

Lüders, Manfred

## Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien

*Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 832-849*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lüders, Manfred: Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 6, S. 832-849 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146852

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2014

■ *Thementeil*

## Unterrichtstheorie

■ *Allgemeiner Teil*

Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research der OECD

Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivation‘

Mütterliches Erziehungsverhalten – Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Unterrichtstheorie*

*Ewald Terhart*

Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil ..... 813

*Johannes Giesinger*

Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts ..... 817

*Manfred Lüders*

Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien ..... 832

*Tina Seidel*

Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie:  
Integration von Struktur- und Prozessparadigma ..... 850

*Herbert Kalthoff*

Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie  
des Unterrichts ..... 867

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Unterrichtstheorie“ ..... 883

### *Allgemeiner Teil*

*Edgar Forster*

Kritik der Evidenz. Das Beispiel evidence-informed policy research  
der OECD ..... 890

<i>Thomas Rucker</i>	
Erkenntnisfortschritt durch Problematisierung oder: Über das Verhältnis von ‚Bildung‘ und ‚Subjektivierung‘ .....	908
 <i>Berrin Özlem Otyakmaz</i>	
Mütterliches Erziehungsverhalten – Ein Vergleich türkisch-deutscher und deutscher Mütter mit Kindern im Vorschulalter .....	926
 <b>Besprechungen</b>	
<i>Ewald Terhart</i>	
John Furlong: Education – An Anatomy of the Discipline. Rescuing the university project? .....	942
 <i>Sebastian Voigt</i>	
Benjamin Ortmeier: 100 Jahre Ernest Jouhy. Dialektische Vernunft als zweifelnde Ermutigung – Zum Werk von Ernest Jouhy .....	944
 <b>Dokumentation</b>	
Pädagogische Neuerscheinungen .....	948
Impressum .....	U3

## Table of Contents

### *Topic: Theory of Instruction*

*Ewald Terhart*

Theory of Instruction. An introduction ..... 813

*Johannes Giesinger*

Effectiveness and Respect – On the philosophy of instruction ..... 817

*Manfred Lüders*

Educational-Scientific Theories of Instruction ..... 832

*Tina Seidel*

Utilization-of-Learning-Opportunities Models in the Psychology  
of Instruction: Integration of the paradigms of structure and of process ..... 850

*Herbert Kalthoff*

Classroom Practice – Observations on an empirical theory of instruction ..... 867

*Deutscher Bildungsserver*

Tips of links relating to the topic of “Theory of Instruction” ..... 883

### *Contributions*

*Edgar Forster*

A Critique of Evidence – The example of evidence-informed  
policy research carried out by the OECD ..... 890

*Thomas Rucker*

Advances in Knowledge through Problematizing, or: On the relation  
between ‘education’ and ‘subjectivation’ ..... 908

*Berrin Özlem Otyakmaz*

Mothers’ Educational Behavior – A comparison between  
Turkish-German and German mothers of children of pre-school age ..... 926

Book Reviews .....	942
New Books .....	948
Impressum .....	U3

*Manfred Lüders*

## Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien

**Zusammenfassung:** Der Beitrag macht einleitend auf kontroverse Auffassungen bezüglich der Verfügbarkeit erziehungswissenschaftlicher Unterrichtstheorien aufmerksam und konstatiert eine ausgeprägte Unübersichtlichkeit des diesbezüglichen Diskurses. Im Hauptteil werden exemplarisch für die Allgemeine Didaktik die unterrichtstheoretischen Leistungen der bildungs- und lern-lehrtheoretischen Didaktik geprüft, um im Weiteren mit der Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens, der Sprachspieltheorie und der Praxistheorie des Unterrichts drei alternative Ansätze vorzustellen. Es wird gezeigt, dass die beiden allgemeindidaktischen Theorien ihren unterrichtstheoretischen Ansprüchen nicht genügen und dass die alternativen Ansätze z. T. noch erheblichen Entwicklungsbedarf haben. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass die Begründung einer oder mehrerer, empirisch gut belegter, untereinander konkurrenzfähiger Unterrichtstheorien nach wie vor zu den zentralen Aufgaben gehört.

**Schlagnote:** Unterrichtstheorie, Allgemeine Didaktik, Unterrichtssprache, Praxistheorie, Begriff des Unterrichts

Die Auffassungen darüber, ob die Erziehungswissenschaft über Unterrichtstheorien verfügt und wie viele dieser Theorien es möglicherweise gibt, gehen erheblich auseinander. Die Gründe hierfür liegen u. a. darin, dass die Erziehungswissenschaft in der Praxis der Forschung kaum trennscharf von ihren Nachbardisziplinen zu unterscheiden ist. Insbesondere im sehr breiten Spektrum der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung finden sich im Hinblick auf die Inanspruchnahme von Paradigmen und Methoden erhebliche Überschneidungen mit der Pädagogischen Psychologie, der Erziehungs- und Bildungsoziologie sowie international auch mit der Educational Psychology oder den Sociocultural Studies. Dazu kommt, dass die Erziehungswissenschaft in sich selbst durch eine Pluralität von Ansätzen und damit die Verwendung unterschiedlichster Wissenschafts- und Theoriebegriffe gekennzeichnet ist. Es stehen sich Positionen gegenüber, die die Erziehungswissenschaft entweder als eine moderne Sozialwissenschaft oder als eine Geistes- bzw. Kulturwissenschaft begreifen, sie der Anforderung der Werturteilsfreiheit unterwerfen oder von ihr Abstand nehmen und für angewandte Wissenschaft bzw. praktische Pädagogik plädieren.

Immerhin besteht eine gewisse Einigkeit bezüglich der disziplininternen Zuständigkeit für Unterrichtstheorie. Die Erziehungswissenschaft verortet sie bei der Schulpädagogik und hier der Allgemeinen Didaktik. Dies rechtfertigt sich mit dem Anspruch der Allgemeinen Didaktik, eine Theorie des Lehrens und Lernens überhaupt zu sein oder wenigstens für das Lehren und Lernen relevante Theorien unterschiedlichster Provenienz unter ihrem Dach zu vereinen. Als übergreifender Zweck didaktischer Theoriebildung wie solcher Vereinigung gilt die Reflexion und Anleitung der beruflichen

Praxis von Lehrkräften. Im Unterschied zu den modernen Sozial- und Erfahrungswissenschaften sind in allgemeindidaktischen Unterrichtstheorien neben deskriptiven Aussagen über die Unterrichtstatsache deshalb auch normative bzw. präskriptive Aussagen zulässig, wie die Lehrprofession die Aufgabe des Unterrichtens möglicherweise bewältigen kann. Nach Hellekamps (2009, S. 273) gibt es „vielfältige Unterrichtstheorien“, die sich seit mehr als zwei Jahrhunderten mit der Bewältigung dieser Aufgabe befassen. Das Spektrum reicht von Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts über die Nachfolgemodelle der Herbartianer für die Ausbildung der Volksschullehrer, die bildungstheoretische, kybernetische, kommunikationstheoretische und konstruktivistische Didaktik bis hin zu reformpädagogischen Programmen eines Gemeinschaftsunterrichts, offenen Unterrichts, Erlebnisunterrichts, Projektunterrichts etc. (vgl. Wittenbruch & Thiemann, 1976; Protz, 2004; Baumgart, Lange & Wigger, 2005; Hellekamps, 2009; Wittenbruch, 2009).

Eine derartige Vielfalt an Unterrichtstheorien wirft Fragen nach spezifischen Leistungen und Erkenntnisfortschritten auf. Über die spezifischen Leistungen informieren die einschlägigen Publikationen und Lehrbücher. Sie bestehen vermeintlich in der Vermittlung von Unterricht und Erziehung, der Begründung von Lehrstufen und Artikulationsformen, der Entwicklung von Modellen der Unterrichtsplanung und der Darstellung von Unterrichtsprinzipien wie Leistungsorientierung, Entwicklungsgemäßheit, Lebensnähe oder exemplarisches Lernen. Dazu kommen verschiedenste, der Didaktik gleichrangig zu- oder ihr untergeordnete Methodenlehren, die sich mit der Bedeutung des Lehrervortrags, des Unterrichtsgesprächs, der Lehrerfrage, der Gruppenarbeit, des Einzelunterrichts, des Spiels, der Übung und vieler weiterer „Unterrichtsformen“ für den fruchtbaren Moment im Bildungsprozess, die Bildung der Persönlichkeit, die Allgemeinbildung, das aktive Lernen, das Lernen des Lernens, die subjektive Konstruktion oder die Kokonstruktion der Wirklichkeit befassen. Auskünfte zu möglichen Fortschritten didaktischer Theoriebildung dagegen finden sich eher selten. Zusammenfassende Darstellungen bemühen offenbar sekundäre Kriterien wie Auflagenstärke und Rezeption, wenn sie immer wieder die gleichen Ansätze, insbesondere die bildungstheoretische und die lern-lehrtheoretische Didaktik, präsentieren (vgl. Peterßen, 2001; Kron, 2000; Jank & Meyer, 2002; Terhart, 2009; Wittenbruch, 2009).

Die Leistungen der Allgemeinen Didaktik sind in den vergangenen Jahren teilweise sehr kritisch hinterfragt worden. So hat J. Oelkers (2000) bezüglich der didaktischen Reflexion von Unterricht im 20. Jahrhundert moniert, dass sie eine zu geringe Distanz zum Gegenstand hält, Metaphern wie das didaktische Dreieck an die Stelle von Begriffen setzt, keinen deskriptiven Zugriff auf die Unterrichtstatsache hat und sich insgesamt eher an den Erwartungen der lehrenden Profession als an denjenigen wissenschaftlicher Theoriebildung ausrichtet. Untersuchungen zu Darstellungen des Unterrichtsbegriffs in didaktischen Monografien und pädagogischen Nachschlagewerken bestätigen einige dieser Monita: Bis heute ist es der Schulpädagogik und mit ihr der Allgemeinen Didaktik kaum gelungen, den Unterrichtsbegriff als wissenschaftlichen Begriff zu begründen: Seit 1901 sind an die neunzig verschiedene, untereinander nicht abgestimmte Definitionen in Umlauf gebracht worden, die in keinem logisch konsistenten Zusammenhang



mit einer bestimmten Theorie stehen und stattdessen die definierenden Merkmale des Unterrichtsbegriffs mehr oder weniger willkürlich den Aufgaben und Tätigkeiten von Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen entnehmen (Schramm, 1975; Lüders, 2012a). Nach Terhart (2002) mangelt es der Allgemeinen Didaktik insgesamt an einer erfahrungswissenschaftlichen Grundlegung ihrer Aussagen; offenbar basieren die vielen Präskriptionen für das Unterrichten auf „unsystematisch gewonnenen Erfahrungen oder normativen Ansprüchen“ (Blömeke, 2009, S. 15). Folgt man diesen kritischen Einwänden, dann scheint es der Didaktik entgegen ihrem Selbstverständnis bis heute nicht gelungen zu sein, eine oder mehrere wissenschaftlich relevante Unterrichtstheorien zu begründen.

Aber auch jenseits der Allgemeinen Didaktik werden elaborierte erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien vermisst. Breidenstein (2010) zufolge liegen grundlagentheoretisch abgesicherte und deskriptiv gehaltvolle Unterrichtstheorien bisher nicht vor. Nach Strobel-Eisele (2003, 2011) fehlt es gemeinhin an einem theoretisch-systematisch explizierten Unterrichtsbegriff als Voraussetzung für die Theoriebildung. Und Proske (2011) vermisst, dass sich die wissenschaftliche Reflexion außer mit grundlagentheoretischen Fragen auch mit der Frage der Pädagogizität des Unterrichts sowie der Frage nach der Beschreibbarkeit möglicher Wirkungen angesichts des für jeden Unterricht konstitutiven Problems der Kontingenz befasst (Proske, 2006).

Sollte es also kaum bedeutende erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien geben? Der vorliegende Beitrag wird die Kontroverse über die unterrichtstheoretische Entwicklung der Erziehungswissenschaft nicht auflösen können. Die Schwierigkeit liegt dabei nicht allein darin, dass unterschiedlichste Wissenschafts- und Theoriebegriffe das Feld beherrschen; sie liegt auch darin, dass im Unterschied etwa zum theoretischen Diskurs über Bildung bisher kaum systematisch vergleichende Abhandlungen zu verschiedenen Unterrichtstheorien vorliegen, die als Vorarbeiten genutzt werden könnten. Erschwerend kommt hinzu, dass die wechselseitige Rezeption konkurrierender Ansätze eher schwach ausgebildet ist (Lüders, 2012a) und die Disziplin kehrseitig mit immer neuen Theorien und Ideen aufwartet (Meseth, Proske & Radtke, 2011; Terhart, 2013; Zierer, 2013), sodass insgesamt von einer nicht geringen Unübersichtlichkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Unterricht auszugehen ist.

An die Stelle eines allgemeinen Überblicks muss im Folgenden eine systematische Darstellung ausgewählter Theorien treten. Die Unübersichtlichkeit des Diskurses bedingt, dass die betreffende Auswahl nur ansatzweise begründbar ist. Zunächst soll erneut die Allgemeine Didaktik zum Zuge kommen. Für die Allgemeine Didaktik spricht, dass deren Anspruch auf den Titel einer Unterrichtstheorie ungebrochen ist. Am Beispiel der beiden am häufigsten rezipierten Ansätze, der bildungs- und lern-lehrtheoretischen Didaktik, soll gezeigt werden, dass die Begründung einer Unterrichtstheorie bzw. Unterrichtswissenschaft zwar jeweils intendiert war, aber bis heute eine Leerstelle geblieben ist. Anschließend sollen eine jüngere didaktische Unterrichtstheorie, die Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens, die Sprachspieltheorie und die Praxistheorie des Unterrichts vorgestellt werden. Die Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens verdient insofern Beachtung, als sie der Unübersichtlichkeit

des Diskurses mit einer prototheoretischen Fundierung der einheimischen Begriffe zu begegnen versucht. Die Sprachspieltheorie des Unterrichts zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass sie gerade nicht mit einheimischen, sondern mit sozialwissenschaftlich anschlussfähigen Begriffen operiert und in der entsprechenden Forschung zum „classroom discourse“ z. T. auch recht gut verankert ist. Die Praxistheorie des Unterrichts kann ebenfalls auf einen interdisziplinären Theoriekontext verweisen und verfügt ebenso über eine gewisse Forschungsbasis. Vor allem aber hat sich die Praxistheorie des Unterrichts in den letzten Jahren mehrfach als Alternative zur quantitativen Unterrichtsforschung ins Spiel gebracht und dadurch verstärkt Beachtung gefunden.<sup>1</sup> Die Darstellung schließt mit einer Zusammenfassung und einem knappen Ausblick auf mögliche Perspektiven des unterrichtstheoretischen Diskurses der Erziehungswissenschaft.

## 1. Die bildungstheoretische Didaktik

Die bildungstheoretische Didaktik fasst Unterricht im Sinne der Dilthey'schen Theorie der Geisteswissenschaften zunächst als einen „Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang“ auf (Weniger, 1952/1990, S. 200; Klafki, 1968, S. 140). Mit dieser Auffassung ist eine paradigmatische Festlegung bezüglich der Verfassung des Gegenstandes der Theoriebildung impliziert (vgl. Lüders, 2003, S. 47–71). Diese Festlegung besagt, dass Unterricht wie alle Systeme des gesellschaftlichen Lebens aus den Wechselwirkungen der Individuen hervorgegangen ist und im Unterschied zu allen natürlichen Systemen, die kausalgesetzlich strukturiert sind, über eine teleologische Struktur verfügt. Im Fall des Unterrichts wird der betreffende Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang mit der für ihn charakteristischen teleologischen Struktur näher als ein Lehrgefüge bestimmt. „Lehrgefüge ist die zum Zweck der bildenden Berührung, Begegnung oder Auseinandersetzung mit der geistig-geschichtlich-gesellschaftlichen Welt und zur Beherrschung der Natur in der Einordnung in sie (...) veranstaltete oder auch nur benutzte Ordnung, in der dann (...) das bewusst Gewollte und Veranstaltete gebunden ist an die Gesetze und Mächte der so benutzten Wirklichkeit“ (Weniger, 1952/1990, S. 199).

Mit E. Weniger ist die bildungstheoretische Didaktik angetreten, das Lehrgefüge in seiner Gesamtheit ihrer Betrachtung zu unterwerfen (ebd.). Ziel der Betrachtung war die Generierung wesentlicher und relativer didaktisch-historischer Erkenntnisse. Die Erwartung wesentlicher Erkenntnisse entspricht der Auffassung, dass Bedeutungs- und

1 Die Forschungen zur Begründung einer Theorie der Unterrichtsqualität (Klieme, 2006; Hugener, 2008; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; Reusser, Pauli & Waldis, 2010) sind sicher in weiten Teilen auch erziehungswissenschaftliche Forschungen; in diesem Themenheft werden sie jedoch der Pädagogischen Psychologie zugeschlagen und von T. Seidel vorgestellt. Weitere relevante Ansätze, insbesondere der Ansatz einer „kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie“ (Meseth, Proske & Radtke, 2011, 2012), Handlungstheorien des Unterrichts (Hofer, 1981; Oelkers, 1985) sowie die theoretischen Skizzen der symbolisch-interaktionistischen und der ethnografischen Unterrichtsforschung (zusammenfassend: Lüders, 2014), können aus Platzgründen leider keine Berücksichtigung erfahren.

Wirkungszusammenhänge in geschichtlicher Steigerung entwickelte Leistungszusammenhänge mit einer ihnen eigenen „Struktur und Gesetzmäßigkeit“ (Dilthey, 1992, S. 85) sind. Die Erwartung historisch relativer Erkenntnisse dagegen ist der Tatsache geschuldet, dass jeder Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang bei aller Beständigkeit seines Wesens gleichwohl dem historischen Wandel unterworfen ist und also auch zeitspezifische Merkmale aufweist (Weniger, 1952/1990, S. 200, 203).

Bei der Betrachtung des Lehrgefüges ging die bildungstheoretische Didaktik ursprünglich von verschiedenen Fragen aus, die für Weniger (1926) bereits in seinen Analysen des Geschichtsunterrichts leitend waren: „Was geht da vor, was ereignet sich (...), wie kommt dieser Unterricht zustande, welche Ziele hat er, unter welchen Voraussetzungen steht er, welche Faktoren sind an ihm beteiligt, welche Bedingungen für sein Zustandekommen und Gelingen lassen sich aufzeigen, welche Möglichkeiten ergeben sich aus diesen Zusammenhängen“ (Weniger, 1952/1990, S. 200). Später, mit der Begründung der kritisch-konstruktiven Erweiterung, sind außerdem Forschungsfragen zur Entwicklung dezentralisierter Curricula sowie zur Überwindung der lernzielorientierten Didaktik durch die „Entwicklung eines flexiblen Modells für einen offenen, problem- und schülerorientierten Unterricht“ (Klafki, 1993, S. 137) angefallen. Darin eingeschlossen waren Fragen zum Lehrer- und Schülerverhalten sowie zur Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden (Klafki, 1993, S. 103). Während sich die ältere bildungstheoretische Didaktik für die Beantwortung ihrer Forschungsfragen ausschließlich der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik bedient hat, wobei neben der hermeneutischen Analyse der pädagogischen Objektivationen auch Erinnerungen an eigene Unterrichtserlebnisse und das nacherlebende Verstehen fremder Erlebnisse zulässig waren (Klafki, 1968, S. 147), sieht die kritisch-konstruktive Didaktik ein erweitertes Methodenrepertoire aus Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik vor (Klafki, 1993, S. 98–114).

Welche theoretischen Erkenntnisse konnten mit diesen verschiedenen methodischen Ansätzen erzielt werden? Die Vertreter bildungstheoretischer und kritisch-konstruktiver Didaktik verweisen auf mehrere, miteinander zusammenhängende Teiltheorien. Zu den wichtigsten gehören die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (Weniger, 1952/1990) und die Theorie der kategorialen Bildung (Klafki, 1957). Beide verdanken sich historisch hermeneutischen Analysen bestimmter Textgattungen, im ersten Fall der Analyse von Modellen des gestuften Lernens (Herbart, Schleiermacher) sowie Lehrplänen des Geschichtsunterrichts, im zweiten Fall der Analyse von schriftlich niedergelegten Bildungsauffassungen seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts bis etwa 1960. Die Lehrplantheorie macht wesentliche Aussagen über die Entstehung von Lehrplänen unter dem Einfluss der Bildungsmächte, die Schichten des Lehrplans, die Bildungsinhalte und die Schule als selbständige Bildungsmacht. Die Theorie der kategorialen Bildung macht Aussagen über das Wesen des Bildungsprozesses als Einheit formaler und materialer Weisen der Selbst- und Welterschließung. Zu diesen Theorien über wesentliche Merkmale des Lehrgefüges kommen Aussagensysteme von historisch relativer Gültigkeit. Zu ihnen gehören Klafkis Darstellungen der Merkmale zeitgenössischer Begriffe allgemeiner Bildung, zunächst in den „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ für die sechziger und siebziger Jahre (Klafki, 1975, S. 94–99) und dann noch einmal in den

„Neuen Studien“ für die achtziger und neunziger Jahre (Klafki, 1993, S. 43–82). Allerdings hat Klafki in beiden Darstellungen offengelassen, mit welchen methodischen Mitteln er die betreffenden Begriffe entwickelt hat, sodass von persönlichen politischen Überzeugungen als „phaenomenon bene fundatum“ (Nohl, 1988, S. 151) der Theoriebildung auszugehen ist (Matthes, 1992, S. 45–49, 101–115). Eine dritte Gruppe von Erzeugnissen bildungstheoretischer Didaktik bilden die programmatisch-praktischen Handreichungen zur didaktischen Analyse und Unterrichtsplanung sowie verschiedene kritische Beiträge zu Entwicklungen des Schulsystems und der Bildungspolitik (Klafki, 1975, 1993). Der theoretische Status dieser Empfehlungen dürfte mit Hinblick auf das Gebot der Werturteilsfreiheit allerdings ebenso umstritten sein wie die beiden weltanschaulich aufgeladenen Begriffe zeitgenössischer Allgemeinbildung.

Übersieht man diesen Bestand an Theorien, Begriffen und praktischen Handreichungen, so wird deutlich, dass es der bildungstheoretischen Didaktik entgegen ihrem Anspruch nicht gelungen ist, die Gesamtheit des unterrichtlichen Geschehens einer Betrachtung zu unterwerfen. Zwar liegt mit dem Begriff des Lehrgefüges ein der Theorie der Geisteswissenschaften angemessener Unterrichtsbegriff vor – angemessen insofern, als das Lehrgefüge wie alle kulturellen Systeme, die die Dilthey'sche Theorie der Geisteswissenschaften kennt, für ein aus den lebendigen Wechselwirkungen der Individuen hervorgegangenes teleologisches System steht. Aber es sind vornehmlich die geistig-kulturellen Voraussetzungen (der Lehrplan) und die psycho-physischen Voraussetzungen (der Prozess der kategorialen Bildung) zum Gegenstand der Betrachtung gemacht worden. Der Unterricht selbst, die lebendigen Wechselwirkungen von Lehrern und Schülern, dagegen bildet keinen zentralen Forschungsgegenstand. Die diesbezüglich wichtigen Fragen, „was geht da vor, was ereignet sich“ (Weniger, 1952/1990, S. 200), „Welches sind die faktischen Auswirkungen eines Curriculums oder, spezieller, einer bestimmten Unterrichtsmethode?“ (Klafki, 1993, S. 103), sind offen geblieben. Da keine Erkenntnisse über den Kern des Lehrgefüges vorliegen, wird man im Fall der bildungstheoretischen Didaktik auch nicht von einer Unterrichtstheorie sprechen können; vielmehr ist sie bis heute eine Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans mit Handreichungen für die Praxis der Unterrichtsplanung geblieben.

## **2. Die lern-lehrtheoretische Didaktik**

Einen alternativen Ansatz zur bildungstheoretischen Didaktik stellt die als „Unterrichtswissenschaft“ exponierte lern-lehrtheoretische Didaktik von Heimann (1976) bzw. Heimann, Otto und Schulz (1976) vor. Um einen alternativen Ansatz handelt es sich insofern, als die lern-lehrtheoretische wie die bildungstheoretische Didaktik eine „Totalerfassung“ (Peterßen, 2001, S. 45) des unterrichtlichen Geschehens leisten soll, sich dabei aber nicht der Grundannahmen und Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik bedient, sondern eine additive Komposition aus Phänomenologie, Philosophie, philosophischer Anthropologie und verschiedenen Erfahrungswissenschaften (Heimann, 1976, S. 105, 123, 143, 153; Heistermann, 1991) vorsieht.

Den Ausgangspunkt für die Begründung dieser Unterrichtswissenschaft bildet die phänomenologische Bestimmung des Unterrichtsbegriffs. Heimann geht davon aus, dass Lehren, Lernen und Unterrichten „Urphänomene des menschlichen Daseins“ (Heistermann, 1991, S. 46) sind, die von Anbeginn eine ihnen eigentümliche, zeitlose Struktur besitzen. Für deren Ausweis bedient er sich der phänomenologischen Methode (Heimann, 1976, S. 105; Schulz, 1976, S. 23). Diese sieht vor, dass von verschiedensten Erlebnissen der Erziehung und des Unterrichts alles Zufällige abzuziehen ist, um die wesentlichen Merkmale zur inneren Anschauung zu bringen. Das Verfahren führt zu dem Ergebnis, dass sich jeder Unterricht als der Vollzug eines pädagogischen „Tuns“ darstellt, das in seiner Ausführung faktisch auf sechs Grundfragen antwortet:

- 1) In welcher Absicht tue ich etwas?
- 2) Was bringe ich in den Horizont der Kinder?
- 3) Wie tue ich das?
- 4) Mit welchen Mitteln verwirkliche ich das?
- 5) An wen vermittele ich das?
- 6) In welcher Situation vermittele ich das?

„Aller Unterricht ist die Beantwortung der vorgenannten 6 Fragen! Es handelt sich hierbei nicht um eine Antwort verbaler Natur, sondern es handelt sich um ein Beantworten durch Tun“ (Heimann, 1976, S. 107). Dem Antworten durch Tun entsprechen die bekannten sechs formalen Strukturelemente: 1. Intentionalität, 2. Thematik, 3. Methodik, 4. Medienwahl, 5. anthropogene Voraussetzungen, 6. sozial-kulturelle Voraussetzungen.

Man könnte nun erwarten, dass die lern-lehrtheoretische Didaktik ihren Anspruch auf den Titel einer Unterrichtswissenschaft jenseits des Ausweises dieser Formalstruktur auf Forschungen gegründet hätte, die sich mit spezifischen historischen Konkretisierungen derselben befassen, die also untersuchen, welche typischen Antworten Lehrkräfte im Vollzug des Unterrichts auf jene Fragen geben und welche Auswirkungen dies auf die Schüler hat: Welche Absichten und Einstellungen liegen dem jeweiligen pädagogischen Tun zugrunde? Welchen Einfluss haben Curricula auf die Themenwahl? Welche Methoden und Medien werden angesichts welcher anthropologischen und sozial-kulturellen Gegebenheiten eingesetzt? Was lernen die Schüler mit welcher Methode? Etc. Dies ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr empfiehlt die lern-lehrtheoretische Didaktik, für die Beantwortung dieser Fragen andere Wissenschaften zu konsultieren. So wird die Präzisierung der pädagogischen Intentionalität durch die Unterscheidung kognitiver, pragmatischer und emotionaler Dimensionen im Rekurs auf die philosophische Anthropologie Gehlens vorgenommen (Heimann, 1976, S. 123–125). Oder Aspekte des methodischen Verhaltens von Lehrkräften wie die Artikulation des Unterrichts werden durch Verweise auf andere didaktische Ansätze – Herbart, Neubert, Kerschensteiner, Roth (Schulz, 1976, S. 32) – erläutert. Und für die Eingrenzung dessen, was im Rahmen lern-lehrtheoretischer Didaktik unter Lernen zu verstehen ist, werden neun verschiedene, z. T. schwer vereinbare Lerntheorien herangezogen (Straka & Macke, 2002).

Angesichts dieses Eklektizismus dürfte die phänomenologische Bestimmung des Unterrichtsbegriffs als einer Beantwortung sechs verschiedener Fragen durch Tun die einzige wissenschaftliche Leistung der lern-lehrtheoretischen Didaktik sein – immer vorausgesetzt, dass die phänomenologische Wesensschau als wissenschaftliches Verfahren akzeptabel ist und Heimann das Wesen des Unterrichts mithilfe dieses Verfahrens zutreffend erkannt hat.

### 3. Die Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens

Die Grundlagen der Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens sind von Prange (1995, 2005) und Strobel-Eisele (2003, 2011) in verschiedenen Beiträgen zu einer operativen Pädagogik gelegt worden. Die operative Pädagogik versteht sich als eine der Erziehungswissenschaft vorgängige Prototheorie, deren Aufgabe darin besteht, die „einheimischen“ Begriffe durch den Ausweis der elementaren Operationen zu begründen, auf die sich jede Rede von Erziehung bezieht. Der Ausweis geschieht, wie im Fall der lern-lehrtheoretischen Didaktik, mithilfe der phänomenologischen Methode, also durch Abzug alles Zufälligen von verschiedensten Erlebnissen der Erziehung und des Unterrichts. Das Verfahren führt im Ergebnis allerdings nicht zu einer Replikation der Befunde der lern-lehrtheoretischen Didaktik, sondern zu der These, dass ein auf Lernen bezogenes Zeigen das Wesen der Erziehung ist.

Für das Zeigen als solches wird angenommen, dass es gattungsgeschichtlich bereits vor der Sprache auftritt und dieser dann allerdings ständig anhaftet, insofern ein Sprecher im Vollzug einer sprachlichen Äußerung nicht umhin kann, sich selbst, einen Sachverhalt und sein Verhältnis zu anderen darzustellen. Unter das Zeigen fallen deshalb nicht nur Gesten, sondern außerdem komplexe sprachliche Tätigkeiten wie Beschreiben, Berichten, Erklären, Unterweisen, Ermutigen, Ermahnen oder Bewerten und schließlich auch die Haltung, die der Zeigende beim Zeigen gegenüber einem Bezeigten einnimmt. Die phänomenologische Deskription unterscheidet im Anschluss hieran zwischen ostensiven, repräsentativen und direktiven Formen des Zeigens. Das ostensive Zeigen geschieht gestisch bzw. vorführend, sodass unmittelbar Anwesendes gezeigt wird; das repräsentative Zeigen geschieht im Medium sprachlichen Handelns, sodass auch Abwesendes und vor allem Abstraktes zur Darstellung gebracht wird; das direktive Zeigen geschieht appellierend, sodass moralische Haltungen zum Vorschein kommen. Zu pädagogischen Operationen werden diese Formen des Zeigens aber erst durch den Bezug auf Lernen, wobei das Lernen nicht psychologisch, sondern anhand dreier universaler Merkmale gefasst wird: Es gilt als vorgegeben, unvertretbar und unsichtbar. Damit sind die Grundlagen für die Bestimmung der Erziehung als Einheit der Differenz von Zeigen und Lernen gegeben.

Die unterrichtstheoretisch zentrale These besagt nun, dass das repräsentative Zeigen die für die Konstitution von Unterricht „fundamentale Operation“ ist (Strobel-Eisele, 2003, S. 104). Allerdings muss das Zeigen eine dauerhafte Bemühung sein, die von der Absicht der Optimierung des Lernens getragen wird. Ein Fall von Unterricht liegt



demnach immer dann vor, wenn die Repräsentation einer Sache den Lernbewegungen der Adressaten folgt und von „Artikulation“ im Sinne einer fortschreitenden Synchronisation von repräsentativem Zeigen und Hinzulernen gesprochen werden kann. Unterricht bringt „Thema, Lerner und Zeit in ein optimales Verhältnis“ (Strobel-Eisele, 2003, S. 177–178). Es wird angenommen, dass die Optimierung dieses Verhältnisses durch den Anschluss weiterer Operationen wie Aufmerksamkeit erzeugen, Vormachen, Erklären, Wiederholen, Üben, Anwenden etc. zu leisten ist. Die weiterführende Frage nach der empirischen Validierung optimaler Schemata der Artikulation gehört aber nicht mehr zum Aufgabenbereich der Protopädagogik. Dafür wird an mehreren Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik (Comenius, Rousseau, Herbart) exemplarisch gezeigt, dass die Ablösung einfacher Formen des Zeigens durch systematische Formen der Artikulation bei der Entstehung von Schulunterricht eine gewichtige Rolle gespielt hat.

Was auch immer das Wesen der Erziehung und des Unterrichts sein mag – das Zeigen oder die Beantwortung sechs verschiedener Grundfragen durch Tun, man kann den prototheoretischen Ausführungen von Prange und Strobel-Eisele zugestehen, dass die als grundlegend behaupteten Varianten des Zeigens in Kombination mit den Begriffen des Lernens und der Artikulation ein widerspruchsfreies System bilden. Man kann weiterhin zugestehen, dass es nicht die Aufgabe einer Protowissenschaft ist, Erkenntnisse über die Qualität von Unterricht bzw. optimale Formen der Artikulation zu begründen. Für die Begründung einer Unterrichtstheorie sind damit aber allenfalls die begrifflichen Grundlagen gelegt. Was die eigentliche Entwicklung dieser Theorie angeht, so wäre jedenfalls erst noch zu zeigen, dass sich die behaupteten phänomenologischen Einsichten in das Wesen der Erziehung forschungspraktisch fruchtbar machen und in Erkenntnisse über optimale Formen der Artikulation ummünzen lassen.

#### 4. Die Sprachspieltheorie des Unterrichts

Die Sprachspieltheorie des Unterrichts ist ein in Entwicklung begriffener Ansatz zur Darstellung der Lehrer-Schüler-Interaktion (Bellack, Kliebard, Hyman & Smith, 1966; Lüders, 2003, 2011). Sie knüpft systematisch an die modernen Sozialwissenschaften an, die den Handlungsbegriff als Zentralbegriff aufgegeben und durch den Sinn- bzw. Kommunikationsbegriff ersetzt haben. Es wird davon ausgegangen, dass soziale Tatsachen aus Kommunikation bestehen und im Rekurs auf spezifische Kommunikationsmerkmale zum Gegenstand der Theoriebildung zu machen sind. Unterricht besteht diesem Ausgangspunkt folgend nicht aus Lehrern und Schülern, sondern aus sprachlichen Akten und Gesten, die typischerweise zwischen Professionellen in Funktionsrollen und ihren Klienten vorkommen. Empirisch stützt sich die Sprachspieltheorie des Unterrichts zum Teil auf die frühe Interaktionsforschung, vor allem aber auf linguistische und diskursanalytische Untersuchungen zum „classroom discourse“ (Green, 1983; Cazden, 1986; Lüders, 2014). Die Befunde aus diesen Forschungen erlauben es, den Unterricht anhand sprachlicher Merkmale von den kommunikativen Praktiken anderer

Professionen zu unterscheiden und spezifische didaktisch-methodische Strukturen sowie teilweise auch deren Funktionen für den Unterrichtsprozess und den Lernerfolg der Schüler zu differenzieren.

Sprachspiele werden in Anlehnung an eine sprechakttheoretische Rezeptionslinie der Sprachphilosophie Wittgensteins näher als regelhafte Systeme der Verständigung bestimmt. Bedeutsam sind einerseits Konstitutionsregeln für die allgemeine lebensweltliche Kommunikation, wie sie in der Transformationsgrammatik Chomskys, der Sprechakttheorie Searles (1969) und der Universalpragmatik Habermas' (2009) beschrieben werden, andererseits Regeln, die für spezielle Kommunikationssituationen, z. B. Arzt-Patienten-Gespräche, psychotherapeutische Interaktionen, Gerichtsprozesse, Prüfungen oder eben auch Schulunterricht, charakteristisch sind. Das theoretische Interesse gilt im Anschluss hieran vor allem den beiden Fragen, erstens, was den Unterricht als Sprachspiel von der jeweiligen sprachlichen Praxis der anderen Professionen unterscheidet, und zweitens, welche Auswirkungen verschiedene unterrichtliche Sprachmuster möglicherweise auf das schulische Lernen haben.

Die Wirkungsfrage ist in den bisherigen Forschungen zur Unterrichtssprache eher nachrangig behandelt worden. Erkenntnisse liegen deshalb vor allem zu deskriptiven Merkmalen unterrichtlicher Sprachspiele vor. Sie begründen die Unterscheidung zwischen Regeln für den Sprecherwechsel und Regeln für den Sprachgebrauch in verschiedenen Unterrichtsphasen. Die Regeln für den Sprecherwechsel beziehen sich u. a. auf die Vorrechte des Lehrers, Schüler aufzurufen oder zu unterbrechen. Die Regeln für den Sprachgebrauch erlauben die Unterscheidung typischer Verbindungen von Sprachhandlungen zu Zugmustern und Äußerungsfolgen (Sinclair & Coulthard, 1975; Lörcher, 1983; Lüders, 2003). Bekannt, aber hinsichtlich seiner Variationsbreite meistens unterschätzt, ist das für Instruktionsphasen charakteristische „Initiation-Response-Feedback-Muster“ (IRF). Dieses Muster kommt als Dreischritt, z. B. Frage-Antwort-Bewertung, aber auch in mehreren expandierten Varianten vor. Die expandierten Varianten entstehen bei unpassenden oder falschen Schülerantworten auf geschlossene Fragen u. a. durch den Einschub von Hilfestellungen. Oder sie entstehen durch die Verwendung kognitiv anspruchsvoller Lehrerauslöser wie Analyse-, Synthese- oder Evaluationsfragen, die den Schülern eine elaborierte Stellungnahme abverlangen, im Gegenzug den Anschluss von Sondierungsfragen, Gegenreden oder den Einschub thematischer Exkurse erlauben.

Jüngere Forschungen sprechen dafür, dass verschiedene Varianten des IRF-Musters unterschiedliche didaktisch-methodische Funktionen erfüllen. Zudem lassen sich sowohl traditionelle Methoden wie das fragend-entwickelnde Vorgehen als auch relativ effektive Unterrichtsmethoden wie die direkte Instruktion (Rosenshine & Stevens, 1986) als Äußerungsfolgen mit typischen IRF-Mustern rekonstruieren (Lüders, 2010). Betsch, Quittenbaum und Lüders (i. E.) konnten in einer quasi-experimentellen Trainingsstudie zeigen, dass sprachlich geringfügige Modifikationen direkter Instruktion mit differenziellen Gedächtnisleistungen der Schüler einhergehen. In anderen Studien konnten positive Zusammenhänge zwischen IRF-Mustern mit authentischen Fragen, aufgeschobenem oder substituiertem Feedback, moderierenden Akten und Diskussionen einerseits und nicht ausschließlich reproduktiven Schülerleistungen (z. B. Textverstehen) ande-



rerseits festgestellt werden (Gamoran & Nystrand, 1991; Nystrand & Gamoran, 1997; Rojas-Drummond, 2000; Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003; Nystrand, 2006; Vaish, 2008; Lüders, 2014).

Eine Stärke der Sprachspieltheorie des Unterrichts liegt sicher darin, dass sie aufgrund der verfügbaren deskriptiven Merkmale eine klare Unterscheidung des Unterrichts sowohl von anderen pädagogischen Sprachspielen wie dem kooperativen Lernen, der Stillarbeit mit Arbeitsblättern oder dem offenen Unterricht als auch den kommunikativen Praktiken anderer Professionen zu begründen vermag. Vor diesem Hintergrund erscheint auch die Annahme begründet, dass nicht alleine ein bestimmtes Wissen in Verbindung mit Einstellungen und Motiven (Baumert & Kunter, 2006), sondern vielmehr das sprachliche Handeln im Kontakt mit Schülern den Kern professioneller pädagogischer Handlungskompetenz ausmacht (Lüders, 2012b). Zu den Schwächen der Theorie gehört, dass die empirische Basis der bisherigen Studien in den meisten Fällen zu klein und aufgrund der Verwendung unterschiedlicher Erhebungsinstrumente nicht in jedem Fall für Vergleiche geeignet ist. Perspektivisch wird sich die Theorie nur bewähren können, wenn es gelingt, die Forschungsbasis zu verbreitern, quasi-experimentelle und experimentelle Trainingsstudien zu möglichen methodisch-didaktischen Funktionen der Unterrichtssprache durchzuführen und verstärkt auch lerntheoretische Überlegungen zur Erklärung der Befunde heranzuziehen.

## 5. Die Theorie des Unterrichts als einer pädagogischen Ordnung

Die Theorie des Unterrichts als einer pädagogischen Ordnung nutzt für die Begründung ihrer Aussagen verschiedene, unterschiedlich entwickelte Theoriekomplexe wie die Praxistheorie (Schatzki, 1996; Reckwitz, 2003), die Theorie der Subjektivation (Reh & Ricken, 2012) und die operative Pädagogik (Prange, 2005).

- Von der Praxistheorie übernimmt sie die Vorstellung, dass Sprachspiele weniger regelgeleitete Systeme der Verständigung als vielmehr Verbindungen sprachlicher Aktivitäten mit Körperbewegungen und kulturellen Artefakten sind. An die Stelle des Begriffs der Regel tritt derjenige der kollektiven Gewohnheit. Für Gewohnheiten gilt, dass sie zu familienähnlichen, aber niemals identischen Wiederholungen einer Praktik führen. Jeder Versuch, eine bestimmte Praktik unter einen Begriff zu bringen, käme deshalb einer rationalistischen Verengung gleich. Dies wiederum bedeutet, dass die Ausführung einer Praktik nicht von einem wie auch immer gearbeteten intersubjektiven Einverständnis der Beteiligten über ihre jeweiligen „doings und sayings“ abhängig ist. Vielmehr werden Praktiken von einem impliziten, unter den Beteiligten nicht einheitlich oder gar gleichmäßig verteilten Wissen getragen, das sich in ihnen manifestiert.
- Von den Theorien der Subjektivation übernimmt sie die kritische Einsicht, dass Menschen nicht an und für sich selbst bereits Subjekte sind, sondern unter je spezifischen kulturellen Bedingungen zu Subjekten gemacht werden (doing subject). Eine wich-

tige These ist, dass dies auf der Basis von Anerkennung als einer Grundstruktur und eines Mediums menschlicher Existenz geschieht. Als Grundstruktur steht Anerkennung für jedwede Bezugnahme auf andere, sodass auch ihr Gegenteil ein Fall von Anerkennung ist. Als Medium ist sie Kommunikation und vollzieht sich in Formen sprachlicher Adressierungen. Das Subjekt „erlernt sich“ demzufolge durch die Art und Weise, wie es angesprochen wird, bzw. dadurch, dass die Ansprache anerkennend oder missachtend, bestätigend oder versagend, stiftend oder unterwerfend ist.

- Von der operativen Pädagogik übernimmt sie die phänomenologische Einsicht, dass ein auf Lernen bezogenes Zeigen das Wesen der Erziehung ist. Allerdings wird die These der Unsichtbarkeit des Lernens aufgegeben und durch die These ersetzt, dass Lernen in pädagogischen Praktiken dargestellt bzw. aufgeführt wird.

Die forschungspraktische Begründung der Theorie des Unterrichts als einer pädagogischen Ordnung setzt vor allem auf die Rekonstruktion von Aufführungen des Zeigens und Lernens in pädagogischen Praktiken sowie die Analyse der in diesen Praktiken vorkommenden Adressierungen. Auf diese Weise soll ein Beitrag sowohl zur Darstellung der einheimischen Begriffe als auch zur Theorie der Subjektivierung geleistet werden. Unterricht wird dabei alltagssprachlich mit beliebigen pädagogischen Inszenierungen von Lehrkräften gleichgesetzt, sodass Klassengespräche, Stillarbeiten, Formen kooperativen Lernens und offene Lernumgebungen gleichermaßen die Studienobjekte bilden. Methodisch orientieren sich die Untersuchungen an der fokussierten Kameraethnografie (Mohn & Amann, 2005), interpretativen Verfahren, insbesondere auch Elementen der objektiven Hermeneutik, und einem Katalog von Leitfragen zur Rekonstruktion von Adressierungen (Reh & Ricken, 2012). In Abweichung von der traditionellen nicht-invasiven Ethnografie wird aber auch gezielt in das erhobene Datenmaterial eingegriffen, etwa wenn videografische Aufzeichnungen der körperlichen Komponente pädagogischer Praktiken gezielt hintereinander geschnitten werden (Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008, S. 136).

Bisher sind in mehreren Projekten, u. a. zur Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen (LUGS) und zur Gemeinschaftsbildung in reformorientierten Sekundarschulen (GemSe), verschiedene Praktiken, z. B. Helfen, Hilfeinfordern, Bewerten, Bestrafen, Erklären, Gestalten, Erörtern, pendelnde Aufmerksamkeit oder Zeigen, beschrieben worden, außerdem Praktiken der Adressierung und Positionierung der Schüler etwa als Untersuchende, potenzielle Entdecker, hermeneutische Subjekte, Selbständige, Hilfsbedürftige, Belehrungsbedürftige oder Unfähige, bzw. umgekehrt der Lehrperson als Lehrer, Vermittlungsautorität, professioneller Forscher etc. Die Beschreibungen beziehen in den meisten Fällen detailliert Kleidung, Körperhaltungen, Gesten, Blicke, Hin- und Abwendungen zu Personen und Sachen sowie verschiedenste Artefakte, Bücher, Tische, Tafeln, Aufgaben, experimentelle Anordnungen, Schriftstücke, Zeugnisse etc., mit ein, um die Rekonstruktionen „material“ abzusichern (Kolbe et al., 2008; Idel, Kolbe & Carvalho, 2009; Rabenstein & Reh, 2009, 2013; Reh, Rabenstein & Idel, 2011; Reh & Rabenstein, 2013). Allerdings beschränken sich einige Untersuchungen auch auf die Auswertung rein verbaler Daten (Reh & Rabenstein, 2013).

Der Grund hierfür dürfte darin liegen, dass man im Unterschied zur Praxistheorie am Kriterium intersubjektiver Übereinstimmung als eines Merkmals von Praktiken festhalten möchte, was Körperbewegungen und Artefakte als Indikatoren für den Sinn des protokollierten Geschehens tendenziell verzichtbar macht. Wenn von Unterricht als einer pädagogischen Ordnung die Rede ist, dann sind performative Netzwerke der hier aufgezählten Praktiken gemeint. Die Anzahl der analysierten Fälle dürfte bis dato allerdings nicht ausreichen, um auch „das Allgemeine“ (Kolbe et al., 2008, S. 136) pädagogischer Praktiken zu bestimmen.

M.E. ist die Theorie des Unterrichts als einer pädagogischen Ordnung durch die Zusammenführung verschiedener Theoriekomplexe mit einigen grundlegenden Widersprüchen belastet. Insbesondere sind die Prämissen, dass sich Sinn und Bedeutung in kollektiven Praktiken herstellen und stets leicht modifiziert in historisch spezifischen Kontexten reproduzieren (local knowledge), nicht mit generellen Aussagen, sei es über das Wesen der Erziehung, das „Allgemeine“ pädagogischer Praktiken oder die Anerkennung als Grundstruktur menschlicher Existenz, vereinbar. Darüber hinaus bleiben viele Fragen offen: Was lernt ein Schüler tatsächlich über sich, dadurch dass er als „Schüler“, „hermeneutisches Subjekt“, „Hilfsbedürftiger“ positioniert wird? Wie häufig und in welchen Kontexten müsste eine solche Positionierung erfolgen, damit eine Übernahme der erfahrenen Zuschreibung in das Selbstbild erfolgt? Sind Blicke, Gesten, Körperbewegungen neben sprachlichen Akten tatsächlich entscheidende Bedingungen des Lernens? Und lernen die Schüler anders, wenn die Lehrperson ein Gedicht nicht als Kunstwerk, sondern etwa als Rätsel, Aufgabe, Herausforderung etc. markiert? Es wären größere Fallzahlen, der Einsatz von Tests, die Korrelation der Befunde mit den Beschreibungen, Berechnungen der Signifikanzen etc. nötig, um diese Fragen zu beantworten. Es steht jedoch zu befürchten, dass aus der Perspektive der Praxistheorie auf diese Weise keine Antworten zu erzielen sind, da im Grunde nur weitere Artefakte in einem anderen Feld sozialer Praktiken, dem Feld des „doing science“, erzeugt würden.

## 6. Resümee und Ausblick

Zunächst ist daran zu erinnern, dass der unterrichtstheoretische Diskurs der Erziehungswissenschaft vergleichsweise unübersichtlich ist, weshalb verallgemeinernde Aussagen über die Verfügbarkeit vieler oder weniger Theorien, grundlagentheoretische oder erfahrungswissenschaftliche Defizite dieser Theorien bzw. eine nicht hinreichende Auseinandersetzung mit dem Kontingenzproblem nicht ganz unproblematisch sind. Bereits der vorstehende, notgedrungen stark verkürzte systematische Abriss fünf ausgewählter Unterrichtstheorien macht deutlich, dass die theoretische Grundlegung keinesfalls durchweg vernachlässigt wird. Insbesondere die bildungstheoretische Didaktik, die Sprachspieltheorie und die Praxistheorie des Unterrichts, die Letztere allerdings mit Abstrichen bezüglich der internen Stimmigkeit, halten den Anschluss an bestimmte wissenschaftliche Paradigmen, denen sie grundlegende Aussagen und Annahmen über Unterricht als Forschungsgegenstand entnehmen. Auch die lern-lehrtheoretische Didaktik

und die Theorie des Unterrichts als eines repräsentativen Zeigens können immerhin auf phänomenologische Begründungen wenigstens ihrer zentralen Begriffe verweisen. Dafür bestätigt sich der verschiedentlich erhobene Einwand einer defizitären empirischen Fundierung. Lediglich der Sprachspiel- und der Praxistheorie des Unterrichts ist es bisher gelungen, über die jeweilige Grundlegung hinaus auch Systeme mehr oder weniger gut begründeter empirischer Aussagen über die Unterrichtswirklichkeit zu begründen.

Perspektivisch wird es darauf ankommen, durch weitere systemische Analysen die Unübersichtlichkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Unterricht zu reduzieren, das Potenzial verschiedener Ansätze herauszuarbeiten und diese durch die Intensivierung entsprechender empirischer Forschungen zu konkurrenzfähigen Theorien auszubauen. Erst wenn überhaupt belastbare Erkenntnisse zu Merkmalen und Wirkungen schulischen Unterrichts aus konkurrenzfähigen Theorien vorliegen, wird sich die für entwickelte Wissenschaften komfortable Situation eines wohl fundierten und nicht etwa nur diffusen Theorienpluralismus ergeben. Vermutlich dürfte es dann auch möglich sein, Fragen der Kontingenz bzw. Kausalität frei von ontologischen Vorannahmen durch die Konfrontation dieser Theorien auf der Basis empirischer Daten logisch zu entscheiden (Krumm, 1995).

## Literatur

- Applebee, A., Langer, J., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumgart, F., Lange, U., & Wigger, L. (Hrsg.) (2005). *Theorien des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bellack, A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Betsch, T., Quittenbaum, N., & Lüders, M. (i. E.). Geometry learning. A classroom study on the effects of quizzing and distributed practice. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? – Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 432–463). New York: MacMillan.
- Dilthey, W. (1992). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (Gesammelte Schriften, Bd. VII, hrsg. v. B. Groethuysen). Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), 277–300.
- Green, J. L. (1983). Research on teaching as a linguistic process: A state of the art. In E. W. Gordon (Hrsg.), *Review of research in education* (Bd. 10, S. 151–252). Washington: American Educational Research Association.

- Habermas, J. (2009). *Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie* (Philosophische Texte, Bd. 1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (hrsg. v. K. Reich & H. Thomas). Stuttgart: Klett.
- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1976). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Heistermann, W. (1991). Die ideengeschichtlichen Voraussetzungen der Theorie der Erziehung und des Unterrichts bei Paul Heimann. In H. Neubert (Hrsg.), *Die Berliner Didaktik: Paul Heimann* (S. 45–57). Berlin: Colloquium.
- Hellekamps, S. (2009). Die Vielfalt der Unterrichtstheorien und ihre Perspektiven. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II/1. Schule, Bd. II/2, Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 273–282). Paderborn: Schöningh.
- Hofer, M. (Hrsg.) (1981). *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse*. Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., Kolbe, F.-U., & Carvalho, I. N. (2009). Praktikentheoretische Rekonstruktion videographierter Lernkultur. *Sozialer Sinn*, 10(1), 181–198.
- Jank, W., & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (1957). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1968). Didaktik. In I. Dahmer & W. Klafki (Hrsg.), *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche* (S. 137–173). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fallspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–774.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Kolbe, R.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125–143.
- Kron, W. F. (2000). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.
- Krumm, V. (1995). Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1* (S. 139–154). Stuttgart: Klett.
- Lörscher, W. (1983). *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Tübingen: Narr.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2010). Methodentraining in der Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 345–357). Münster: Waxmann.
- Lüders, M. (2011). Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In M. Proske, W. Meseth & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 175–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Lüders, M. (2012a). Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 109–129.
- Lüders, M. (2012b). „Pädagogisches Unterrichtswissen“ – eine Testkritik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 775–791.
- Lüders, M. (2014). Lehrer-Schüler Interaktion, Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Matthes, E. (1992). *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft*. Weinheim: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes ‚Unterricht‘? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Mohn, E., & Amann, K. (2005). *Lernkörper. Kamera-ethnographische Studien zum Schülerjob*. Göttingen: IWF.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392–412.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1997). The big picture: Language and learning in hundreds of English lessons. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & D. Prendergast (Hrsg.) (1996), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (S. 30–74). New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2003). Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198.
- Oelkers, J. (1985). *Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Oelkers, J. (2000). Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft, 166–185.
- Peterßen, W. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Prange, K. (1995). Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 48(2), 145–158.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Proske, M. (2006). Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In I. Mammes, S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze* (S. 141–154). Innsbruck: Studienverlag.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Protz, S. (2004). Unterricht. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1031–1070). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2009). Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In J. Bilstein & J. Ecaris (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 159–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamem“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA* (S. 239–257). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Forschung. Rekonstruktion des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291–307.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H. R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Opladen: Barbara Budrich.
- Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rojas-Drummond, S. (2000). Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classrooms. In H. Cowie & G. van der Aalsvoort (Hrsg.), *Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge* (S. 193–213). Amsterdam: Pergamon.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 376–391). New York: Macmillan.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices. A wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: University Press.
- Schramm, A. (1975). *Fünfzig Unterrichtsbegriffe aus dem 20. Jahrhundert. Eine vergleichend-reflektierende Untersuchung zum Problem des Wesens des Unterrichts als Beitrag zur modernen Unterrichtswissenschaft*. München: List.
- Schulz, W. (1976). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (S. 13–47). Hannover: Schroedel.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: University Press.
- Sinclair, J. McH., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Straka, G. A., & Macke, G. (2002). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann.
- Strobel-Eisele, G. (2003). *Unterricht als pädagogische Konstruktion. Die Logik des Darstellens als Kern von Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Strobel-Eisele, G. (2011). Die Funktion des Begriffs von Unterricht für die Lehrerbildung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Terhart, E. (2013). Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: Ein Kommentar. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 219–228). Hohengehren: Schneider.
- Vaish, V. (2008). Interactional patterns in Singapore's English classrooms. *Linguistics and Education*, 19(4), 366–377.

- Weniger, E. (1926). *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik*. Leipzig: Teubner.
- Weniger, E. (1952/1990). Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. In E. Weniger, *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik* (S. 199–294). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wittenbruch, W. (2009). Theorien des Unterrichts. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II/1. Schule, Bd. II/2, Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (S. 233–251). Paderborn: Schöningh.
- Wittenbruch, W., & Thiemann, F. (1976). Theorien des Unterrichts. In J. Speck (Hrsg.), *Problemgeschichte der neueren Pädagogik* (S. 72–110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Hohengehren: Schneider.

**Abstract:** In his introduction, the author draws attention to the controversial opinions concerning the availability of educational-scientific theories of teaching and confirms a distinct lack of transparency in the related discourse. He then goes on to examine the teaching-theoretical achievements of educational-theoretical and instruction-theoretical didactics as representative of general didactics, and presents three alternative approaches, namely the theory of teaching as representative showing, the language-game theory and the practice theory of teaching. It is shown that the two general-didactical theories do not meet their specific teaching-theoretical demands and that the alternative approaches are partly in need of considerable further development. With regard to educational science, this means that the substantiation of one or more empirically well-grounded, competitive theories of teaching remains one of its crucial tasks.

**Keywords:** Theory of Teaching, General Didactics, Classroom Discourse, Theory of Practice, Concept of Teaching

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Manfred Lüders, Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,  
Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt, Deutschland  
E-Mail: manfred.lueders@uni-erfurt.de