



Leseprobe aus: Bittner, Unterricht machen. ISBN 978-3-7799-4351-8

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4351-8>

1 Einleitung

Reformpädagogik und Jena-Plan

Die reformpädagogischen Bewegungen bewirken seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eine Reihe von Veränderungen, indem sie Themen in die Pädagogik einführen, durch die die jeweilige Pädagogik in ihr Gegenteil verkehrt wird. Dabei kann auch heute nicht von *der* Reformpädagogik die Rede sein, eine solche durch die geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft vorgenommene Verallgemeinerung entspricht nicht dem historischen Bild. Dennoch scheint allen reformpädagogischen Bewegungen gemeinsam, dass die Individualität des Kindes in den Mittelpunkt der Erziehungstheorie rückt, ein Diskurs, der deutlich in der Gegenwart angekommen ist (vgl. Oelkers, 1989, 13). Da sich jedoch aus der Individualität des Kindes selbst keine Pädagogik begründen kann, umfassen aktuelle pädagogische Theorien das Lernen mindestens im Spannungsverhältnis zwischen deiktischem, relationalem und selbsttätigem Lernen, woraus sich eine spezifische Ordnung des Unterrichts ableitet (vgl. exemplarisch Künkler, 2011; Göhlich et al., 2007; Prange, 2005).

Die Reformpädagogik hat einzelne Schulmodelle hervorgebracht, die zum Teil heute noch Bestand haben. Die prominentesten Formen waren das Lietzsche Landerziehungsheim, die Montessorischule, die Waldorfschule sowie die Jena-Plan-Schule (vgl. Retter, 2010, 20). Dabei war der Ausgangspunkt dieser reformpädagogischen Bewegungen eine Anthropologie des Kindes als eines einzigartigen Menschen mit eigenen Begabungen, der als ein natürlich wachsendes Wesen angesehen wird, an dem sich die Erziehung zu orientieren habe. Daraus ergibt sich scheinbar eine Anforderung an die Ordnung der Schule, in der der Schüler bestimmt, was das Pädagogische ist.¹ Diese unterschiedlichen Schulmodelle haben zu Beginn des

1 In der gesamten Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf eine durchgehende sprachliche Differenzierung nach Geschlecht verzichtet. Mit den Begriffen Lehrer, Lehrerinnen, Lehrperson, Schüler, Schülerinnen sind im Folgenden immer sowohl weibliche als auch männliche Akteure des Feldes bezeichnet.

1 Einleitung

vergangenen Jahrhunderts eine Reflexion und Kritik der gesellschaftlichen Anforderungen formuliert, die in alternative pädagogische Orientierungen mündeten. Innerhalb der Reformpädagogiken wurden konzeptionell und auch praktisch Unterrichtsweisen und Schulformen erprobt. Diese waren daran ausgerichtet, die Lehrschule abzuschaffen und durch ein erweitertes Lern- und Bildungsverständnis zu ersetzen. Der Unterricht wurde dabei der zentrale Ort der Reformierung. Gleichzeitig gab es auch Reformierungen, die sich auf die (äußere) Schulentwicklung bezogen. Dieser Entwicklung folgte eine Reihe von Auseinandersetzungen, Debatten und Schulversuchen der Alternativschulbewegung(en) insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Göhlich, 1997c).

Seit den 1990er Jahren wurden die Schulen unter eine erhöhte Selbstständigkeit gestellt. Damit unterscheidet sich die Schulentwicklung von einer *alten* Schulstrukturdebatte (vgl. Kleinespel, 1998) und eröffnete weitreichende Möglichkeiten der Reformierung. Die Teilhabe aller Beteiligten an der Bildung sowie die Gewährleistung einer guten Pädagogik rücken seither in das Zentrum der Debatten. Spätestens seit den ersten Ergebnissen der PISA-Studie (vgl. Baumert et al., 2002) und mit Blick auf die „best practice“ einzelner Länder hat der Entwicklungsprozess innerhalb der Schulen neuen Antrieb erhalten. Kühn (2013) vergleicht den PISA-Schock in Deutschland mit dem Sputnik-Schock von 1957. In beiden Fällen geht es um den Rang und die Bedeutung der Wissensgesellschaft, die dadurch zur Disposition gestellt werden. In der Nachfolge von PISA wurden nicht nur die Schulstrukturen, sondern auch die Unterrichtsweisen weiter reformiert. Durch die anschließenden (Selbst-)Evaluationsmaßnahmen der Schule wurden die Reformen als besonderer *Erfolg* hervorgehoben. Nicht zuletzt geht es bei den Reformierungsbestrebungen auch um die Herausbildung eines Alleinstellungsmerkmals im Kampf um knappe Mittel. Um ein erfolgreiches Schul- und Unterrichtskonzept aufrechtzuerhalten, bedarf es einer bestimmten Größe der Lehrerschaft, die nur durch die Gewinnung ausreichender Eltern- bzw. Kinderzahlen gewährleistet werden kann. Die Praxis des Unterrichts ist dementsprechend ein komplexes Netz aus Praktiken und Diskursen, die innerhalb und außerhalb der Schulentwicklung ihre Wirkmacht entfalten.

Peter Petersens Vorschläge für eine Schulentwicklung, mündeten unter anderem in die Formulierung des Jena-Plans. An dieser Pädagogik bzw. an Teilen der dort formulierten Prinzipien, Ideen und Diskurse richtet sich eine Reihe von Schulen aus.

Petersens Leistung bestand darin, dass er die in Reformpädagogiken entworfenen Prinzipien in einer Synthese der reformpädagogischen Kritik und Praxis der damals gegenwärtigen Schule vereinte und mit dem Jena-Plan eine umfassende Erziehungs- und Schulreform einleitete (vgl. Petersen, 1927/1980). Wesentliche Begriffe der Schulreform sind den Theorien Petersens entnommen: Schulleben, Kern- und Kurssystem, Gruppenunterricht, Durchlässigkeit etc. (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 9). Dabei bleibt sein Modell nicht ohne Kritik. Seine Begriffe der Gemeinschaft, des Lebens und des Geistes bewegen sich nicht in einer pluralistisch-relativistischen Moderne (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 10), wodurch er eine zweifelhafte Rolle während des Nationalsozialismus eingenommen hat (vgl. Oelkers, 1989, 117). Oelkers (1989) stellt jedoch heraus, dass Petersen eine Pädagogik entwirft, ohne die weltanschauliche Position des Nationalsozialismus in die theoretische Konzeption der Schule mit einzubeziehen. Es waren ganz allgemein Ideen der Reformpädagogik, die in die nationalsozialistische Ideologie mit aufgenommen wurden und die Erneuerungsbewegung mitgestalteten (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 15 f.). Gleichzeitig gilt es unmissverständlich zu betonen, dass die sich daran anschließende Vernichtungsideologie und Diktatur in ihrer Grausamkeit nicht zu übertreffen sind. Inwiefern einzelne Vertreter der Reformpädagogik den nationalsozialistischen Ideen nahestanden, soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Für Petersen gilt wohl, dass er die rassenbiologische Begründung der Erziehung ablehnte, jedoch auf die „völkischen“ Potentiale [sic!] des Nationalsozialismus gesetzt [habe; M.B.], die er – vergleichbar der Rektoratsrede *Heideggers* – als Beginn der Überwindung des von ihm bekämpften Liberalismus der Moderne ansah“ (Maschmann und Oelkers, 1985, 15).²

Es sind die Praxis der Jena-Plan-Pädagogik und deren praktisch-diskursive Entfaltung, die in dieser Arbeit in den Fokus geraten. Die Jena-Plan-Pädagogik besticht dabei, wie andere bekannte reformpädagogische Konzeptionen des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts, durch die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des schulischen Lernens. Peter Petersens hat hierzu einen empirischen und erziehungswissenschaftlichen Beitrag geleistet, der jenseits einer Werkauslegung in seiner praktischen Ausgestaltung ergründet werden soll. Die Vorschläge Petersens zie-

2 Für die angeführten Zitate werden die Darstellungsweisen des Originals fortgeschrieben; kursive, unterstrichene und gesperrte Worte, werden so auch wiedergegeben, ohne dass darauf immer wieder ausdrücklich verwiesen wird, um hier die Quellenbelege nicht zu lang werden zu lassen.

1 Einleitung

len eben nicht nur auf eine methodische Ausgestaltung des Unterrichts, sondern können als institutionelles Gesamtkonzept der Schule bestimmt werden. Dabei wird der Gegensatz zwischen Schule und Kind, auf dem die Lehrschule basierte, überwunden und die Schule als Schulgemeinde und Familienschule bzw. *echte Lebensstätte der Jugend* (vgl. Petersen, 1927/1980) entworfen. Nicht der Unterricht, sondern Praktiken des Lernens und der Bildung bestimmen die konzeptionelle Ausgestaltung der Jena-Plan-Schule. Ein Individualismus der Erziehung des Menschen wird überwunden und der Mensch im Verhältnis zu einer Gemeinschaft erfasst. Im Sinne seines erziehungswissenschaftlichen Kompendiums ließe sich formulieren, dass von der Gemeinschaft *erzieherische Mächte* ausgehen, die den Menschen in die Gemeinschaft hineinwachsen lassen (vgl. Petersen, 1962, 96 ff.). Petersens (1927/1980) Vorschläge zum Unterricht und zur Schule können verknüpft werden mit aktuellen Forderungen nach der Öffnung des Unterrichts, der Rhythmisierung von Zeit, der Ritualisierung und Flexibilisierung des Lernens sowie der Selbsttätigkeit der Schüler. Damit käme in den Schriften ein Diskurs zum Ausdruck, der für die Praxis der gegenwärtigen Schulunterrichts Bedeutsamkeit beansprucht.

In einer Kontrastierung dreier Schulen unterschiedlicher reformpädagogischer Konzeptionen konnten Hummrich et al. (2007) zeigen, dass der Idealschüler im generativen Lehrer-Schüler-Verhältnis als potenzielles Opfer der entfremdeten Gesellschaft konzipiert wird, womit die untersuchten Schulkonzeptionen als „bewusst gegenmodern“ gestaltet verstanden werden können. Dementsprechend sind die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes in einer spezifischen Weise als Passungskonstellation abgewertet. Die Möglichkeitsräume reformpädagogischer Schulen sind damit nicht einzig als positiv gelingende Bildungsprozesse zu idealisieren, sondern es kann auch darauf verwiesen werden, dass eine sich an einem breiten Bildungsanspruch orientierende Schulkultur sich den Bildungsmöglichkeiten des Einzelnen gegebenenfalls versagt (Hummrich et al., 2007, 237). Für heutige Eltern und Lehrer zeichnet sich dennoch eine Anziehungskraft der klassischen Reformschulen wie der Jena-Plan-Schule, der Freinet-Schule oder der Montessori-Schule ab, die sich nach Ullrich (2008) aus der *programmatischen Gestaltungstendenz* bzgl. Schulorganisation, Lernkultur und pädagogischer Beziehung begründet.

Aus den Ausführungen zum Wechselverhältnis bestehender Konzeptionen und praktischer Ausgestaltung von Schule und Unterricht, leitet sich eine erkenntnistheoretische Herausforderung ab, wonach der Unterricht der

gegenwärtigen Jena-Plan-Schule in seiner archäologischen und praxeologischen Ausdrucksweise betrachtet werden muss. Dementsprechend gilt es danach zu fragen, was Unterricht gegenwärtig meint und mit welchen Diskursen sich Unterricht verknüpft.

Unterricht

Schulunterricht ist vor eine Reihe gesellschaftlicher Aufgaben und Erwartungen gestellt. Entsprechend den Vorstellungen der Kultusministerkonferenz (KMK) wird die Erziehung und Bildung des Kindes durch die unterrichtliche Vermittlung von Lerninhalten gefördert. Bildungsstandards und Kompetenzstufenmodelle sichern dabei in einem föderalen Bildungssystem ein gesamtgesellschaftliches Fortschreiten des Bildungssektors. Solche Standards fördern gleichzeitig den Vergleich zwischen den Ländern und erzwingen damit gerade diese Orientierung und Ausrichtung an standardisierten Bildungsinhalten. Hinzu kommen weitere Empfehlungen und Beschlüsse, die sich etwa aus der Mitgliedschaft Deutschlands in der UNESCO ergeben. Beispielsweise sind durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung die Bundesländer entsprechend aufgefordert, den Artikel 24 zur gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in einer Regelschule umzusetzen. Damit ist schulische Bildung nicht nur eine Landesaufgabe, sondern wird zu einer nationalen und sogar globalen Herausforderung (vgl. Clemens und Wulf, 2011). Unterricht ist also bei Weitem nicht nur ein Feld, das den Anforderungen von Eltern, Lehrpersonen und Kindern gerecht werden muss, vielmehr muss der Unterricht (in der Schule) als mit vielfältigen Diskursen verknüpft betrachtet werden. Die Prozesse im Unterricht sind dementsprechend nicht einzig auf das Lernen von vorgegebenen Wissensinhalten ausgerichtet, stattdessen soll der Unterricht auch Bildungs- und Erziehungsprozesse fördern und sich an praktischem und kulturellem Wissen orientieren. Die Ausführungen zu den Lerninhalten als immaterielles Kulturerbe im Delors-Bericht (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 1997) können hierbei als ein weiteres Beispiel für eine erweiterte Perspektive auf Wissens- und Bildungsinhalte gesehen werden.

Der Unterricht ist vor die Herausforderung gestellt, diesen vielfältigen Anforderungen zu entsprechen bzw. zu begegnen. Die empirische Unterrichtsforschung allerdings ist von einer Abwesenheit wissenschaftlicher Theorien geprägt und vermag diese Anforderungen kaum zu erfassen, ins-

1 Einleitung

besondere auch, weil sich die Unterrichtsforschung pragmatisch an der Schul- und Ausbildungspraxis orientiert (vgl. Proske, 2011, 9 f.). Das Gelingen von Unterricht wird dort zu einer Frage der methodischen und didaktischen Ausgestaltung. Das Gelingen kann jedoch auch mit Bezug auf Sozial- und Kulturtheorien betrachtet werden, insofern Unterricht einem spezifischen pädagogischen Anspruch sowie vielfältigen Interaktions- und Kommunikationsformen unterliegt (vgl. Proske, 2011, 13).³ Eine umfassende Unterrichtstheorie müsste eben nicht nur die Vermittlung curricularer Lerninhalte darstellen, sondern auch die praktische Ausgestaltung des Erziehungsfeldes samt den gesellschaftlichen Akteuren und deren weiterreichenden Vorstellungen über Schule berücksichtigen. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag zu einer solchen kulturwissenschaftlichen Unterrichtstheorie geleistet werden, wodurch die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Schulpädagogik und Lehrerbildung im Besonderen gewinnen kann (vgl. Proske, 2011, 13).

Unterricht wird nach Sünkel (1996) phänomenologisch als das In-Beziehung-Setzen von etwas zu etwas anderem verstanden, wobei von bestimm- baren Endpunkten auszugehen sei. Endpunkte einer unterrichtlichen Inter- aktion können dabei sowohl Personen als auch Materialitäten sein. Damit unterscheidet sich die Unterrichtssituation in ihrem In-Beziehung-Setzen von einer Arbeitssituation, die lediglich auf einen einzigen Endpunkt aus- gerichtet ist. Die Leistung in der Schule ist nicht wie in der Arbeitswelt lediglich ein geschuldetes Produkt, das bestimmten Marktmechanismen unterliegt, sondern stellt sich im Unterricht als eine kulturelle bzw. zivili- sierende Anforderung dar. Der Begriff der Leistung und dessen Verknüp- fung mit weiteren pädagogischen Zielen sowie mit Leistungsanforderungen verweisen auf eine spezifische Ordnung des Unterrichts, die genauer be- trachtet werden muss.

Unterricht ist, in seiner pädagogischen Ausgestaltung, eine Form der Vermittlung und Mitteilung der älteren Generation gegenüber der jünge- ren Generation von Wissen, Fähigkeiten, Kenntnissen sowie Normen und Werten. „Durch den Unterricht wird die Selbsterfahrung ersetzt; an deren Stelle tritt die systematische Vermittlung“ (Merkens, 2010, 15). Unterricht ist dabei eine Frage von Klassenmanagement, Unterrichtsplanung und der Entwicklung von Lesekompetenz und Grundbildung innerhalb einzelner

3 Vergleiche die Beiträge überschrieben mit „Bezugnahmen: Theorien des Sozialen“ im Band Meseth et al. (2011).

Fächerdisziplinen sowie eine Frage der Legitimation für die Gestalt und die Durchsetzung damit einhergehender (pädagogischer) Ziele. Unterricht bedarf der Organisation und ist deshalb von Erziehungs- und Beratungssettings zu unterscheiden (vgl. Merckens, 2010, 16 ff.). Dabei versteht Merckens (2010) Organisation hier systemtheoretisch und verortet den Unterricht im gesellschaftlichen Teilsystem der Schule. In dieser Institution muss der Unterricht demnach organisiert werden, um *Lernen* zu ermöglichen.

Eine weitere Perspektive auf Unterricht, die gerade durch vergleichende Studien wie die PISA-Studie vermittelt wird, nimmt die angemessene methodische Vermittlung von Wissensinhalten in den Blick und setzt sich mit der Frage auseinander, wie der Einzelne ein (vergleichbares) Wissen erwerben kann, das den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht wird und wodurch sich für den Arbeitsmarkt ein besonderer Wert herausbildet. Damit rückt die Binnenstruktur des Unterrichts in den Fokus. Ein didaktisches Dreieck aus Lehrer, Schüler und Gegenstand in dem in dyadischen Beziehungen auf die verbleibende dritte Position situativ und zielgebunden Bezug genommen wird. Unterricht ist hierbei vor allem auf den curricularen Gegenstand ausgerichtet, bei dem der Lehrer eine besondere Vermittlungsrolle einnimmt. Dabei wäre es denkbar, die spezifische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in der sich darstellenden generativen Überlegenheit zu betrachten, in der die Lehrperson als Konstrukteur des zu unterrichtenden Gegenstandes eine pädagogische Macht auf den Schüler ausübt. In Studien der neueren Bildungs- und Kindheitsforschung wird jedoch kaum mehr nach der Reproduktion dieser Machtverhältnissen gefragt, sondern nach dem Verhältnis von Regeln und beobachtbaren Praktiken im Sinne einer interpretativen Auslegung des Alltags (vgl. Kalthoff, 2004). Neben der Perspektive auf die Lehr-Schule, wird Unterricht auch als die Herausforderung verstanden werden, wie Schüler lernen und *sich bilden*. Dabei geht es dann zunehmend um eine Aneignung von kulturellem Wissen. Unterricht wird dann zu einem Vergesellschaftungs- und Zivilisierungsprozess stilisiert (vgl. Elias, 1939/1969; Rauschenberger, 1985; Diederich, 1985a).

Wird Unterricht hingegen auch als ein Interaktionsgefüge zwischen Lehrpersonen und Schülern verstanden, als ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang, und werden die sich abzeichnenden Sprachmuster sowie Praktiken in den Blick genommen, stehen die Erforschung und das Verständnis davon, was Unterricht ist, noch am Anfang. Dabei ist es gerade für eine umfassende Unterrichtstheorie von Interesse, das Gelingen von Unterricht in seiner Geordnetheit und damit auch mit Bezug auf Interaktionen

1 Einleitung

sowie Kommunikationen diesseits und jenseits der Generationendifferenz zu begreifen (vgl. Merckens, 2010, 21).

Deutlicher als durch die phänomenologischen, handlungstheoretischen und lehr-lerntheoretischen Betrachtungen von Unterricht, scheint es möglich, durch eine praxeologische bzw. praxistheoretische Betrachtung von Unterricht die spezifische Ordnung zu erfassen. Der Begriff der Praxis ermöglicht es, die Zielgerichtetheit (Teleoaffektivität) innerhalb einer sozialen Ordnung zu erfassen sowie das Netz aus Handlungen und Sprachausagen zu berücksichtigen (vgl. Schatzki, 1996), und scheint insofern besonders geeignet zu bestimmen, was Unterricht ist bzw. wie seine Konstitution gelingt. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass der Unterricht durch eine Vielzahl von Beziehungen und Positionen gestaltet ist, die auf eine oder mehrere Ziele ausgerichtet sind. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung hat sich eine praxistheoretische Perspektive etabliert, was insbesondere mit einer ethnografisch angelegten Untersuchung von Unterricht einhergeht. Damit wird Pädagogizität als besondere Form der Sozialität des Unterrichts betrachtet und nach wiederkehrenden Regelmäßigkeiten gefragt, die ein pädagogisch intendiertes Lernen ermöglichen. In praxistheoretischen und ethnografischen Untersuchungen von Unterricht, geht es dabei nicht darum, die Lehr-Lernwirkung zu beschreiben, sondern nach den Konstitutionsbedingungen von Unterricht und nach der Synchronisierung von Lehren und Lernen zu fragen (vgl. Proske, 2011, 15 f.). Mit der durch diese Arbeit ergänzend einzunehmenden Diskursperspektive wird gleichzeitig auf historische Fragestellungen der Unterrichtsforschung in gewandelter Form geantwortet und auf die Variationen bzw. historischen Verschiebungen einer konzeptionell reformpädagogisch gestalteten Unterrichtspraxis geblickt. Dies ist auch insofern erforderlich, als sich „im pädagogischen Diskurs Rechtfertigungen für Erziehung, Lernen, Unterrichten, Bilden, Fördern etc. normativ verändern“ (vgl. Proske, 2011, 17).⁴

Insofern sich die unterrichtliche Praxis mit einer Vielzahl von Diskursen konfrontiert sehen muss, bilden Schule und Unterricht einen Teil des erziehungswissenschaftlichen Aussagensystems ab, dem praktisch gehorcht und entsprochen werden muss. Was Elias (1939/1969) als den Zivilisati-

⁴ Vergleiche exemplarisch für eine historisch-diskursive Betrachtung von Unterricht Caruso (2003) sowie die von Reh et al. (2011) formulierte Forderung, „Unterricht systematisch und in seiner historischen Entwicklung angemessen, umfassend und präzise zu beschreiben“ (Reh et al., 2011, 210).

onsprozess beschreibt, stellt Foucault als die Einverleibung von Diskursen dar.

„Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“ (Foucault, 1970/1991, 30)

Den Perspektiven von Elias (1939/1969) und Foucault (1977) ist gemeinsam, dass sie darauf verweisen, dass die Schule bzw. der Unterricht eben nicht nur ein Ort des Lernens ist, denn Lernen ist gewissermaßen unvermeidlich, vielmehr ist der Unterricht ein Ort des Erziehens und Bildens im Sinne einer Kultur. Dabei ist es die Praxis des Unterrichts, die die Aneignung der Diskurse bzw. die Zivilisierung der Subjekte voranbringen soll. Die Beschreibungen eines geheimen bzw. heimlichen Lehrplans (vgl. Bernfeld, 1925/1967; Zinnecker, 1975; Dreeben, 1980) haben aus einer meist lerntheoretischen Perspektive gezeigt, dass sich das Lernen im Unterricht (auch) jenseits des Lehrplans bewegt – emotionale Einstellungen zum Lernen werden dabei ebenso erworben wie jene Fähigkeiten, die dazu dienen, der Institution zu entsprechen. Dabei wurde kritisiert, dass durch Unterricht die Institution Schule aufrechterhalten und die Vorstellungen einer bürgerlichen Gesellschaft vermittelt wurden. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Lehrplan und Lebenswelt und der Bedeutung und Verantwortung der Schule für die zukünftige Gesellschaft lässt sich etwa so ausdrücken:

„Das wesentliche Ziel darauf hinführender Bildungsprozesse müßte darin liegen, dass der Lernende befähigt wird, mit den neuen Unsicherheiten, aber auch vergrößerten Optionsmöglichkeiten einer sich verändernden Arbeitsgesellschaft erfolgreich umzugehen und für die Notwendigkeit ständigen, lebenslangen Lernens in einer wissensbasierten Erwerbsgesellschaft gerüstet ist.“ (Preiß und Wahler, 2002, 16)

In dieser Studie soll der Unterricht als Praxis verstanden werden und damit eine Perspektive eingenommen werden, die sich deutlicher jenseits des Individuums des Schülers oder der Lehrperson bewegt. Damit wird gewissermaßen an die Beschreibungen des heimlichen Lehrplans und die eben ausgeführten Anforderungen angeknüpft. Es gilt, die Diskurszusammenhänge und die je spezifischen Subjektpositionen zu erforschen, nicht jedoch mit dem Ziel einer Professionalisierung der Lehrperson oder einer

1 Einleitung

Reformierung der Schule, sondern um die Herstellung sozialer Ordnungen im Unterricht zu ergründen. Dabei wird verdeutlicht, dass sich Lernen auch innerhalb nicht-sachlicher Erwartungen, sozialer Zumutungen und zeitlicher Diskontinuitäten diskursiv konstituiert (vgl. Proske, 2011, 14). Unterricht, so ließe sich mit Foucault formulieren, konstituiert sich in der „Ritualisierung des Wortes, einer Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen“ (Foucault, 1970/1991, 30). Insofern gilt es, nach den diskursiven Praktiken des Unterrichts zu fragen.

In der vorliegenden Arbeit soll eine Perspektive auf Unterricht eingenommen werden, die nicht nur einseitig die didaktischen Herausforderungen der angemessenen Vermittlung von Wissensinhalten betrachtet, sondern darüber hinaus die mit der unterrichtlichen Ordnung einhergehende *Qualifizierung und Fixierung der Subjekte*, die Subjektivation innerhalb der sozialen Ordnung fokussiert.

Während die Didaktik in ihren unterschiedlichen Traditionen auf einen gelingenden Unterricht abzielt und unkritisch einen *guten Unterricht* einfordert (vgl. Gruschka, 2007), versperrt sie sich gegenüber dem hier angestrebten praxistheoretischen Verständnis. Didaktischen Ideen versperren sich gegenüber den pädagogischen Möglichkeiten innerhalb des schulischen Unterrichts durch zwei Perspektiven. Erstens, indem didaktische Konzepte auf Disziplin und Kooperation ausgerichtet sind und dadurch eine unterrichtliche Ordnung erzeugen wollen. Zweitens, indem die Didaktik des Unterrichts durch eine freie und an wissenschaftlichen Erkenntnisweisen orientierte Methode gestaltet wird (vgl. Gruschka et al., 2010). Die vielfältigen Interaktionen und intersubjektiven Beziehungen, so die Annahme der Untersuchung, haben jedoch eine weiterreichende Relevanz für den Unterricht, als es die Didaktik hat. Es ist davon auszugehen, dass es verschiedene Aspekte gibt, denen eine weitreichende Relevanz für einen gelingenden Unterricht zugeschrieben werden kann (Breidenstein, 2010a, 871).

Die vorliegende Arbeit geht deshalb der Frage nach, was Unterricht ist, was ihn ausmacht, wie er zustande kommt und wie die Subjekte ihn verstehen. Indem die Bedingungen und Bedingtheiten von Unterricht in der Schule betrachtet werden, soll ein Beitrag zu einer *Theorie des Unterrichts* geleistet werden (vgl. Breidenstein, 2010a). Es geht dabei weniger um eine Grenzbestimmung des Unterrichts (vgl. erneut Gruschka et al., 2010), sondern um einen integrierenden Blick, insofern jene Unterrichts-

situationen betrachtet werden, in denen nicht per se die Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch die Lehrperson im Mittelpunkt steht, sondern sich durch ein pädagogisches Arrangement, ein geteiltes Wissen über die Praxis des Unterrichts, diese unterrichtliche Ordnung herstellt.

„Die theoretische Modellierung des alltäglichen Unterrichts bedarf nach einer Perspektive, die in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht* zu beschreiben. Der Fokus der Reflexion liegt dann auf dem situativen Rahmen und der sich darin konstituierenden Interaktionsordnung schulischen Unterrichts.“ (Breidenstein, 2010a, 872)

Die Interaktionsordnung soll dabei als eine Diskurs-Praxis-Ordnung verstanden und rekonstruiert werden. Darüber hinaus sollen nicht die Individuen im Unterricht betrachtet werden, sondern die sich in Praktiken dokumentierenden Themen und Inhalte, die im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion (diskursiv) zur Verhandlung stehen und Subjekte und Emotionen erzeugen.

Ethnografie von Diskursen

„Historisch gesehen beständen bei allen Differenzen im Detail der pädagogische Diskurs der Moderne darin, das allgemeine Subjekt als Bezugspunkt der Erziehung und diese als Bezugspunkt des allgemeinen Subjekts erst zu konstituieren. Das allgemeine Subjekt und die Erziehung wären also in erheblichem Maße das Produkt einer bestimmten Form des Sprechens.“ (Wulf, 2001, 54)

Indem Erziehung sich in Diskursen konstituiert, verliert sich ein fester Bezugsrahmen der Weltsicht, der eine synchrone oder lineare Entwicklungsbeschreibung ermöglicht. Die Betrachtung von Erziehung und die Beschreibung der pädagogischen Praxis des Unterrichts müssen entsprechend an einer diachronen und die Diskursmechanismen berücksichtigenden Perspektive ausgerichtet werden. Eine solche die Historizität berücksichtigende Beschreibung vermittelt nicht nur ein kommunikativ-sprachförmiges Verständnis von Unterricht, sondern stellt Diskursproduktion und Diskursrezeption innerhalb der Ordnung des Sozialen heraus.

1 Einleitung

In Adaption an eine fokussierte Ethnografie der eigenen Kultur (vgl. Knoblauch, 2001) soll Unterricht *diskursethnografisch* betrachtet werden (vgl. Keller, 2004, 90). Eine solche Betrachtung ermöglicht es, sowohl die gegenwärtigen Praktiken als auch die Diskursivität der Praxis zu rekonstruieren und damit auch im Sinne einer wissenschaftssoziologischen Fragestellung die Produktion von Diskursen zu reflektieren (vgl. etwa Knorr-Cetina, 2002). Gerade für eine normative Wissenschaft wie die Erziehungswissenschaft, die sich aus der Praxis generiert, stellt sich die Schule/der Unterricht als Praxisort der Diskursproduktion und -reproduktion heraus. „Dabei geht es keineswegs um die naive Unterstellung der vollständigen Formung konkreter Situationen und Handlungsweisen durch Diskurse bzw. Dispositive, aber doch um mögliche Prozesse der Mitkonstitution, der Aktualisierung, der Positionierung gegen Diskurse in konkreten Praxisfeldern.“ (Keller, 2004, 91)

Mit dem zur Anwendung kommenden Begriff diskursiver Praktiken wird auf eine Regelmäßigkeit verwiesen, die eine diachrone Beziehung zwischen den gegenwärtigen Praktiken und den (historischen) Diskursen bezeichnet. Dabei wird weniger nach den Machtverhältnissen selbst, als vielmehr nach den Effekten im Sinne einer Hervorbringung von Praktiken, Ordnungen und Subjektivationen gefragt. Innerhalb der Erziehungswissenschaft muss es dementsprechend darum gehen, eine Ethnografie des Unterrichts an einer soziologischen Perspektive auszurichten und so zu rekonstruieren, wie Lernen, Bildung und Unterricht konstituiert werden (vgl. Hünersdorf, 2008, 32 f.). Es wird danach gefragt, wie die Diskurse des Lernens und des Sich-Bildens in der Praxis des Unterrichts ihren Ausdruck finden.

Erkenntnisinteresse: Organisationsprinzipien von Unterricht

Eine *Geschichte der Reformpädagogik*⁵ kann hier nicht geleistet werden, vielmehr soll in den Blick geraten, wie die Jena-Plan-Pädagogik den Diskurs über Unterricht mitbestimmt. Die praxeologische Untersuchung von Unterricht muss demnach herausstellen, wie sich durch die Praxis des Unterrichts eine soziale Ordnung vermittelt, und dabei berücksichtigen, dass die strukturierten/strukturierenden Praktiken einer diskursiven Re-

5 Vergleiche dazu die umfassenden Arbeiten von Dietrich Benner (exemplarisch Benner, 2009).

gelmäßigkeit folgen.⁶ Mit einer Rekonstruktion dieser diskursiven Praktiken scheint die Herausforderung einher zu gehen, schon vorab die Diskurse herauszustellen, durch welche die Praktiken strukturiert sind. Indem jedoch Diskursmechanismen in den Blick geraten, geht es weniger darum, konkrete Diskurse zu benennen, als vielmehr durch den Verweis auf das *Diskursive* eine weitere Ebene innerhalb der Sozialtheorien zu berücksichtigen. Dies soll durch eine Betrachtung der Diskursorganisation und der sich dabei abzeichnenden Subjektivationen etc. gelingen. Diskursorganisation meint dabei nicht nur die Sprecherwechsel im Sinne einer Gesprächsanalyse, sondern auch die sich sprachlich, körperlich und mit Bezug auf Unterrichtsprinzipien, -typen, -formen und -phasen vermittelnden Diskurse. In diesem Sinne ist die vorliegende Untersuchung angelegt. Sie greift die erweiterte erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Unterricht auf und versucht ihr mittels einer diskursethnografischen Forschung nachzugehen.

Insofern die untersuchte Schule den Unterricht an den Ideen und Prinzipien Peter Petersens bzw. des Jena-Plans orientiert und sich dabei eine umfassende schulkulturelle Ordnung herausstellt, sind die Praktiken im Unterricht und die Schule als ein Ort umfassenden Lernens und Sich-Bildens in ihrer Diskursivität und Praxis zu beschreiben.

In der Abschlussfeier der untersuchten Jena-Plan-Schule werden die Ziele des Unterrichts zusammengefasst und der diskursive Zusammenhang der Praxis des Unterrichts für die Schüler, die Lehrpersonen, die Eltern und den Beobachter herausgestellt. Die Praxis des Unterrichts richtet sich demnach am Schüler und der Herausbildung von Selbstbewusstsein, einer Förderung kritischen Denkens, dem eigenständigen Verfolgung von Zielen und der Vermittlung grundlegender Fähigkeiten aus. Die Art und Weise, wie sich dies jedoch im Einzelnen differenziert beschreiben lässt und wie im Kontext reformpädagogischer Praktiken diese Ziele eine Ausdifferenzierung erhalten, überschreitet die (einfache) Beantwortung der Frage, ob die Schüler die genannten (Lern-)Ziele erreicht haben.

Die unterrichtspraxeologische Frage dieser Arbeit richtet sich darauf, wie die Schüler und Lehrer eine soziale Ordnung durch (diskursive) Praktiken herstellen und welches als reformpädagogisch zu bezeichnende Bildungsverständnis sich in den Interaktionen im Unterricht widerspiegelt.

6 Hier kann zunächst auf Bourdieus Verständnis eines Systems dauerhafter Dispositionen aus „strukturierten Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“, verwiesen werden (vgl. Bourdieu, 1976, 165). In Kapitel 3 wird die praxistheoretische Grundlegung der Arbeit genauer dargestellt.

1 Einleitung

Damit antwortet diese Studie auf Desiderate der Unterrichtsforschung (vgl. Idel und Ullrich, 2008, 378), die u. a. in einer übergreifenden Schulkulturanalyse gesehen werden. Der Unterricht in der Jena-Plan-Schule wird qualitativ-rekonstruierend in den Blick genommen und damit eine Ergänzung zu den bisherigen quantitativ-vergleichenden Leistungsstudien geschaffen. „Es dominieren methodisch elaborierte quantitativ-vergleichende Untersuchungen mit einem geringen Grad an theoretischer Konzeptualisierung“ (Idel und Ullrich, 2008, 378). Durch eine methodisch und theoretisch reflektierende Betrachtung des Jena-Plan-Diskurses und der pädagogischen Tatsachenforschung erfolgt eine Distanznahme zu einer reform-engagierten Schulentwicklungsforschung, mit der Forschungen an Reform- und Alternativschulen in der Regel in Verbindung gebracht werden. Stattdessen geraten die Grundformen des Lernens als spezifische Organisationsprinzipien der Schulkultur in den Fokus der Betrachtung. Dies verlangt eine Rekonstruktion, die nicht an der praktischen Überprüfung von Diskursen interessiert ist, sondern die Denkweisen und das kulturell-diskursive Verständnis aufzeigt, das in der Praxis des Unterrichts zum Ausdruck kommt. Eine *Dezentrierung* der Untersuchung – nicht einzig der Blick auf die Vermittlungsfunktion des Unterrichts, sondern die Hinwendung zu einer Perspektive auf das Körperliche, Geistige und Emotionale innerhalb des Komplexes von Praktiken – spielt hierfür eine wichtige Rolle (vgl. Alkemeyer, 2009).

Indem auf reformpädagogische Diskurse Bezug genommen wird, werden Fragen nach der Subjektconstitution gestellt. Mit dem Diskursbegriff wird auf Machtmechanismen verwiesen und die Schule als eine historische Antwort auf gegenwärtige Fragen der Pädagogik entworfen. Nach Pongratz (1990, 295) ist es die Antwort auf das „Disziplinierungsproblem gelehriger Körper“, das die Schule als *Dispositiv* erscheinen lässt. Wobei die Disziplinierung der vorherrschende Machttypus des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts war. Die Schule heute hat sich darüber hinaus mit Herausforderungen der Heterogenität sozialer Herkunft zu beschäftigen. Der Machttypus verschiebt sich, zunächst die Reformpädagogik und dann die schon anerkennungstheoretisch geformte Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) bringen eine veränderte Bildungsidee hervor. „Was die Psychoanalyse für den Umbruch des Sexualitätsdiskurses bewirkte, das leistete auf ihre Weise die ‚reformpädagogische Bewegung‘ für die Neuinterpretation des Schuldispositivs.“ (Pongratz, 1990, 305) Damit werden innere Arrangements an die Stelle der äußeren Disziplinierung gestellt, eine flexible Ordnung, das freie Gespräch und der Gemeinschaftsunterricht, der zur Selbsterziehung

beitragen soll, treten in den Vordergrund. Die Disziplinierung wird dabei keineswegs aufgehoben, sondern verschleiert und normalisiert. Nach Pongratz (1990) kann Petersens reformpädagogische Grundlegung (Petersen, 1963) als ein solches Beispiel des Schuldispositives gelesen werden.

Die zu bearbeitende Fragestellung nach den diskursiven Praktiken des Unterrichts einer Jena-Plan-Schule lässt sich innerhalb der pädagogischen Anthropologie verorten. Es wird „nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen gestellt, sondern die Frage nach den Momenten, die für Menschsein als konstitutiv betrachtet werden können“ (Zirfas, 2004a, 34). Die Konstitution des Menschen ist hier im Begriffspaar Pädagogik und Anthropologie diskursiv gefasst. Zirfas zählt sechs Aspekte auf, die für den Menschen charakteristisch sind – Liminalität, Temporalität, Korporalität, Kulturalität, Sozialität und Subjektivität (vgl. Zirfas, 2004a) – und liefert so mögliche Perspektiven und Fokussierungen für die vorzunehmende Untersuchung. Eine praxeologische Betrachtung muss diese Aspekte gewissermaßen widerspiegeln, um als angemessenes anthropologisches Theoriekonstrukt zu fungieren. Indem die pädagogische Anthropologie die Relativität von Paradigmen und Methoden anerkennt und weitläufige Wissensformen einbezieht, definiert sie neue Bezüge zwischen den Phänomenbereichen und Fragestellungen. „Die Anthropologie hat sich in diesem Sinne als Frage nach dem Verhältnis zum anderen zu verstehen: zum exotischen anderen, zum historischen anderen, zum sozialen anderen, zum inneren anderen etc.“ (Zirfas, 2004a, 36). Es gilt diese Verhältnisse zum Anderen, die Erzeugung von Differenz(erfahrungen) und damit den Unterricht in seiner Diskursivität zu beschreiben und ihn nicht interaktionistisch auf den Ausschnitt der fachlichen, sich aus einer Generationendifferenz ergebenden Wissensvermittlung zu reduzieren. Im Sinne des *practice turn* (vgl. Schatzki et al., 2001; Schmidt, 2012) wird mit der Frage nach den *Praktiken* ein Ordnungsbegriff angewandt, der es vermag, die Komplexität einer umfassenden Wissensordnung und deren Akteure zu vereinen. Als knappe Begriffsbestimmung für dieser Arbeit kann folgendes Zitat gelten:

„Praktiken erscheinen dann ‚immer schon‘ als diskursiv imprägniert, wenn sie von sozialer Relevanz sein wollen.“ (Reckwitz, 2008a, 192)