet sich neu in einen Sachverhalt ein, verliert sich vielleicht sogar vor lauter Neugier und Begeisterung darin. Und dann folgt eine besinnende Vergewisserung, in der das neu Erarbeitete in der „mental map“ der bisher entwickelten Vorstellungen und Kenntnisse verortet und in allgemeinere Zusammenhänge eingeordnet wird. Diesen Zweitakt, der sich in der konkreten Arbeit eher als spiralförmige

Durchdringung realisiert, hat Herbart (1802/1997: 76) in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ als notwendigen Wechsel von „konzentrierter Vertiefung“ zur „allumfassenden Besinnung“ und zurück beschrieben und zu einer Theorie der „Artikulation des Unterrichts“ ausgebaut, die noch heute einen Theorierahmen für die Gestaltung des Unterrichts bietet (Prange 1996; Glöckel 1996).

Für die Unterrichtsgestaltung taugt der zweistufige Grundrhythmus aber nicht. Die je individuellen, manchmal auch anarchischen Lernbewegungen der Schüler müssen „eingefangen“ und in einen gemeinsamen Arbeitsprozess überführt werden. Für diese Prozessgestaltung hat sich weltweit ein methodischer Dreischritt von Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung (EEE) herausgebildet, der auch und gerade dort, wo offene Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit oder Projektlernen praktiziert werden, gültig bleibt.

*Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung?* Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler den Grundrhythmus EEE verinnerlichen und immer wieder innehalten, um über den eigenen Lernprozess nachzudenken. Das ist im 45-Minuten-Takt schwer zu realisieren. Deshalb werden heute in vielen Schulen neue Formen der Taktung und Rhythmisierung des Unterrichts erprobt (s. u., S. 71).

**STANDARD 10:** Unterricht ist ein pädagogisch gestalteter Schonraum mit demokratischem Überschuss.

Die Kinder und Jugendlichen haben Kinderrechte, wie sie von den Vereinten Nationen in der Kinderrechtskonvention vom 20. November 1989 festgeschrieben worden sind. Die Konvention gilt auch für den Unterricht. Er ist ein Schutz- und Schonraum für die Schülerinnen und Schüler – nicht nur im juristischen Sinne der Fürsorge für Schutzbefohlene, sondern auch im didaktischen Sinne. Schüler können im Unterricht erfahren, dass sie geachtet und anerkannt werden, so wie sie sind. Sie können in ihrem individuellen Tempo lernen. Sie können sich erproben und dabei auch einmal auf die Nase fallen. Sie können über die Stränge schlagen, ohne dass dies sofort hart sanktioniert wird. Sie können erfahren, wie befriedigend solidarisches Handeln in Kleingruppe und Klassengemeinschaft sein kann. (Umso schrecklicher sind die Fälle von sexuellem Missbrauch an Schulen.)

Die Schonraum-These ist von Bildungstheoretikern zu einer konkreten Utopie erweitert worden. Schon Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) hat in seinem Erziehungsroman „Émile“ so argumentiert (Benner 2001: 98). Der amerikanische Pragmatist John Dewey (1859–1952) forderte für seine Chicago Laboratory School, dass sie eine „embryonic society“ sei, in der die Schüler in Solidarität und Menschlichkeit aufwachsen können (Dewey 1899: 15). Der Geisteswissenschaftler Erich Weniger (1894–1961) forderte die „Vorwegnahme“ einer zukünftigen



Jean-Jacques  
Rousseau

tigen besseren Gesellschaft im Unterricht (Weniger 1965: 72). Der Altphilologe Hartmut von Hentig (1993: 212) forderte, die Schule an der antiken Idee der „pólis“ auszurichten. Es fehlt aber im deutschsprachigen Raum – anders als im angloamerikanischen, wo Amy Gutmans Buch „Democratic Education“ (1987) eine große Akzeptanz gefunden hat – ein kluger Kopf, der die erprobten Ideen der Praktiker sichtet und gewichtet.

*Was folgt daraus für die Unterrichtsentwicklung?* Die Aufgabe, den Schülern ein Aufwachsen in Menschlichkeit zu gewähren, muss gegen Übergriffe von außen und innen verteidigt werden. Die Schüler müssen das Recht haben, Lernumwege und Irrwege zu gehen und auch einmal kürzer zu treten. Sie sollten die Chance haben, demokratische Entscheidungsprozesse am eigenen Leibe zu erleben und sie selbst voranzutreiben. Das kostet Zeit – und die ist in der Schule immer knapp.

STANDARD 10 hat auch Konsequenzen für die äußerliche Gestaltung der Klassenräume, der Flure und des Schulgeländes. Das wird gern mit dem Satz „Der Raum als dritter Pädagoge“ ausgedrückt. Die Räume sollten ökologisch vernünftig und ästhetisch ansprechend gestaltet werden – auch uns selbst zuliebe. Immerhin verbringen die Schüler ein Siebtel ihrer Lebenszeit, die Lehrpersonen den Großteil ihrer gesamten Arbeitszeit in diesen Räumen. Das Argument unserer Großeltern, Schule müsse karg und hart sein, um auf das Leben danach vorzubereiten, zieht nicht mehr.

*Dazu passt, was der britische Maler David Hockney 2001 in der Kunst- und Ausstellungshalle in Bonn an die Wand schrieb: „Nur wer die Oberfläche ernst nimmt, kann Tiefe erzeugen.“*



David Hockney

Es gibt noch zwei weitere Standards, die aber nicht der 200 Jahre alten Didaktiktradition entspringen, sondern ein Resultat der empirischen Wende der Pädagogik darstellen:

**STANDARD 11:** Bei der Unterrichtsanalyse muss zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen unterschieden werden.

Die Oberflächenstrukturen sind für jeden fachkundigen Beobachter auf den ersten Blick zu erkennen. Man kommt in den Klassenraum und kann sehen, ob Plenumsunterricht oder Einzelarbeit gemacht wird, man hört, welches Thema besprochen wird usw. Die Tiefenstrukturen kommen erst dann in den Blick, wenn Fachleute kluge Fragen stellen und Interpretationen dessen vornehmen, was sie gesehen haben: Was ist der rote Faden in diese Stunde? Ist die Lehrperson authentisch? Wird das Vorwissen der Schüler genutzt?

In John Hatties Synthese von Metaanalysen (s. u., S. 166 f.) fällt auf, dass für Tiefenstruktur-Variablen durchweg höhere Effektstärken berechnet werden konnten als für die Oberflächenstrukturen. Daraus folgern einige Autoren, dass die Oberflächenstrukturen nicht so wichtig seien. Richtig daran ist: Die Unterscheidung schafft Freiräume in der methodischen Gestaltung des Unterrichts.

Man kann ja mit unterschiedlichen Oberflächenstrukturen ähnliche Kompetenzentwicklungen anstoßen. Es wäre aber falsch, aus Hatties Befunden abzuleiten, dass die Oberflächenstrukturen beliebig sind. Wir kommen ja nur über die Gestaltung der Oberflächen an die Tiefenstrukturen heran.

**STANDARD 12:** Regelmäßige Lernstandsdiagnosen sind konstitutive Bestandteile der Unterrichtsarbeit.

Das galt schon immer – aber die Instrumente, mit denen genaue Diagnosen gemacht werden können, sind erst in letzter Zeit entwickelt worden. Sie sind im Schulalltag oft noch unbekannt, aber durch Lehreraus- und -fortbildung verändert sich die Situation schrittweise.