

Marion Pollmanns

Didaktik, Bildung, Erziehung.

Eine Rückversicherung des begrifflichen Inventars pädagogischer Unterrichtsforschung

Das Institut der Antrittsvorlesung möchte ich zum Anlass nehmen, mein Verständnis pädagogischer Forschung darzulegen – dies aber weder bloß programmatisch, noch als versuchte Leistungsschau, sondern in Form einer Rückversicherung.

Eine solche mag generell geboten erscheinen, ist doch keinesfalls unstrittig, was pädagogische Forschung sei, ja, ob sie nicht ein in sich widersprüchliches Unterfangen darstelle. Doch derart grundsätzlich will ich die Lage nicht zu klären versuchen, habe das Thema mithin enger abgesteckt: Gegen Kritiken verteidigen möchte ich das begriffliche Inventar pädagogischer *Unterrichtsforschung*. Und zwar gegen solche, deren Einwände mir theoretisch bedenkenswert erscheinen. Mein Ziel ist daher nicht (primär), die in Anspruch genommene Position siegreich zu behaupten, sondern sie durch diese Bewährungsprobe besser zu fundieren.

Zu Beginn werde ich das fragliche begriffliche Inventar erläutern; dabei möchte ich seine Bedeutsamkeit für eine empirische pädagogische Unterrichtsforschung andeuten.

Danach nehme ich auf zwei pointierte und m.E. radikale Kritiken Bezug, um zu prüfen, inwiefern sie das damit in Anspruch Genommene infrage stellen. Vorweggenommen sei hier, dass es sich um Problematisierungen handelt, die sich, wie die hier vertretene Idee von Unterrichtsforschung – wenn auch vielleicht verschieden – auf die Kritische Theorie stützen.

Wie das begriffliche Inventar aus diesem Stresstest hervorgeht – und damit auch das Vorhaben einer pädagogischen Unterrichtsforschung – soll abschließend resümiert werden. (Bleibt zu hoffen, dass mein im Titel anklingendes Sekuritätsbedürfnis die Re-Lektüre der Kritiken nicht steril und witzlos werden lässt.)

1. Zur Bedeutsamkeit der Begriffe Didaktik, Bildung und Erziehung für eine pädagogische Unterrichtsforschung

Unterricht aus einer *pädagogischen* Perspektive zu betrachten, ist – so die Prämisse – geboten, sofern Unterricht nicht nur als eine pädagogische Praxis zu verstehen *ist*, sondern *nur als diese* hinreichend verstanden werden kann.

Die behauptete Bedeutsamkeit des begrifflichen Inventars ergibt sich demnach *nur, wenn* Unterricht *wesentlich* durch das mit ihm Bezeichnete charakterisiert ist. (Man mag an Unterricht auch im Hinblick auf anderes Bedeutsames erforschen, also ohne auf diese Begriffe zu rekurrieren; Unterricht als besondere pädagogische Praxis könnte so jedoch nicht verständlich werden.)

Darzulegen, dass Unterricht durch Didaktik, Bildung und Erziehung gekennzeichnet ist – und vor allem die vorfindlichen Formen zu bestimmen, in denen diese drei Aufgaben unterrichtlich verfolgt werden, markiert das Programm einer empirischen Unterrichtsforschung, die dezidiert eine *pädagogische* Theorie des Unterrichts anvisiert.

Für viele Zuhörende hat es keinen Neuigkeitswert, dass ich geneigt bin, Andreas Gruschkas Studien zum Unterrichten als Speerspitze dieses Programms anzusehen. Dennoch möchte ich erklären, dass sich die hier verfochtene pädagogische Unterrichtsforschung in Verlängerung dieser Arbeiten versteht.

Um für diesen Vortrag Kriterien zur Hand zu haben, ob das in einem Klassen- bzw. Unterrichtsraum Stattfindende sich als die pädagogische Praxis des Unterrichts erweist, sei unser Verständnis der fraglichen Begriffe – zumindest grob – erläutert:

- Mit Erziehung wird eine Zuwendung zu Heranwachsenden gefasst, für die der Widerspruch von Disziplinierung und Freisetzung zur Mündigkeit konstitutiv ist. So erfordert bspw. Schule von ihnen, sich als Schüler in die Institution einzufügen; diese Forderung wird zu einer erzieherischen, wenn an sie das Versprechen gebunden ist, die Übernahme dieser Position gereiche den Kindern und Jugendlichen zur Ausbildung ihrer Mündigkeit. (Erzieherisch wird mit dem Eintreten in die Institution also immer bereits das Ziel des Austritts aus ihr verkündet.)
- Der Begriff „Bildung“ bezieht sich auf das Ich-Welt-Verhältnis des Menschen. Nicht auf ein beliebiges, sondern auf ein solches, das sich als „angemessenes“ qualifiziert. Pädagogisch lässt sich nicht fixieren, worin diese Angemessenheit jeweils besteht; gebunden ist sie aber, so meine ich, an die Anforderungen des „Verstehens“, die in der „Welt“ und im eigenen „Menschsein“ liegen, sowie an die Aufgabe der darauf aufruhenden „richtigen“, sinnvollen Gestaltung der „Welt“.
- Didaktik schließlich meint die lehrende Beförderung der Auseinandersetzung von Ich und Welt. Eine Hilfe, welche verspricht, das Lernen der Adressaten systematisch zu sichern sowie zu beschleunigen – und so ihre Bildungsprozesse zu stützen.

Diese Anhaltspunkte mögen reichen, um nun an einem Beispiel illustrieren zu können, *dass* in der betreffenden unterrichtlichen Praxis die Aufgaben der Didaktik, der Bildung und der Erziehung *anzutreffen sind* – um Ihnen also den Rechtsgrund einer *pädagogischen* Unterrichtsforschung aufzuzeigen.

Dazu greife ich auf eine *bereits veröffentlichte* Rekonstruktion einer Chemiestunde zurück. Dies aus dem Grund, dass mir deren Eröffnung besonders geeignet erscheint, die Relevanz der Begriffe zu unterstreichen. (– Wen ich durch diese Wiederholung langweile, bitte ich um Nachsicht.)

Wer hingegen wenig mit rekonstruktiver Unterrichtsforschung vertraut ist, kann dadurch das methodische Vorgehen der angestrebten Untersuchungen ein wenig einsehen.

„[W]as wird heute das Thema sein?“ (Chem_20081121, Z. 25), fragt die Lehrerin die 8. Klasse zu Beginn der betreffenden Stunde.

Sie könnte sich damit bei den Schülern nach dem Thema erkundigen, das *diese* für die heutige Stunde vorgesehen haben. Oder die Lehrperson setzt das fragliche Thema und erfragt dieses von der Klasse, statt es ihr bloß zu nennen. Die Schüler wären damit gefordert, den Stundeninhalt zu antizipieren.

Dies können sie, wenn ihnen der didaktische Plan der Lehrerin für „heute“ transparent ist. Dies wiederum setzte voraus, dass die Themensetzung Gründe hat, die potentiell einsichtig sind. Dies wäre bspw. bei einer sachlichen Abfolgelogik der Fall. Aber auch dann, wenn die Lehrerin immer nach

Lehrbuch vorgehe; dann wäre ihre Frage zugleich relativ trivial, prüfte allein die Aufmerksamkeit der Schüler.

Reklamierte die Lehrerin, sich auf ein sachliches Argument für ihre Themenwahl zu stützen, spekulierte ihre Frage darauf, dass den Schülern dieses Argument zur Verfügung steht: Die Klasse würde auf der Höhe der fachlichen Erschließung angesprochen resp. jener der fachdidaktischen Entscheidungen der Lehrperson.

Folgte der Unterricht dagegen streng dem Buch, müsste die Klasse nur zu erkennen geben, dass sie weiß, bis zu welcher Seite man das letzte Mal gekommen ist; ein solches Unterrichten vermiede es, das Ich-Welt-Verhältnis der Schüler einzubeziehen: Der Unterricht tendierte vielmehr zur Hermetik.

„Wenn ihr an letzte Stunde denkt, (.) wisst ihr es.“ (ebd., Z. 25f), fügt die Lehrperson ihrer Frage an. Damit scheidet die Lesart aus, *die Schüler* setzten erst das Thema. Ebenfalls jene, die Klasse solle allein routinemäßig die Buchstelle erinnern: Denn dann wäre dieser Tipp überflüssig, mit welchem die Lehrerin angibt, wie die Klasse ihrer Meinung nach zur Antwort auf die von ihr gestellte Frage gelangt.

Über Erinnerung des in der „letzte[n] Stunde“ Behandelte werden die Schüler das heute zu Lernende antizipieren, so ihre Zusicherung.

In Spannung zur dieser Erfolgsgarantie steht jedoch, dass die Lehrerin den Schülern *überhaupt diesen Weg weist*. Damit setzt ihr Unterrichten nicht darauf, dass die Klasse *von selbst* auf den sachlich naheliegenden Modus kommt, das heutige Thema zu erschließen.

Angesichts dessen, dass die Lehrerin mit ihrem Hinweis inhaltliche Schwierigkeiten ausschließt – ‚Wenn ihr an die letzte Stunde denkt, [dann] wisst ihr es.‘ – ermuntert sie die Klasse in erster Linie, an die letzte Stunde zu denken, also tatsächlich das zu tun, was sie kann.

Tun die Schüler dies, wissen sie, so die Lehrerin, „[w]omit wir uns befassen müssen“ (ebd., Z. 26).

Durch diesen Zusatz wird die Behandlung des heutigen Themas als eine Art Zwang dargestellt. Wäre dieser außengesetzt, läge bspw. im Lehrplan, erschiene es unplausibel, ihn als der Klasse bekannt zu unterstellen.

Dagegen schaffte ein sachlich notwendiges Folgen aus (dem Thema) der letzten Stunde die Voraussetzung dafür, dass die Schüler die didaktische Entscheidung der Lehrerin antizipieren können – und damit die Bedingung dafür, von ihnen das Thema der heutigen Stunde zu erfragen.

Die Logik des Tuns der Lehrperson bis hierhin *ist* – dies sei knapp resümiert – didaktisch, erzieherisch und auf Bildung orientiert:

Didaktisch unterstützt die Lehrerin die Klasse darin, den Anschluss an die letzte Stunde zu finden. Sie sagt ihr, wie sie zur Antwort auf die Frage nach dem heutigen Thema kommt. Diese Hilfe ist nur dann nötig, wenn die Schüler nicht von selbst darauf kommen.

Diese Hilfe enthält zugleich den erzieherischen Appell, an die letzte Stunde zu denken und sich zu bemühen, das didaktische Angebot auszuschöpfen. Die Lehrerin fordert also von den Schülern eine bestimmte *Haltung* zum Unterricht ein: Sie sollen ihn nicht als etwas ansehen, das schicksalhaft über sie kommt, sondern als etwas, das ihnen selbst transparent werden kann.

Wesentlich für das Vorgehen der Lehrerin erscheint, wie deutlich sie damit einen Bildungsanspruch für ihr Unterrichten erhebt: Der Lehrgang sei der Bildungsgang der Schüler. Das Unterrichten ermöglicht es ihnen, den thematischen Zusammenhang zu antizipieren. Sie verstehen nicht nur die einzelnen Themen, sondern auch die Logik des Unterrichtsgangs.

Diese Deutung reklamiert, nicht beliebig zu sein, sondern die in der Praxis liegende pädagogische Sinnstruktur zu erfassen. Behauptet wird, dass die Lehrperson in dieser Stundeneröffnung auf die Aufgaben Didaktik, Erziehung und Bildung Bezug nimmt. Mit der Art ihrer Bezugnahme aktualisiert sie diese pädagogischen Ansprüche in einer bestimmten, in der skizzierten Weise.

Schaut man, wie der Unterricht weitergeht, ergeben sich Zweifel, ob das Unterrichten diesen Ansprüchen auch gerecht wird.

Bereits die Beantwortung der eröffnenden Frage erscheint diesbezüglich aufschlussreich:

„[...]“

{Lw nickt dem sich meldenden Urs zu}

Urs: Das () Atommodell.

Lw: Guat. (.) Atombau. (..) Das heißt, (..) woraus (.) bestehen (.) die Stoffe. (.) Und wer ist verantwortlich sozusagen für diese Leitfähigkeit [die eine Schülerin zuvor erwähnte; M.P.]. (.) Wir haben also (.) letzte Stunde so beendet, (...) dass es klar sein hätte müssen für alle, denke ich mir, dass man mit'em Teilchenmodell das nicht erklären kann. (...) Mit'em Teilchenmodell kann i Aggregatzustandswechsel erklär'n, kann i die Dichte erklär'n und so weiter, aber sicher nicht (.) die Leitfähigkeit.“ (nach ebd., Z. 32ff)

Die Lehrerin stimmt hier zu, dass das von Urs genannte Thema „Atommodell“ heute an der Reihe sei.

Als Begründung verweist sie auf die mangelnde Eignung eines anderen Modells, ein beobachtetes Phänomen, nämlich „Leitfähigkeit“ zu erklären. Der Sache nach ist dies aber keine positive Begründung für das Atommodell, sondern nur dafür, dass ein anderes als das Teilchenmodell (oder dessen Modifikation) nötig ist.

Vor dem Hintergrund, dass das Atommodell ja heute erst Thema sein soll, also den Schülern erst gelehrt werden wird, können sie – durch den Unterricht – nicht schon wissen, dass dieses geeignet ist.

Unterrichtlich stellt die Lehrperson hier also die von ihr in Anspruch genommene sachliche Folgerichtigkeit der Themen nicht dar. Dies heißt nicht, dass diese nicht gegeben ist – es ist aber zweifelhaft, dass sie sich den Schülern erschließt.

Gegen die Logik der Eröffnung ist nun zu vermuten,

- dass die Frage, woraus die Stoffe bestehen, didaktisch nicht so bearbeitet wird, dass sie sich den Heranwachsenden klärt, ihnen, die als Kundige angesprochen werden, also kein Weg gewiesen wird, zu solchen zu werden.
- dass – zweitens – der Lehrgang doch nicht zum Bildungsgang der Schüler wird.
- und dass – drittens – ein Sich-Disziplinieren zum Chemie-Schüler nicht zur Urteilsfähigkeit in Sachen Leitfähigkeit verhilft.

Wenn ich Ihnen bis hierhin nicht nur plausibilisieren konnte, dass sich diese unterrichtliche Praxis auf die Aufgaben der Didaktik, der Bildung und der Erziehung bezieht, sondern auch, dass in ihr pädago-

gischer Anspruch und pädagogische Wirklichkeit auseinandertreten, dann, so meine ich, habe ich *auch* begründet, dass es Anlass für eine pädagogische Unterrichts-*forschung* gibt: Nämlich insofern, als es aufzuklären gilt, inwiefern genau die Praxis nicht den Ansprüchen folgt, die sie aufruft, und worauf dies zurückzuführen ist.

Wer allerdings die bildende Wirkung schulischen Unterrichts generell bezweifelt, hat kommen sehen, was ich Ihnen als „Befund“ zu skizzieren versuchte. Er dürfte im Dargelegten keinen Anlass für Forschung, sondern seine vorgängige Überzeugung ein weiteres Mal bestätigt sehen.

Nur vor dem Hintergrund der Annahmen, im Unterricht könne es um „wechselseitige Erschließung“, d.h. um Didaktik, bzw. die Transformation des Ich-Welt-Verhältnisses der Heranwachsenden, d.h. um ihre Bildung gehen, erscheint das Ausgeführte überhaupt der Rede wert.

Dass empirische Unterrichtsforschung diese Annahmen zu Recht mache, bleibt nicht unwidersprochen – wie u.a. die folgende Darstellung zweier Infragestellungen zeigen soll.

Dabei werden von den drei Begriffen nur zwei einer Anfechtung ausgesetzt, nämlich Didaktik & Bildung. Das Präsentierte bleibt also auch insofern unvollständig.

Allerdings erscheint vielleicht nachvollziehbar, dass das mit dem Begriff der Erziehung *in Bezug auf Unterricht* Gefasste nicht von der didaktischen und bildnerischen Seite des Unterrichts getrennt betrachtet werden kann: Sein spezifischer Beitrag dazu, die Heranwachsenden zur Mündigkeit freizusetzen, kann nur in der didaktisch beförderten Bildung an den Gegenständen des Unterrichts bestehen. Werden die Begriffe Didaktik und Bildung als Inventar einer Unterrichtsforschung geprüft, geschieht dies daher implizit auch mit jenem der unterrichtlichen Erziehung.

2. Didaktik als Theorie des Nichts?

Zu Christoph Türckes Kritik einer vermeintlichen wissenschaftlichen Disziplin

Mit *Vermittlung als Gott* richtete sich Christoph Türcke in den 1980er Jahren gegen eine erstarkte Didaktik.

Diese Zeiten sind passé: Zwar könnte man meinen, etwa die Etablierung von Bildungsstandards und durchgängiger Kompetenzorientierung zeugten von einer Machtposition der Didaktik. Doch zum einen geht diese bildungspolitische Offensive nicht auf ihr Konto, ja, nicht mal auf das der Erziehungswissenschaft; und zum anderen lässt sich das Durchgesetzte auch nicht als wesentlich didaktisch verstehen.

Auch davon abgesehen trifft Türckes Kritik in der Allgemeinen Didaktik heute keine satisfaktionsfähige Adressatin mehr an. Eine Bezugnahme auf ihn setzt sich daher leicht dem Verdacht aus, anachronistisch zu sein.

Vielleicht ist es daher disziplinpolitisch unklug, überhaupt prüfen zu wollen, welche Substanz die ins Hintertreffen geratene „Theorie“ aufzuweisen hat; zugleich erscheint es jedoch als einziger Weg, sich des Stellenwertes zu versichern, der ihr, der Sache nach, zukommen kann.

Didaktik, so Türckes Beobachtung, habe die Position der Wissenschaft der Wissenschaften eingenommen, wie einst die Philosophie oder auch die Theologie. Sie sei kein Spezialgebiet, sondern erfasse alle wissenschaftlichen Bereiche. Insofern sieht er sich betroffen: Wissenschaft werde, so Türcke, zur „didaktisierten Wissenschaft“.

Dieser Status der Didaktik begründet, wieso er sich berufen fühlt, Gegenwehr zu organisieren: Türcke meldet sich nicht in erster Linie als betroffener Wissenschaftler, Fachvertreter oder Dozent zu Wort, sondern *als Philosoph und Theologe*. Als dieser erkennt er strukturelle Ähnlichkeiten zwischen den ehemaligen Leitdisziplinen und der Didaktik. In *Vermittlung als Gott* sucht er die Gründe für die einstige Vormachtstellung von Philosophie und Theologie wie für deren Niedergang auf; sie dienen ihm als Folie seiner Kritik der Didaktik.

Im Ergebnis buchstabiert der Text eine einzige These aus: Didaktik bestehe in der Verwechslung von Relation und Substanz (Türcke 1994, S. 16).

Türcke schreibt: „Vermittlung gibt es nur als Relation zwischen vermittelten Dingen. Sie ist stets Vermittlung von *etwas* – für sich genommen ist sie *überhaupt nichts*. Dies Nichts hat die Didaktik zu ihrem spezifischen Thema erhoben und ist damit der Verwechslung zweier metaphysischer Begriffe erlegen: Relation und Substanz.“ (ebd.)

Sobald man metaphysisch Subjekt und Objekt scheidet, ergebe sich das philosophische Problem, wie Erkenntnis möglich sei, wie ein Subjekt ein Objekt erkennen könne.

Dies sei nicht dadurch zu lösen, dass man dieser Relation etwas Drittes hinzufüge.

- Denn werde dieses Dritte als Erkenntnishilfe *des Subjekts* gedacht, stelle sich die Frage, wie es das Erkennen gemäß den im Objekt liegenden Erfordernissen ermögliche.
- Dies wäre gesetzt, entspräche dieses Dritte *dem Objekt*; doch dann ergebe sich das umgekehrte Problem, denn es würde erklärungsbedürftig, wie das Dritte der Erkenntnis des Subjekts aufhelfen könne.

Im Durchgang u.a. durch Platons Bemühungen, die irdischen Dinge mit der Ideenwelt zu vermitteln, und durch die Versuche der christlichen Theologie, Jesus als „Mittler“ zwischen den Menschen und Gott zu verstehen, zeigt Türcke auf, wie das strukturell gleiche Vermittlungsproblem immer wieder neu angegangen wird und doch ungelöst bleibt.

Daran laboriere ebenfalls die Didaktik. Näher verdeutlicht Türcke dies u.a. am Beispiel von Wolfgang Klafkis Konzeption allgemeiner Bildung.

Diese erhebe den Anspruch, die Heranwachsenden schulisch nur mit solchen Gegenständen zu konfrontieren, die nicht „empirische Einzeldinge“ seien, sondern für etwas Allgemeines stünden.

Dies mag *zunächst* als eine unproblematische und auch unverzichtbare Forderung erscheinen. Unverzichtbar, da schulisches Lernen, das nicht über sich hinausweise, das nur ein Verstehen abwürfe, das immer sogleich schon am Ende wäre, sinnlos erschiene. (Und das entsprechende Lehren endlos.)

Unproblematisch nicht nur, weil uns die der Schule innewohnende Idee der Rationalisierung des Lernens so vertraut ist, sondern vor allem, weil jedes Verstehen eines „empirischen Einzeldings“ nur zu denken ist als eines, das dieses Einzelding ‚verallgemeinert‘, es mit den immer auch abstrahierenden Mitteln unseres Verstandes erschließt. Ein Einzelding, so könnte man auch sagen, *kann* als Einzelding *gar nicht verstanden* werden.

Für dieses Allgemeine stehen in Klafkis kategorialer Konzeption die Begriffe des „Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen“ (ebd., S. 14).

Falsch werde diese Konzeption, so verstehe ich Türckes Kritik, indem Klafki davon ausgeht, die didaktischen Gegenstände könnten so gewählt sein, dass sie *als diese* für allgemeine Prinzipien oder ähnlich stünden: Was nur die *Vermittlung* von Subjekt und Objekt darstellen könne, wähne die sorgfältige didaktische Präparation zu garantieren.

Die Verdinglichung, die darin liege, spießt Türcke auf, wenn er über Klafkis Rede von „*dem* Fundamentalen“, „*dem* Exemplarischen“ usw. urteilt: „Werden Adjektive zu Substantiven erhoben, so mögen sie gewichtiger klingen, gewinnen aber nicht die Kraft, eigenständige Dinge ins Leben zu rufen, schon gar nicht, wenn sie eine Relation ausdrücken: Typisch, repräsentativ, exemplarisch ist stets ein Einzelnes *für* ein von ihm unterschiedenes Allgemeines.“ (ebd.)

Ein didaktischer Gegenstand, so verstehe ich dies, ist und bleibt ein Gegenstand wie jeder Gegenstand. Als dieser kann er die Relation, durch die sein Gehalt erschlossen wird, also die Vermittlungsleistung des Subjekts nicht bereits mit sich führen. Diese ist es, welche ihn mit anderen Dingen in Verbindung bringt.

Entsprechend warnt Türcke: „Die Vermittlung von Subjekt und Objekt läßt sich nicht fassen, weil es sie an sich, als ein eigenes Sein neben den durch sie verbundenen Seienden nicht gibt.“ (ebd., S. 25)

Sofern Didaktik also – erstens – die Subjekte auf genau ihre Hilfestellung bei der Welterschließung angewiesen erachtet, und sofern sie – zweitens – die Welt als *erst* durch Didaktik verständliche darstellt, verkennt sie nach Türcke ihre Position.

Anders formuliert: Sofern Didaktik es *sich selbst* zuschreibt, den Subjekten Erkenntniswerkzeuge an die Hand zu geben, und sofern sie meint, *sie selbst* besorge die Erkennbarkeit der Welt, zieht sie Türckes Kritik auf sich, der Vermittlung eine eigene Realität zuzuschreiben.

Mit der Abhängigkeit der pädagogischen Vermittlung von der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt sieht Türcke der Didaktik systematische Grenzen gesetzt: Der didaktischen Theorie dadurch, dass sich Verstehen nicht prognostizieren lasse:

„Die Erleuchtung bleibt das Unableitbare“ (ebd., S. 94). Der Praxis insofern, als diese Erleuchtung, „theologisch“ gefasst, „Gnade“ (ebd.) sei; d.h. Verstehen in *praktischer Hinsicht* unverfügbar bleibe.

Türcke erinnert damit daran, dass jeder bildende Moment eine spontane Wechselwirkung ist; als diese ist er weder kausallogisch zu erklären, noch sicher herbeizuführen.

Um sich an einem solchen Ableitungsversuch nicht zu verheben, sei Didaktik, so Türcke, wie Comenius es anvisiert habe, als „Metaphysik und Erkenntnistheorie“ zu betreiben:

„Als allgemeine Didaktik wäre sie die Einsicht in die objektiven Strukturen, die die Erscheinungswelt konsistent und erkennbar machen, sowie deren Rückwendung auf die Arbeitsweise des menschlichen Intellekts: Metaphysik und Erkenntnistheorie. Als Fachdidaktik wäre sie die daraus abgeleitete Organisation des wissenschaftlichen Materials unter dem Gesichtspunkt seiner optimalen Faßlichkeit: Selbstbewußtsein der jeweiligen Fachwissenschaft. Gelungene Didaktik wäre verschwundene Didaktik: ihrer Gegenstandslosigkeit als eigenständiger Disziplin innegeworden und *in die Selbstreflexion von Wissenschaft übergegangen*.“ (ebd., S. 133)

In gewisser Weise treibt diese Empfehlung die Position der „Wissenschaft der Wissenschaften“ weiter, ohne der Didaktik diese Position *als externe* zuzugestehen.

Das Gelingen, d.h. Verschwinden der Didaktik knüpft Türcke daran, dass die Wissenschaften sich ihrer selbst bewusst werden, d.h. ihre Selbstreflexion in Eigenregie betreiben. Gegen Ende seines Buches wird kenntlich, was das hier Dargestellte wohl auch schon erahnen lässt, dass dieses Selbstbewusstsein der Wissenschaften zusammenfiel damit, dass *die Menschheit* Selbstbewusstsein erlangte; und nach Türcke sind wir verwiesen, genau auf dieses „Wunder zu hoffen“ (ebd., S. 135).

Damit bleibt der theoretischen Einsicht in die Verselbständigung der Didaktik der Weg von der Negation zur Position versperrt: So kraftvoll Türcke gegen die didaktische Fiktion argumentiert, so tatenlos solle abgewartet werden, bis die Revolutionierung der Gesellschaft zu einer versöhnten auch der Didaktik zu Selbstaufklärung und d.h. in ihrem Fall zum Verschwinden verhilft?

Abgesehen von dieser langfristigen Erlösungsperspektive besteht nach Türcke für die Didaktik keine Option. Zumal einen *empirischen* Weg weist er der didaktischen Theorie nicht – was allerdings von einem Philosophen bzw. Theologen auch zu viel verlangt wäre.¹ Hier möchte ich die sich stellende Frage aufgreifen, ob gemäß seiner Kritik eine empirische Unterrichtsforschung, welche sich des Begriffs der Didaktik bedient, per se ins Nichts führt.

Ein anderes Herangehen wäre es, sich didaktische Theorie vorzunehmen und zu prüfen, ob dort „Relation und Substanz“ verwechselt werden. Dies setzte voraus, geeignete Kandidaten dafür identifizieren zu können. Mein Eindruck ist, dass sich ggf. keine aktuelle allgemein didaktische Theorie auffinden lassen könnte, welche ähnlich intensiv wie die Türckesche Kritik um die Bestimmung des Problems unterrichtlicher Vermittlung ringt.

Daher beschränke ich mich darauf, auszuloten, inwiefern eine empirische pädagogische Unterrichtsforschung dem berechtigten Einwand Türckes nicht nur ausweichen, sondern als diese zur Selbstaufklärung der Didaktik beitragen kann. Ausgeschlossen erscheint, dass dies ein Beitrag zur Klärung des metaphysischen bzw. epistemologischen Problems sein könnte. Doch gibt es darüber hinaus Fragen der Vermittlung, welche auf der Höhe der Reflexion dieser Probleme anzugehen wären.

Wie anfangs skizziert, erachtet pädagogische Unterrichtsforschung die Logik der Praxis für befragenswert: Wie vollzieht sich Unterricht? Wie beziehen sich die Beteiligten auf die pädagogischen Ansprüche? Auf welche Weise werden diese durch das konkrete Lehren und Lernen verfolgt? Und inwiefern eingelöst? Solche rekonstruktive, empirische Forschung zielt auf eine immanente Kritik der Praxis. Erweist sie sich von einem Missverhältnis gekennzeichnet, lässt sich fragen, inwiefern es didaktisch verursacht ist, etwa darauf zurückzuführen ist, dass Didaktik *wähnt*, statt nichts *etwas* in der Hand zu haben.

¹ Für ihn wirft die unterrichtliche Praxis keine Fragen ab, die der Theoretisierung lohnten (vgl. ebd., S. 133).

So kann am beispielhaft skizzierten Fall gezeigt werden, wie der didaktische Gang des Unterrichtens die Frage ignoriert, wie das Phänomen zu fassen ist, dass einige Stoffe Strom leiten und andere dies nicht tun. Die Lehrperson agiert immer schon ausgehend von dem Progress, den die chemische resp. physikalische Modellbildung erbracht hat – und den nachzuvollziehen sie die Klasse veranlassen möchte. Denn sie präsentiert Leitfähigkeit *einerseits* als etwas, das es erst noch zu verstehen gilt, ohne es *andererseits* als noch „unmodelliertes Neues“, also nicht bereits *in terms of* Atommodell, d.h. als Transport von Elektronen – (welche im Teilchenmodell nicht vorkommen) – zu unterstellen. Insofern überspringt ihre Didaktik den Punkt, an dem Leitfähigkeit naturwissenschaftlich gültig gefasst wird und durch die Schüler zu fassen wäre.

– Um dies entsprechend der These Türckes von der Verwechslung von „Relation und Substanz“ auszudrücken: Die betreffende Lehrperson geht davon aus, dass sich die Heranwachsenden mit dem beobachteten Phänomen erschließend auseinandersetzen können und dies auch müssen, damit der Chemieunterricht seinem Anspruch gerecht wird. Zugleich meint sie, diese Relation, in die sich die Heranwachsenden zu dem beobachteten Phänomen setzen müssten, durch den Lehrgang bereits zu leisten. Da dieser nur vermeintlich sachlich zwingend fortschreitet, sind die Schüler objektiv gefordert, sich das Atommodell als unverdauliche Substanz anzueignen.

Hier *könnten* sich – fachlich fundierte – Überlegungen anschließen, *wie* das didaktisch bewerkstelligte Unterbinden einer wechselseitigen Erschließung und damit einer chemischen Bildung der Schüler *zu vermeiden* wäre. – Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen, sei gesagt, dass dabei nicht implizit die Norm zugrunde liegt, die Heranwachsenden sollten im Unterricht die moderne Chemie selbst noch einmal entwickeln. Unnötig ist es dagegen wohl zu betonen, dass diese (fach-)didaktischen Alternativen sich hüten müssen, ‚Relation und Substanz zu verwechseln‘, dass sie also selbstkritisch gegen die Verselbständigung von (Fach-)Didaktik zu ersinnen wären.

Weil rekonstruktive Unterrichtsforschung den jeweiligen sozial *hergestellten* Sinn untersucht, stützt sie sich methodologisch auf die Unterstellung, dass ein bestehender resp. erarbeiteter Spielraum didaktisch verstellt werden kann, statt im Sinne der pädagogischen Ziele genutzt zu werden.

Der Möglichkeitssinn, dem das Re-Konstruieren, also das Nachvollziehen der praktisch erfolgten Selektionen folgt, fahndet damit immer auch nach einem potentiell besseren Unterrichten. Oder schwächer: Mit ihm schreibt pädagogische Unterrichtsforschung nicht bereits (meta-)theoretisch ab, dass die Option eines besseren Unterrichtens besteht; dies aus dem Grund, dass ja nicht sicher sein kann, dass sie nicht existiert.

Wo zu zeigen ist, dass das Unterbieten didaktisch hausgemacht ist, führt *auch* die Kritik der Praxis zu einer Kritik der Theorie. Ja, gegen Türcke möchte ich behaupten: Nur über die empirische Erforschung der Praxis und ihre immanente Kritik kann eine materiale, d.h. konkrete Kritik der didaktischen Theorie gewonnen werden. Nur so kann sich ein konkretes Selbstbewusstsein dieser Disziplin herausbilden.

3. Bildung als notwendig enttäuschte Erwartung an Unterricht? Zu Andreas Wernets Kritik einer auch bildungstheoretischen Unterrichtsforschung

Anders als Christoph Türcke ist Andreas Wernet ein Mitstreiter einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung – aber wohl keiner, die sich nach dem hier skizzierten Verständnis als *pädagogische* auffassen ließe. Denn schulischen Unterricht bestimmt er *nicht konstitutiv* als ein solches pädagogisches Geschehen, oder, stärker: er bestimmt ihn als *nicht pädagogisch*.

Konkret kritisieren Wernets Rekonstruktionen solche Unterrichtsforschungen, die meinen, in bildungstheoretischer Hinsicht fündig zu werden. Dies zeigt sich deutlich in den Re-Analysen, die er zu Rekonstruktionen des unterrichtlichen Vermittlungsgeschehens bzw. didaktischer Materialien in seinem Band *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen* vorlegt.

Hier greife ich seine Re-Analyse eines didaktischen Materials auf, das Andreas Gruschka rekonstruiert hat. Dies erscheint insofern naheliegend, als Gruschkas Analyse beansprucht, die im Material liegende pädagogische Logik heraus zu präparieren, und Wernets Re-Analyse daher zugleich über die Triftigkeit der hier verfochtenen pädagogischen Unterrichtsforschung urteilt.

Bei dem betreffenden Material handelt es sich um diese beiden Seiten aus einem Arbeitsheft für den gymnasialen Deutsch-Unterricht.²

The image shows a page from a didactic workbook. On the left, there is the text of Goethe's poem "Ganymed". In the center, there is a drawing of Ganymede, a young boy being carried off by an eagle. On the right, there is a detailed didactic reconstruction of the poem, including a diagram of the poem's structure and various annotations explaining the poem's meaning and structure. The reconstruction includes a diagram of the poem's structure, a list of key terms and concepts, and a series of questions and answers related to the poem.

(Abb.: aus Gruschka 2003/4, S. 26f)

Ihr Gegenstand ist Goethes Gedicht „Ganymed“.

Gruschkas Rekonstruktion widme ich mich hier aus Zeitgründen nicht eigens. Immerhin sei erwähnt, dass er herausarbeitet, die didaktische Rahmung (wie die erläuternde Hinführung oben links, die Bebilderung rechts neben dem eigentlichen Text sowie die vom Didaktiker vorbereitete Fassung ganz rechts) hege das Gedicht ein.

Und sie erübrige letztlich die Auseinandersetzung mit diesem: Wenn etwa die Aufgabe unter dem rechten Halbfertigprodukt auffordert, „anhand der Vorgaben eine zusammenhängende Textana-

² Merkwürdigerweise sind die Arbeitsaufträge in der Reproduktion der Seiten in Wernet 2006 nicht enthalten.

lyse zu verfassen“, würden die Schüler dadurch lediglich angehalten, die vorskizzierte Analyse auszuformulieren, ohne selbst das Gedicht zu befragen.

Wernets Re-Analyse nun bestätigt die Gruschkasche Interpretation weitgehend, kann zudem einige Ungenauigkeiten präzisieren und dadurch ihren Tenor bekräftigen. Im Rahmen der hier intendierten Rückversicherung soll jedoch nicht dies interessieren, sondern die sich zeigende Differenz.

Diese betrifft weniger die Sinnstruktur des untersuchten Materials, als die theoretisierenden Schlussfolgerungen.

Über die didaktisierende Logik im Material schreibt Wernet: Sie reproduziere, ja verfestige Halbbildung (vgl. Wernet 2006, S. 153).

Halbbildung jedoch, gibt er zu bedenken, sei ein allgemeines Phänomen, stelle keine Spezifik dieser Aufgaben oder des Unterrichts dar. Das heiße auch: Nicht die unterrichtliche Vermittlung habe Halbbildung „zu verantworten“ (ebd.).

„Das *kann*“ so Wernet „als Relativierung der Kritik [Gruschkas] vorgebracht werden.“ (ebd., S. 153)

Und er *bringt* es als eine solche vor, nämlich im Sinne einer Ent-Spezifizierung der Kritik: Halbbildung sei als unsere „gesellschaftliche[.] Realität“ (ebd.) universell, dieser entspreche auch Unterricht.

Es folgt der Schluss, die auf diese Weise relativierte Kritik „darf aber auch nicht, das ist die Kehrseite der Medaille, in Anspruch nehmen, der Logik der Halbbildung etwas entgegen zu setzen.“ (ebd.)

An dieser Stelle soll nicht geprüft werden, ob dieser Schluss folgt oder die untersuchte Sache trifft, sondern lediglich der Inhalt der Konklusion. Dieser findet sich auch so gefasst: Gruschkas Analyse könne am didaktischen Material „kein Moment“ ausweisen, „das sich gegen die Logik der Halbbildung zu sträuben bereit wäre“ (ebd.).

An beiden Formulierungen fällt zunächst auf, dass das der Halbbildung potentiell Entgegenstehende – „etwas“ bzw. ein „Moment“ – unbestimmt bleibt.

Rekurriert man auf die hier in Anspruch genommene Theorie der Halbbildung Adornos, so kommen als das der Halbbildung Entgegenstehende nur „Unbildung“ und „Bildung“ infrage.

Wenn Wernet mitteilt: „Ernüchternd [sei] diese Feststellung [dass also Halbbildung den Unterricht dominiere] vor allem für jede offene Proklamation einer dem [Phänomen der didaktischen Abschottung gegen die immanenten Gehalte der Bildungsgter] sich widersetzenden unterrichtlichen Bildungsidee“ (ebd., S. 154), klärt sich, dass es das Verfolgen von Bildung ist, das er vergeblich im Material sucht.

Weil Bildung in der unterrichtlichen Praxis nicht anvisiert werde, fordert Wernet, diese Kategorie und den mit ihr verbundenen Anspruch nicht länger an die zu untersuchende Wirklichkeit anzulegen.

Doch dass man verzichten solle, an Unterricht den pädagogischen Anspruch zu erheben, dieser möge die Bildungsprozesse der Heranwachsenden befördern, ergibt sich meines Erachtens nicht aus dem

Bescheid, dieses Dokument – oder auch schulische Wirklichkeit insgesamt – zeuge von einer Halbbildung befördernden Vermittlung.

Denn mit diesem Schluss wird fälschlich die Widersprüchlichkeit der Halbbildung getilgt. Es sei daher erlaubt, zu erinnern, dass Adorno als Halbbildung eine Form fasst, *Bildung* (!) zu prätendieren. Sie ist daher nur anzutreffen, weil und solange dem Ideal der Bildung *als diesem* Geltung zukommt (– freilich nicht in dem Sinne, dass es eingelöst wäre). Unterricht lässt sich demnach nicht als Ort der Halbbildung auffassen, ohne ihn als dem Anspruch der Bildung unterstellt zu behaupten.³

Wernet jedoch betont nicht diese widersprüchliche Verschränkung von Halbbildung und Bildung, sondern richtet sich gegen die „impliziten oder expliziten Idealvorstellungen“ von unterrichtlicher Praxis (ebd., S. 176): „Insofern uns eine wirklichkeitswissenschaftliche Kasuistik systematisch mit [...] Enttäuschungen [unserer Erwartungen an pädagogische Praxis; M.P.] konfrontiert, stellt sie zu allererst eine Kritik der jeweiligen Erwartungen dar, die an die pädagogische Praxis herangetragen werden.“ (ebd.)

Von den Sollens-Forderungen sei also Abstand zu nehmen – jedenfalls seien sie nicht länger „als pädagogisch praktische Orientierung“ auszugeben (ebd.).

Dies fordert er, obschon Wernet mit seinen Rekonstruktionen genau wie die hier skizzierte Forschung beansprucht, eine *immanente* Kritik der Praxis zu leisten: Entsprechend stellt er die Normativität der dokumentierten Wirklichkeit heraus (vgl. ebd., S. 178) und zeigt zudem auf, „in welcher Weise diese Ansprüche Einfluss [nehmen] auf das pädagogische Handeln“ (ebd.).

Diesbezüglich lautet sein Befund: „die pädagogische Praxis“ werde „den von ihr selbst gesetzten Ansprüchen nicht gerecht“ (ebd.).⁴ Im Ergebnis sei die Praxis „mit sich selbst im Unreinen“ (ebd., S. 179). Um dies überhaupt feststellen zu können, muss Wernet forschend am Bildungsbegriff festhalten. Dies zu tun, ist für eine immanente Kritik solange notwendig, wie dieser Begriff praktische Relevanz besitzt.

Und gerade seine Re-Analyse des Materials zu „Ganymed“ belegt, dass der Halbbildungs- und damit der Bildungsbegriff von Nöten sind, die Logik der dort waltenden Didaktik angemessen zu verstehen.

Dass er fordert, von den Erwartungen an die pädagogische Praxis abzulassen, versteht sich daher weniger als methodologischer, denn als praktischer Hinweis: Die Praxis sei nicht länger mit Normen zu bedrängen. Auch nicht von der Erziehungswissenschaft. Eine Forschung, welche Unterricht an die Bezugnahme auf Bildung gebunden denkt, ver helfe der Praxis nicht nur nicht, mit sich ins „Reine“ zu kommen, sondern bestätige sie in ihrer problematischen, um nicht zu sagen: fatalen Orientierung an pädagogischen Idealen.

Wernets These ist mithin: Es sei das In-Anspruch-Nehmen der Norm der Bildung, die Unterricht scheitern lasse. Und zwar nicht in dem logisch trivialen Sinn, dass es ohne Maßstab kein Verfeh-

³ Vgl. Gruschka/ Pollmanns (2013): Bildung als empirische statt als bloß normative Grundkategorie der Unterrichtsforschung. In: Katharina Müller-Roselius/ Uwe Hericks (Hg.): *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen: Barbara Budrich. S. 55-83; Pollmanns (2016): Zur Bildung der unterrichtlichen Praxis. Empirische Rekonstruktionen dieses pädagogischen Grundbegriffs. In: Geuenich, Stephan/ Krenz-Dewe, Daniel/ Niggemann, Janek/ Pfützner, Robert/ Witek, Kathrin (Hg.): „Wozu brauchen wir das?!“ *Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis. Ein Werkstattbericht*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot. S. 177-186.

⁴ Weicher ist auch von Ansprüchen die Rede, „mit denen sie sich schwer tut“ (Wernet 2006, S. 179).

len eines solchen geben kann. Sondern konkreter, dass es *die Anforderung ist*, sich im Unterricht praktisch an Bildung zu orientieren, die die Praxis zum Scheitern bringt.

Pädagogische Unterrichtsforschung wird damit zu einer Einschränkung ihrer Perspektive angehalten und zugleich zu einer bestimmten normativen Enthaltensamkeit. Beides im Interesse an einer heilsamen Entbindung der Praxis von einer ihrer bisherigen Aufgaben. Das begriffliche Inventar pädagogischer Unterrichtsforschung würde dadurch dezimiert – und damit auch ihre Möglichkeit immanenter Kritik.

Doch worin läge die „Chance“ eines auf diese Weise mit sich ins Reine gekommenen Unterrichts? In einer illusionslosen Vergesellschaftung? In der Widerspruchsfreiheit einer totalen Identifikation mit der Institution? Dies findet sich im hier konsultierten Band Wernets nicht expliziert, jedoch wird umgekehrt die Gefahr beschrieben, die darin liege, holte Unterricht Bildung auf den Boden der schulischen Tatsachen (vgl. ebd., S. 150f). Denn diese sind für Wernet durch und durch gesellschaftlich-präformierte Tatsachen.

– Mit Türcke ließe sich daher seine disziplinpolitische Forderung so formulieren: Die pädagogische Unterrichtsforschung solle einsehen, dass Unterricht ein ‚gnadenloser‘ Ort ist. Doch besteht dazu Anlass?

Mit meiner Kritik am Schluss Wernets, Unterrichtsforschung müsse angesichts der Diagnose der (auch) unterrichtlichen Halbbildung den Bildungsbegriff fallenlassen, habe ich zugleich zum Ausdruck zu bringen versucht, dass dieser Anlass auf der Basis dieses Befundes nicht besteht. Dass vielmehr umgekehrt, der Befund gerade die Gültigkeit des Bildungsanspruchs für die unterrichtliche Praxis unterstreicht.

Abschließend sei zudem noch einmal auf den angeführten Chemie-Unterricht Bezug genommen. Ich hatte u.a. angedeutet, dass und inwiefern das Unterrichten der Lehrperson an die Bildungsaspiration der Heranwachsenden appelliert und ihnen das Verstehen des noch unerklärten Phänomens „Leitfähigkeit“ in Aussicht stellt; und auch, inwiefern dieser zu Beginn erhobene Anspruch im Verlauf des Unterrichts unterlaufen wird. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass dieser Unterricht dem Verstehen entgegenarbeitet. Doch ist dies zwingend?

M.E. fällt die Antwort nicht in den Bereich einer empirischen Unterrichtsforschung. Denn empirisch können wir nur feststellen, *dass* sich dieser Unterricht *als ein solcher* vollzogen hat, *der* die in Anspruch genommene Norm zugleich unterbot. Nur für ein positivistisches Wissenschaftsverständnis kann daraus folgen, dass dies auch so sein muss.

Methodologisch operiert jede rekonstruktive Forschung jedoch mit der Annahme, dass die Praxis sich *auch anders* hätte ereignen können. Die Rede von *Sinn*-Rekonstruktion setzt voraus, dass die Praxis weder kausal determiniert ist, noch wahllos sich vollzieht. Entsprechend zeugte es von einer Verwechslung der Ebenen, die These der Unausweichlichkeit unterrichtlicher Halbbildung durch das Auffinden eines Unterrichts widerlegen zu wollen, der dem Bildungsgehalt seines Gegenstandes gerecht würde.

Dagegen reicht es – auf der Basis dieser Prämisse – , dass wir einen „besseren“ Verlauf des Unterrichts denken können; im Fall der Chemie-Stunde erschiene es bspw. „besser“, statt zu suggerieren, bereits aus der Tatsache, dass das Teilchenmodell die gesuchte Erklärung nicht leiste, erbe-

sich das Atommodell, die Grenzen der diesbezüglichen Erklärungskraft des Teilchenmodells genau zu ziehen und darzulegen, wieso das Atommodell zu einer Modellierung des Leitens von Strom und auch von Leitfähigkeit taugte. Oder anders formuliert: Sich auf den Nachvollzug der naturwissenschaftlichen Modellbildung zu beschränken, wo ihre Antizipation nur um den Preis der Trivialisierung des Problems der Modellierung zu haben ist.

Wissenschaft- und damit metatheoretisch wird so der Hypothese Vorrang gewährt, dass Misslingen der Praxis im Zweifelsfall als pädagogisch hausgemacht anzunehmen. Nur so eröffnet sich der Weg für eine immanente Kritik der *pädagogischen Praxis* und damit die Perspektive einer pädagogischen Unterrichtsforschung.

Erzwingt also die Kritik Wernets von einer auch bildungstheoretisch argumentierenden Unterrichtsforschung das Bekenntnis, bloß Ideologie zu produzieren? Ist Bildung gar eine Fata Morgana einer idealistischen, verklärenden Unterrichtsforschung?

Versteht sich seine Kritik also zu Recht als eine solche, die pädagogische Unterrichtsforschung ernüchtern kann?

Ich habe meine Zweifel daran auszuführen versucht. Jedoch fordert Wernets Kritik die Schulpädagogik heraus, eine Theorie des Unterrichts vorzulegen, welche – in Türckes Worten – Relation & Substanz nicht verwechselt.

Und seine Kritik macht darauf aufmerksam, dass eine Forschung, welche die unterrichtliche Wirklichkeit nur daraufhin vermisst, wie weit sie jeweils den „guten Unterricht“ verfehlt, weder diese Wirklichkeit, noch die Gründe ihres Mislingens aufschließt. Eine solche evaluative „Forschung“ nimmt sich die unterrichtliche Praxis lediglich vor, um Argumente dafür zu sammeln, es so zu machen, wie – „die Wissenschaft hat festgestellt“ – Praxis gelingt.

Rekonstruktive pädagogische Unterrichtsforschung dagegen wundert sich nicht, warum den Präskriptionen des Guten nicht entsprochen wird; vielmehr vollzieht sie die Selektionen der Praxis nach und sucht dabei bspw. nach Mustern, durch die ein geschaffener Spielraum zugleich beschnitten wird. So kann sie in der pädagogischen Logik der Praxis Gründe für das Unterbieten der in Anspruch genommenen Normen ausmachen.

4. Kurzes Resümee zum Resultat der Rückversicherung

Ausblickend wird nicht gefragt, was bleibt. Denn das Ziel war ja weniger, zu schauen, was die Kritik an begrifflichem Inventar nicht zerdeppert hat. Beabsichtigt war vielmehr, im Durchgang durch die Kritik das Verständnis der pädagogischen Begriffe sowie ihren Einsatz im Rahmen rekonstruktiver Unterrichtsforschung zu reflektieren.

Dabei hat die Relektüre der Kritiken ergeben, dass sie unterschiedlich zu beantworten sind. Wernets Kritik habe ich dort zu entkräften versucht, wo sie unnötig stark wird. Diese unnötige Stärke erscheint nicht nur der Sache nach falsch, sondern schwächte auch ohne Grund rekonstruktive Unterrichtsforschung derart folgenreich, dass sie den Unterricht in seiner spezifischen Logik nicht mehr treffen könnte.

Türckes Kritik hingegen kann eine pädagogische Unterrichtsforschung entsprechen: Diese kann also das Monitum aufnehmen und das Kritisierte zu vermeiden versuchen. Gerade, indem in der skizzierten Weise die didaktische Aufgabe nicht isoliert betrachtet, sondern mit derjenigen der Bildung verschränkt gedacht wird, wird vermieden, die Wechselwirkung des Bildungsprozesses theoretisch stillzustellen und ihn als Verfügungsmasse des Lehrens zu erachten. Türckes Kritik unterstreicht den – schulpädagogisch notorischen – Fehler, das Lernen der Heranwachsenden nur als angeleitetes, nur als didaktisch eingerichtetes zu denken, es also als „Wirkung“ des Lehrens zu fassen. Diesen kann eine pädagogische Unterrichtsforschung aber gerade durch ein strukturell aufgeklärtes, differenziertes Verständnis unterrichtlicher Vermittlung vermeiden.

Insofern meine ich schließen zu können mit dem Resümee, dass pädagogische Unterrichtsforschung aus den Kritiken zum einen geläutert, zum anderen unbeirrt hervorgeht: Geläutert insofern, als sie sich des rechten Verständnisses von Didaktik und damit unterrichtlicher Vermittlung versichern konnte; unbeirrt insofern, als nicht einzusehen ist, wieso sie, die konstitutiv auch bildungstheoretisch fragt, das Feld des Unterrichts räumen sollte.

(Insofern darf ich vielleicht mit der Hoffnung schließen, in dieser Hinsicht aus gutem Grund und nicht ohne Aussicht auf Erkenntniserfolg weiter unterwegs zu sein.)

Literatur:

- Gruschka, Andreas (2003/04): Ganymed in den Fängen der Didaktik. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 31, S. 25-42.
- Türcke, Christoph (1994): *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults*. Lüneburg: Zu Klampen. (1. Aufl. 1986 unter dem Titel: *Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktisierter Wissenschaft*.)
- Wernet, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Protokoll:

Chem_081121: Pollmanns, Marion/ Hartmann, Ralf: Unterrichtstranskript der Chemiestunde am 21.11.2008 („Atombau und Periodensystem der Elemente (PSE)“) an einem Bundesrealgymnasium in einer 4. Klasse (8. Schulstufe). PDF-Dokument (1 Datei), 36 Seiten, 2008, URL: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2440>