

Böhme, Jeanette

Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006. 726 S., EUR 36,00 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 871-874

urn:nbn:de:0111-opus-50473

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

<i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge	843
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900	861
<i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte	863
<i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung	865
<i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe	869
<i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht	871
<i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung	874
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	877

nen Konzepten und ihren jeweiligen Inhalten aufgezeigt oder gar diskutiert. Begriffsklärungen, theoretische Überlegungen und empirische Befunde folgen unkommentiert aufeinander, auf Lyotards Positionen zum „postmodernen Wissen“ folgt ein Abriss zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (S. 49f.), um nur ein Beispiel zu nennen.

Die als explizite Bezugspunkte für die Systematisierung der Darstellung ausgewiesenen Befunde und Theorien, so z.B. das Konstrukt des pädagogischen Wissens, die Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung und Überlegungen zum Verhältnis von Profession und Disziplin werden nach ihrer ausführlichen Darstellung im ersten Teil der Arbeit dann auch nicht wieder aufgegriffen oder gar auf die dargestellten Wissensbestände bezogen.

So enthebt sich der Autor konsequent der Notwendigkeit, einen eigenen Standpunkt zu den referierten Positionen deutlich zu machen. Auch kritische Überlegungen zu einzelnen Konzepten und Theorien erfolgen ausschließlich in der Nachzeichnung von entsprechender Sekundärliteratur.

Unklar bleibt dabei über weite Strecken, welchen Prinzipien die Auswahl des präsentierten Materials und das Referieren der einzelnen Wissensbestände folgen. Der Autor scheint sich dabei einem Ideal von Vollständigkeit und vermeintlicher Objektivität der Darstellung verpflichtet zu fühlen, was aber vor allem dazu führt, dass sich viele Passagen in weitschweifigen Darlegungen einzelner Konstrukte und Theorien erschöpfen, deren Zusammenhang zum Gegenstand, der Heimerziehung, oft kaum mehr erkennbar wird.

Die Hauptleistung dieser Arbeit besteht daher in der Sichtung, im Zusammenstellen und im sorgfältigen Referieren einer Vielzahl von Erkenntnissen, die – je nach Standpunkt – von größerer oder geringerer Relevanz für die Debatte um Heimerziehung sind.

Die Arbeit von Jürgen Müller ist damit ein anschauliches Beispiel für die Bedeutung einer zentralen Grundannahme systemtheoretischer Reflexionen, nämlich der fundamentalen Differenz zwischen Daten, Information und Wissen (vgl. z.B. Willke, Helmut: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius 2001. 2. Aufl., S. 7ff.). Aus einer Fülle blo-

ßer Daten entsteht Wissen erst durch das Einführen von Relevanzkriterien und deren Einbau in eigene Erfahrungskontexte, das heißt z.B. durch das Deutlichmachen des eigenen Beobachterstandpunktes.

Vor diesem Hintergrund stellt das Buch von Jürgen Müller weniger eine Darstellung des vorhandenen Wissens zur Heimerziehung, denn eine pure Datensammlung dar. Auch wenn einzelne Passagen dieses Buches durchaus mit Gewinn gelesen werden können, präsentiert sich das Ganze als ein heterogenes, nur mühsam durch Ankündigungen und Gliederungspunkte zusammengehaltenes Sammelsurium an „Daten“. Die Integration und gleichzeitige Differenzierung und Abgrenzung der mit großer Akribie und ungeheurem Fleiß zusammengetragenen Konzepte und Befunde verbleiben so als eine schwer lösbare Aufgabe bei den Leserinnen und Lesern.

Dr. Petra Bauer
Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Sozialpädagogik
Arnimallee 12, 14195 Berlin
E-Mail: bauer@zedat.fu-berlin.de

Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006. 726 S., EUR 36,00.

Das „Handbuch Unterricht“ verfolgt das Ziel, „den aktuellen Stand der ‚Wissenschaft(en) vom Unterricht‘ zu präsentieren“ (S. 13). In diesem komplexen Horizont wird der Anspruch im Handbuch darauf fokussiert, „die besonderen Möglichkeiten, aber auch Grenzen für fachliche Ergänzung und Konvergenz von Didaktik und Lehr-Lern-Forschung“ (S. 13) aufzuzeigen. Damit wird das durchaus streitbare disziplinpolitische Programm deutlich, das Selbstverständnis einer Unterrichtswissenschaft durch eine Perspektivenverschränkung zu konturieren: der Lehr-Lerntheorie einerseits, die international „in der Tradition einer angewandten psychologischen Erforschung von Lernprozessen“ (ebd.) steht und der Didaktik in der „German Tradition“ (S. 21) an-

dererseits, die an einer „dem Bildungsbegriff verpflichteten Theorie des Unterrichts“ (S. 14) orientiert ist. Findet im angelsächsischen Raum die Rezeption dieses Selbstverständnisses von Didaktik kaum statt (S. 21), so nun auch nicht in dem Handbuch. Zum Bildungsbegriff als Schlüsselbegriff der Didaktik sucht der Nachschlagende vergeblich nach einem Beitrag und findet lediglich zwei Seitenangaben im Schlagwortverzeichnis: Auf Seite 82 wird ausgeführt, dass „die Erziehungswissenschaft die Schule als eine historisch entstandene und damit auch stets zu hinterfragende Lösung, dem Anspruch des Menschen auf Bildung zu entsprechen“, interpretiert hat. Auf Seite 175 wird der Begriff in „der lernplantheoretischen Diskussion“ um entsprechende Standards aufgegriffen, in denen der Bildungsanspruch operationalisiert werden soll. Gerade auf die Kontroverse um die damit verbundene Reduktion des Bildungsbegriffes wird jedoch nicht verwiesen. Hinsichtlich der Programmatik dieses Handbuches kommt man so als Bildungswissenschaftlerin nicht umhin anzufragen, inwiefern eine so verstandene Unterrichtswissenschaft im interdisziplinären Kontinuum eher zu einem Diskurs der Psychologie mutiert, an dem die Didaktik als Handlungswissenschaft angeschlossen wird.

Stringent zum formulierten Anspruch wird von den Herausgebern die Systematik an der „Berliner Didaktik“ von Heimann und Schulz ausgerichtet, die sich als „Wissenschaft vom Unterricht“ versteht. Dass die Reformulierung dieses didaktischen Konzeptes „als Theorie jedweder systematisch verbundenen Lehr- und Lernprozesse“ eine „gewisse Erweiterung“ (S. 19) darstellt, verweist implizit auf den „Preis“ einer lehr-lerntheoretischen Betrachtung von Unterricht: Denn schließlich geht die Lehr-Lernforschung von der „axiomatischen Setzung“ aus, „dass der Erwerb aller menschlichen Fertig- und Fähigkeiten mit einem einheitlichen Begriffssystem erklärbar ist“ (S. 14). Didaktische Fragestellungen werden damit aus der raumzeitlichen Rahmung der kulturellen Ordnung „Unterricht“ entkoppelt. So wird mit der Perspektivenverschiebung in Richtung einer lehr-lerntheoretischen Betrachtung gerade der Handbuch-

Fokus auf Unterricht paradoxerweise konterkariert. Im Namen der antizipierten Koalition der Lehr-Lernforschung mit der Didaktik ist es dann auch konsequent, wenn zwar „Bedingungen und Kontexte des Unterrichts“ in einem Kapitel ausgeführt werden, jedoch „keine schulstufen- und schulformspezifischen Darstellungen der Wissenschaft vom Unterricht“ (S. 14) in den Blick genommen werden. Vielmehr wird sich an dem „Weltmodell Schule“ (S. 15) orientiert, eine Entscheidung, die zwar den Aktualitätsgrad des Handbuchs weniger störanfällig gegenüber Reformbewegungen in der Schullandschaft macht, jedoch Ergebnisse der Unterrichtswissenschaft für die aktuelle Diskussion, etwa um die Flexibilisierung und die Dreigliedrigkeit des Schulsystems, den Lesern vorenthält. Auch aus didaktischer Perspektive hat der Verknüpfungsversuch mit der Lehr-Lerntheorie seinen Preis: „Weder werden auch nur annähernd vollständig alle jemals publizierten didaktischen Modelle und alle Teil- und Bindestrichdidaktiken behandelt“ (S. 14), noch wird „die Vielfalt der in Veröffentlichungen unterschiedlichster Qualität anzutreffenden Unterrichtsmethoden abgebildet“ (ebd.). Die Frage, nach welchen Kriterien die vorgenommene Auswahl erfolgt, wird lediglich mit folgendem Verweis beantwortet: „Die Auswahlentscheidungen für die Unterkapitel folgen (...) einer eher traditionellen didaktischen Theoriebildung und ignorieren die zum beträchtlichen Teil überzogenen Geltungsansprüche von Partialtheorien oder Methoden-erfindungen“ (S. 14).

Zunächst ein Blick auf die Systematik des Handbuches, die sich nach einer Einleitung in folgende neun Kapitel untergliedert: 1. Grundlagen; 2. Bedingungen und Kontexte des Unterrichts; 3. Ziele und Inhalte; 4. Unterrichtsmethodik; 5. Unterricht mit Medien; 6. Fachunterricht und überfachlicher Unterricht; 7. Schüler und Lehrer; 8. Lernen und leisten; 9. Vorbereitung und Analyse von Unterricht. Abschließend findet man ein Sachregister und das Autorenverzeichnis.

Einleitend wird konstatiert, dass die Kapitel „unschwer eine Systematik der Analyse von Unterricht erkennen“ (S. 13) lassen, die in der bereits erwähnten Berliner Didaktik aufgeht. In dem eröffnenden Beitrag des ersten Kapi-

tels nimmt in Absetzung davon K.-H. Arnold einen weiteren Begründungsversuch der Handbuchsystematik vor. Der Beitrag ist überschrieben mit „Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung“ – aus meiner Sicht ein angemessener Titel für den gesamten Band. In dem Beitrag, der sich wie die heimliche Einleitung liest, wird ein lehr-lerntheoretisches und didaktisches Modell der Wirksamkeit von Unterricht vorgestellt. Dabei „wird das Prozess-Produkt-Paradigma in Anlehnung an Helmke (...) zu einem lehr-lerntheoretischen und didaktischen Modell von Unterricht erweitert; zudem werden aktuelle Konzepte der Unterrichtseffektivitätsforschung eingearbeitet“ (S. 22). Diese auch grafisch dargestellte „Grundstruktur des integrativen Modells (...)“ wird in der Kapitelstruktur des Handbuchs erweitert um differenzierte didaktische und unterrichtsmethodische sowie unterrichtsfachliche Aspekte“ (S. 24). Danach folgt ein Durchgang durch die einzelnen „Kapitel“ oder besser die insgesamt 117 Beiträge bzw. Abschnitte. Dieser Systematisierungsversuch irritiert jedoch insofern, als zwar die Überschriften der neun „Kapitel“ noch einmal aufgeführt werden, jedoch einzelne Beiträge daraus Erwähnung finden, andere nicht (wie etwa Beitrag 4 aus dem 1. Kapitel oder die Beiträge 17-24 aus dem 2. Kapitel): Diese Begründung der Systematik erweist sich zu der Abfolge der Beiträge sperrig. Entsprechend leistet dieser Kommentierungsversuch keine wirkliche Lesehilfe.

Die Beiträge des Handbuchs einzeln zu würdigen, ist an dieser Stelle nicht möglich. Exemplarisch soll daher das 1. Kapitel „Grundlagen“ vorgestellt werden: Nach der bereits erwähnten „Einleitung“ von Arnold folgt ein kurzer Exkurs zur Geschichte des Unterrichts von H. Kemnitz und U. Sandfuchs. Ohne auf die ersten Formen des Unterrichts – etwa in Griechenland – einzugehen, wird hier ‚in groben Zügen‘ vom Mittelalter an die Entwicklung des Unterrichts bis hin zu den deutsch-deutschen Differenzen zwischen BRD und DDR skizziert. Dabei wird nicht immer deutlich zwischen empirisch fundierten Aussagen zur Unterrichtspraxis und konzeptionellen Entwürfen von Unterricht unterschieden. Daran anschließend folgt ein weiterer Beitrag

von K.-H. Arnold zum Verhältnis von Lehren und Lernen. Bei dem Versuch definitorischer Bestimmungen der Begrifflichkeiten fällt eine deutliche Präferenz von „Definitionen“ aus „der Allgemeinen Psychologie (Grundlagenforschung)“ und „der Pädagogischen Psychologie (angewandte Lehr- und Lernforschung)“ auf, wie etwa von Roth aus den 1950er-Jahren. Lerntheoretische Überlegungen, etwa aus der Perspektive des Konstruktivismus, werden zwar gegenüber dem entthematisierten interaktionstheoretischen Verständnis zumindest erwähnt, jedoch in ihrer Bedeutung relativiert. Die Begründung: „die in unserer Gesellschaft erreichte, hohe Ergebnisgleichheit von Unterrichts-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen bestätigt indirekt die psychologischen Lerntheorien“ (S. 38). Auf welche empirischen Ergebnisse hier Bezug genommen wird, bleibt allerdings ebenso fragwürdig, wie die daran anschließende distinktive Gültigkeitsbehauptung psychologischer Lerntheorien. Der vierte Beitrag von F. Tösch beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Unterricht und Erziehung. Mit Bezug auf Brezinka wird Erziehung als Beeinflussung psychischer Dispositionen bestimmt, ohne dabei die Kritiken aufzuführen, die etwa in erziehungswissenschaftlicher Einführungsliteratur nachzulesen sind. Lediglich der Erziehungsbegriff von Herbart, der dicht an den Sozialisationsbegriff heranrückt, wird unter der Rubrik „Historische Aspekte“ aufgeführt. Beide Perspektiven werden daran anschließend in der Figur des „erziehenden Unterrichts“ verschmolzen und mit einem moralischen Credo versehen: „Erziehung zur Ehrlichkeit, zur friedlichen Klärung von Konflikten und zur Abwehr aller Formen von Gewalt verlangen Angebote zur Anbahnung eines Bewusstseins von recht und unrecht“ (S. 50). Aus der Perspektive einer Erziehungswissenschaft als reflexiver Beobachtungswissenschaft frap-piert hier, dass die widersprüchliche Normativität und plakativen Vereinseitigungen bei der Konturierung des Grundbegriffes in diesem Handbuch nicht einer Korrektur unterzogen wurden. Der fünfte Beitrag im Grundlagenkapitel von M. Hasselhorn zu „Entwicklung und lebenslanges Lernen“ abstrahiert von der Problematisierung des Entwicklungsbegriffes im interdisziplinären Spektrum der Erzie-

hungswissenschaft und lässt Bezüge auf eine Grundlegung des lebenslangen Lernens, etwa durch eine heuristische oder reflexive Anthropologie vermissen. Die unmissverständliche Präferenz einer psychologischen Betrachtung grundlagentheoretischer Bezüge findet seinen Höhepunkt nun bezogen auf die Forschungspraxis einer hier konturierten Unterrichtswissenschaft. In seinem Beitrag zur Unterrichtsforschung werden von A. Helmke in beeindruckender Weise die Paradigmen der Unterrichtsforschung vorgestellt, die es innerhalb der „Pädagogischen Psychologie“ gibt. Dabei wird an einem Artikel von Shuell im „Handbook of Educational Psychology“ orientiert. Die Darstellung kreist um die kritische Erweiterung des Prozess-Produkt-Paradigmas. Die Bilanz des Beitrages: „Die Unterrichtsforschung hat in Deutschland noch immer einen schweren Stand, weil der überwiegende Teil der Pädagogik geisteswissenschaftlich ausgerichtet und eher hermeneutischen Methoden zugeneigt ist“ (S. 64). Spätestens hier stellt sich beim Leser die Frage, inwiefern die AutorInnen die – sicher bildungspolitisch nicht so leicht verwendbaren – Perspektiven, Ergebnisse und Diskurse einer Unterrichtsforschung überhaupt zur Kenntnis genommen haben, die in der Freisetzung des kritisch-reflexiven Potenzials geisteswissenschaftlicher Ansätze und im Forschungsspektrum des ‚interpretativen Paradigmas‘ vorgelegt wurden. Auch hier überformt die Programmatik des Bandes den Anspruch, der genuin Handbücher als Überblickswerke auszeichnen sollte. Und so schließt sich der Reigen dieses Kapitels mit einem Betrag von F. Fischer und Ch. Wecker zum Thema „Wissen: Erwerb und Anwendung“. Auch hier wird eine wissenspsychologische Perspektive eingenommen und wissenssoziologische Überlegungen werden umfassend entthematziert. Literatur zu ausgewiesenen interdisziplinären Perspektiven, die im Grundlagenkapitel keine Erwähnung gefunden haben, werden schließlich in dem achten Beitrag „Unterrichtsrelevante Wissensquellen: Schulpädagogische Standardwerke und Periodika“ ausgeführt. Der systematische Stellenwert des neunten Beitrages, der „Didaktische Texte und Unterrichtsmaterialien“ vorstellt und das 1. Kapitel abschließt, bleibt unklar.

Betrachtet man die Beiträge der folgenden Kapitel, so wird die Schwierigkeit für die AutorInnen deutlich, verschiedene Themenbereiche auf vier bis sechs Seiten abzuhandeln. Dies ist mehr und weniger gelungen. Entsprechend stimme ich dem Klappentext nur begrenzt zu, dass hier eine „Präsentation des aktuellen Wissenstandes“ zu Unterricht gelungen ist. Dagegen ist diese Publikation durchaus eine „Anregung des Diskurses zwischen Didaktik und Lehr-Lern-Forschung“ (Klappentext). Aber schließlich war diese Veröffentlichung hier unter dem Titel „Handbuch Unterricht“ zu rezensieren und als solche dokumentiert sie eher die Fallstricke und Reduktionen einer lehrerlerntheoretisch dominierten Unterrichtswissenschaft.

Prof. Dr. Jeanette Böhme
 Universität Duisburg-Essen
 FB Bildungswissenschaften
 Universitätsstr. 11, 45141 Essen
 E-Mail: jeanette.boehme@uni-due.de

Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag 2007. 458 S., EUR 39,90.

In Österreich gilt der Begriff „Spiegelgrund“ als Synonym für die Vernichtungspraxen der NS-Psychiatrie. Allein in der unter diesem Namen bekannt gewordenen „Kinderfachabteilung“ der Wiener Heil- und Pflegeanstalt „Am Steinhof“ fielen rund 800 Kinder und Jugendliche mit psychischen Erkrankungen und Behinderungen den nationalsozialistischen Krankentötungen zum Opfer. Weit weniger bekannt ist dagegen, dass der Anstaltskomplex neben einem „Arbeitserziehungslager“ für Frauen auch eine eigene Erziehungsanstalt, die „Städtische Jugendfürsorgeanstalt Am Spiegelgrund“ beherbergte und institutionell auf vielfältige Weise mit dem (Jugend-)Fürsorgesystem in Wien verflochten war, dessen inhaltliche und organisatorische Anpassung an die Ziele der nationalsozialistischen Rassen- und Bevölkerungspolitik sich seit dem „Anschluss“ Österreichs im Jahr 1938 in bemerkenswertem Tempo vollzogen hatte.