

Ewald Terhart

Unterrichtstheorie

Einführung in den Thementeil

Unterrichtstheorie? Muss es nicht Allgemeine Didaktik heißen? Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird der Begriff „Unterrichtstheorie“ üblicherweise im Kontext der Allgemeinen Didaktik verwendet. Die verschiedenen Denkschulen der Allgemeinen Didaktik vertreten nicht selten den Anspruch, selbst eine Unterrichtstheorie zu sein, eine solche anzustreben oder umgekehrt auf eine solche aufzubauen. Die Allgemeine Didaktik thematisiert Lehren und Lernen bzw. den schulischen Unterricht in einer sehr breiten Perspektive: Allgemeine Didaktiken beschreiben den allgemeinen Sinn von Unterricht und identifizieren grundlegende Strukturelemente des Unterrichts. Weiterhin liefern sie ein allgemeines Konzept des Lehrerhandelns im Unterricht, wollen praktische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung vermitteln und bieten nicht zuletzt Anfängern im Lehrerberuf in aller Regel auch Hilfen für das Erlernen des Unterrichtens. Der Allgemeinen Didaktik kommt eine wichtige, schon beinahe kanonische Rolle in der Lehrerbildung zu; folglich ist sie häufig Prüfungsstoff bei Lehramtsprüfungen.

Vor diesem Hintergrund steht Allgemeine Didaktik letztlich immer im Kontext der Aufgabe, Unterricht zu gestalten, bzw. mit Blick auf Berufsneulinge: die Gestaltung des Unterrichts zu erlernen. Aus diesem Grunde materialisiert sich die erziehungswissenschaftliche Publizistik zur Allgemeinen Didaktik in einem nicht endenden Strom von Einführungen, Übersichtsdarstellungen, Lehr- und Arbeitsbüchern, die die aktuelle Lage beschreiben, kommentieren, analysieren etc. – der Verfasser hat selbst dazu beigetragen (Terhart, 2009). Selbst dezidiert auf Neues gerichtete Bemühungen zeigen noch recht deutlich eine enge Bindung an die etablierten Ansätze (vgl. Bohl & Zierer, 2013).

Dabei verdient Unterricht sehr wohl auch eine *Thematisierung durch Theorie und ohne Blick auf praktische Gestaltungsfragen*. In der Erziehungswissenschaft wird diese dezidiert theoretische Blickperspektive auf Unterricht, Lehren und Lernen nur sehr selten gewählt; es lassen sich nur wenige Titel nennen (als prominentes frühes Beispiel vgl. Bruner, 1966/1974; zur früheren Diskussion um Theorien des Lehrens vgl. Loser & Terhart, 1977; als neuere Arbeiten mit dezidiert theoretischer Ambition vgl. Breidenstein, 2010; Pazzini, Schuller & Wimmer, 2010; Meseth, Proske & Radtke, 2011; Kol-

ler, Reichenbach & Ricken, 2012; Gruschka, 2013; Wieser, 2013; Herzog, 2013; eher noch allgemein-didaktisch Arnold & Bach, 2011).

Unterricht ist ein Gegenstandsfeld für Theoriebildung unterschiedlichster disziplinärer Provenienz. Die Erziehungsphilosophie hat mit Blick auf Unterricht und Lehrertätigkeit zum Beispiel die begrifflichen und sachlichen Verhältnisse zwischen Lehren und Lernen analysiert, die Pädagogische Psychologie betrachtet Unterricht nicht länger als Anwendungsfeld von Lerntheorien, sondern als eigenständigen, genuinen Forschungsgegenstand, für den die Unterrichtspsychologie zuständig ist. Demgegenüber wird Unterricht, wird das Klassenzimmer von einer mikrosoziologisch ausgerichteten Bildungssoziologie eher selten thematisiert; der berühmte, schulebildende Aufsatz von Parsons über „die Schulklassse als soziales System“ (1959/1968) hat weder in der system- noch der kulturtheoretischen Soziologie einen ähnlich prominenten Nachfolger gefunden.

Aus diesem Grund werden in diesem Thementeil vier Beiträge aus der Philosophie, aus der Erziehungswissenschaft, aus der Pädagogischen Psychologie und der Bildungssoziologie versammelt, in denen eine dezidiert theoretische, also praxis- und anwendungsenthobene, distanziert-analytische Perspektive auf Unterricht gerichtet wird. Die unterschiedlichen disziplinspezifischen Analyseperspektiven sollen möglichst unverkürzt zum Zuge kommen. Eine Bezugnahme auf praktische Gestaltungsfragen sollte nicht erfolgen, ebenso wurde der vielleicht zunächst naheliegende Gedanke einer interdisziplinären Ergänzungs- oder gar Vereinigungsperspektive nicht verfolgt. Insofern stehen die vier Beiträge tatsächlich nebeneinander; die jeweils gewählten Ansatzpunkte, Argumentationsweisen, Darstellungsformen unterscheiden sich sehr deutlich. Punktuell gibt es gemeinsame Berührungsflächen, und ebenso sind hier und da Überlappungen und wechselseitige Bezugnahmen hinsichtlich der verwendeten bzw. zitierten Literatur zu verzeichnen.

Johannes Giesinger wendet sich in seinem Beitrag aus philosophischer Perspektive einem zentralen Doppelproblem von Unterrichtstheorie zu: Wie ist es um die faktische und potenzielle Wirksamkeit von Unterricht bestellt, und welche akzeptable Antwort findet man auf die moralische Frage, ob nicht durch einen wirksam gedachten bzw. tatsächlich wirksamen Unterricht die Freiheitsrechte der Unterrichteten eingeschränkt werden? Insofern geht es um eine auf Unterrichten bezogene Variation der grundlegenden Fragestellung aller pädagogischen Reflexion: Ist Erziehung möglich – und legitim? In seinem Beitrag entwickelt Giesinger den Gedanken, dass die Idee der pädagogischen Wirksamkeit nicht damit unvereinbar ist, die Adressaten von Erziehung oder Unterricht als Personen oder Subjekte anzuerkennen. In seinem Modell pädagogischer Wirksamkeit werden Personen nicht kausal verändert, sondern moralisch bewegt. Sie lassen sich verändern, weil sie bestimmte Aussagen, Regeln oder Werte anerkennen und in ihrem Tun und Denken als Gründe *wirksam werden lassen*.

Manfred Lüders muss angesichts der unübersichtlichen Theorielage eine Auswahl vornehmen und diskutiert fünf erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien, wobei er sich auf eine Auseinandersetzung mit deren grundlegenden Theorieannahmen konzentriert und Gestaltungsbelange außen vor lässt. Zu den traditionellen Varianten zählt er die unterrichtstheoretischen Grundlagen der bildungstheoretischen Didaktik sowie

der lehr-lerntheoretischen Didaktik; beide weisen nach Lüders eine unterrichtstheoretische Leerstelle auf. Als Beispiele für neuere Theorieangebote erörtert er die Theorie des Unterrichts als repräsentatives Zeigen, den sprachspieltheoretischen Ansatz sowie die Theorie des Unterrichts als einer pädagogischen Ordnung, die sich auf unterschiedliche sozialphilosophische Praxis- und Kulturtheorien stützt. Die drei diskutierten Beispiele unterscheiden sich hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit ihrer Aussagen, hinsichtlich ihres Bezugs auf grundlegende wissenschaftliche Paradigmen sowie hinsichtlich der Intensität der Bezugnahme auf die Empirie der Unterrichtswirklichkeit.

Tina Seidel schreibt aus der Sicht der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung bzw. der Unterrichtspsychologie. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung zwischen dem Struktur- und dem Prozessparadigma. Beide Zugangsweisen werden in den verschiedenen Angebot-Nutzungs-Modellen zusammengeführt, die sowohl in der Unterrichtspsychologie als auch in der Allgemeinen Didaktik einen großen Bekanntheitsgrad erreicht haben und auf die sich viele Autorinnen und Autoren unterschiedlicher Disziplinen teils positiv, teils kritisch beziehen. Angebot-Nutzungs-Modelle dienen sowohl der Strukturierung der Forschung selbst als auch der Einordnung von Forschungsergebnissen in einen größeren Zusammenhang. Entscheidend sind die nicht-deterministische Vorstellung des Zusammenhangs von Lehren und Lernen und die Idee des ko-konstruktiven Charakters des Unterrichtsverlaufs und seiner kurz- und längerfristigen Ergebnisse. Der zugrunde liegende Begriff von Theorie betrachtet Arbeit an Theorie weder als Sprachanalyse noch als tiefgehende Erkenntnis des Gegenstandes ‚an sich‘, sondern als Prozess der Erarbeitung und Überprüfung von Modellen, die als eine in einem bestimmten Forschungskontext gemeinsam geteilte Denkgrundlage fungieren und der schrittweisen, sich selbst korrigierenden Überprüfung bedürfen.

Herbert Kalthoff entwickelt aus mikrosoziologischer Perspektive und auf differenztheoretischer Basis eine „empirische Theorie“ der Unterrichtspraxis als eine spezifische Form soziologischen Theoretisierens, die auf Erklärung ohne Kausalität und Generalisierung ohne Vorhersage zielt. Durchgeführt wird diese theoretische Empirie an drei Themen: sprachliche Kommunikation im Unterricht, Objekte schulischer Materialität (Bücher, Listen, Medien, Karten, Modelle, Experimentalanordnungen, Anschauungsobjekte, Testbögen etc.) und schließlich schulische Bewertungsprozesse, die schüler- wie lehrerseits eine konstitutive Bedeutung haben. Am Ende wirft die von Kalthoff entwickelte soziologische und differenztheoretische Perspektive auf Unterricht erneut die Frage nach den Eigenarten der Institution Schule auf, in der allererst Unterrichtspraxis, wie wir sie kennen, möglich wird.

Eine Summe lässt sich aus den Beiträgen eigentlich nicht ziehen – außer vielleicht die Erfahrung, dass der in der Alltagsbeobachtung auf der Oberfläche vielfach trivial erscheinende Gegenstand Unterricht, wird er in eine wissenschaftliche Blickperspektive gerückt, sofort seine Selbstverständlichkeit verliert. Was allmorgendlich millionenfach geschieht, wird gegliedert und zerlegt, modelliert und gedeutet, vereinfacht und verkompliziert und gelegentlich in ungeahnte Theorie- und Reflexionshöhen hinaufgetrieben. Immer entstehen neue Einsichten und Irritationen. Genau das ist von Unterrichtstheorie zu erwarten.

Literatur

- Arnold, K.-H., & Bach, A. (2011). Theorie des Unterrichts. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim: Juventa [DOI: 10.3262/EEO09110164].
- Bohl, Th., & Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (Jahrbuch Allgemeine Didaktik, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Bruner, J. (orig. 1966/dt. 1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf: Schwann.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Herzog, W. (2013). Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz qualitativer Unterrichtsforschung. *Pädagogische Korrespondenz*, 48, 5–26.
- Koller, H.-Ch., Reichenbach, R., & Ricken, N. (Hrsg.) (2012). *Philosophie des Lehrens*. Paderborn: Schöningh.
- Loser, F., & Terhart, E. (Hrsg.) (1977). *Theorien des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Parsons, T. (orig. 1959/dt. 1968). Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In Ders. (1968), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Darmstadt: Luchterhand.
- Pazzini, K.-J., Schuller, M., & Wimmer, M. (Hrsg.) (2010). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Wieser, C. (2013). Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 95–111.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft,
Bispinghof 5/6, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de