

Ordnung

Peter Gautschi: Ordnung – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Jürgen Oelkers: Ordnung – ein Tabu?

Andrea Szukala, Oliver Krebs: Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens

Florian Weber: Reflexion von Ordnungserfahrung – Begegnung mit Institutionen

Michael May: Ordnungsbildung in fachkulturellen Praktiken

Tim Kaiser, Franziska Birke, Andreas Lutter: Schülerkonzepte zu ordnungspolitischen Fragen – Eine phänomenographische Untersuchung

Thorsten Hippe: Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft oder Befähigung zur Kapitalismuskritik?

Forum

Johannes Tschapka, Taeyeon Kim: 2043: Scenario technique as an educational means of learning sustainability

Wolfgang Sander: Israel in deutschen Schulbüchern für die Gesellschaftswissenschaften

Stefanie Kessler, Stefan Immerfall, Helmar Schöne: Die Europäische Union im Unterricht

Manuela Droll: Lernhaus – Ein Ordnungskonzept

Werkstatt

Buchbesprechungen



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften

Geographie ■ Geschichte ■ Politik ■ Wirtschaft

Jahrgang 6 | 2015, Heft 1

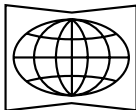
Ordnung

Mit Beiträgen von

Franziska Birke
Manuela Droll
Karin Fuchs
Peter Gautschi
Thorsten Hippe
Stefan Immerfall
Tim Kaiser
Stefanie Kessler
Taeyeon Kim
Oliver Krebs

Andreas Lutter
Michael May
Jürgen Oelkers
Tilman Rhode-Jüchtern
Wolfgang Sander
Helmar Schöne
Andrea Szukala
Johannes Tschapka
Florian Weber

Herausgegeben
von Peter Gautschi
Tilman Rhode-Jüchtern
Wolfgang Sander
und Birgit Weber

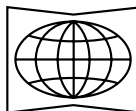


**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

IMPRESSUM

zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften journal for didactics of social sciences

- Verlag:** Die zdg ist eine Zeitschrift des WOCHENSCHAU Verlages
Verleger: Bernward Debus, Dr. Tessa Debus
- Herausgeber:** Prof. Dr. Peter Gautschi (Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen, Frohburgstrasse 3, Postfach, CH-6002 Luzern, peter.gautschi@phlu.ch)
Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Inst. f. Geographie, Löbdergraben 32, 07743 Jena, tilman.rhode-juechtern@uni-jena.de)
Prof. Dr. Wolfgang Sander (Justus-Liebig-Universität Gießen, Inst. f. Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften, Karl-Glöckner-Str. 21 E, 35394 Gießen, wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de)
Prof. Dr. Birgit Weber (Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, birgit.weber@uni-koeln.de)
- Beirat:** **Geographie:** Prof. Dr. Mirka Dickel (Jena), Prof. Dr. Ingrid Hemmer (Eichstätt-Ingolstadt), Prof. Dr. Michael Hemmer (Münster), Prof. Dr. Detlef Kanwischer (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Armin Rempfler (Luzern), Prof. Dr. Christian Vielhaber (Wien); **Geschichte:** Prof. Dr. Michele Barricelli (Hannover), Prof. Dr. Markus Bernhardt (Duisburg-Essen), Dr. Nadine Fink (HEP Lausanne), Prof. Thomas Hellmuth (Salzburg), Prof. Dr. Gerhard Henke-Bockschatz (Frankfurt/M.), Prof. Dr. Andreas Körber (Hamburg), Prof. Dr. Reinhard Krammer (Salzburg), Prof. Dr. Christine Pflüger (Kassel); **Politik:** Prof. Rolf Gollob (Zürich), Prof. Dr. Peter Henkenborg (Marburg), Prof. Dr. Ingo Juchler (Potsdam), Prof. Dr. Dirk Lange (Hannover), Prof. Dr. Peter Massing (Berlin), Prof. Dr. Dagmar Richter (Braunschweig), Prof. Dr. Georg Weißenö (Karlsruhe); **Wirtschaft:** Prof. Dr. Holger Arndt (Nürnberg-Erlangen), Prof. Dr. Ilona Ebberts (Flensburg), Prof. Dr. Reinhold Hedtke (Bielefeld), Prof. Dr. Eberhard Jung (Karlsruhe), Prof. Dr. Dirk Loerwald (Oldenburg), Prof. Dr. Günther Seeber (Koblenz-Landau)
- Heftbetreuer:** Peter Gautschi (PH Luzern)
- Redaktion:** Uwe Gerhard, zdg@wochenschau-verlag.de, Anschrift: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, c/o WOCHENSCHAU Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Anzeigenleitung: Brigitte Bell, Tel. 06201/340279, Fax: 06201/182599, brigitte.bell@wochenschau-verlag.de
- Review-verfahren:** Zu jedem Schwerpunktthema wird ein Call for Papers auf der Homepage der Zeitschrift ausgeschrieben. Beiträge für Schwerpunktthemen und Forum schicken Sie bitte ohne Ihren Namen auf dem Manuskript an die Redaktion zdg@wochenschau-verlag.de. Alle eingesandten Beiträge für diese Rubriken durchlaufen ein „double blind“ Peer-Review-Verfahren. In der zdg werden nur Originalbeiträge veröffentlicht.
- Bezugsbedingungen:** Es erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelheft € 29,80, Jahresabopreis € 49,80. Referendare und Studierende erhalten das Jahresabo (gegen Vorlage einer Bescheinigung) zum halben Preis. Alle Preise zzgl. Versandkosten. Kündigung: Acht Wochen (bis 31.10.) vor Jahresende. Volksbank Weinheim, Kto. 000 127 0907, BLZ 670 923 00, IBAN DE 59 6709 2300 0001 2709 07, BIC GENODE61WNM Lieferung gegen Rechnung oder Lastschrift; gewünschte Zahlungsweise bitte angeben. ISSN 2191-0766.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Wochenschau Verlag • Adolf-Damaschke-
Straße 10 • 65824 Schwalbach/Ts.
Tel.: 06196/86065 • Fax: 06196/86060
info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

Das Profil der Zeitschrift

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* ist eine wissenschaftliche Fachzeitschrift. Sie erscheint zweimal jährlich, in der Regel im Juni und im November. Die Zeitschrift ist international ausgerichtet und erscheint in deutscher und englischer Sprache im Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Didaktiken aller gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und Fachgebiete; sie wendet sich ferner an Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an Hochschulen wie auch in den Einrichtungen der Zweiten Phase (Studienseminare) und in der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Lieferbare Hefte

1/2010: Wissen	1/2013: Symbole
1/2011: Emotionen	2/2013: Narrationen
2/2011: Macht	1/2014: Fächerintegration
1/2012: Einstellungen	2/2014: Bildung
2/2012: Urteilen	1/2015: Ordnung

Vorschau

2/2015: Forschung
1/2016: Diagnostik
2/2016: Lehren

Herausgeber

Die *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)* wird von einem Herausgeberkollegium geführt – derzeit Prof. Dr. Peter Gautschi (Luzern), Prof. Dr. Tilman Rhode-Jüchtern (Jena), Prof. Dr. Wolfgang Sander (Gießen), Prof. Dr. Birgit Weber (Köln). Jedes Heft wird von jeweils einem Herausgeber federführend betreut.

Artikelgewinnung und -prüfung

Für die Rubrik *Schwerpunkt* ist jeweils ein Herausgeber verantwortlich. Die Schwerpunkte werden frühzeitig angekündigt zur Einwerbung von Abstracts und fertigen Manuskripten; die Herausgeber sprechen auch gezielt mögliche Autorinnen und Autoren an. Für die Rubriken *Schwerpunkt* und *Forum* wird jeder Beitrag in einem Peer-Review-Verfahren zweifach (double blind) begutachtet: von einem Mitglied des Herausgeberkreises (nicht jedoch vom Heftverantwortlichen) und einem Mitglied des Beirats. In besonderen Fällen kann anstelle eines Beiratsmitglieds eine andere renommierte Persönlichkeit als Gutachter gewonnen werden. Die Gutachter werden vom jeweiligen Heftbetreuer ausgewählt. Beiträge der Herausgeber werden von zwei Beiratsmitgliedern bzw. Externen begutachtet.

CALL FOR PAPERS

1/2016: Schwerpunkt „Diagnostik“

Diagnostik

gewinnt seit der Bestimmung von Bildungsstandards und der Zunahme empirischer Forschung auch in der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktik zunehmende Bedeutung, was nicht bedeutet, dass das Diagnostizieren – etwa von Lernvoraussetzungen, -prozessen, -ergebnissen und daraus resultierendem Förderbedarf – für Lehrkräfte eine wirklich neue Aufgabe wäre. Diagnostik zielt auf die Ermittlung individueller Entwicklungsstände im Vergleich zu konsensuell ermittelten Zielsetzungen. Befunde und Symptome, gewonnen aus Untersuchungen bzw. Tests, stellen dabei die Basis für abzuleitende Interventionen dar. Während in den Fachdidaktiken durch die Bestimmung von Bildungsstandards ein erster – erfahrungsbasierter – Konsens über solche Zielsetzungen hergestellt wurde, zeigt schon die heftige Debatte über Testaufgaben, welche Herausforderungen auf dem Weg einer wissenschaftlich basierten, fachdidaktischen Diagnostik noch zu meistern sind, die zudem das Spannungsfeld Individuum und Gesellschaft zu beachten hat. In dieser Ausgabe der zdg sollen Stand und Herausforderungen, Chancen und Grenzen der Diagnostik gesellschaftswissenschaftlicher Lehr-Lern-Prozesse diskutiert und exemplarisch analysiert werden.

Bitte senden Sie Ihre Abstracts bis 1.7.2015 und komplette Beiträge bis 1.9.2015 an die Redaktionsadresse zdg@wochenschau-verlag.de.

2/2016: Schwerpunkt „Lehren“

Lehren

gilt gemeinhin als der Kern der professionellen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Damit ist Lehren zugleich ein wichtiger Gegenstand fachdidaktischer Forschung und Theoriebildung. Dabei scheint es in jüngerer Zeit eine Art Pendelbewegung zu geben. Schien die konstruktivistische Lernforschung das Lehren in den Hintergrund zu drängen, so heißt es neuerdings mit Blick auf die Hattie-Studie wieder: Auf den Lehrer kommt es an!

Aber sind dies wirklich Gegensätze oder nur Pole in einer seit Beginn der Schule geführten Debatte? Die zdg lädt zu einer Diskussion über Aspekte und Herausforderungen des Lehrens in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ein: Welche Ergebnisse zeitigt die fachdidaktische Lehrerforschung in den Gesellschaftswissenschaften? Wie sind Lehrerprofessionalität und Professionalisierung aus fachdidaktischer Perspektive zu verstehen? Welche – eventuell auch kritischen – Folgen für Lehren erwachsen aus der derzeitigen Kompetenzorientierung? Wie steht es um die Verantwortung für die Auswahl und didaktische (Re-)Konstruktion von Inhalten in einer stärker autonomen Schule? Spielt die Tätigkeit des Zeigens noch eine Rolle angesichts moderner Medienumwelten? (Wie) Kann Lehren Bildung anregen?

Bitte senden Sie Ihre Abstracts bis 1.1.2016 und komplette Beiträge bis 1.3.2016 an die Redaktionsadresse zdg@wochenschau-verlag.de.

Alle Beiträge durchlaufen ein doubleblind Peer-Review-Verfahren. Nähere Hinweise zur Gestaltung der Beiträge finden Sie in den Autorenhinweisen unter zdg.wochenschau-verlag.de.

INHALT

<i>Peter Gautschi: Ordnung – zur Einführung in das Schwerpunktthema</i>	7
<i>Jürgen Oelkers: Ordnung – ein Tabu?</i>	14
<i>Andrea Szukala, Oliver Krebs: Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens.....</i>	33
<i>Florian Weber: Reflexion von Ordnungserfahrung – Begegnung mit Institutionen. Überlegungen zu einer genetischen Institutionenkunde in der Politischen Bildung</i>	52
Michael May: Ordnungsbildung in fachkulturellen Praktiken. Empirische Rekonstruktionen am Beispiel der politischen Bildung	72
<i>Tim Kaiser, Franziska Birke, Andreas Lutter: Schülerkonzepte zu ordnungspolitischen Fragen – Eine phänomenographische Untersuchung</i>	92
<i>Thorsten Hippe: Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft oder Befähigung zur Kapitalismuskritik?</i>	111
Forum	
<i>Johannes Tschapka, Taeyeon Kim: 2043: Scenario technique as an educational means of learning sustainability.....</i>	134
<i>Wolfgang Sander: Israel in deutschen Schulbüchern für die Gesellschaftswissenschaften – Ergebnisse aus der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission.....</i>	154
<i>Stefanie Kessler, Stefan Immerfall, Helmar Schöne: Die Europäische Union im Unterricht – das Feld der Lehrer/-innen-Fortbildung</i>	168
<i>Manuela Droll: Lernhaus – Ein Ordnungskonzept für die Planung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten zur individuellen Förderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern</i>	184

Werkstatt

Karin Fuchs: Unterrichtsmaterialien zur „Akte Grüninger“ –
ein Entwicklungsprojekt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 198

Tilman Rhode-Jüchtern: Leit-Bilder – Kreatives Entschlüsseln
rätselhafter Ordnungen 204

BUCHBESPRECHUNGEN

Aleida Assmann: Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des
Zeitregimes der Moderne (von Markus Furrer)..... 208

Markus Furrer/Kurt Messmer (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im
Geschichtsunterricht (von Christian Mathis)..... 210

Fritz Reheis: Politische Bildung. Eine kritische Einführung (von Regula Argast) ... 214

Abstracts

Autorinnen und Autoren dieses Heftes.....222

■ Peter Gautschi

Ordnung – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Ordnung kann zum Lachen bringen. Zumindest scheint es Michel Foucault so gegangen zu sein. Im deutschen Vorwort von „Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften“ erzählt er, dass das Lachen über einen Text von Borges Anlass zu seinem Buch gewesen sei, ein Lachen, „das bei seiner Lektüre alle Vertrautheiten unseres Denkens aufrüttelt, das Denken unserer Zeit und unseres Raumes, das alle geordneten Oberflächen und alle Pläne erschüttert, die für uns die zahlenmäßige Zunahme der Lebewesen klug erscheinen lassen und unsere tausendjährige Handhabung des Gleichen und des Anderen (du Même et de l'Autre) schwanken lässt und in Unruhe versetzt“ (Foucault 1977, 17).

Borges Text zitiert eine ‚gewisse chinesische Enzyklopädie‘, in der es heißt, dass „die Tiere sich wie folgt gruppieren: a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Trolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen“ (Borges 1966, zitiert nach Foucault 1977, 17).

Ausgehend von dieser Taxinomie und in der Auseinandersetzung damit – etwa mit der Kategorie h) in diese Gruppierung gehörige – hält Foucault zentrale Gedanken zum Ordnen und zu Ordnungen fest: „Nichts ist tastender, nichts ist empirischer (wenigstens dem Anschein nach) als die Einrichtung einer Ordnung unter den Dingen. Nichts erfordert ein offeneres Auge, eine treuere und besser modulierte Sprache. Nichts verlangt mit mehr Nachdruck, dass man sich durch die Vervielfachung der Eigenschaften und der Formen tragen lässt“ (Foucault 1977, 23).

Auf diesen Prozess haben sich eine Reihe von Autorinnen und Autoren für dieses Heft eingelassen, allen voran Jürgen Oelkers. Er stellt in seinem Beitrag „Ordnung – ein Tabu?“ einleitend fest, dass „Ordnung“ seit den Emanzipationsbewegungen der sechziger Jahre „in der deutschen Pädagogik einen zweifelhaften Ruf oder mindestens einen schalen Beigeschmack“ habe (S. 16 in diesem Heft). Anschließend thematisiert der Autor „Ordnung“ in der Erziehung aus unterschiedlichen Perspektiven und zeigt auf, welche zentrale Bedeutung Ordnungen in der Schule haben. Er belegt dies auch historisch, beispielsweise mit einem Rückgriff auf Ma-

ria Montessori, „die ihre ganze Methode auf das Ziel eingestellt hat, bei Kindern geistige Ordnung herzustellen“ (16). Schule – so Oelkers – kann ohne praktische und logische Ordnung gar nicht stattfinden. Um dies zu erklären, erinnert der Autor auch an die berühmte Publikation von Gilbert Ryle (1949): *The Concept of Mind*. Darauf gehe die Idee zurück, Unterricht als logisch geordnete, „didaktisch begründete Aufeinanderfolge von Aufgaben und Leistungen zu verstehen“ (20). Nach den „Ordnungen in der Schule“, der „logischen Ordnung des Unterrichts“ und den „Ordnungen des Wissens“ beschäftigt sich Oelkers abschließend mit der „Ordnung von didaktischen Kulturen“ und streicht dabei die zentrale Bedeutung der Lehrmittel heraus, die die jeweiligen Fächer konstituieren. Der Autor stellt – auch aufgrund von Lehrmittelanalysen fest – dass ein Wechsel des Wissens in didaktischen Kulturen nur begrenzt möglich, ein semantischer Wandel dagegen jederzeit erwartbar sei. Mit Oelkers Text ist so ein weiterer Horizont für das Heftthema abgesteckt und mit seiner Schlussbemerkung jedenfalls eine interessante Frage für die Lektüre des vorliegenden Heftes gestellt.

Andrea Szukala und Oliver Krebs berichten in ihrem Beitrag „Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens“ unter anderem von ihrer explorativen Analyse der curricularen Klassifikation von wissenschaftlichem Wissen im gymnasialen Curriculum der Sozialwissenschaften. Sie tun dies auch vor dem Hintergrund der britischen Debatte um das Geographie-Curriculum, das dazu beitrage, dass sich die Schulgeographie zunehmend von der akademischen Geographie entferne. Dies wiederum habe zur Forderung geführt, dass „Schulen wieder größeren Fokus auf Fachinhalte legen sollen“ (40). Szukala und Krebs stellen nun bei den von ihnen in Deutschland untersuchten sozialwissenschaftlichen Curricula fest, „dass es zu einer klaren Abnahme der explizit wissenschaftlichen Rahmung von Wissen in den bundesrepublikanischen Lehrplänen der Jahre 1990-2014 kommt“ (43). Offenbar gibt es also Tendenzen „hin zu einer Entkoppelung des schulisch relevanten Wissens von wissenschaftlichem Wissen im Bereich der Sozialwissenschaften“ (46). Szukala und Krebs skizzieren zum Schluss mögliche Umgangsweisen mit dieser Entwicklung: Sie weisen einerseits auf die zunehmende Bedeutung der „Nature of Science“ in den Naturwissenschaften hin und fordern andererseits einen stärkeren Einbezug von fachwissenschaftlichen Kontroversen in den Unterricht.

Der dritte Schwerpunktbeitrag stammt von Florian Weber und trägt den Titel „Reflexion von Ordnungserfahrung – Begegnung mit Institutionen. Überlegungen zu einer genetischen Institutionenkunde in der Politischen Bildung.“ Ausgangspunkt ist die aktuelle politikdidaktische Debatte um Basiskonzepte des Politischen: Ist

„Ordnung“ neben „Gemeinwohl“ und „Entscheidung“ ein eigenes Basiskonzept der Politik, oder muss das Basiskonzept „Ordnung“ durch „System“ ersetzt werden? Weber schlägt vor, von „sozialer und politischer Ordnung“ zu sprechen, und er erarbeitet in seinem Beitrag die soziologischen Grundlagen eines solchen erweiterten Ordnungsverständnisses. Anschließend folgen Überlegungen zum Institutionenverständnis, und in einem letzten Schritt werden Entwürfe einer „neuen Institutionenkunde“ mit dem Konzept einer „genetischen Institutionenkunde“ verglichen sowie unterrichtspraktisch veranschaulicht: Schüler/-innen bekommen den Projektauftrag, „ein ‚gediegenes‘ Frühstück (gedeckte Tafel, Silberbestecke usw.) an einem öffentlichen Ort zu planen, durchzuführen und Beobachtungen über das Verhalten der Passanten zu protokollieren“ (67). Sie sollen auf diese Weise erschließen können, „dass ihr Verhalten die Ordnung des öffentlichen Raums verändert – umordnet – und diese Veränderung Irritationen hervorruft“ (67). Die weitere Unterrichtsplanung folgt dann einem logisch-genetischen Unterrichtsaufbau, mit dem die Ordnungserfahrungen im mikropolitischen Nahraum zum Ausgangspunkt politischer Lernprozesse gemacht werden, der danach durch eine stufenweise komplexer werdende Perspektive hin zu den Institutionen führt.

Michael May beschäftigt sich mit „Ordnungsbildung in fachkulturellen Praktiken“ und hält einleitend fest, dass aus einer politikdidaktischen Perspektive der Begriff Ordnung in mindestens zweierlei Hinsicht thematisiert werden kann: „*Zum einen* kann die soziale und/oder politische Ordnung als Unterrichtsgegenstand thematisiert und danach gefragt werden, wie die einschlägigen Bezugswissenschaften Ordnung konzeptionieren, welche Ordnungsvorstellungen im Unterricht vermittelt werden sollen und wie dies umgesetzt werden kann. (...). *Zum andern* ist der Begriff der Ordnung aus politikdidaktischer Sicht jedoch auch für die Beschreibung der unterrichtlichen Prozesse selbst hilfreich“ (S. 72-73). May knüpft in seinem Beitrag aus politikdidaktischer Perspektive an pädagogischen Forschungen zu ordnungsbildenden Prozessen im Unterricht an und stellt fest, dass in vielen Studien ein wichtiger ordnungsbildender Aspekt vernachlässigt wird: die Fachlichkeit des Lernens und der Lerngegenstand (79). Anschließend stellt der Autor die Studie „Lernen mit fachspezifischen Anforderungssituationen“ vor, bei der die Forschenden eine Gruppendiskussion mit Schülerinnen, Schülern einer Klasse zum Thema „Altersstruktur in der Bundesrepublik Deutschland“ führen. Die erhobenen Daten werden mit der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack interpretiert, u. a. das Thema „Rolle und Verantwortung der Frauen“, bei dem das Gespräch die Form des offenen Streits angenommen hatte. Anhand dieses Beispiels macht May deutlich, „dass Ordnungsbildung im Fachunterricht nicht le-

diglich als ein soziales und pädagogisches Geschehen zu fassen ist, sondern dass im Zuge der Ordnungsbildung auch Praktiken der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Gegenstand, der im Fallbeispiel als politisches Problem inszeniert wurde, zur Aufführung kommen (können)“ (86). Praktische Bedeutung haben diese Ergebnisse insbesondere auch für die Artikulation von Fachunterricht.

Tim Kaiser, Franziska Birke und Andreas Lutter präsentieren ihre phänomenographische Untersuchung „Schülerkonzepte zu ordnungspolitischen Fragen“. Sie stellen in ihrem Beitrag sowohl das methodische Inventar als auch Befunde ihrer explorativen Untersuchung der ordnungspolitischen Urteilsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I vor. Untersucht wird, „wie Schüler(innen) es beurteilen, wenn von staatlicher Seite in den Wettbewerbsmechanismus eingegriffen wird, um Wettbewerbsverlierer abzusichern“ (96). Auch Kaiser, Birke und Lutter erheben ihre Daten mittels Gruppendiskussionen und thematisieren dabei zum Beispiel die Pleite einer großen Drogeriemarktkette oder die drohende Pleite eines Friseurs. Ihre transkribierten Interviewaufzeichnungen fassen die Forschenden dann in einem so genannten „pool of meanings“ zusammen, der „die Grundlage für eine computergestützte induktive Kategorienbildung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring“ bildet (99). In weiteren Analyse- und Auswertungsschritten werden dann unterschiedliche Konzeptualisierungen und ihre Strukturiertheit identifiziert, die den „outcome space“ – Ergebnis der phänomenographischen Untersuchung – bilden. Sie bezeichnen die Konzeptualisierung u. a. als „Normalität und Bewahrung“ oder als „Bedürfnisbefriedigung“. Insgesamt zeigte sich bei ihrer Studie, „dass Schüler(innen) im ordnungspolitischen Kontext häufig monoperspektivisch und auf unreflektierten ontologischen Vorannahmen basierend urteilen und dem Ziel eines differenzierten ordnungspolitischen Urteilens nicht entsprechen“ (108).

Torsten Hippe schließlich macht einen Vorschlag für ein integratives didaktisches Konzept zu „Wirtschaftsordnung“. Er hält dies deshalb für besonders anspruchsvoll, weil einerseits in der Politikdidaktik oft sozialkritische Themen wie Macht der Konzerne, Ungleichheit oder Wachstumskritik dominierten, während andererseits in der ökonomischen Bildung oft die These vertreten werde, dass prioritär die Akzeptanz für das „Erfolgsmodell Soziale Marktwirtschaft“ gestärkt werden soll. Diese konträren Ansätze „werfen die Frage auf, wie man das Thema Wirtschaftsordnung in der Sek II *ausgewogen* erörtern kann“ (112). Der Autor referiert anschließend Studien, die zeigen, dass in Deutschland eine Mehrheit der Bürger sozialistische Staatseingriffe (staatliche Preisfestlegung u. a.) befürworten. Hippe schlägt in seinem Konzept vor, verschiedene Vergleiche anstellen zu lassen, so den Vergleich von Realsozialismus

und realer Marktwirtschaft, von Arbeiterselbstverwaltung und Privatunternehmertum oder den Vergleich von ökologischen Effizienz- und Suffizienzstrategien. Sein Fazit lautet, dass es darum geht, die „Ambiguität der Sozialen Marktwirtschaft, d. h. sowohl ihre großen Vorteile als auch ihre massiven Probleme jeweils gestochen scharf herauszuarbeiten“ (129). Dies entspreche dem pluralistischen Geist des Beutelsbacher Konsens.

Ein Blick auf die für diese Ausgabe der zdg akzeptierten Beiträge konkretisiert eine ganze Reihe von Gedanken, die sich in Foucaults Buch „Die Ordnung der Dinge“ finden. Es zeigt sich etwa, wie wichtig das Vergleichen ist – eine Tätigkeit, die wohl in jedem Unterricht kognitiv aktivierend ist. Es zeigt sich auch, dass Ordnungen gleichzeitig notwendig und natürlich (im Verhältnis zum Denken) und willkürlich (in Beziehung zu den Dingen) sein können, „weil ein und dieselbe Sache, je nach der Art, wie man sie betrachtet, an einem oder dem andern Punkt der Ordnung platziert sein kann (Foucault 1977, 17). Dieser Umstand macht einmal mehr deutlich, wie wichtig es auch und gerade im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht und in den Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften ist, die Standorte und Denkwege, die Konzepte und Wissensordnungen der Schülerinnen und Schüler zu erkunden.

Foucault hat bekanntlich mit seinem Buch „Die Ordnung der Dinge“ eine abendländische Wissens- und Wissenschaftsgeschichte geschrieben, die breit rezipiert wurde – im Übrigen auch bei Künstlern. So ergab sich ein Briefwechsel mit dem belgischen Maler René Magritte, woraus die Bild- und Essaysammlung „Ceci n'est pas une pipe“ entstand. Gegen Schluss seines Werks „Die Ordnung der Dinge“ stellt Foucault fest: „Wir haben nicht von der Geschichte gesprochen, obwohl sie die erste und gewissermaßen die Mutter aller Wissenschaften vom Menschen und vielleicht ebenso alt ist wie die menschliche Erinnerung. Oder vielmehr genau aus diesem Grunde haben wir sie bis jetzt mit Schweigen übergangen“ (Foucault 1977, 439). Das holt Foucault dann nach, ordnet Geschichte in diese Wissensgeschichte ein und analysiert die möglichen Leistungen von Geschichte. Geschichte zeige u. a., „dass alles, was gedacht wird, noch durch ein Denken gedacht werden wird, das noch nicht an den Tag getreten ist“ (Foucault 1977, 445).

Solches Denken anregen wollen Johannes Tschapka und Taeyeon Kim mit der Szenario-Technik. In ihrem Forumsbeitrag zeigen sie auf, wie sie mit Studierenden aus China, Japan, Korea und Thailand in gemischten Gruppen im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung zum Thema „Leben und Wohnen 2043“ Szenarien entwickeln. In ihrem methodisch disziplinierten Vorgehen, das mit Elementen der Zukunftsforschung und der Regionalplanung angereichert ist, werden Gegenwarts-

probleme aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert, um zuerst Schlüsselfaktoren der Entwicklung zu identifizieren, danach Szenarien zu entwickeln und diese kommunikativ zu validieren. Sowohl die Bestimmung der Schlüsselfaktoren als auch die narrativierten Szenarien geben einen interessanten Einblick in die Bildung in einem andern Kulturraum und in das Denken der Studierenden, die eher an künftige technische Lösungen für Probleme als an gesellschaftspolitische Veränderung glauben.

Zwei Beiträge im Forum beschäftigen sich mit der Angebotsstruktur für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, einmal zur „Europäische Union“, einmal zu „Israel“ – und beide kritisieren die aktuelle Situation.

Wolfgang Sander berichtet aus der Arbeit der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission und präsentiert unter anderem ausgewählte Ergebnisse zur Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern für die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde. Es zeigt sich insgesamt ein ambivalentes und in weiten Teilen auch kritisches Bild. Als sehr problematisch wertet die Kommission, dass nur in einer kleinen Minderzahl der gesichteten Bücher sich überhaupt israelbezogene Themen finden und dass die meisten Schulbücher Israel im Kontext einer Darstellung des Nahostkonflikts darstellen. Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse verweisen zudem auf das ungelöste Problem einer sinnvollen verbindenden curricularen Struktur der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. „Ein unverbundenes Nebeneinander, wie es die Lehrplan-, Schulbuch- und Unterrichtspraxis in Deutschland weithin prägt, kann hier nicht das letzte Wort sein“ (166).

Stefanie Kessler, Stefan Immerfall und Helmar Schöne untersuchen die Art und das Angebot an Fortbildungen für Lehrer/-innen zu europäischen Themen. Sie haben Datenbanken, Homepages und weiteres Informationsmaterial quantitativ und inhaltsanalytisch ausgewertet und stellen u. a. fest, „wie mangelhaft die Unterstützung für Lehrer/-innen im Bereich der Europabildung ist. Das ist keine gute Voraussetzung dafür, dass sich Schüler/-innen stärker mit Europa und der EU auseinandersetzen.“ (180).

Im vorliegenden Heft finden sich zudem ein weiterer Forumsbeitrag und zwei Werkstattbeiträge, die konkrete Anregungen für den Unterricht an Hochschule und Schule geben. Manuela Droll präsentiert mit dem so genannten „Lernhaus“ ein Ordnungskonzept für die Planung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten zur individuellen Förderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Karin Fuchs zeigt am Beispiel des Spielfilms „Akte Grüninger“ auf, wie Dozierende der Lehrerbildung gemeinsam mit Studierenden anhand von authentischen Problemsituationen Unterrichtsmaterialien entwickeln und sie einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung

stellen. Und Tilman Rhode-Jüchtern schärft unsere Blicke für Leitbilder und hilft uns beim kreativen Entschlüsseln rätselhafter Ordnungen.

Auch und gerade dieser letzte Heftbeitrag von Tilman Rhode-Jüchtern zeigt noch einmal mit aller Deutlichkeit die große Bedeutsamkeit von „Ordnung“ im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. „Das Begriffspaar von Ordnung und Unordnung, von Ausgleich und Chaos, von Abwehr des Chaos und Verletzbarkeit ist ein ungemein fruchtbarer Gesprächsanlass zum Mensch-Natur- (oder genauer: Zum Gesellschaft-Umwelt-)Verhältnis“ (206).

Es war also höchste Zeit für das vorliegende zdg-Heft „Ordnung“.

Literatur

- Borges, Jorge Luis 1966: Die analytische Sprache John Wilkins'. In: Ders.: Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur. München. S. 212.
- Foucault, Michel 1974: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/M.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers ist emeritierter Professor für
Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich.
Forschungsschwerpunkte: Geschichte der
Reformpädagogik, Wissenschaftsgeschichte, analytische
Bildungsphilosophie und öffentliche Bildung.



■ Jürgen Oelkers

Ordnung – ein Tabu?

1. Ordnung und Schulkritik

Der Begriff „Ordnung“ kann in der Erziehung verschieden bestimmt werden, als Ziel, als Rahmen für die Handelnden oder auch als Hindernis. Die letzte Bedeutung scheint den Begriff zu prägen, angesichts der Potentiale von Kindern, ihrer Spontaneität und Kreativität, scheinen pädagogische „Ordnungen“ nur als Hindernisse richtig verstanden zu sein. Wer diese Ordnungen im Namen des Kindes überwinden will, muss sie negieren und so zur Disposition anstellen.

Aber das setzt immer eine bestehende Ordnung voraus. In diesem Sinne ist auch eine sehr radikale Schulkritik zunächst einmal auf das Gegebene angewiesen. Es gibt, wie schon die mittelalterliche Scholastik wusste, keine „*creatio ex nihilo*“, während man gelegentlich den Eindruck erhält, dass die Kritik einen Zustand unterstellt, der radikal in Frage gestellt und von einem Nullpunkt aus neu gestaltet werden kann. Dieser Punkt ist nie gegeben, sodass auch eine radikale Kritik immer auch eine Auseinandersetzung mit Ordnung darstellt.

In der Kritik wird nicht mehr nur die „Lebensferne“ der Schule angegriffen, das war schon ein antikes Thema; beklagt wird, dass sie nicht „kindgerecht“ verfährt und so nur *ihren* Zielen dient und nicht ihren Schülern. Daher sind die Verdikte erwartbar, denn was wäre in der Erziehung wichtiger als das Kind? Und wenn es die kindgerechte Schule nicht geben kann, dann gehört sie eben abgeschafft. Dafür spricht, dass die Krisensymptome in der Mediengesellschaft unübersehbar zu sein scheinen.

Ein Großteil der heutigen Schulkritik basiert auf der Illusion des schnellen und doch nachhaltigen Wandels, der nichts beim Alten lässt und alles zum Guten wandelt (Oelkers 2000). Schulkritik ist fast eine Modeerscheinung, und wer die Schlagzeilen der Tageszeitungen, die Agenden der Feuilletons, die Meinungsbildung in Talkshows oder die Zahlen aus demoskopischen Umfragen vor Augen hat, erhält den Eindruck, dass sich die deutschen Schulen in einem katastrophalen Zustand befinden und eine bedrohte Art darstellen, die nicht mit Sorge, sondern eher mit Håme betrachtet wird. Dieser Eindruck entsteht, wenn man den heutigen Buchmarkt betrachtet und sich dann nur noch wundern kann, warum Thilo Sarrazin noch keine Schulkritik geschrieben hat.

Auf merkwürdige Weise schaffen es Sachbücher mit pädagogischen Themen immer wieder in die Bestsellerlisten des deutschsprachigen Buchmarktes. In der davon beeinflussten öffentlichen Diskussion scheinen Schulen eigentlich nur noch aus Defiziten zu bestehen, wie überhaupt in Deutschland über Erziehung und Bildung mit dramatischen Bildern so gesprochen wird, dass man sich eine sofortige Abhilfe wünscht, die meistens aber vage und blass bleibt, sodass die Verunsicherung noch größer wird. Die Schårfe der Kritik steht in einem Missverhältnis zu dem, was für Besserung sorgen kann.

Die Szenarien der Kritik sind am Schreibtisch entworfen:

- Es fehlt an Disziplin, die daher „gelobt“ werden muss (Bueb 2006),
- Kinder werden auf sich gestellt in der Konsumgesellschaft zu „kleinen Tyrannen“ (Pleux 2002; Winterhoff 2008, 2013),
- zu viel und zu früher Medienkonsum führt zu „digitaler Demenz“ (Spitzer 2012),
- alle Kinder sind hochbegabt, nur die Schule merkt das nicht (Hüther/Hauser 2012),
- schon deswegen sollte man sie als konkrete Utopie und vor dem Hintergrund der Bildungsrevolution komplett neu denken (Precht 2013).
- Die neuen Medien, kann man bei dem unvermeidlichen David Precht lesen, machen die Schule überflüssig und führen dazu, dass Lernen ohne das Prokrustesbett der Schulorganisation möglich wird. „Bildung“ in der Medienwelt ist Nutzung von Information und die Google-Brille ersetzt mittelfristig den Unterricht.

Aber: Niemand beschwert sich über gut organisiertes Lernen, solange man Fortschritte macht, und niemand kann über alle Schuljahre hinweg Fortschritte ausschließen, nur muss man nicht der Schule zuschreiben, was man in ihr gelernt hat. Das bremst die Radikalität und verweist auf eine Normalität, die so schlecht nicht ist, wie die Kritik annehmen muss, um Eindruck zu machen.

Außerdem wurde das wünschenswerte oder gar schon bevorstehende Ende der Schule schon mehrfach in der Geschichte des Bildungsdiskurses proklamiert, ohne deswegen auch ausgelöst worden zu sein. Die Kritik übersieht die Größe und das Gewicht der

gesellschaftlichen Institution Schule, unterstellt größtmögliches Fehlverhalten, das niemand bemerken würde, und geht davon aus, dass die Kritik auf allseitige Akzeptanz stößt, also ohne Lächerlichkeitsrisiko auftreten kann.

Das war auf die Breite gesehen nie der Fall. Doch seit den Emanzipationsbewegungen der sechziger Jahre hat „Ordnung“ in der deutschen Pädagogik einen zweifelhaften Ruf oder mindestens einen schalen Beigeschmack. Ordnung wird fast reflexhaft mit „law and order“ gleichgesetzt. Ganze Generationen von Lehrerinnen und Lehrern haben sich gegen das Durchsetzen von Gesetzen ohne Einsicht und ohne Begründung gewehrt und so, wie immer subversiv, der Staatsmacht getrotzt.

Aber dieser Kampf gegen die gewachsenen pädagogischen Ordnungen ist ein rein westliches Phänomen, für das in Ländern wie Korea und China kaum Verständnis aufkommt. Eine rigide Ordnung gilt hier als Bedingung für den pädagogischen Erfolg, wie sich etwa in dem Prüfungswesen an den öffentlichen Schulen zeigt. Vom Erfolg in Prüfungen ist nicht nur die Karriere der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Familienfrieden und im Weiteren die Ordnung des sozialen Umfeldes abhängig.

„Ordnung“ ist aber auch als Erziehungsziel verstanden worden, und dies von den eminenten Pädagoginnen und Pädagogen der Vergangenheit. Das prominenteste Beispiel ist Maria Montessori, die ihre ganze Methode auf das Ziel eingestellt hat, bei Kindern geistige Ordnung herzustellen. Die Methode ist daher alles andere als liberal und gerade die Ordnungsvision macht den Erfolg der Montessori-Pädagogik aus.

Das geht letztlich auf Rousseau zurück, der Erziehung ganz und gar an die natürliche Ordnung bindet. Das fiktive Kind in seinem Erziehungsroman *Emile* (1762) lernt nichts, was es nicht lernen soll, und ist so in seiner ganzen Entwicklung abhängig von dem, was für ihn als Lernordnung zur Verfügung steht. Die Bedingung ist ein einsamer Ort abseits der Gesellschaft, der ganz unter pädagogischer Kontrolle steht, was in der Lebensreformbewegung dann mit Landerziehungsheimen realisiert worden ist.

Im Unterschied zu früheren Epochen wird in der Reformpädagogik Ordnung nicht als Disziplinierung verstanden, soweit damit körperliche oder psychische Gewalt verbunden war. Auf der anderen Seite wird nicht auf Ordnung verzichtet, weil anders kein wirkliches Ziel zur Verfügung stehen würde. Ordnung wird mindestens als Durchgangsstadium verstanden, weil die kindlichen Potenziale in eine Richtung gebracht werden müssen, die nicht einfach mit der Natur des Kindes gegeben ist. Auch Rousseau hat nicht lediglich die Natur vor Augen, sondern bindet die Entwicklung des Kindes an Erziehungsalter, die eine genaue Ordnung des Lehrens und Lernens vorschreiben.

Die starke Kind- oder Schülerzentrierung in der Didaktik der letzten 20 Jahre hat bewirkt, dass „Ordnung“ mit einem wie immer bewussten Tabu versehen ist. Es scheint so, als ob Ordnung dem selbstorganisierten Lernen des Kindes entgegensteht. Aber kein Kind ist ein „autopoietisches System“, wie in der Nachfolge der Systemtheorie Luhmanns häufig zu lesen war.

Die Grundvorstellung bei Luhmann ist die einer nicht antastbaren und in sich geschlossenen Innenwelt, der eine Außenwelt gegenübersteht, mit der sie strukturell gekoppelt ist. Tatsächlich lernt jedes Kind im Austausch mit der Umwelt und baut innere Ordnungen auf, die aber nicht einfach für sich bestehen. Austausch heißt in diesem Sinne auch Abhängigkeit, nämlich von der nächsten sozialen Situation, in der Interaktion und so Öffnung für Dritte verlangt werden.

Schon in der frühen sensualistischen Erziehungsliteratur des 18. Jahrhunderts stand die Bildung von Gewohnheiten im Mittelpunkt der Theorie. Gewohnheiten können nicht eingepflanzt, sondern nur ausgebildet und in Abhängigkeit von ihrer Stärke auch stabilisiert werden. Gewohnheiten bilden Ordnungen des Denkens, die prinzipiell verändert werden können, nur nicht alle auf einmal, sondern nur an bestimmten Stellen. Anders würde die innere Ordnung zusammenbrechen.

2. Ordnungen in der Schule

Die radikale Schulkritik ist kein guter Ratgeber, wenn Lernen auf Ordnung bezogen wird. Bezogen auf Unterricht: Lehren und Lernen setzen die vorhandenen kognitiven Ordnungen der Schüler voraus und zielen darauf ab, diese Ordnungen zu erweitern oder zu korrigieren. Ein Zustand der inneren Tabula rasa ist daher nie gegeben. Lernen kann anreichern oder auslöschen, aber nie total und immer unter der Voraussetzung, dass die Lernprozesse selbst nur begrenzt prüfbar sind.

Vielfach ist unter Bezug auf Michel Foucault von einem pädagogischen Regime die Rede, dem sich die Schülerinnen und Schüler unterwerfen müssen und das die Lehrerinnen und Lehrer nur repräsentieren können, ohne autonom mit den Anweisungen des Regimes umzugehen. Aber gerade in der Schule gibt es keine totale Ordnung. Lernprozesse setzen immer auch Subversionen frei, die sich gegen eine bestehende didaktische Ordnung richten können. Das Regime stellt also nie einen „Nürnberger Trichter“ dar, wie wiederum die Schulkritik suggeriert hat. Starke kognitive Erfolge im Unterricht können zu Fragen Anlass geben, die das Ziel des Unterrichts unterlaufen oder ihm eine andere Wendung geben.

Der Begriff „Ordnung“ kann also nicht wie ein Ding verstanden werden oder wie ein Monolith, der starre Leistung abverlangt und sich selbst nicht ändert, jedenfalls nicht im Blick auf die Machtposition. Daher ist das Tabu auf Ordnung eher die Folge einer verzerrten Vorstellung. Wer von „Ordnung“ spricht, erweckt einfach kafkaeske Assoziationen, die mit Ohnmacht und anonymer Abhängigkeit zu tun haben, von denen im heutigen Unterricht keine Rede sein kann. Zusätzlich spielt in Deutschland die Erinnerung an die Ordnung des Nationalsozialismus eine wichtige Rolle, während tatsächlich die Schulen nach 1945 zunehmend auf die demokratische Gesellschaft ausgerichtet worden sind.

Es ist klar, dass die Schule in der Demokratie andere Zielsetzungen hat als in anderen Regierungsformen. Demokratische Ordnungen verlangen Abstimmungen und die Gleichbehandlung der verschiedenen Parteien. Die Hierarchie in einer demokratischen Schule ist daher funktional zu verstehen. Autorität ist kein Selbstzweck, sondern nur dann legitim, wenn damit das Lernen befördert wird. Aber gerade Demokratien müssen großen Wert legen auf geordnete Verfahren und Ergebnisse, die mit kontrollierbaren Folgen verbunden sind. Demokratie ist Ordnung als Prozess, in dem immer wieder Anpassungen an neue Situationen verlangt werden, ohne dabei einfach Minderheiten zu kreieren, die nicht beachtet werden müssen.

Ein weiterer negativer Beleg für Ordnung ist die im 19. Jahrhundert oft kritisierte Schulmeisterpedanterie und die Disziplinierungsgeschichte der öffentlichen Bildung, die mit Körperstrafen und rigiden Anpassungsleistungen zu tun hat, an denen deutlich wird, wie gefährdet die wenig überzeugenden schulischen Ordnungen lange wahrgenommen wurden. Angesichts der Geschichte ist „Ordnung“ daher auch ein gefährlicher Begriff, der nicht ohne begründenden Kontext gebraucht werden darf.

Auf der anderen Seite kann keine Schule ohne Ordnungsleistung stattfinden. Von den Schülerinnen und Schülern wird abverlangt, dass sie sich in eine soziale Ordnung einfügen, die sie nicht selbst gewählt haben, die Lehrer sind auf die didaktischen Ordnungen ihres Unterrichts angewiesen und die Eltern können nicht einfach gegen die verfasste Ordnung einer Schule angehen. Die Macht ist daher nicht gleich, sondern ungleich verteilt, weil die Ordnung nichts anderes zulässt.

Die innere Demokratisierung der Schule stößt an enge Grenzen, wenn Kernbereiche wie Leistungsbeurteilung, Niveaubestimmung oder Schulaufsicht berührt werden. Schule mag als demokratische Lebensform erfahren werden, aber nur in dem Maße, wie die von der schulischen Ordnung vorgesehenen Rollen bestehen bleiben. Die Aufrechterhaltung der Ordnung ist davon abhängig, dass die Machtverteilung aufrechterhalten bleibt, obwohl immer wieder Subversio-

nen auftreten und auch für Wandel sorgen. Ordnung heißt auch hier ständige Weiterentwicklung.

Für die Geltung einer pädagogischen Ordnung sind verschiedene Kriterien anzunehmen. Einerseits müssen Ordnungen im Blick auf den Zweck brauchbar sein, sie müssen zweitens auf Akzeptanz stoßen und sie müssen drittens auf geordnete Weise veränderbar sein. Das gilt für die Ordnung des Klassenzimmers ebenso wie für die institutionelle Verfasstheit einer Schule oder etwa auch für die Beziehungen nach außen, insbesondere zu den Eltern und den Abnehmern nach Beendigung der Schulzeit. Schulen haben erhebliche Vorteile, wenn sie in dieser Hinsicht über bewährte Wege verfügen, auf denen ihre Absolventen Anschlüsse suchen können.

Die Reputation einer Schule ist Teil einer symbolischen Ordnung, die vielfach auf informellem Wege zustande kommt und entsprechend wenig beeinflusst werden kann. Seit Kurzem sollen externe Evaluationen für mehr Transparenz sorgen und in Ländern wie England gibt es auch die Ordnung des Ranking, die allerdings mehr darstellt als die Sichtbarmachung einer informellen Meinungsbildung. Ordnungen in diesem Sinne sind ein Politikum mit Folgen, bei dem versucht wird, die Nachfrage mit dem Platz im Ranking zu steuern. Das allerdings setzt die Ordnung der Schulbezirke oder Sprengel außer Kraft und lässt sich nur mit einem System der freien Schulwahl realisieren.

Aber auch eine freie Schulwahl ist nicht einfach eine Liberalisierung. Bei knappen Plätzen entsteht automatisch Wettbewerb, der wiederum geordnet werden muss. Es gibt dann einfach neben dem besten Angebot auch schlechtere, die gewählt werden müssen, wenn die besseren Plätze vergeben sind. Meistens folgt die Wahl aber nicht der Ordnung der Rankings, sondern der Ordnung der Verkehrswege. Insbesondere die Verschulung kleinerer Kinder verlangt Nähe und unmittelbare Erreichbarkeit, so dass die früheren Schulsprengel in vielen Fällen als Ordnung *de facto* weiterbestehen, obwohl sie aufgelöst worden sind. Solche Schattenordnungen sind also auch in der öffentlichen Bildung gang und gäbe.

Die innere Ordnung einer Schule ist vor allem geprägt durch Hierarchien. Dabei ist zwischen Leistungs- und Sympathiehierarchien zu unterscheiden, Leistungen lassen sich kontrollieren, Sympathieordnungen hingegen nicht. Die informelle Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern wird maßgeblich beeinflusst durch die Peer-Groups, denen sie angehören oder von denen sie ferngehalten werden. Die Kommunikation in diesen Gruppen ist von außen unzugänglich und hat zugleich unmittelbare Folgen für den Rang in der Sympathiehierarchie und so das eigene Wohlbefinden (Steinberg 1996).

Leistungshierarchien kommen durch Leistungsbewertungen zustande und sind mit Beginn einer Schulkarriere vorhanden. Diese Ordnung ist über die verschiedenen Schuljahre stabil und hat wiederum größte Auswirkungen auf Motivation und Wohlbefinden. Ein Verzicht auf vergleichende Leistungsbewertung würde diese Ordnung auflösen, aber zugleich auch verlagern, weil sich Schüler, anders als Lehrer, ständig vergleichen und so auch zu individuellen Abstufungen ihrer Leistung kommen.

Die Ordnung des Kollegiums ist ebenfalls hierarchisch bestimmt, obwohl oft der gegenteilige Eindruck erweckt werden soll. Aber auch wenn die Egalität im Kollegium besonders herausgestrichen wird, so unterscheiden sich doch das Engagement und die Leistungsfähigkeit. Auch Lehrpersonen kennen die Unterschiede zwischen guten und besseren Lehrern. Aber die Ordnung ist auch abhängig von der formalen Schulleitung. Werden Schulen analog von Betrieben verstanden, dann entwickeln sie auch eine Führungsphilosophie, die mit Kompetenzteilungen die Egalitätserwartung unterläuft. Das führt nicht selten zu Spannungen, aber damit auch zu Entwicklungschancen, die ohne dezidierte Führung nicht gegeben wären.

Das Kollegialitätsideal hat andere Vorteile, nämlich den Schutz im Konfliktfall oder das Zusammenrücken bei äußeren Zumutungen. Die dabei entstehende soziale Ordnung muss keine Hierarchie darstellen und auch nicht auf Dauer bestehen bleiben. Aber Solidarisierungen wären ohne kollegiale Ordnung nicht möglich. Parallel dazu bleibt die Hierarchie bestehen, die in Schulen aber ohnehin eher flach ist und vielfach informell gehandhabt wird. Für Schulleiter ist es geradezu überlebenswichtig, Entscheide verträglich zu halten und für Überzeugungen zu sorgen, ohne Härten in Kauf zu nehmen. In diesem Sinne ist die schulische Ordnung auf die Kunst der Führung angewiesen.

3. Die logische Ordnung des Unterrichts

Es gibt im Feld der Schule aber nicht nur die Notwendigkeit praktischer, sondern zugleich auch logischer Ordnungen, was angesichts der Dominanz psychologischer Lerntheorien oft übersehen wird. Damit wird die dogmatische Kindzentrierung relativiert, denn in der Schule „lernen“ die Kinder nicht einfach, sondern sie bearbeiten Aufgaben und sie lösen Probleme, dies in einer geordneten Folge und mit der Erwartung, dass sie nach einer Lernsequenz mehr wissen und können als vorher.

Die Idee, Unterricht logisch als didaktisch begründete Aufeinanderfolge von Aufgaben und Leistungen zu verstehen, geht auf Gilbert Ryle zurück. Er hielt 1949 in *The*

Concept of Mind fest, dass man ein „task verb“ und ein „achievement verb“ nur dann aufeinander beziehen kann, wenn man annimmt, dass die Leistung auf Grund der Bearbeitung einer Aufgabe zustande kommt und das Lernen übersteigt (Ryle 1970, 143). Lernen ist nicht dasselbe wie eine Leistung, sofern die sich auf eine Aufgabe bezieht und einen Ertrag darstellt, Bewertung eingeschlossen.

Man kann im Sinne Ryles nicht von einer „Leistung“ sprechen, wenn die Bearbeitung (performance) bei der Aufgabe stehen bleibt oder sich damit gar nicht verknüpfen lässt. Die Leistung ist gleichsam der Mehrwert des Lernens, und der kann positiv oder negativ sein. Aus Aufgaben ergeben sich nicht zwingend auch Leistungen, schon gar nicht solche, die einen Zuwachs an Qualität anzeigen, wofür eine Serie sowohl von Aufgaben als auch von Leistungen notwendig ist. Beide Seiten müssen zueinander passen und fortlaufend abgestimmt werden, wobei keine Abstimmung dauerhaft sein muss.

Auf der anderen Seite unterscheiden sich „Aufgaben“ im intellektuellen Gehalt und nicht jede Aufgabe hat einen solchen Gehalt:

„We know that solving a mathematical problem is an intellectual task, hunting the thimble (Topfschlagen, J.O.) is a non-intellectual task, while looking for an apposite rhyme is a halfway house. Bridge is an intellectual game, Snap (Kartenspiel für Kinder, J.O.) is an unintellectual game and Beggar-my-neighbour (Kartenspiel ähnlich wie Rommé, J.O.) is betwixt and between. Our daily use of the concepts of the intellect and of thought is unembarrassed by the discovery of a moderate number of borderline cases“ (ebd., 267).

Den Unterschied macht die Schule. Sie sortiert die Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden, legt eine Serie fest und testet die Leistungen. „The intellectual powers are those which are developed by set lessons and tested by set examinations. Intellectual tasks are those or some of those which only the schooled can perform“ (ebd., 268). Wer nicht geschult ist, kann auch nicht gebildet sein. Angeborene oder ungeschulte Fertigkeiten basieren nicht auf intellektuellen Leistungen, ebenso wenig ein Können, das lediglich auf Nachahmung basiert. Wer von „intellectual accomplishment“ spricht, reserviert dieses Zertifikat für „exploitations of lessons learned at least in part from books and lectures, or, in general, from didactic discourse“ (ebd.).

Ryles sprachphilosophische Analyse von „Aufgaben“ und „Leistungen“ ist mehrfach überprüft und erweitert worden. Zuletzt hat James Marshall (2009) darauf hingewiesen, dass das Verb „unterrichten“ (teaching) sich nur auf Aufgaben bezieht und nicht zugleich auch auf Leistungen; sie werden von Lernenden erreicht, die sich die Aufgaben nicht selbst stellen. Aufgaben zielen ab auf Leistungen, die sich aber erst in der *Bearbeitung* von Aufgaben zeigen, also ihnen nachfolgen. Das ist schulförmig gedacht, denn natürlich kann man sich auch selbst Aufgaben stellen und eigenwillig

bearbeiten. Auf der anderen Seite stehen die Leistungstests, die bewirken, dass Aufgaben und Leistungen in ein- und derselben Prüfungssituation verknüpft sind.

Ryles Idee der Steuerung von Bildungsprozessen durch einen „didactic discourse“ ist damit nur insofern angetastet, als bei einem Leistungstest nur ein imaginärer Lehrer anwesend ist. Die Struktur bleibt erhalten, nämlich die Steuerung schulischen Lernens durch Serien von Aufgaben, zunehmende Anforderungen und Überprüfung des Lernstands, also der Leistungen im Blick auf die Aufgaben. „Lernen“ ist mehr als das und auch „Wissen“ ist mehr, aber die Frage ist, ob auch die Schule mehr ist oder sein kann, wie noch jede neue Lehrergeneration angenommen hat.

Die heutige Didaktik geht von einer Psychologie des Problemlösens aus, die sich locker an John Deweys *How We Think* (1910) orientiert und keinen Bezug mehr hat zu Gilbert Ryles philosophischem Behaviorismus, der davon ausgeht, dass es kein „Gespenst in der Maschine“ gibt, also entgegen Descartes keinen „Geist“ *im* „Körper“, sondern nur sprachliche Bezeichnungen von Verhaltensweisen. Man kann vom Verb „unterrichten“ nicht einfach auf das entsprechende Verhalten schließen, doch genau das geschieht in einem „didaktischen Diskurs“, der „lernen“ nicht als Verb, sondern als realen psychischen Vorgang versteht und darum leicht wieder beim „Gespenst in der Maschine“ landen kann.

Ryle versteht seinen Begriff nicht im heutigen Sinne der Diskurstheorie, sondern als besonderes Erfahrungsfeld, in dem Bildung vermittelt und erworben wird. Anders als in der deutschen Bildungstheorie ist der Ausgangspunkt nicht das sich selbst bildende Subjekt, sondern das Feld der Bildung oder die Lehrweise der Schule. „Discourse“ meint die besondere Form des Lehrens und Lernens, also die Kommunikation, in der Schule realisiert wird.

„It is discourse in which schooling is given, and it is discourse which is itself in some degree the product of schooling. It has its own drills and it is spoken or written not in the sociable, conversational, but in the non-sociable, drill style. It is delivered magisterially“ (Ryle 1970, 268).

Und zusammengefasst: „Didactic discourse is the vehicle for the transmission of knowledge“ (ebd., 291). Die didaktische Redeweise, ungleich der meisten anderen, zielt bei Ryle nicht auf Gesinnung, sondern auf die intellektuelle Verbesserung des Adressaten, „that is, to improve its equipment or strengthen its powers... In a word, teaching is deliberate equipping“ (ebd., 292).¹

1 „Teaching is teaching someone to do, which includes to say, things, and what a pupil has been taught to do, he is expected to continue to be able to do for at least a fair time afterwards. Lessons are meant to be learned and not to be forgotten“ (Ryle 1970, S. 292).