

Rezensionen

Rahel Hünig, Sascha Kabel

Was ist Unterricht?

Rezension der gleichnamigen Tagung im September 2013 in Halle

Im Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg fand vom 26.-27.9.2013 eine Arbeitstagung mit dem Thema „*Was ist Unterricht? – Zur Konstitution einer pädagogischen Form*“ statt. Ziel der Tagungsorganisatoren Marion Pollmanns und Thomas Geier war es, aktuell vorliegende Konzeptionen und Modellierungen zur Theorie des Unterrichts unter der Leitfrage zu diskutieren, „ob es eine systematische und synthetische Theorie des Unterrichts geben kann oder ob wir verschiedenartige Theorien des Unterrichts benötigen, die sich nicht zu einer vereinen lassen, sondern gerade durch ihre Unterschiedlichkeit insgesamt produktiv sind.“ Durch die Verpflichtung auf ein allen Teilnehmer/innen schon im Vorfeld der Tagung zur Verfügung gestelltes empirisches Material, sollten die unterschiedlichen Zugriffe und Analyseergebnisse an einem gemeinsamen Fall geprüft werden. Dabei ging es auch um die Klärung des Problems, inwiefern allgemein sozialwissenschaftliche oder spezifisch pädagogische Termini das Unterrichtsgeschehen zu erschließen helfen. Mit der Frage „Was ist Unterricht?“ erging die Aufforderung, das jeweils als selbstverständlich angesehene Unterrichtsverständnis zu explizieren, also anhand des vorliegenden Materials das Spezifische der Sozialform Unterricht zu benennen. Unter allen Referent/innen bestand Einigkeit, dass es sich bei dem als empirisches Material vorliegenden Fall tatsächlich um „Unterricht“ handelt. Zugleich war allen klar, dass die Analyse des Materials nicht zur Bestätigung eines Idealtypus „guten Unterrichts“ betrieben werden konnte, sondern dass es vielmehr galt, sich darüber zu verständigen, was genau das protokollierte Sozialgeschehen eigentlich zu „Unterricht“ mache.

Diese Frage formulierten Georg Breidenstein und Tanya Tyagunova in ihrem Vortrag als „Frage nach der situativen und interaktiven Hervorbringung von Unterricht.“ Sie fragten weiter: „Wie bringen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in ihrem Handeln eine soziale Form zustande, die sie selbst und auch Außenstehende, aber kulturell eingeweihte Beobachter (also wir) jederzeit und problemlos als ‚Unterricht‘ verstehen können?“

Als Bedingung der Möglichkeit der Erkenntnis: Das ist Unterricht! setzten sie damit einerseits die eigene Teilnahme an dieser sozialen Form oder andererseits für Außenstehende die „kulturelle Eingeweihtheit“ zum Kriterium. So wurde in beiden Fällen das Vertrautsein mit dem erschließungsbedürftigen Fremden als Voraussetzung für seine Bestimmung behauptet. Die Analyse des empirischen Materials wurde aus der Perspektive der Ethnomethodologie in Anlehnung an Garfinkel vorgenommen: „Die Untersuchung gilt der Unterrichtsordnung, die nicht als gegebene Struktur aufgefasst wird, sondern als *practical accomplishment*“, als praktische, situative Hervorbringung, die ihrerseits die soziale Praxis ‚Unterricht‘ konstituiert [...] Es geht dabei in erster Linie um die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, d.h. um die Lehrer- und Schülerpraktiken, wie sie von den Teilnehmern der Unterrichtssituation [...] realisiert werden.“ Auf diese Weise

wurde das Unterrichtsgeschehen als geprägt durch die „Organisation der Kohorte“, als die den Unterricht durchziehende Aufgabe der Lehrerin beschrieben, eine „bestimmte Anzahl von Schülerinnen und Schülern zu einer konsistenten Einheit zu bringen“, sowie als das „Management der Körper“, um die „Aufmerksamkeit für einen gemeinsamen Gegenstand“ herzustellen – ein Verfahren, das als „pädagogische Interpunktion“ bezeichnet wurde. Damit gemeint waren Handlungen der Lehrerin, „die Schüler zu instruieren, dass und worauf sie achten sollen und welche Art von Aktivitäten im Moment vorgesehen sind“. Das Allgemeine des Unterrichts wurde in Breidensteins und Tyagunovas Perspektive so als „Instruktionsfeld“ sichtbar, welches durch Handlungen der Lehrperson zur „(Wieder-)Herstellung der Ordnung“ bei Akzeptanz ihrer Handlungsposition durch die Schüler konstituiert werde.

Dabei blieb die Analyse aus methodologischen Gründen „abstinent gegenüber den Inhalten des Unterrichts“. Diese seien, da man nach dem Allgemeinen des Unterrichts suche, „nicht relevant“, weil „austauschbar“. Auch wenn es aus dieser Perspektive nachvollziehbar erschien, dass dem speziellen Thema des exemplarisch vorliegenden Geschichtsunterrichts keine inhaltliche Aufmerksamkeit zukam, wurde seitens der Teilnehmer/innen doch die Frage laut, weshalb die Art und Weise, wie die Lehrerin den Gegenstand des Unterrichts thematisiert, für ein allgemeines Verständnis von Unterricht als strukturell irrelevant außen vor bleiben könne. Wie solle es möglich sein, die Frage „Was ist Unterricht“ zu beantworten, ohne das in den sozialen Interaktionen entstehende spezifische Verhältnis von Lehrperson und Schüler/innen zum Unterrichtsgegenstand bzw. deren spezifische Verfahrensweisen zur Herstellung dessen, was offensichtlich gelehrt und gelernt werden soll, als notwendigen Bestandteil der Analyse in Betracht zu ziehen.

Dies könnte zu einem gewissen Grad dem empirischen Material geschuldet gewesen sein, denn auch Andreas Gruschka stellte mit Blick auf die vorliegende Stunde fest: „Unterrichtet im Sinne der Lehre von etwas oder der Arbeit an etwas wird eigentlich nicht.“ Anders als Breidenstein und Tyagunova klammerte Gruschka die Frage nach dem Unterrichtsgegenstand deshalb jedoch nicht aus, sondern stellte sie vielmehr ins Zentrum seiner Analyse.

Während Breidenstein und Tyagunova von der Feststellung ausgingen, es finde Unterricht statt, und die sich deshalb auf die Analyse der in der Unterrichtszeit zu beobachtenden sozialen Praktiken konzentrierten, problematisierte Gruschka zunächst die allen gestellte Frage „Was ist Unterricht?“. Er führte aus: „Wenn wir nicht von der nichts erklärenden Allaussage ausgehen wollen, dass überall dort, wo Unterricht drauf steht, auch Unterricht stattfindet, müssen wir klären, inwiefern wir es hier überhaupt mit Unterricht zu tun haben.“ Dafür sei eine „nähere Bestimmung der Momente“ nötig, die das dokumentierte soziale Geschehen im Unterschied zu anderen „zu einem machen, das wir Unterricht nennen mögen, ja müssen“. Zur Bestimmung dieser Momente kam Gruschka durch die objektiv hermeneutische Rekonstruktion des Transkripts der vorliegenden Stunde, die im Kern darin bestand, einen Filmausschnitt zu sehen und dessen Anschauen vor- und nachzubereiten. Analysiert wurde sowohl der Film („*Swing Kids*“) als auch die pädagogischen Intentionen der Lehrerin, die in der Wahl eben dieses Films

(anstelle möglicher anderer sinnvoller Filme über den Nationalsozialismus) sowie in der Umgangsweise mit diesem in der Unterrichtsstunde zum Ausdruck kamen.

Gruschka machte deutlich, dass von den Schüler/innen mehr verlangt wurde als von einem Kinobesucher: „Der Film steht nicht für sich, er dient im doppelten Sinne als Mittel zum unterrichtlichen Zweck, als didaktische Repräsentation eines Inhalts des Curriculums wie auch methodisch als Arbeitsmaterial. [...] Die Schüler sollen mit dem Film nicht einfach unterhalten werden, sondern an und mit ihm etwas lernen.“ Thema der Stunde war der Nationalsozialismus, wie die Lehrerin mittels einer zusätzlich zum Film aufgelegten Folie deutlich machte. Obwohl die Tätigkeit des Filmschauens dem Infotainment entspreche, sei dieses „durch die didaktisch erzieherische Rahmung des Schauens [...] zurückgenommen und gebrochen“ worden. Trotz Kritik, dass der in der Stunde erhobene Anspruch, mit dem Film Wichtiges über den Nationalsozialismus zu vermitteln, nicht eingelöst werden konnte, kam Gruschka zu dem Fazit: „Es handelt sich bei dieser Stunde um Unterricht in einer besonderen Ausdrucksgestalt des Pädagogischen.“ In den Herausforderungen, „denen sich die Lehrerin als Unterrichtende und denen sich die Schüler als Unterrichtete gegenüber“ sahen, erweise sich die analysierte Stunde als Unterricht durch die in der Kommunikation der sozialen Akteure präsente „widersprüchliche Einheit aus erzieherischen, didaktischen und bildungsbezogenen Motivierungen.“

Von Breidenstein wurde an diesem Ergebnis problematisiert, dass Gruschka im Verlauf seiner Analyse die Frage „Ist das Unterricht?“ letztlich zugleich bejahe und verneine. Ebenso wurde die Frage aufgeworfen, ob die von Gruschka als für Unterricht konstitutiv herausgearbeitete widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung als eine dem empirischen Geschehen angemessene oder als eine diesem äußerliche normative Setzung zu betrachten sei.

Mit einem ähnlichen methodischen Zugriff wie dem von Tyaganova und Breidenstein wurde der Blick auf Unterricht im Vortrag von Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth und Matthias Proske mittels einer systemtheoretisch fokussierten ethnomethodologischen Konversationsanalyse entwickelt. An der Systemtheorie Luhmanns orientiert wurde die Frage gestellt: „Was zeichnet das ‚Interaktionssystem‘ Schulunterricht im Vergleich und in Differenz zu anderen Interaktionssystemen aus?“ Die Beantwortung der Frage „Was ist Unterricht?“ sollte demnach durch eine Abgrenzung von anderen sozialen Interaktionen möglich werden, die nicht Unterricht sind.

So wurde Schulunterricht von Hollstein et al. als Interaktionssystem aufgefasst, das analytisch in drei Dimensionen zu betrachten sei: der *Sozialdimension* (wer spricht wie mit wem; wie wird Verantwortung zugerechnet), der *Sachdimension* (Thema der Kommunikation) und der *Zeitdimension* (Verhältnisbestimmung von Gegenwart zur Vergangenheit und Zukunft im sozialen System). Die Analyse des empirischen Materials erfolgte sequenzanalytisch, um die „systemspezifische Einschränkung der Sinnmöglichkeiten im Verlauf einer Kommunikation Schritt für Schritt deutlich [zu, d.A.] machen.“ So erarbeitete Hollstein Unterricht als einen wiedererkennbaren Systemtyp, der sich durch eine als „Pädagogizität“ bezeichnete Form der interaktionellen Lösung

des „spezifischen Bezugsproblems“, der Unmöglichkeit der „technischen Herstellung“ von „kognitivem Lernen“ und „erzieherischen Wirkungen“ (positiv: „der Ermöglichung von Lernen“), auszeichnet. Besondere Beachtung fanden dafür Sequenzen, in denen Inkonsistenzen, d.h. Grenzen des Systems im System selbst reflexiv wurden. In Sequenzen der Zurückweisung kommunikativer Adressierungen wurden Antworten auf die Frage gesucht, wie das spezifische Bezugsproblem situativ gelöst werden kann. Mit diesem Vorgehen wurden zusätzlich Erkenntnisse darüber erhofft, wie der Schulunterricht selbst seine Grenzen festlegt. Exemplarisch wurden zwei Szenen vorgestellt, die erste zeigte, Hollstein zufolge, die „Herstellung der unterrichtstypischen Interaktionsordnung“, die zweite das „Einüben der ‚richtigen‘ Deutung des Unterrichtsgegenstandes“. In der zweiten Sequenz wurde die in ihr aufscheinende Pädagogizität als „Hilfe“ der Lehrerin gegenüber einem Schüler und als gleichzeitige beständige „Herausforderung zu einem weitergehenden Verstehen“ in einer zudem als Konkurrenzsituation beschriebenen Atmosphäre qualifiziert.

Der kommentierende Beitrag der Bildungshistorikerin Sabine Reh problematisierte das rein strukturelle Aufzeigen der Pädagogizität unter Nutzung des Dimensionenmodells als schwer nachvollziehbar; es liefere lediglich abstrakte oder fast banale Ergebnisse. Zudem wurde die Interpretation der unterrichtlichen Er- oder Bearbeitung einer Tabelle zum Film als „Einüben in die ‚richtige‘ Deutung“ hinterfragt, da, wie Gruschka gezeigt habe, im Unterrichtsgespräch gar keine Auslegung oder Diskussion der dort angebotenen Deutungen stattgefunden habe. Unklar blieb zudem, wieso die analytische Trennung in die drei Dimensionen erst in der Bilanzierung der Ergebnisse der Interpretation erfolgte, weil dadurch zuvor Erkanntes wieder unter den Tisch fiel. So tauchte beispielsweise die in der Sequenzanalyse herausgearbeitete schlechte Passung von didaktischer Absicht der Lehrerin, der Eigenlogik des Films und der Aneignungsprozess der Schüler in der Bilanzierung der Ergebnisse mit den drei Dimensionen nicht mehr auf. So drängte sich die Frage auf, wozu die analytische Trennung in die drei Dimensionen überhaupt diene. Ebenso wurde diskutiert, inwiefern die von Hollstein hervorgehobene Selektionsfunktion als ein dem Unterricht inhärentes Merkmal nicht eine bloße Behauptung sei, die von der im Material aufscheinenden Konstitution der Form des Unterrichts durch seine Akteure nicht gedeckt sei.

In den Diskussionen wurde deutlich, dass es bei der Tagungsfrage um einen Forschungsgegenstand ging, an dem die Teilnehmenden nicht nur in theoretischer Perspektive, sondern auch an der Fragestellung interessiert waren, inwiefern Wissen über Konstitution von Unterricht als pädagogische Form für ein besseres Gelingen der Unterrichtspraxis relevant sei. Dieses Anliegen war das Leitmotiv für ein von Martin Lindner vorgestelltes Alternativmodell für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Darin erschienen die ethnomethodologischen und systemtheoretischen Methoden als sinnvoll zur äußeren Differenzbestimmung und zur Schärfung des analytischen Blicks auf die Binnenstruktur von Unterricht.

Jedoch erschien es auch mit Blick auf die von Francesco Cuomo vorgestellte internationale Unterrichtsforschung notwendig, das soziale Interaktionssystem „Unterricht“

explizit als pädagogisches Geschehen zu verstehen. Dieses sei von der didaktischen Aufgabe der wechselseitigen Erschließung der Schüler/innen für die zu lernende Sache und der zu lehrenden Sache für die Schüler/innen (Klafki) geprägt. Ausschlaggebend dafür sei die Fähigkeit der Lehrpersonen, fachliche Konzeptionen des Gegenstandes mit den vorhandenen vorwissenschaftlichen Vorstellungen der Schüler/innen zu einem adäquaten neuen Verständnis des Unterrichtsgegenstands zu vermitteln. Damit Aneignung der bzw. Bildung an der Sache stattfinden könne, seien alle erzieherischen Interventionen nur angemessen, wenn sie zur Herstellung einer dieser Vermittlungsleistung dienlichen sozialen Situation beitragen.

In den Diskussionen der Tagung wurde ein rein soziologischer Zugriff wiederholt als zu abstrakt und die Sache „Unterricht“ nicht treffend zurückgewiesen. Das Geschehen müsse vielmehr als pädagogisches Geschehen ernstgenommen werden. Ob und in welcher Form dies die einheimischen Begriffe Erziehung, Didaktik und Bildung (noch) leisten können, blieb am Schluss der Tagung, vor allem auch im Blick auf die internationale Anschlussfähigkeit der Diskussion, eine offene Frage – vielleicht ein Thema für eine nächste Arbeitstagung im gleichen Format? Wir würden dies begrüßen!

Autorenangaben

Rahel Hünig
 Sascha Kabel
 Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main
 Fachbereich für Erziehungswissenschaften
 Grüneburgplatz 1
 D-60323 Frankfurt am Main
 rhuenig@gmx.de
 Eberz@em.uni-frankfurt.de

Oliver Hollstein

Zaborowski, Katrin Ulrike/Meier, Michael/Breidenstein, Georg (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Folgt man Talcott Parsons dann geben Schulnoten anderen gesellschaftlichen Teilsystemen eine Orientierung für die Vergabe von Statuspositionen. Sieht man sich allerdings an, mit welch aufwendigen Verfahren Firmen mittlerweile ihre Mitarbeiter rekrutieren („assessment center“), kann man daran zweifeln, ob diese These noch zutrifft. Es ist dieser Zweifel, den Georg Breidenstein und seine Mitarbeiter zum Ausgangspunkt des hier dokumentierten Forschungsprojekts „Leistungsbewertung in der Schulklasse“ ge-