

BFF
Beiträge zur Fremdsprachenforschung
Band 13

Christiane Fäcke/Martina Rost-Rot
Engelbert Thaler
(Hrsg.)

Sprachenausbildung
Sprachen bilden aus
Bildung aus Sprachen

Dokumentation zum
24. Kongress für Fremdsprachendidaktik
der Deutschen Gesellschaft
für Fremdsprachenforschung (DGFF)
Augsburg, 25. - 28. September 2013

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Beiträge zur Fremdsprachenforschung

herausgegeben von

Eva Burwitz-Melzer (Gießen)

Britta Hufeisen (Darmstadt)

Karin Kleppin (Bochum)

Jürgen Kurtz (Gießen)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Band 13

Christiane Fäcke / Martina Rost-Roth / Engelbert Thaler (Hrsg.)

Sprachenausbildung
Sprachen bilden aus
Bildung aus Sprachen

Dokumentation zum 25. Kongress für
Fremdsprachendidaktik der Deutschen
Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)
Augsburg, 25. – 28. September 2013

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Umschlag: Verlag
Layout: Beate Kinzer

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1379-8

Schneider Verlag Hohengehren,
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren,
D-73666 Baltmannsweiler 2014
Printed in Germany – Druck: Stückle, Ettenheim

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Plenarvorträge	
MEINERT A. MEYER	13
Allgemeindidaktische Perspektiven auf fremdsprachliche Bildung	
DIETMAR RÖSLER	31
Sprachnotstandsgebiet A – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung	
Ausgewählte Beiträge aus den Sektionen	
Sektion 1: Frühes Fremdsprachenlernen	
CARMEN BECKER & JANA ROOS	51
Früh(er) beginnen? Englischunterricht in der Grundschule im Kontext von Forschung und Praxis	
ISABEL MARTIN	63
Datenbank Grundschulenglisch 1989-2013 ff.	
Sektion 2: Aufgabenentwicklung und -implementierung	
BRITTA FREITAG-HILD	77
Genre-basierte Lernaufgaben zum dialogischen Sprechen im Englischunterricht	
ELISABETH KOLB	91
Sprachmittlung länderspezifisch oder länderübergreifend prüfen	
Sektion 3: Bildung verhindern – Bildung ermöglichen: Professionalisierung von LehrerInnen	
VIKTORIA BAUER	103
"Also wenn man einen schlechten Lehrer hat, dann kann man das auch GLEICH vergessen" – die Rolle von Lehrenden aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II	
MAGNUS FRANK & ERKAN GÜRSOY	113
Professionalisierung von Mathematiklehrkräften in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft	

Sektion 4: Bildungspolitische und curriculare Entwicklungen

- MARTINA BRACKENBURY 123
Mehrsprachigkeitsdiskurse in Deutschland basierend auf der aktuellen europäischen Sprachenpolitik
- KAROLINE HENRIETTE HEYDER 135
Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz im Französischunterricht: Curriculare Vorgaben aus der *Suisse romande* und Niedersachsen

Sektion 5: Bildungsorientierte Zugänge und literarisch-ästhetische Kompetenzen

- WOLFGANG HALLET & CAROLA SURKAMP 147
Literaturbezogene Kompetenzen. Begründung, Modellierung und curriculare Stufung
- GRIT ALTER & THORSTEN MERSE 161
Das Potenzial tabuisierter und kontroverser Texte für das literarisch-ästhetische Lernen innerhalb der pluralen Bildung

Sektion 6: Evaluation fremdsprachlichen Lernens aus empirischer Perspektive

- SARA DALLINGER & KATHRIN JONKMANN 173
Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern zu Beginn des bilingualen Geschichtsunterrichts

Sektion 7: Lehrwerke und Unterrichtsinteraktion

- STEFFI MORKÖTTER 185
Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe – lernerseitige Transferprozesse und lehrerseitige Steuerung

Sektion 9: Individualität und Vielfalt – Wege zu einem Unterricht zwischen Offenheit und Geschlossenheit

- SABINE DOFF & TIM GIESLER 197
Modern Talking? Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung kommunikativer Kompetenz in offenen Unterrichtsarrangements
- ASTRID RASMUSSEN 205
Innere Differenzierung im Deutschunterricht in der ersten Gymnasialklasse in Dänemark

Sektion 10: Mobiles Lernen – Smartphone statt Schulbuch?

- BÄRBEL DIEHR 215
"Jetzt mach' mal einen Satz." – Ergebnisse der MobiDic-Studie
zum Einsatz portabler elektronischer Wörterbücher im Englischunterricht
- SUSANNE HEINZ 229
Mobiles Lernen mit Tablet: mobile Schulen, mobile Lehrende =
mobiler Fremdsprachenunterricht?

Sektion 11: Empirische Unterrichtsforschung in der Fremdsprachen- didaktik

- JOANNIS KALIAMPOS 241
Eliciting Learner Perceptions of Web 2.0 Tasks through Mixed-
Methods Classroom Research

Sektion 12: Sprachen lernen und lehren für, im und mit dem Beruf

- SARA DEJANOVIĆ 253
Lernen durch Erfahrung? Erfahrungswissen in der Fort- und
Weiterbildung von DaF-Lehrenden. Eine empirische Studie der
Fortbildungsreihe "Deutsch Lehren Lernen" (DLL)
- EVA SCHMIDT 263
"Du wirst anders wahrgenommen, auf einer Augenhöhe." – Zum
Zusammenhang fachspezifischen Sprachenlernens und beruflichen
Selbstverständnisses

Berichte aus den Arbeitsgruppen

- AG 1: Innovative Lehre in den Sprachenfächern an Hochschule und
Universität** 275
WERNER DELANOY & CHRISTIAN MINUTH
- AG 2: Standard- und Kompetenzorientierung zwischen
Theorie und Praxis** 279
MARCUS BÄR & FRANK SCHÖPP
- AG 3: Kinderfilme im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe** 283
NIKOLA MAYER & ANNIKA KOLB
- AG 4: Empirische Forschung in der fremdsprachlichen Literatur-
didaktik** 287
CAROLA SURKAMP & HELENE DECKE-CORNILL

AG 5: Differenzierung und Individualisierung im Fremd- und Zweitsprachenunterricht	291
MARIA EISENMANN & THOMAS GRIMM	
AG 6: Kreative Lehr- und Lernmethoden im frühen Fremdsprachenunterricht	295
DANIELA ELSNER	
AG 7: Selbstverständnisse von (werdenden) Fremdsprachenlehrer_innen, oder: Der <i>reflective practitioner</i> als neues Leitbild/Bildungsziel?	299
FRANZISKA KLIMCZAK & KATRIN SCHULTZE	
AG 8: Sprachmittlung in der Diskussion	303
MANUELA FRANKE & DANIEL REIMANN	
AG 9: Deutsch als Zweitsprache: Spracherwerb, Sprachentwicklung und Bildungserfolg	307
PATRICK GROMMES & BERNT AHRENHOLZ	
AG 10: Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht	311
BERNHARD BREHMER & GRIT MEHLHORN	
AG 11: Mehrsprachigkeit macht Schule: Neue Konzepte für die Lehrerbildung und den Schulunterricht	313
KATJA FRANCESCA CANTONE & HELENA OLFERT	
AG 12: Bilingualer Unterricht in der Grundschule und im Übergang zur Sekundarstufe I	317
THORSTEN PISKE & ANJA STEINLEN	
AG 13: Türkisch als Fremdsprache	321
ALMUT KÜPPERS & MUSTAFA ÇIKAR	
Die 9. Arbeitstagung des wissenschaftlichen Nachwuchses der DGFF	325
SYLVIE MÉRON-MINUTH & SENEM ÖZKUL	

Vorwort

Im September 2013 fand der 25. und damit Jubiläums-Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung an der Universität Augsburg statt. Er bot ein Forum für einen intensiven Austausch über aktuelle fremdsprachen-didaktische und bildungspolitische Themenfelder.

Fragen der Bildung und Ausbildung werden in der Bildungspolitik und den Sozialwissenschaften intensiv und kontrovers diskutiert. Bei der Formulierung von Zielsetzungen zeichnet sich eine Verlagerung der Schwerpunktsetzungen von einem Bildungsbegriff Humboldt'scher Prägung hin zu eher alltags- und berufsorientierten Perspektiven ab.

Diese Entwicklung betrifft auch das Lehren und Lernen von Sprachen. Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung und allgemeiner Menschenbildung wurde und wird mit Vorstellungen individueller Entwicklung durch das Lernen weiterer Sprachen, die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und literarischen Texten verbunden. Bei der Konzeptionierung von Sprachenlernen mit Bezugnahme auf den "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen" und der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung dominiert jedoch als Zielsetzung die Bewältigung alltagspraktischer oder auch berufsbezogener Aufgaben. Hier geht es eher um Fragen der Ausbildung als um Bildung im humanistischen Sinne.

Das Lehren und Lernen von Sprachen im Spannungsfeld von Bildung und Ausbildung fokussierte deshalb der 25. DGFF-Kongress mit dem Motto:

Sprachenausbildung
Sprachen bilden aus
Bildung aus Sprachen

Der Auseinandersetzung mit Sprachen und Kulturen näherte sich der Kongress auf sprachenpolitischer, spracherwerbstheoretischer, methodischer und curriculärer Ebene. Dazu gehörten als Themenfelder die Konzeptionierung von Sprachenlehren und -lernen, die Ausbildung der Lehrenden ebenso wie die konkrete Gestaltung von Sprachlernprozessen.

Unser Anliegen war, mit diesem Themenschwerpunkt zur Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens von Sprachen beizutragen und ein Forum für einen konstruktiven und differenzierten Austausch zu bieten.

Die Universität Augsburg erschien als Rahmen für diesen Kongress besonders geeignet, da ein zentraler Schwerpunkt auf der Lehrerbildung und der Ausbildung in den Fremdsprachendidaktiken liegt. Sie zeichnet sich durch eine überdurchschnittliche Fokussierung auf die Didaktiken moderner Fremdsprachen (Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch) in Lehre und Forschung aus.

Der Kongress wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Vorstand und Beirat der DGFF geplant und durchgeführt. Den LeiterInnen der Sektionen und AGs gebührt ein besonderer Dank für ihren Einsatz, genauso wie Vortragenden und SektionsteilnehmerInnen sowie den AutorInnen für ihre Beiträge.

Ein Kongress wie der hier dokumentierte könnte natürlich ohne die personelle, materielle und ideelle Unterstützung vieler weiterer Beteiligter und Institutionen nicht stattfinden. Unser Dank gilt hier dem Bayerischen Minister für Wissenschaft und Forschung, Dr. Wolfgang Heubisch, der die Schirmherrschaft über diesen Kongress übernommen hat. Wir danken auch der Universität Augsburg und ihrer Präsidentin, Frau Prof. Dr. Sabine Doering-Manteuffel, die uns großzügig mit Räumen und finanziellen Mitteln für den Kongress ausgestattet haben. Auch die Gesellschaft der Freunde der Universität Augsburg sowie mehrere große deutsche Schulbuchverlage (Bildungshaus, Cornelsen, Klett, Langenscheidt) und die DFG (Förderung mit Reisemitteln) haben mit ihren finanziellen Zuwendungen dafür gesorgt, dass der Kongress in einem würdigen Rahmen stattfinden konnte.

Von entscheidender Bedeutung für ein gutes Gelingen des Kongresses war insbesondere die personelle Unterstützung durch unsere MitarbeiterInnen: Susanne Heinz, Beate Kinzer, Josef Meier, Sylvie Méron-Minuth, Senem Özkul, Manuela Pußkeiler, Alfred Wildfeuer sowie die fleißigen und freundlichen studentischen Hilfskräfte – ihnen sagen wir herzlichen Dank!

Christiane Fäcke
Martina Rost-Roth
Engelbert Thaler

Augsburg, April 2014

Plenarbeiträge

Allgemeindidaktische Perspektiven auf fremdsprachliche Bildung¹

MEINERT A. MEYER

1. Einleitung

Dass die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung fünfundzwanzig Jahre alt geworden ist, ist dann ein Grund zum Feiern, wenn wir für diese Zeit einen Erkenntnisfortschritt der Disziplin feststellen können.² Für die Klärung dieser Frage ist es ohne Frage vorteilhaft, bei vielen Nachteilen, wenn man zu den älteren Jahrgängen gehört. Ich war dabei, beim ersten Kongress der DGFF, der am 2. Oktober 1989 in Hamburg eröffnet worden ist.

"Forschung" war damals bei den Fremdsprachlern noch ein Kampfbegriff! Das ist heute anders, auch wenn die Gutachter der DFG immer wieder von den Fremdsprachendidaktikern mehr und bessere Forschung einklagen und auch wenn wir zu akzeptieren haben, dass etwa in der Mathematikdidaktik die Forschungsorientierung weiter als bei den Fremdsprachlern vorangeschritten ist. Man kann also bei aller notwendigen Selbstkritik zu Recht das Ereignis feiern.³ Was mich heute stark irritiert, ist aber die Tatsache, dass in meiner Chinakladde, die ich auf dem ersten Kongress der DGFF geführt habe, das Wort "DDR" kein einziges Mal auftaucht und dass ich in der Kladde auch keinen DDR-Didaktiker notiert habe, fünf Wochen vor dem Fall der Mauer! Die Fremdsprachendidaktik der DDR war bei uns weitgehend unbekannt. Waren wir also bildungspolitisch unsensibel? Ich befürchte, dass wir dies bejahen müssen. Umso wichtiger scheint mir eine Antizipation zukünftiger bildungspolitischer Entwicklungen in der heutigen Zeit.

Ich meine, dass sich die DGFF viel stärker um den europäischen Einigungsprozess kümmern sollte, als es derzeit der Fall ist. Der Maastrichter Vertrag des Jahres 1992, der die Bildungssysteme der Länder der Europäischen Gemeinschaft aus dem politischen Einigungsprozess ausblendet, sollte revidiert werden. Parallel dazu sollte die fremdsprachendidaktische Forschung europäischer werden, was übrigens die Gründung einer Europäischen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung einschließt. Dabei könnte das, was die deutsche Fachdidaktik vor den Fachdidaktiken anderer europäischer Länder auszeichnet, die Orientierung auf Bildung, gestärkt werden (vgl. parallel für die Allgemeine Didaktik Hudson/Meyer 2011). Das Rahmenthema dieses Kongresses liefert

¹ Ein Abdruck des Plenarvortrags findet sich auch in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Band 24, Heft 2, 2014, 15-170.

² Für dieses Thema wäre Heinz-Elmar Tenorth viel kompetenter als ich gewesen. Ich wünsche ihm von Herzen alles Gute!

³ Vgl. in paralleler Argumentation für die Allgemeine Didaktik: Hilbert Meyer und Meinert A. Meyer 2009.

dafür eine erfreuliche Bestätigung. Über Bildung und Ausbildung sollten wir weiter nachdenken.

Ich bin damit bei meinem eigenen Thema angekommen, der fremdsprachlichen Bildung aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik. Ich werde mich jetzt zunächst in Abschnitt 2 auf die Geschichte der Bildung und der Bildungstheorien beziehen. Ich werde dann in Abschnitt 3 und 4, in der Gegenwart angekommen, ein knappes Beispiel für empirische Bildungsforschung geben und dies auf die dialektische Didaktik des DDR-Autoren Lothar Klingberg beziehen. Ich orientiere mich zugleich an meinem eigenen Arbeitsschwerpunkt, der Bildungsgangdidaktik und -forschung, was ich in Abschnitt 5 skizziere. Ich versuche dabei eine vorsichtige Antwort auf die Frage, ob Fremdsprachenunterricht Bildung befördern kann. Abschließend, in Abschnitt 6, erörtere ich, ob und wie man Unterricht aus der Perspektive der Bildungsgangforschung analysieren kann.

2. Stationen aus der Geschichte der Bildungstheorien und der Bildung

Was man in Bezug auf die DGFF fragen kann, lässt sich auch für die ganze abendländische Geschichte der Bildung und des Unterrichts fragen. Gibt es in ihr einen Erkenntnisfortschritt? Ich versuche eine problemgeschichtlich ausgelegte Antwort mit Bezug auf Jan Amos Comenius (1592-1670), Immanuel Kant (1724-1803), Wilhelm von Humboldt (1765-1835), Lothar Klingberg (1926-1999) und Richard Rorty (1931-2007).

2.1 Jan Amos Comenius: *Cultura universalis*

Das *Opus magnum* des Begründers der Didaktik trug den Titel: "De rerum humanarum emendatione consultatio catholica", frei übersetzt als: Allgemeine, nicht national begrenzte Beratung über die Frage, wie man das, was die Menschen auf dieser Welt angeht, die *res humanae*, verbessern kann. Das war das Ziel des Comenius vor 360 Jahren und es kann – mit Veränderungen – auch für die Gegenwart gelten!⁴

Comenius formuliert, in die *Pampaedia* einleitend, sein "pansophisches" Programm: "Pampaedia est totius Humanae Gentis Cultura Universalis." / "Pampadia meint die auf jeden einzelnen des ganzen Menschengeschlechts bezogene Pflege [oder: Kultur]." (Comenius 1960: 14/15). Dabei wird die Notwendigkeit der Erziehung anthropologisch-theologisch-dialektisch begründet.

⁴ Die drei Klassiker des Comenius sind: (1) die *Didactica magna*, die Große Didaktik. (2) der *Orbis sensualium pictus*, die gemalte Welt der sinnlich wahrnehmbaren Dinge, und die *Pampaedia*, die Allerziehung.

Der Mensch muss, um Mensch zu werden, erzogen werden. Ohne Erziehung, lateinisch *exrudito*, bliebe der Mensch roh!

Die Erziehung als Pflege bzw. Kultur konkretisiert sich an der berühmten Trias *omnes – omnia – omnino / alle – alles – allseitig-gründlich*. Erstens sei zu fordern, schreibt Comenius, "dass die ganze Menschheit, jeder einzelne, zu vervollkommen ist". Zweitens gelte, dass nur *durch das Ganze* "dem Menschen zu sich selbst verholfen werden" könne, und drittens sei sicherzustellen, dass er "*gründlich zu unterweisen*" sei (Comenius 1960: 115).

Comenius meint dabei, wenn er von "der Menschheit" spricht, nicht nur die Kinder. Vielmehr ist er der erste Pädagoge, der *das ganze Leben* als Lernen, als *lifelong learning*, konzipiert: "Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben. Ja, nicht einmal der Tod setzt dem menschlichen Leben eine Grenze, oder auch die Welt selber." (Comenius 1960, 117).

Ziel der Erziehung sind im theologischen Rahmen *Weisheit, Sittsamkeit und Frömmigkeit (sapientia, mores und religio)*. Comenius verteidigt wie folgt seine Idee, dass es möglich sein muss, den "neuen Menschen" zu erziehen:

Es scheint ein schwieriges Unterfangen zu sein, alle Menschen dieser vervollkommnenden Pflege (*cultura*) zuzuführen, einer nach Maßgabe des Ganzen geordneten, fest gegründeten Pflege, dass sie wirklich verwandelt und neue Menschen werden, ein wahres Abbild Gottes. Im lateinischen Original ist das noch deutlicher: *Difficilè videatur impetratu, ut Omnes homines Culturae adhibeantur; ut Culturae Universali; ut Culturae solidae; eos in Homines novos, ad imaginem Dei veram verè transformaturae*. (Comenius 1960: 10)

Der Mensch wird in der Erziehung "transformiert", er wird durch Christus zur neuen Kreatur (2. Kor. 5).

Dabei verbreitet Comenius Optimismus, obwohl er doch allen Grund gehabt hätte, angesichts der Gräueltaten des Dreißigjährigen Krieges die Ungewissheit dieser Zielerreichung herauszustellen. Er verdrängt seine Zweifel mit einem imposanten, an Karl Poppers Falsifikationsprinzip erinnernden Ratschlag, was ich als erkenntnistheoretischen *Salto mortale* bezeichnen möchte:

Aber weil unser Wunsch so schön ist, muß zunächst der Gedanke an seine mögliche Unerfüllbarkeit beiseite gelassen werden; es sei denn, es stelle sich nach der Prüfung von allem und jedem heraus, dass man es vergeblich durchforscht habe. / *Quia tamen quod optatur pulchrum est, impossibilitatis imaginatio abesse debet, nisi postquam tentatis omnibus, Omnia frustra tentari patuerit*. (Comenius 1960: 10/11)

Dies bringt ihn dann zu der pädagogischen Idee, dass der Mensch frei sei, frei, das Richtige oder das Falsche zu wählen:

Es kommt in hohem Maße darauf an, daß die Menschen lernen und auch fähig werden, in eigenem Ermessen die recht erkannten Dinge frei auszuwählen und

darüber zu verfügen, damit das Bild Gottes im Menschen nirgends getrübt werde, am wenigsten dort, wo es sich am meisten der Ebenbildlichkeit annähert, in der Freiheit des Wählens. / *"Ut res probè intellectas propriò arbitriò liberè homines eligere ac disponere discant ac sciant valde interess. Nempe ut divina in hominibus Imago nusquam destruat, minimè ut hac re ubi maximè fastigatur, in Electionum libertate."* (Comenius 1960: 61).

Der Kontrast zu der Art und Weise, wie wir heute bezüglich der Zielsetzung der Erziehung argumentieren, ist enorm und dennoch ist uns die Zielsetzung nicht gänzlich fremd! Erst die Bildung (*formatio*) macht aus dem Menschen den Menschen! Bedeutsam ist meines Erachtens, dass Comenius dabei die Freiheit der Wahl an zentraler Stelle in sein Erziehungskonzept einbringt. Hiermit wird er als Gründungsvater der Didaktik zum Vorbild für seine Nachfolger.

Für den Vergleich der didaktischen Positionen des Comenius und seiner Nachfolger bietet sich das sogenannte didaktische Dreieck als Strukturierungshilfe an:

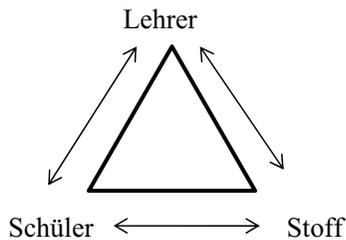


Abb. 1: Das didaktische Dreieck

Comenius beschäftigt sich mit allen drei Positionen des didaktischen Dreiecks, mit dem Lehrer, dem Schüler bzw. den Schülerinnen und Schülern und dem "Stoff", den Unterrichtsinhalten bzw. den Fächern. Dabei fokussiert er auf die Lehrerrolle. Die Menschen sind darauf angewiesen, belehrt zu werden. Dies ist bei Immanuel Kant, der eine sehr interessante Vorlesung zur Pädagogik gestaltet hat, anders.

2.2 Immanuel Kant: Kultivierung der Freiheit

In seiner Vorlesung zur Pädagogik, posthum 1804 veröffentlicht, vertritt auch Kant die anthropologische Konzeption des Comenius:

Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. (Kant 1804/1964: A 8 = 699).

Dabei gilt, dass man die "Vernunftkenntnisse" nicht in die Kinder "hineintragen", sondern sie, wie Sokrates es vorgemacht hat, aus ihnen herausholen soll. Kant schreibt:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen. (Kant 1804/1964: A 32 = 711)

Weil diese Frage ungeklärt sei, fordert Kant Experimentalschulen vor den Normalschulen, weil Erziehung nicht bloß "mechanisch" gestaltet werden dürfe. Vielmehr müsse sie auf Prinzipien beruhen, und das wichtigste Prinzip betrifft die Gestaltung der Freiheitserziehung. In den Experimentalschulen müsse die Freiheitsfrage geklärt werden, zusammen mit Wissenschaftlern. Dabei verwandelt sich die theologische Zielsetzung des Comenius in eine irdisch-menschliche. Die Konstruktion der *cultura universalis* bleibt jedoch mit der Freiheitsforderung erhalten:

Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden (Kant 1804/1964: A 18 = 704).

Comenius stellt die Bedeutung des Lehrers heraus, und Kant hebt das Recht des Schülers heraus, den Umgang mit Freiheit zu erlernen.

Es fehlt uns jetzt noch im didaktischen Dreieck der Fokus auf den Inhalt. Dafür steht Wilhelm von Humboldt.

2.3 Wilhelm von Humboldt: Sprache als Weltansicht

Wilhelm von Humboldt entdeckt, und dies impliziert Kritik an der theologischen Argumentation des Comenius und an Kants Freiheitskonzeption, die Bedeutung der Sprache für die Bildung. Sprache habe welterschließende Kraft, fremde Sprachen erschließen die Welt anders als die Muttersprache. Ihr Erwerb ermögliche deshalb dem Individuum die Entwicklung eines reflektierten Standpunkts. Dabei kann das Ziel der Erziehung nicht mehr feststehen. Wohin die "geistige Entwicklung des Menschengeschlechts" führen wird, bleibt vielmehr offen. Das Lateinische und das Griechische, also zwei Sprachen, die nicht die Funktion einer *lingua franca* hatten, und die durch sie zu vermittelnde Kultur sollten aus dieser Perspektive heraus allgemeine Bildung vermitteln.⁵

⁵ Dietrich Benner unterscheidet deshalb streng eine affirmative Pädagogik des Comenius und seiner Zeitgenossen von der nicht-affirmativen Pädagogik von Humboldts, Schleiermachers

Ich weiß, dass die Neusprachler die didaktische Reise in die griechisch-römische Antike immer beargwöhnt haben. Sie sollten aber, meine ich, zumindest die Argumente Humboldts zur Kenntnis nehmen. Gerade weil die antike Kultur in Rom und Athen so stark von der in Königsberg, Berlin oder Brandenburg verschieden ist, eignet sich, so Humboldt, das Studium der Antike für die Zwecke der Bildung.

Bildung zielt auf das sich entwickelnde Individuum, auf das Subjekt. Dieses kann sich nur dann "harmonisch-proportionierlich" entwickeln, wenn es seine Individualität in Wechselwirkung mit dem Allgemeinen, dem Objektiven, der Welt und den Mitmenschen bringe:

In die Bildung und in den Gebrauch der Sprache geht notwendig die ganze Art der Subjectivität der Wahrnehmung der Gegenstände über. Denn das Wort entsteht eben aus dieser Wahrnehmung, ist nicht ein Abdruck des Gegenstandes an sich, sondern des von diesem in der Seele erzeugten Bildes. Da aller objectiven Wahrnehmung unvermeidlich Subjectivität beigemischt ist, so kann man schon unabhängig von der Sprache, jede menschliche Individualität als einen eigenen Standpunkt der Weltansicht betrachten. Sie wird aber noch viel mehr dazu durch die Sprache, da das Wort sich der Seele gegenüber auch wieder [...] mit einem Zusatz von Selbstbedeutung zum Object macht und eine neue Eigentümlichkeit hinzubringt. [...] Der Mensch lebt mit den Gegenständen hauptsächlich, ja, da Empfinden und Handeln in ihm von seinen Vorstellungen abhängen, sogar ausschließlich so, wie die Sprache sie ihm zuführt. Durch denselben Act, vermöge dessen er die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede zieht um das Volk, welchem sie angehört, einen Kreis, aus dem es nur insofern hinauszugehen möglich ist, als man zugleich in den Kreis einer anderen hinübertritt. Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht sein und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Nur weil man in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigne Welt-, ja seine eigne Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden. (Humboldt 1964: 433f.)

Wäre die Sprache nicht subjektiv und objektiv zugleich, dann hieße eine andere Sprache zu sprechen nur, den Gegenständen, Sachverhalten, Bewertungen etc. andere Namenstäfelchen umzuhängen. Sie würde sich nicht als Medium der allgemeinen Bildung eignen.

Humboldts Theorie der Bildung durch Sprache hat die Geschichte des Gymnasiums und darüber vermittelt die Geschichte des deutschen Bildungswesens insgesamt geprägt, auch wenn wir wissen, wie schnell schon im 19. Jahrhundert

das Nützlichkeitsargument dazu geführt hat, dass Französisch und Englisch ihren Siegeszug antreten konnten.

Von Humboldts Sprachphilosophie bis zur gegenwärtigen Lage ist es jetzt nur noch ein kleiner Schritt. Richard Rorty kann dafür mit seiner Erkenntnistheorie herangezogen werden.

2.4 Richard Rorty: *The world doesn't speak.*

Rorty radikalisiert die Position der subjektiven Relativierung.⁶ Er erläutert, was es heißt, dass der Mensch nicht vorgesetzt bekommt, was er erkennt:

The world does not speak. Only we do. The world can, once we have programmed ourselves with a language, cause us to hold beliefs. But it cannot propose a language for us to speak. Only other human beings can do that. The realization that the world does not tell us what language games to play should not, however, lead us to say that a decision about which to play is arbitrary, nor to say that it is the expression of something deep within us. The moral is not that objective criteria for choice of vocabulary are to be replaced with subjective criteria, reason with will or feeling. It is rather that the notions of criteria and choice (including that of 'arbitrary' choice) are no longer in point when it comes to changes from one language game to another. (Rorty 1989: 6)

Wir haben, wenn wir Rorty folgen, unsere "Weltansicht", unsere Sprache und Kultur nicht gewählt. Sie sind vielmehr über uns gekommen. Didaktische Ratschläge an die nachwachsende Generation, wie sie sich verhalten soll, werden dadurch problematisch. Es fehlt, postmodern und konstruktivistisch argumentiert, die Legitimationsbasis dafür, eine bestimmte Weltansicht zu lehren. Der etablierte Kanon allgemeiner Bildung wird de-konstruiert. Und was für die Welt gilt, gilt in der Postmoderne und nach ihr auch für das Subjekt. Seine Erfahrungen sind ambivalent. Seine Biographie ist nicht einfach so und für immer fixiert, Subjektivität konstituiert sich vielmehr in der Gesellschaft mit ihren unterschiedlichen Anforderungen immer wieder neu, und das heißt, dass das Subjekt de-subjektiviert wird, weil sich die Welt- und Selbstverhältnisse im biographischen Prozess immer wieder verändern (Koller 2013; Kleinert/Koller 2013). Bildung ist aus dieser Perspektive die Neu-Konstruktion eines früher einmal etablierten Selbstverhältnisses, ist "Transformation", womit wir im problemgeschichtlichen Rückblick zu Comenius zurückkommen. Auch die *Cultura universalis* war Transformation.⁷

⁶ Wolfgang Klafkis Theorie der kategorialen Bildung ist deshalb in dieser Hinsicht ein erkenntnistheoretischer Rückschritt (vgl. Meinert Meyer und Hilbert Meyer 2007).

⁷ Der Sprachgebrauch in den für unser Thema relevanten Bezugswissenschaften ist uneinheitlich. Die Philosophen sprechen vom Ich, von Subjektivität und Bildung, die Soziologen von Identität, die pädagogischen Psychologen vom Selbst-Konzept.

Ich fasse zusammen. Die Rolle des Lehrers ist bei Comenius zentral. Der Lehrer ist dafür verantwortlich, dass die Schüler Bildungsprozesse durchlaufen. Dies ist in der affirmativen, theologisch auf die Gottähnlichkeit ausgerichteten Zielsetzung der Erziehung begründet. Demgegenüber steht bei Kant die Freiheit des Schülers als gesellschaftliches Experiment. Die Lehrer haben den Auftrag, durch Forschung unterstützt, herauszufinden, wieviel Freiheit in der Schule möglich ist. Dass darüber die Inhalte des Unterrichts nicht vergessen werden dürfen, ist nach der Rekonstruktion der Position Wilhelm von Humboldts einleuchtend. Die Chance zur Selbstbestimmung spiegelt sich in der Verschiedenheit der Sprachen und der durch sie ermöglichten Bildung. Sprache ist Welt. Bildung ist Weltansicht. Richard Rorty radikalisiert dies noch einmal mit der Betonung der Konstruktion unserer Welt und unseres Selbst über die Sprache.

Die gegenüber der Tradition geänderte Problemlage lässt sich wieder mit dem didaktischen Dreieck darstellen:

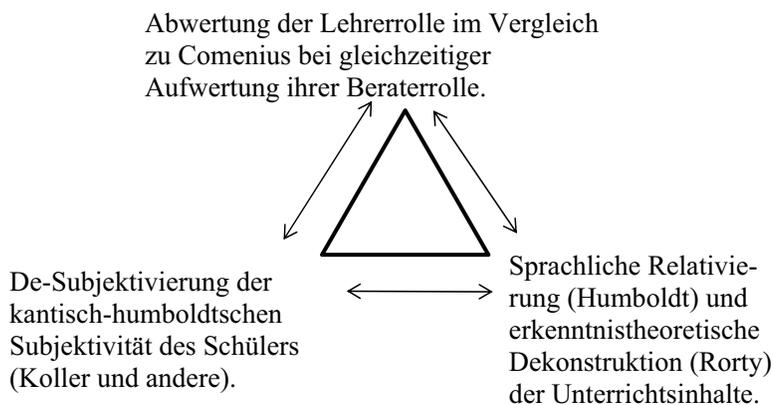


Abb. 2: Das didaktische Dreieck als Chiffre für die heutige didaktische Problemlage

Wir haben jetzt die Gegenwart erreicht. Alle drei Ecken des didaktischen Dreiecks sind zu Problemen für eine noch zu schreibende, wissenschaftlich akzeptable Didaktik geworden: (1) Der Lehrer darf nicht einfach so sein Fach lehren, weil unklar ist, wie es zur allgemeinen Bildung beiträgt und was überhaupt heute allgemeine Bildung sein kann. Er hat aber keine andere Wahl als es doch zu tun! Zugleich steigt der Beratungsbedarf seiner Schüler. (2) Die Schüler kommen bezüglich ihrer Subjekt-Position gleichfalls in eine problematische Rolle, weil unklar wird, was für eine Identität sie aufbauen können oder – didaktisch formuliert – wie ihr Bildungsgang aussehen soll. (3) Dennoch lässt sich jetzt präziser fragen, ob und wie die Unterrichtsinhalte neu zu legitimieren sind und wie fremdsprachliche Bildung gedacht werden kann. Es ist – siehe

Kant – selbstverständlich, dass dabei empirische Erkenntnisse zum Tragen kommen müssen.

4. Eine Unterrichtssequenz als Beispiel für aufscheinende Bildungsprozesse?

Ob Unterricht Bildungsprozesse fördert oder eher unterbindet, lässt sich nicht leicht bestimmen. In unserer Untersuchung, auf die ich jetzt exemplarisch eingehe (Meyer/Kunze/Trautmann 2007), haben wir Unterricht aufgenommen, der uns eher als nicht förderlich erschienen ist; wir haben zusätzlich vor und nach dem Unterricht Interviews mit den Lehrenden geführt und nachträglich eine Gruppendiskussion mit den Schülerinnen und Schülern aufgenommen. Im nun folgenden Auszug aus einer Unterrichtstranskription geht es um Englischunterricht in der gymnasialen Oberstufe. In der Stunde soll das Konzept der Kultur als Grundlage für eine längere Unterrichtseinheit zu diesem Thema eingeführt werden. Nachdem die Lehrerin zunächst mit einigen Mühen Wortarbeit betrieben hat, geht es so weiter:⁸

T: So when we're looking at the German nation, what would you say? Are the Germans a cultured nation? Have a look at the ideas we have collected here and so what do you think. (5) Start with this (points at the blackboard: History) perhaps. (...) Anna.

Anna: Ehm, mmm I think the Germans, eh, have got a culture, but they is going to left.

T: Can you speak up a little bit and, eh, and speak clearer? Yah?

Anna: I think the culture of the Germans is going left or to left or down to _

T: Yah, do you mean to (=I want...=) to mean it decreases? (=Yes=) Aha! That's very interesting. In history you think we were a cultured nation. What do you think of, when you say, the German past was full of culture? What do you think of? Do you know any names or any movements or developments in German history? (...) Mmm? (...) Anna, you again? (7) When you have got these ideas so you should have examples to prove. (...)

Anna: Wars for example, or so.

T: The wars. I don't think that this is (.) a (.) good example. I can't imagine that, eh, wars are, eh, have something to do, or have anything to do with culture. And with cultural idea. I think they're just the opposite. (..) So, but what could we think of, when we think of the German culture in the past? In the past? Olaf?

⁸ Die Zahlen in den Klammern geben die Pausen in Sekunden an. Gleichzeitiges Sprechen der Lehrerin und der Schüler wird in Klammern mit = markiert.

Olaf: Ehm, I would say, ehm, Martin Luther with the translation of the bible, ehm, took a big part to the cultural development (=Yeah, and...=) because he introduces, ehm, the (.) Christentum.

T: Yeah, Christianity. (=Mmh=) Yeah, I would not say, eh, so Christianity, but he was very important for the Protestant movement, yah, the changing of the church. And of course he set standards for our language, yah? So he influenced the linguistic standards of our nation. Okay. That was a really good example. But what about all our musicians and artists and philosophers, they contributed to German culture? (...)

So, but the question, eh, Anna, ehm, asked is, ehm, is the cultural, eh, development in Germany in decrease? I was not prepared for this idea. But I think, you are not wrong when you're saying so. So what is in decrease, what goes down concerning our culture? Do you see anything? (4) Or the question is do you accept what, eh, Anna says or do you disagree? Anna!

Ich müsste jetzt eigentlich Einiges über den Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler sagen, Anderes zur Frage, ob es sinnvoll ist, im Englischkurs über deutsche Kultur zu spekulieren, und Weiteres zur insgesamt monotonen methodischen Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrerin, zur Art und Weise, wie sie die Schüler am Unterrichtsprozess beteiligt und wie sich die Schülerinnen und Schüler selbst einbringen. Stattdessen nehme ich den Auszug als vorgehende Veranschaulichung der nachfolgenden Unterrichtsprozessstheorie von Lothar Klingberg. Die Lehrerin und die Schülerin Anna demonstrieren, dass sie sich gleichzeitig in einer Subjekt- und Objekt-Position befinden.

In den Lehrerinterviews und in der Schülergruppendifkussion wird deutlich, dass sich die Schüler und Schülerinnen und ihre Lehrerin in einer angespannten Beziehungslage gegenüberstehen. Anna, die übrigens nach Auffassung der Lehrerin die beste Schülerin des schwachen Kurses ist, ist das "Objekt" der kommunikativen Bemühungen der Lehrerin und sie ist zugleich eine junge Frau, die sich ihr eigenes Weltverständnis erarbeitet, ist autonomes lernendes Subjekt. Deutlich wird das Spannungsverhältnis an dem spontanen Widerspruch der Lehrerin bezüglich des Versuchs von Anna, ein breites, übrigens der heutigen kulturkundlichen Diskussion entsprechendes Kulturkonzept einzubringen, in dem Krieg nicht als kulturlos ausgeschlossen bleibt. Deutlich wird aber auch an der nachfolgenden Kurskorrektur der Lehrerin, dass sie versucht, Anna entgegenzukommen.

Zunächst scheint dabei die Lehrerin in der stärkeren Position zu sein. Im nachträglichen Lehrerinterview sagt sie uns sogar, dass sie Anna am liebsten für ihren Beitrag "gemaßregelt" hätte und dass nur die laufende Kamera für das DFG-Projekt sie davon abgehalten hätte, energisch zu werden. *In the long run* aber ist Anna die stärkere, zusammen mit ihren Mitschülern. Welches Kultur-

konzept sie sich erarbeitet, hängt nur vermittelt davon ab, was die Lehrerin sich unter Kultur vorstellt.

Das Beispiel zeigt zugleich, meine ich, dass Lothar Klingbergs Bestimmung des Unterrichts als eines dialektischen Prozesses richtig ist. Darauf gehe ich im nun folgenden Abschnitt ein.

5. Lothar Klingberg: Die dialektische Konstruktion des Unterrichtsprozesses

Lothar Klingberg war ein unabhängiger Denker. Das machte ihn bei den Oberen der DDR, Margot Honnecker und anderen, suspekt. Zugleich machte ihn dies für mich interessant.

Klingberg verwandelt das didaktische Dreieck, Lehrer – Schüler – Stoff, in ein didaktisches Viereck. Im Unterricht geht es immer um die dialektische Vermittlung zweier sich kreuzender Grundrelationen, der zwischen Lehren und Lernen und der zwischen Inhalt und Methode.

Das sieht zunächst simpel aus, wird aber provokativ, sobald man fragt, in welchem Sinne die Grundrelationen dialektischer Natur sind. Klingberg schreibt:

Im Unterricht agieren Lehrende und Lernende in einem spezifischen – pädagogisch intendierten und didaktisch instrumentierten – Bedingungs- und Faktorengefüge, in einer pädagogisch hochkomprimierten Konstellation. Der hier wirkende Grundwiderspruch besteht darin, dass einerseits pädagogisch intendierte, didaktisch instrumentierte (oft organisierte) Prozesse auf den (die) Lernenden einwirken, dass pädagogisch legitimierte Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen intentional auf Bildung und Erziehung (und damit auf Veränderung und Entwicklung) der Lernenden gerichtet sind, Lernende sich also in einer pädagogisch und didaktisch intendierten Objektposition befinden – und andererseits dieser Prozess nur vollzogen werden kann, wenn diese "pädagogischen Objekte" gleichzeitig in eine Subjektposition treten, eine Subjektposition einnehmen.

Die pädagogische Logik besteht offenbar in der permanenten Vermittlung dieser gleichzeitigen, wechselnden, sich überlagernden Subjekt- und Objektposition(en) der Lernenden und einer Verschränkung von Subjekt- und Objektpositionen der Lehrenden. [...] Lernende sind weder nur Subjekte pädagogisch intendierter Unterrichtsprozesse, noch Objekte, vielmehr sind sie gleichzeitig (ob direkt oder indirekt) Objekte und Subjekte eines Prozesses, dem sie einerseits "ausgesetzt" sind und den sie andererseits mitgestalten. (Klingberg 1987: 8/9)

Die Dialektik zeigt sich besonders klar im Zusammenkommen von pädagogischer Führungsrolle des Lehrers und selbstreguliertem und selbsttätigem Lernen der Schüler. Noch einmal Klingberg:

Jede Einwirkung auf den heranwachsenden Menschen wird erst dann zur Führung im pädagogischen Sinne, wenn sie den Zögling zum aktiven Partner im Erziehungsprozess, zum bewußten Mitgestalter des Erziehungsprozesses, zu machen vermag, wenn der Geführte in ein aktives Verhältnis zum Führenden tritt und den pädagogischen Absichten des Erziehers 'entgegenkommt'. Das aber ist ohne Selbsttätigkeit nicht möglich. Vom Standpunkt des Erziehers (Erzieherkollektivs) aus ist die Erziehung ein Prozess der *Führung*, vom Standpunkt des Kindes und Jugendlichen aus ein Prozess *aktiver, bewußter, schöpferischer Tätigkeit (Selbsttätigkeit)*. Erziehung ist immer nur möglich durch das Zusammenwirken von Führung und Selbsttätigkeit. (Klingberg 1962: 29)

Der dialektische Widerspruch von Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran, und weil dies so ist, sind die Schüler zugleich mitverantwortliche Träger des Unterrichtsprozesses. Sie gestalten den Unterricht mit. Sie evaluieren ihn. Sie "konstituieren ihn zuende", wie Klingberg sagt. Man sieht das – *ex negativo* – an dem Unterrichtsbeispiel von oben. Die Analyse der Sequenz, die Lehrerinterviews und die Schülergruppendifkussion zeigen, dass sich die Lehrerin in ihrer Lehrhaltung und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernhaltung wechselseitig negativ beeinflussen, obwohl die Schüler didaktisch kompetent sind und insofern Mitverantwortung für den mangelnden Erfolg ihrer Lehrerin tragen.

Das Gleiche – das dialektische Zusammenspiel – gilt für das Verhältnis von Inhalt und Methode. Die Unterrichtsinhalte liegen nicht einfach so in einer großen Sammelkiste, um für die verschiedenen Lehrzwecke aus ihr herausgeholt zu werden. Vielmehr ist es so, dass sie durch die einengende und gleichzeitig befreiende Qualität der zum Einsatz kommenden Unterrichtsmethoden überhaupt erst zu Unterrichtsgegenständen werden.

Ich habe jetzt ein schlechtes Beispiel für pädagogische Führung und Selbsttätigkeit gegeben, das die Unterschiedlichkeit der Perspektive der Lehrerin und der der Schülerinnen und Schüler verdeutlichen kann. Nicht geklärt ist bis jetzt, was denn die Unterschiedlichkeit der Perspektiven und damit die Dialektik des Unterrichtsprozesses trägt.

6. Der Bildungsgang und die Unterrichtsplanung

Klingberg schreibt:

Die Frage, aus welcher Position, mit welcher Perspektive Lehrer und Schüler agieren, wie sie ihre Positionen, ihre Subjektivität und ihre eigenen Lebenspläne einzubringen vermögen, kristallisiert sich dabei [in der Unterrichtsforschung, M. M.] als eine der "ewigen" und immer neuen Problemstellungen heraus. (Klingberg 1987: 5f.)

In der Sprache der Bildungsgangforschung heißt dies, dass die Lehrer und die Schüler zugleich und gegen einander ihre Lehr-Lern-Perspektive, ihre Lerner-

biographie (ihr "biographisches Gepäck"), ihre bisherigen Lehr- und Lernerfahrungen und ihre Perspektiven für die Zukunft in den Unterricht einbringen. Was sie aber einbringen, bestimmt die "Sinnkonstruktionen", die sie mit Bezug auf den Unterricht entfalten.⁹ Wir gehen deshalb davon aus, dass die subjektive Deutung des Lehrangebots mit Bezug auf die Lösung der anstehenden Entwicklungsaufgaben Spannung erzeugt, und diese bestimmt langfristig die Dynamik der unterrichtlichen *Kommunikation* und *Interaktion*. Sinn liefert dem Lehrer den Rahmen für seine didaktischen Handlungen. Sinn schafft für die Lernenden die Brücke zum Lerngegenstand, verknüpft ihn mit Vorstellungen, Erfahrungen, Einstellungen und Werten und bezieht ihn zugleich auf die außerunterrichtliche und außerschulische Lebenswelt.¹⁰

Es versteht sich, dass die Sinnkonstruktionen der Lehrer in der Regel nicht mit denen der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen. In unserem Beispiel von oben, der Stunde zum Kulturbegriff, können wir darüber spekulieren. Die Lehrerin bringt wahrscheinlich gerade deshalb den "hohen" Kulturbegriff ein, weil dies die Nische war, in die sie sich im sozialistischen Deutschland zurückgezogen hat und weil sie meint, dass diese hohe Kultur auch für ihre Schülerinnen und Schüler das Richtige sei. Bei Anna und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zeigt sich demgegenüber in der Schülergruppendifkussion, dass die hohe Kultur ihrer Lehrerin an ihren eigenen Bedürfnissen ziemlich vorbei geht. Es lohnt sich für sie überhaupt nicht, sich im Fach Englisch zu engagieren, was wiederum die Lehrerin dazu bringt, den Kurs als sehr leistungsschwach einzustufen (vgl. Meyer et al. 2007: 170-215).

Das nachfolgende Unterrichtsplanungsschema soll dazu einladen, bei der Unterrichtsplanung explizit auf den eigenen Bildungsgang und auf die Entwicklungsaufgaben und Sinnkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Es orientiert sich an ähnlichen Schemata bei Hilbert Meyer, Wolfgang Klafki und anderen (vgl. Meyer 2015, in Vorbereitung) und müsste eigentlich ausführlich kommentiert werden.

Ich gehe davon aus, zusammen mit anderen Unterrichtsforschern, dass das Verhalten von Lehrern im Unterricht viel stärker durch die Erfahrungen der eigenen Schulzeit und durch die nach-universitäre Berufseingangsphase bestimmt wird, als man in der Vergangenheit angenommen hat. Wenn aber die eigene Biographie, der eigene Bildungsgang so wichtig ist, dann muss sich dies in der Unterrichtsplanung widerspiegeln. Das Planungsschema lädt deshalb dazu ein, über die eigenen Entwicklungsaufgaben als Lehrer und über die eigenen Sinn-

⁹ Zu Sinn, Sinnkonstruktion, Sinnfindung, Sinngebung etc. gibt es umfangreiche Literatur aus philosophischer Hermeneutik, Phänomenologie, Soziologie etc. Verwunderlich ist eigentlich nur, dass das Konzept in den Programmen zur Unterrichtsplanung bis jetzt immer nur "mitgelaufen" ist (vgl. Combe & Gebhard 2007; Koller 2008 und die inzwischen knapp 40 Publikationen in den "Studien zur Bildungsgangforschung" im Verlag Barbara Budrich).

¹⁰ Ich spreche also nicht nur mit Bezug auf die großen Pädagogen, sondern auch mit Bezug auf die Lehrenden und die Lernenden von Sinnkonstruktion.

konstruktionen nachzudenken und diese auf diejenigen der Schülerinnen und Schüler zu beziehen.

Dabei steht für mich die Frage im Zentrum, wie man schulische Bildungsprozesse fördern kann. Wie schwierig diese Aufgabe ist, kann man an den Erkenntnisständen ablesen, die ich in Abschnitt 3 dieses Textes am didaktischen Dreieck festgemacht habe. Wie soll man die lernenden Subjekte fördern, wenn die Forschung von der gesellschaftlich bedingten De-Subjektivierung der Subjekte ausgeht? Wie kann man angesichts der Konstruiertheit des kulturellen Erbes – *the world doesn't speak to us* - das Lehrprogramm rechtfertigen, das man den Schülern präsentieren will? Und wie schafft man es, sich gleichsam beim Unterrichten neben sich zu stellen und sich als "reflective practitioner" selbst zu beobachten?

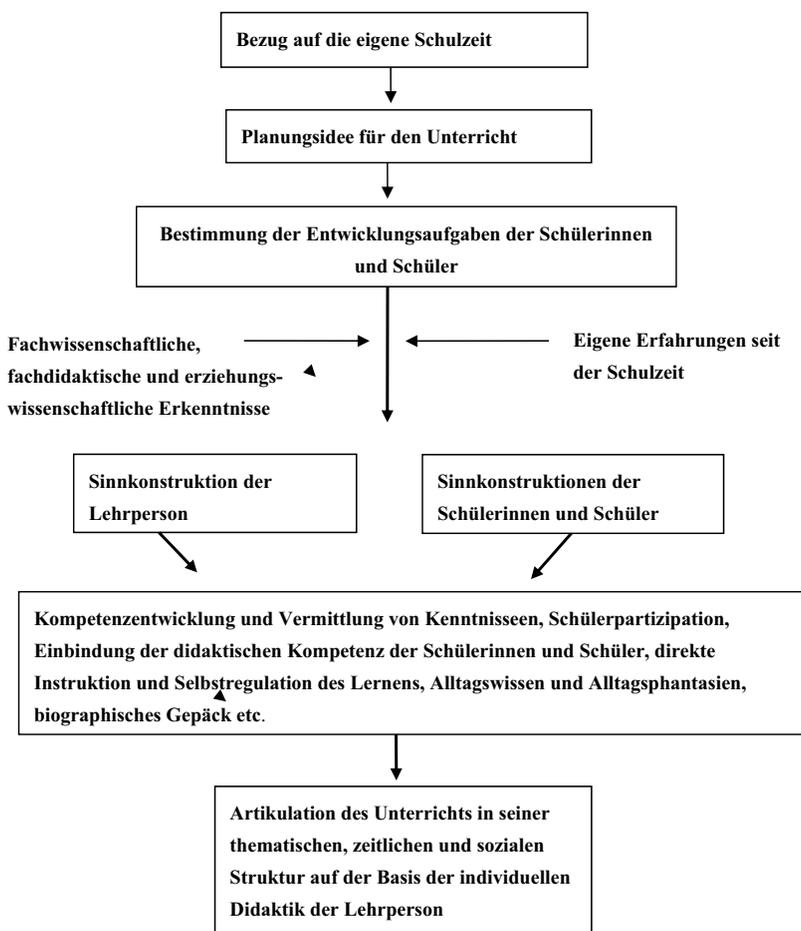


Abb. 3: Schema zur Unterrichtsplanung

Bezüglich des Zusammenspiels der Entwicklungsaufgaben und der Sinnkonstruktionen der Lehrer und der Schüler gibt es bis jetzt noch keine empirische Forschung, vielmehr nur theoretische Positionen. Ich meine, dass sich hier ein ertragreiches Feld für die weitere Arbeit ergibt. Das Unterrichtsplanungsschema ist deshalb als zu verbessernder Entwurf zu betrachten. Auf einen zentralen Aspekt dieses Modells gehe ich jetzt näher ein.

7. Ausblick: Niveaustufen der Lehrer-Schüler-Interaktion

Ich bin der Auffassung, dass man im Rahmen einer weiter auszubauenden Bildungsgangdidaktik für die gemeinsame Gestaltung des Unterrichts durch Lehrer und Schüler drei Interaktions- und Kooperationsniveaus unterscheiden kann. Auf einem ersten Niveau geht es um Adaption. Der Lehrer lehrt und erwartet, dass sich die Schüler seinem Lehrprogramm lernend fügen und sie tun es auch überwiegend. Auf einem zweiten Niveau geht es um die Würdigung von Unterricht in seiner Kommunikationsstruktur. Die Akteure verständigen sich, betreiben *negotiation of meaning*. In meinem Beispiel der Englischlehrerin, die Anna zurechtweisen will, wäre solch eine Reflexionsphase dringend nötig gewesen. Erst das dritte Niveau ist dann das der intergenerationellen Aushandlung, der wechselseitigen Anerkennung der Lehrer durch die Schüler und der Schüler durch die Lehrer. Es ist das im eigentlichen Sinne pädagogische Niveau. Erst jetzt macht es Sinn, darüber nachzudenken, wie man als Lehrperson die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler fördern kann. Dabei muss mit Herwig Blankertz (1980: 312) die emanzipatorische Eigenstruktur der Erziehung offengelegt werden; mit Koller (2013) und anderen müssen die Bemühungen der Lehrer erkennbar werden, den Lernenden dazu zu verhelfen, transformatorisch ihr eigenes Selbst- und Weltbild zu erarbeiten. Zugleich bedarf es einer besonderen Ethik intergenerationaler Kommunikation, die die wechselseitige Anerkennung der Lehrer- und der Schülerpositionen ermöglicht (Peukert 2000: 520). Erst jetzt wird es sinnvoll, von fremdsprachlicher *Bildung* zu sprechen. Auf diesem Niveau kann die Lehrperson ihrer aus Sicht der Schüler objektiven Aufgabe nachkommen, ihr Fach zu lehren, und sie wird zugleich die fremdsprachliche Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler fördern können. Sie wird dabei zugleich ihre Subjektivität, ihre individuelle Didaktik, einbringen und dies auch ihren Schülerinnen und Schülern zubilligen.

Ich hoffe, jetzt zumindest angedeutet zu haben, dass es in der Bildungsgangdidaktik möglich wird, das klassische didaktische, von mir mit Klingberg als dialektisch charakterisierte Paar, Lehren und Lernen, ertragreich auf die Entwicklung der Heranwachsenden, auf ihre Entwicklungsaufgaben und auf die Unterstützung der Bildungsprozesse der Heranwachsenden zu beziehen.¹¹

¹¹ Mir liegt auf der Basis der Berichte vieler Studierender der neuen Fremdsprachen an dem Hinweis, dass erfahrene Lehrerinnen und Lehrer natürlich schon immer die Bildungs-

Als Fazit und zugleich als Denkaufgabe für die weitere Entwicklungsarbeit kann ich deshalb formulieren: Was guter Unterricht ist, ergibt sich in der Bildungsgangdidaktik aus der selbstreflexiven Klärung der Frage, was für eine individuelle Didaktik man vertritt. Und was für eine individuelle Didaktik man vertritt, ergibt sich aus den Sinnkonstruktionen, die man als Lehrperson mit seinem Unterricht verknüpft. In der Ausgestaltung eines bildungsgangdidaktisch inspirierten Modells der Unterrichtsplanung sehe ich deshalb einen sinnvollen Beitrag zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts, auch aus europäischer Perspektive, jenseits von Maastricht.

Literaturverzeichnis

- Benner, Dietrich (2001), *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Blankertz, Herwig (1982), *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Verlag Büchse der Pandora.
- Combe, Arno & Ulrich Gebhard (2007), *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Comenius, Johann Amos (1960), *Pampaedia*. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Hrsg. V. D. Tschizewskij; H. Geissler & K. Schaller. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Comenius, Johann Amos (2000), *Große Didaktik*. Original um 1650. Übers. v. Andreas Flitner, Nachwort von Klaus Schaller. 9. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Comenius, Johann Amos (1658/1978), *Orbis sensualium pictus*. Nachdruck: Die bibliophilen Taschenbücher. Dortmund: Harenberg Kommunikation.
- Hudson, Brian & Meinert A. Meyer (Hrsg.) (2011), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning, and Teaching in Europe*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Humboldt, Wilhelm von (1964), *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. In: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Band 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, Immanuel (1804/1964), *Über Pädagogik*. In: Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Band 6. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 695-761.
- Klafki, Wolfgang (1959/1963), *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Kleiner, Bettina & Hans-Christoph Koller (2013), *Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivierung – exemplarische Analyse eines Schülerinterviews*. In: Katharina Müller-Roselius & Uwe Hericks (Hrsg.), *Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 15-33.

- Klingberg, Lothar (1962), *Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule*. Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Klingberg, Lothar (1987), *Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule*. Potsdamer Forschungen, Reihe C, Heft 74. Potsdam: Pädagogische Hochschule "Karl Liebknecht".
- Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (2008), *Sinnkonstruktion und Bildungsgangforschung*. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Koller, Hans-Christoph (2013), *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Meyer, Meinert A. (2008), *Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung*. In: Meinert A. Meyer; Manfred Prenzel & Stephanie Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik*. Sonderheft 9 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 117-138.
- Meyer, Meinert A. (2015, in Vorbereitung), *Einführung in Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik*. UTB, Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, Meinert A. & Hilbert Meyer (2009), *Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben?* In: Beate Wischer und Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 97-128.
- Meyer, Meinert A. & Hilbert Meyer (2007), *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim, München und Basel: Beltz Verlag
- Peukert, Helmut (2000), *Reflexionen über die Zukunft von Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (4), 507-524.
- Rorty, Richard (1989), *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

