

1 Ausgewählte begriffliche Grundlagen

Didaktik befasst sich mit organisierten Lehr-Lern-Prozessen, wie sie institutionalisiert und planmäßig im Unterricht an Schulen anzutreffen sind. Die Schule übernimmt dabei bestimmte Funktionen und Aufgaben für die Gesellschaft. Unterricht konstituiert sich über einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der gesetzlich verankert ist. Er erfordert konkrete Inhalts- und Zielbestimmungen mit einer daran ausgerichteten Methoden- und Medienwahl. Die professionelle pädagogische Arbeit von Lehrkräften verlangt ein theoriegeleitetes Handeln. Dafür bilden didaktische Theorien das zentrale Fundament. Das folgende Kapitel umreißt knapp und verdichtet ausgewählte Begriffe im Kontext dieser Überlegungen.

1.1 Didaktik und Methodik

Der Begriff Didaktik stammt vom griechischen Wortstamm *didáskein* ab. Dessen Bedeutung ist mehrschichtig. Er umfasst lehren, unterrichten im Sinne von Lehrkunst. Aber auch lernen, belehrt oder unterrichtet werden und drittens aus sich selbst heraus lernen, etwas ersinnen, sich aneignen.

Didaktik ist die Wissenschaft und Praxis vom Lernen und Lehren. Didaktik umfasst alle Aspekte im Gesamtkomplex von Entscheidungen, Begründungen, Voraussetzungen und Prozessen für Unterricht. Didaktik als Berufswissenschaft einer Lehrkraft soll zur wissenschaftlich orientierten Bewältigung ihrer Aufgaben in Schule und Unterricht befähigen.

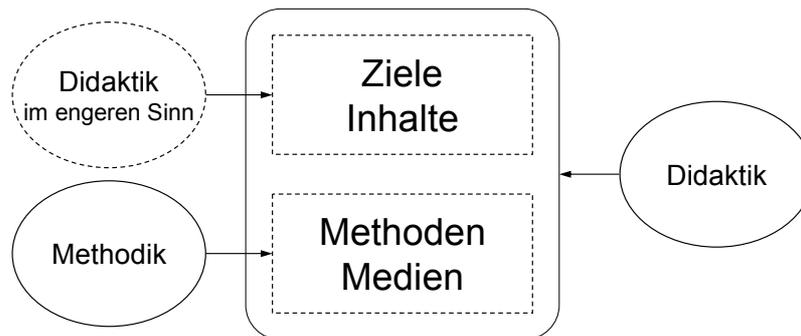
Didaktik als Handlungswissenschaft versucht zu klären, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll (siehe Jank, Meyer 2002, S. 16). Für Lehr-Lern-Prozesse lassen sich aus didaktischer Sicht zwei zentrale Bereiche umschreiben:

- Zieldimension (Ziele, Inhalte – was, wozu)
- Wegdimension (Methoden, Medien – wie, womit)

In einer früheren Begriffsinterpretation wurde in einer Didaktik im engeren Sinn vorwiegend die Auseinandersetzung mit Ziel- und Inhaltsfragen gesehen. Nach diesem Begriffsverständnis war es primäre Aufgabe von Lehrkräften, bildungsrelevante Inhalte auszuwählen und hinsichtlich ihres Bildungsgehaltes zu prüfen. Dieses Begriffsverständnis von Didaktik umfasst nur die Zieldimension (siehe Übersicht 1) als die Ermittlung und Erörterung der Bildungsintentionen und -inhalte.

Die Methodik des Unterrichts ist die Wissenschaft und Lehre vom planmäßigen Vorgehen bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen. Sie widmet sich der Unterrichtsgestaltung mit Blick auf Methoden- und Medienfragen. Die Methodik war bei einer Didaktik im engeren Sinn als eigenständiger Bereich davon abgegrenzt.

In dem heute gängigen und weiter gefassten Begriffsverständnis von Didaktik zählen zu den Ziel- und Inhaltsfragen auch die Methoden- und Medienfragen hinzu. Die Methodik der Unterrichtsgestaltung wird in dieser gebräuchlichen und weit verbreiteten Sicht als Teildisziplin der Didaktik verstanden. Die Abgrenzungsdiskussion zwischen Methodik und Didaktik ist mittlerweile zweitrangig und weitgehend unbedeutend geworden.



Übersicht 1: *Didaktik und Methodik*

Zum Aufgabengebiet einer Didaktik gehören aus heutiger Sicht Ziel- und Inhaltsfragen (Bildungsintentionen, Auswahl von Bildungsinhalten) sowie die Art ihrer Aufbereitung und Vermittlung (Methoden und Medien).

1.2 Unterricht

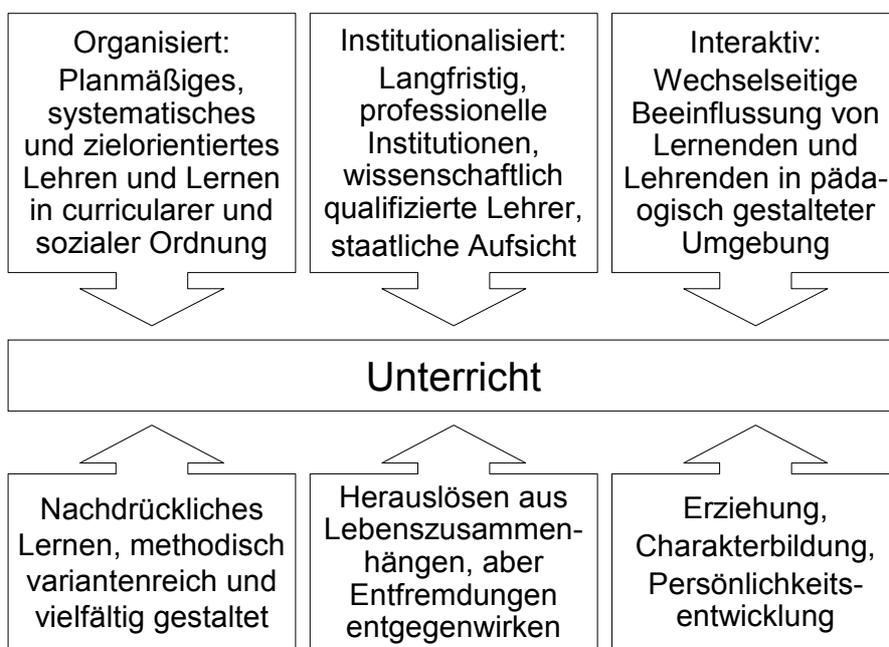
Unterricht ist die geplante und regelmäßige pädagogische Begleitung von Lernenden. Bei diesem Interaktionsgeschehen nehmen Lehrkräfte bewusst Einfluss auf ihre Schüler. Dahinter liegt das Ziel, Lernen in Form einer Verhaltensänderung zu bewirken.

Angelehnt an die von Paul Heimann (1976, S. 153) gewählte Umschreibung lässt sich Unterricht mit Blick auf das alltägliche Unterrichtsgeschehen wie folgt charakterisieren: Im Unterricht geht es immer darum, irgendwelche Lerngegenstände (Lernanlässe) in bestimmter Absicht (Lehr-/Lernziele) und in einer bestimmten Situation (Rahmenbedingungen) in den Erkenntnis-, Erlebnis- und Tätigkeitshorizont von Lernenden (bezogen auf ihr Vorwissen) zu bringen, wobei dies mit bestimmten Verfahren und Medien erfolgt.

Unterricht als organisiertes Lehren und Lernen basiert auf einem Lehrplan (siehe Kap. 2.1) und ist somit systematisch und zielorientiert. Basierend auf Artikel 7 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland steht das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates. Unterricht ist mit Blick auf eine hohe Kontinuität langfristig angelegt und wird von Schulen als professionelle Institutionen getragen. Lehrkräfte sind für ihre Aufgaben wissenschaftlich ausgebildet. Die im

Unterricht in einer pädagogisch gestalteten Umgebung ablaufenden Lehr-Lern-Prozesse bedingen immer auch eine bidirektionale Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden in wechselseitiger Beeinflussung.

Unterricht ist nachdrückliche Lehre. Lehrkräfte richten ihre Unterrichtsgestaltung an den Lernvoraussetzungen der Schüler aus. Sie berücksichtigen dabei methodisch variantenreich deren Lernfortschritt. Unterricht ist in der Regel am Lernort Schule vom richtigen Leben abgekoppelt, um in einer Art Schonraum darauf vorzubereiten. Unterricht kann dadurch Lebenszusammenhänge abstrahieren und sie reflexiv aufarbeiten. Dies ermöglicht, die Lernanlässe systematisch aus einer gebotenen Distanz zu durchdenken. Dies ist die Stärke und gleichzeitig auch die Chance von Unterricht. Dabei ist aber immer auch wichtig, der zu starken Entfremdung der Lerngegenstände vom richtigen Leben im Unterricht entgegenzuwirken. Unterricht verfolgt neben dem Wissenserwerb der Lernenden immer auch deren Erziehung, Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung.



Übersicht 2: Kennzeichen von Unterricht

1.3 Erziehung und Bildung

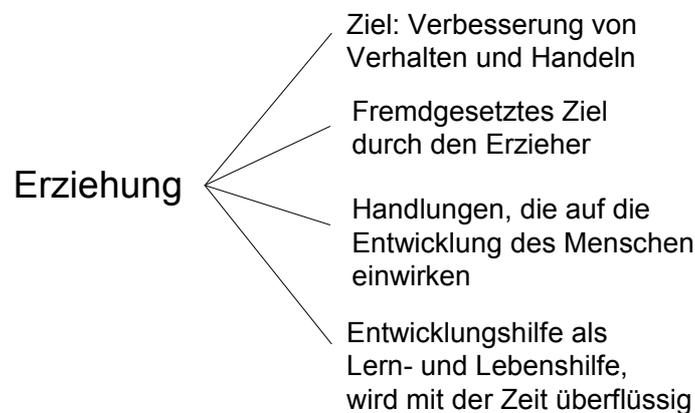
Erziehung

Erziehung beschreibt das Handeln erwachsener Menschen an der jungen Generation. Bei einer intentionalen Erziehung erfolgen Erziehungshandlungen absichtlich und direkt durch Erziehungshandlungen des Erziehers. Funktionale Erziehung umfasst alle Erziehungsprozesse, die ohne bestimmte Absichten eine Erziehungswirkung herbeiführen. Eine solche unbewusste Erziehung erfolgt z.B. durch den Einfluss von Massenmedien oder in Peergroups.

Erziehung vollzieht sich aufgrund der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und ist nur durch diese Erziehbarkeit möglich. Erziehung ist somit eine notwendige Hilfe zur Menschwerdung. Wolfgang Brezinka (1990, S. 95) umschreibt Erziehung wie folgt:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“

Wesentliche Merkmale von Erziehung lassen sich folgendermaßen charakterisieren: Das Ziel von Erziehung ist das verbesserte Verhalten und Handeln des zu Erziehenden. Die Erziehungsziele sind von außen durch den Erzieher festgelegt. Den Rahmen für Erziehungsziele bildet das Wertesystem einer Gesellschaft mit den existierenden Normen, sittlichen Prinzipien, Moral- und Tugendvorstellungen. Erziehungshandlungen wollen direkt (z.B. durch Lob, Belehrung, Ermahnung) oder indirekt (vorbildhaft) auf die Entwicklung des Menschen einwirken. Als Entwicklungshilfe, Lernhilfe oder auch Lebenshilfe verfolgt Erziehung aber auch das Ziel, sich im Lauf der Zeit selbst überflüssig zu machen. Sie will bei den zu Erziehenden zunehmend Eigenverantwortung entwickeln.



Übersicht 3: *Kennzeichen von Erziehung*

Vorausgehende Ausführungen nähern sich dem Erziehungsbegriff vorwiegend mit dem Blick auf das Individuum. Erziehung dient primär dazu, dass der Einzelne Anschluss an eine Kultur findet. Damit dient sie aber auch dem Erhalt einer Gesellschaft durch die Tradierung gemeinsamer Wertevorstellungen. Dabei kann Erziehung aber auch verändernd im Sinne der Weiterentwicklung von Vorstellungen für ein funktionierendes Zusammenleben wirken.

Bildung

Bildung bezeichnet vom Wort her Formung, die sich entweder als Formwerdung oder Formgebung interpretieren lässt. Der Deutsche Bildungsrat hat 1970 in seinem Strukturplan für das Bildungswesen den Begriff Bildung folgendermaßen umschrieben: Gebildet ist, wer „in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“. Hartmut von Hentig geht in dem Werk: *Bildung – Ein Essay* vertieft der Frage nach, was Bildung ist, wie sie gelingen kann und zu welchen Konsequenzen verschiedene Bildungsvorstellungen führen können. Er kommt dabei zu der für ihn zentralen Aussage: Bildung „beginnt erst dort, wo man sie selber in die Hand nimmt. Davor liegen Bemühungen der anderen, die dies ermöglichen“ (Hentig 2004, S. 151). Als pädagogische Folgerung lässt sich daraus ableiten, dass Lehrkräfte ihr Bemühen darauf zu richten haben, ihre Schüler auf dem Weg zu Bildung (verstanden als Selbstbildungsfähigkeit) zu führen und zu begleiten.

Ein Mensch gilt dann als gebildet, wenn er entweder über umfangreiches Wissen verfügt oder bei grundsätzlichen Fragen, ohne auf gelerntes Wissen zurückgreifen zu müssen, einen eigenen Standpunkt vertreten kann. Die nachfolgende Formulierung versucht eine zusammenfassende Annäherung an den Bildungsbegriff:

Bildung führt zu einem Persönlichkeitszustand der eine Person befähigt, ihr Handeln auf Einsicht und Sachkompetenz zu gründen und es kritisch-prüfend unter dem Prinzip der Selbstbestimmung zu verantworten.

Bildung kann als übergeordneter Begriff der Teilmomente Mündigkeit und Emanzipation gesehen werden. Die mit diesen beiden Begriffen verbundenen Merkmale fasst Bildung zusammen.

Bildung impliziert zwei Betrachtungsperspektiven: Bildung ist einmal der Prozess der Aneignung von Bildung. Dies ist zu verstehen als Bemühungen des sich bildens. Bildung ist aber auch ein daraus resultierendes Ergebnis und somit ein Zustand des gebildetseins.



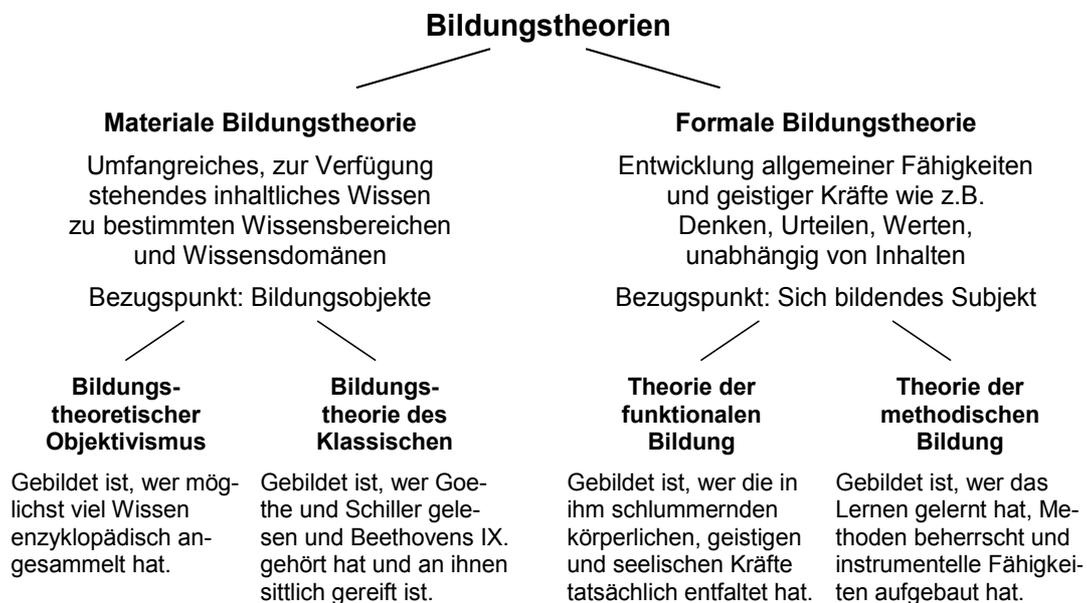
Übersicht 4: *Bildung: Prozess- und Ergebnischarakter*

Nach den klassischen Bildungstheorien ist der Mensch zur freien und vernünftigen Selbstbestimmung fähig. Bildung ist sowohl der Weg zu einer solchen Mündigkeit als auch Ausdruck dieser Autonomie. Bildung ist somit der Entfaltungsvorgang eines Individuums mit der Entwicklung der Persönlichkeit.

Im Verlauf seiner Geschichte hat der Bildungsbegriff eine kaum noch überschaubare Vielzahl von Bedeutungen beigemessen bekommen, bei denen immer wieder andere Aspekte betont wurden. Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts lassen sich zwei grundsätzliche Auffassungen von Bildung unterscheiden: Materiale und formale Bildungstheorien (siehe Übersicht 5 in Anlehnung an Jank, Meyer 2002, S. 213).

Materiale Bildungstheorien betonen die Aneignung von Bildungsinhalten und damit verbunden ein umfangreich vorhandenes inhaltliches Wissen. Lernprozesse betonen für eine materiale Bildung die Inhaltsvermittlung. Bezugspunkte sind Bildungsgegenstände als Objekt von Bildung. Dahinter liegt die Annahme, dass inhaltliches Wissen und darauf aufbauende Erkenntnis die Grundlage für sachbezogenes Handeln und Urteilen sind.

Formale Bildungstheorien zielen auf eine Entwicklung allgemeiner Fähigkeiten und geistiger Kräfte. Hier ist der Bezugspunkt das Subjekt. Funktional richtet sich dies besonders auf eine Schulung geistiger, körperlicher und seelischer Kräfte sowie deren Entfaltung (z.B. Denkvermögen, Urteilskraft, Wille, Werthaltungen). Methodische Bildung akzentuiert die Förderung instrumenteller Befähigungen wie Methoden und Arbeitstechniken z.B. für das Gewinnen, Systematisieren und Auswerten von Informationen oder Beobachtungs- und Analysefähigkeiten.



Übersicht 5: *Bildungstheorien im Überblick (nach Jank, Meyer 2002, S. 213)*

Formale Bildung ist gegenüber der materialen Bildung einem geringeren zeitlichen Wandel unterworfen. Heute verändern sich inhaltliche Bildungsanforderungen in kurzer Zeit. Mit einer hohen formalen Bildung ist es möglich, rasch wechselnden inhaltlichen Anforderungen leichter zu begegnen. Eine zeitgemäße Pädagogik sucht daher nach Bildungsgegenständen, die material wie auch formal bilden. Wolfgang Klafki (1963) hat diese wechselseitige Beziehung als kategoriale Bildung umschrieben.

Kategoriale Bildung

Die Einseitigkeiten des materialen und des formalen Bildungsansatzes umgeht Klafki, indem er beide Ansätze dialektisch verschränkt. Er betont dabei die Notwendigkeit, beide Auffassungen zu verknüpfen. Über konkrete Bildungsinhalte (materiale Bildung) werden stets auch allgemeine Bildungsgehalte (formale Bildung) ausgebildet. Umgekehrt lässt sich eine formale Bildung nicht ohne konkrete, materiale Bildungsinhalte entwickeln. Materiale Bildung bleibt hingegen ohne ihre formale Ausfaltung nutzlos. Diese, sich wechselseitig bedingende Bildung nennt Klafki kategoriale Bildung. Sie bildet für ihn bei seiner didaktischen Theorie die zentrale Zieldimension für Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung (siehe Kap. 4.4.1). Bildung zielt darauf, den Menschen immer material und formal zu fördern. Von Hartmut von Hentig (2004, S. 55) zu einer Kurzformel verdichtet heißt dies: Die Sachen klären (material) und die Menschen stärken (formal).

Begriffliche Unterscheidung von Erziehung und Bildung

Eine begriffliche Unterscheidung von Erziehung und Bildung existiert nur in wenigen Sprachen (z.B. noch im Russischen: Bildung = *образование*, Erziehung = *воспитание*). Die meisten Sprachen fassen dies unter einem Begriff zusammen wie z.B. im Englischen *education* beides umschließt.

Wie der Bildungsbegriff hat auch der Erziehungsbegriff im Verlauf der Geschichte unterschiedliche Bedeutungsbeimessungen erhalten. Oft sind Überschneidungen festzustellen. Trotzdem ist eine Abgrenzung möglich. Im deutschen Sprachgebrauch hat Bildung den Klang des Höherwertigen gegenüber der Erziehung. Ursachen sind darin zu sehen, dass Bildung letztendlich auf Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung zielt, bzw. diese ermöglicht. Erziehung impliziert dagegen mehr eine von außen einwirkende Formung. Erziehung ist der Prozess, der den zu Erziehenden in die Mündigkeit und Selbsttätigkeit führen will. Bildung kann an Erziehung anknüpfen und sie erweitern.

Zur inhaltlichen Unterscheidung bezieht sich Bildung material und formal auf einen weitgehend selbstbestimmten Persönlichkeitszustand, den Sachkompetenz und Einsicht kennzeichnen. Erziehung wendet sich dagegen mehr dem sozialen Verhalten zu. Damit richtet sich Erziehung vorwiegend auf den Charakter und das Gewissen des zu Erziehenden mit seinen Einstellungen, Werthaltungen, Regeln und sittlichen Grundsätzen. Er soll das Normengefüge und die Sitten der Gesellschaft weitgehend übernehmen und sich vorherrschenden Erwartungen anglei-

chen. Werte und Regeln werden aber nicht manipulativ aufgezwungen. Vielmehr soll Erziehung zum kritischen Hinterfragen von Vorgaben führen, die im Anschluss daran weitgehend freiwillig übernommen werden, weil sie der Erzogene als vernünftig, sinnvoll und wahr erkennt und sich bewusst für sie entscheidet.

1.4 Schule

Schule ist eine Institution und gleichzeitig ein Subsystem der Gesellschaft. Unter staatlicher Aufsicht¹ organisiert der Lernort Schule als pädagogisch-didaktischer, aber auch als kulturell-gesellschaftlicher Ort das gleichzeitige Lernen von Kindern, Jugendlichen und junge Erwachsenen. Dieses institutionalisierte Lernen sichert den Fortbestand und die Fortentwicklung der Kultur einer Gesellschaft.

Das föderale deutsche Schulsystem ist durch eine sehr hohe Vielfalt an Schulformen, Schulstufen und Abschlüssen gekennzeichnet. In den Schulen erfolgt relativ früh eine Selektion und Allokation der Schüler. Gleichzeitig besteht aber auch eine hohe Anschlussfähigkeit mit vielfältigsten horizontalen und vertikalen Übergangsmöglichkeiten zwischen einzelnen Schulen und Abschlüssen.

Internationale Vergleichsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) und PISA (Programme for International Student Assessment) weisen den Schülerleistungen und damit auch indirekt dem deutschen Bildungssystem meist nur eine mittlere Rangposition zu. Dies hat seit einigen Jahren zum Umdenken bei den Steuerungsmechanismen für das Bildungssystem geführt. Nunmehr akzentuiert die Bildungspolitik und Bildungsadministration hier mehr die Beachtung des Outcome über definierte Bildungsstandards anstelle einer Inputsteuerung über Lehrplanvorgaben (siehe Kap. 5.4.1).

1.4.1 Theorie der Schule

Eine Theorie der Schule versucht, einen Ordnungsrahmen für das gesamte System Schule zu schaffen. Sie beschreibt und begründet, wie in diesem System die persönliche Entwicklung aber auch die sozialisatorische Qualifikation der nachwachsenden Generation institutionalisiert gefördert werden kann. Nach Wiater (2009, S. 20) dient eine Theorie der Schule „der Analyse von Schule unter allen möglichen Gesichtspunkten“. Gleichzeitig besitzt sie „eine kritische Funktion gegenüber der Schulpraxis und der Bildungspolitik“ (ebd.). Eine Schultheorie klärt und strukturiert Handlungsbedingungen für Lehrende, Lernende, deren Eltern oder der Schuladministration. Gleichzeitig begründet eine Theorie der Schule das Berufsethos der Lehrkräfte und befähigt sie zu einer kritisch-reflexiven Haltung.

Theoriebildungsprozesse sind von historisch-hermeneutischen und empirisch-systematischen Forschungszugängen getragen. Sie berücksichtigen die Forschungsergebnisse und Theorien erziehungswissenschaftlicher Fachrichtungen

¹ Siehe Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 7: Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

sowie anderer Disziplinen wie z.B. Soziologie oder Psychologie, die sie aufgreifen und daraus eine umfassende Theorie der Schule entwickeln.

Die historische Schulforschung beschäftigt sich mit der Entwicklung von Schule als Teilsystem der Gesellschaft. Aus historischen Analysen lassen sich z.B. Abhängigkeiten didaktischer und methodischer Prozesse einschließlich der vorhandenen Handlungsspielräume von Lehrkräften vor dem zugrunde liegenden Schulsystemkonzept erkennen. Dadurch treten mögliche Widersprüche zwischen staatlichem Berechtigungswesen und pädagogisch-erzieherischen Bemühungen ins Bewusstsein, wie die alternativen Schulen und Konzeptionen der Reformpädagogik (ca. 1890 bis 1933) verdeutlichen.

Die empirisch-systematische Schulforschung zielt mit ihren Analysen auf den gegenwärtigen funktionalen Zusammenhang von Schule und Gesellschaft. Anhand von Beobachtungen der vorgefundenen Schulrealität beschreibt und erklärt sie Bedingungen und mögliche Wirkungen für den Lernort Schule. In schulsystemvergleichenden Untersuchungen lassen sich die Lern- und Sozialisationseffekte verschiedener Schulsysteme, Schularten und Schulstufen auch im internationalen Vergleich herausarbeiten.

1.4.2 Funktionen und Aufgaben der Schule

Wiater unterscheidet bei seiner Theorie der Schule Funktionen und Aufgaben, die Schule kennzeichnen (2009, S. 108ff.). Funktionen sind demnach „Leistungen, die die Schule in Abhängigkeit von der Gesellschaft und für diese erbringt“ (ebd. S. 109). Aus diesen Funktionen leiten sich konkrete Aufgaben ab, die Lehrkräfte im Unterricht und am Lernort Schule zu übernehmen haben.

Funktionen der Schule

Das Ausweisen von Funktionen, die Schule zu übernehmen hat, ist aus analytischer Sicht möglich und auch sinnvoll. In der Schulpraxis lassen sich die einzelnen Funktionen kaum voneinander trennen. In der Literatur finden sich immer wieder Grundfunktionen von Schule, die nachfolgen in Anlehnung an Wiater (2009, S. 108ff.) kurz skizziert werden (siehe auch Fend 1980, Köck 2005, Meyer 1987a).

- Die Qualifikationsfunktion zielt darauf, Lernende auf ihre späteren Lebensanforderungen in Privatleben, Beruf und Gesellschaft vorzubereiten. Die heranwachsende Generation soll befähigt werden, ihre künftigen Aufgaben im Beschäftigungs- und Gesellschaftssystem produktiv wahrnehmen zu können.
- Personalisation will dem lernenden Individuum zur bestmöglichen Entfaltung seiner persönlichen Anlagen und Befähigungen verhelfen. Diese Funktion umfasst die Teilmomente Erziehung und Bildung (siehe Kap. 1.3).

- Die Sozialisationsfunktion dient der Integration des jungen Menschen in die ihn umgebende Sozialstruktur. Dadurch soll er ein Verhalten und Erleben ausbilden, mit dem er in gesellschaftlicher Loyalität die Grundwerte und Normen des ihn umgebenden sozialen Beziehungsgefüges verinnerlicht.
- Die Enkulturation führt in tradierte und bewahrenswerte Kulturgüter ein (regionale wie überregionale). Sie zielt auf deren Erwerb und Erhalt, um die Kulturentwicklung einer Kulturgemeinschaft voranzubringen.
- Durch die Selektionsfunktion nimmt Schule die aus Sicht der Gesellschaft unabdingbare Zuweisung zu bestimmten Schularten und Ausbildungsgängen vor. Mit dieser Auslese sind bestimmte Berufschancen und ein entsprechender sozialer Status verbunden (Allokation).

Aufgaben der Schule

Aus den Funktionen, die die Schule in Abhängigkeit von der Gesellschaft hat und für diese erbringt, erwachsen nach Wiater zentrale Aufgaben (2009, S. 131ff.):

- Unterrichten: Im Lichte reflektierter didaktischer Entscheidungen und organisatorischer Maßnahmen wird Unterricht als zentrale Aufgabe getragen vom personalen Engagement der Lehrkräfte einer Schule.
- Integrieren: Schulische Integration begründet sich aus dem Gleichwertigkeitsanspruch aller Menschen. Sie betrifft vor allem sozial oder individuell benachteiligte Schüler².
- Interkulturelles Lernen ermöglichen: Vor dem Hintergrund der gestiegenen kulturellen Vielfalt der Gesellschaft geht es darum, diese als Bereicherung und nicht als Bedrohung wahrzunehmen. Lernende unterschiedlicher kultureller Herkunft lernen miteinander und voneinander.
- Fördern, Kompensieren und Betreuen: Fördermaßnahmen setzen bei spezifischen Bedürfnissen Einzelner an. Kompensatorisch versucht Schule dort zu wirken, wo Defizite³ an den Schüler erkennbar werden. Daraus resultiert häufig ein erhöhter Betreuungsaufwand, der von der Deckung physischer Grundbedürfnisse (z.B. gemeinsames Frühstück) bis hin zu psychischen Bedürfnissen (z.B. erhöhtes emotionales Zuwendungsbedürfnis einzelner Schüler) gehen kann.
- Beraten: Beratungsaufgaben beziehen sich auf die Lern- und Laufbahnberatung, aber auch in Konfliktfällen und bei der Beratung der Eltern in Erziehungsfragen.

² Soziale Benachteiligungen können z.B. aus der Zugehörigkeiten zu bestimmten sozialen Schichten, der Nationalität oder der regionalen Herkunft hervorgehen. Individuelle Benachteiligungen stellen z.B. psychische und physische Beeinträchtigungen, Lern- und Leistungsschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder Entwicklungsstörungen dar.

³ Zu nennen sind hier z.B. Erziehungsdefizite im Elternhaus, sozial oder familiär schwierige Strukturen, unter denen Kinder leiden (Armut, Scheidung etc.).

Verdeckte Wirkungen des Schulsystems

Neben den institutionalisierten Funktionen und Aufgaben der Schule muss aber auch gesehen werden, dass aus der Sozialstruktur des Lernortes Schule „verdeckte Ziele, Nebenwirkungen und unbeabsichtigte Auswirkungen auf die Einstellungen und Verhaltensweisen“ der Lernenden erwachsen können (Wiater 2009, S. 141).

Durch die Selektionsfunktion und eine latent vorhandene Leistungsorientierung können sich z.B. Konkurrenz- und Dominanzverhalten entwickeln. Aber auch das Selbstbild und Selbstwertgefühl des Schülers kann sich stark abhängig von den erbrachten schulischen Leistungen ausbilden. Versagensängste können die Folge sein. Oft wird schulisches Lernen auch eng mit abstrakten, praxisfernen Prüfungsanforderungen verbunden und deshalb von Lernenden als wenig bedeutsam für das spätere Leben interpretiert.

Manche Schüler tendieren aufgrund des vorherrschenden Beziehungsgefüges im Unterricht dazu, „den Herrschaftscharakter der schulischen Interaktion zu akzeptieren, um keine Nachteile auf Grund der Machtmittel des Lehrers zu erleiden“ (ebd.). Demgegenüber entwickeln Lernende oft geschickte Kompensations-, Anpassungs- und Täuschungsstrategien, mit denen es ihnen gelingt, sich positiv zu präsentieren und daraus Vorteile bei der Leistungsbeurteilung zu erheischen. Aus einer solchen (Selbst-)Wahrnehmung resultiert die Übernahme oder zumindest Akzeptanz des Minimalprinzips, mit möglichst wenig Aufwand bestmögliche Leistungen zu erbringen. Hier besteht zusätzlich die Gefahr, den eigenen Anspruch mit einem ausreichenden Leistungsniveau bzw. der Ziffernote Ausreichend zu verknüpfen.

Schule und Bildungspolitik

Zurzeit durchlaufen jährlich ca. neuneinhalb Millionen Schüler in fünfunddreißigtausend Schulen das deutsche Bildungssystem. Dies stellt eine sehr große administrative und organisatorische Herausforderung dar. Daraus ergibt sich eine „chaotisch anmutende Vielfalt und Heterogenität der Fakten- und Problemlagen; es zeigt sich auch eine bemerkenswerte Diskrepanz in der Forschungs- und Wahrnehmungslage“ (Brenner 2009, S. 9). Schule verortet sich in einem Spannungsfeld, das sie auf der einen Seite als Institution der Gesellschaft vor riesige bürokratische Herausforderungen stellt, andererseits mit ihr die Anforderung verknüpft, in unterschiedlichsten Schularten „filigrane Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu initiieren“ (ebd. S. 7).

In der bildungspolitischen Diskussion stehen seit einigen Jahren die Ergebnisse internationaler Schulleistungstests und die Frage nach Bildungsgerechtigkeit im Mittelpunkt. Brenner (2009, S. 7) kritisiert, dass „die Pädagogik ihre Seele an die Statistik verkauft hat“ und es ihr nicht mehr recht gelingt, „die Menschen wahrzunehmen, die zur Schule gehen oder mit ihr zu tun haben“. Dies mag für die Bildungsadministration ansatzweise zutreffen. Für die etwa siebenhunderttausend Pädagogen im deutschen Schulsystem geht es aber bevorzugt darum, sich in der Schule und im Klassenzimmer den „Seelen“ ihrer Schutzbefohlenen zuzuwenden.

1.5 Didaktische Theorie

Lehrkräfte handeln bei der Planung und Durchführung von Unterricht zielgerichtet. Handlungsziele sind z.B. der lernförderlich gestaltete Unterricht oder das Erreichen von Lernzielen durch möglichst viele Lernende. Unterrichtsbezogenes Handeln folgt in der Regel vorausgehenden, theoriegeleiteten Überlegungen. Sie sind als gedachte Vorwegnahme der erwarteten Handlungskonsequenzen und ihrer Spiegelung an den Handlungszielen die Basis für professionelles Lehrerhandeln.

Anspruch didaktischer Theorien

Didaktische Theorien sind Aussagesysteme zu Struktur und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Sie bilden die vielfältigen Aspekte im Kontext von organisiertem Lehren und Lernen ab. Damit dienen sie dem Verständnis und der Erklärung von Abläufen und Zusammenhängen in Lehr-Lern-Prozessen.

Didaktische Theorien sind objektive Theorien, die professionelles Handeln auf wissenschaftlicher Grundlage ermöglichen wollen. Sie sind dafür richtungweisend und konstituieren eine wissenschaftsgeleitete Unterrichtspraxis. Sie leisten Orientierungshilfe bei der Planung und Durchführung von Unterricht aber auch der Entwicklung diesbezüglicher wissenschaftlicher Fragestellungen. Anhand von didaktischen Theorien können Prognosen über individuelle Verläufe und Ergebnisse des Lehr-Lern-Geschehens getroffen werden. Sie ermöglichen die systematische Analyse und regelgeleitete Veränderung, die zur Verbesserung der Unterrichtspraxis beiträgt.

Zwar liefern didaktische Theorien einer Lehrkraft keine unmittelbaren Handlungsanweisungen für ihren Unterricht. Sie machen jedoch tragende Elemente sowie Kausalitäten in dem von ihnen abgebildeten Raum transparent. Dadurch, dass sie Bezugssysteme abbilden, Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und ihre Auswirkungen reflektieren, fungieren sie als Hilfen für ein aufgeklärtes Planungs- und Entscheidungsverhalten.

Grundfunktionen didaktischer Theorien

Peterßen (2001, S. 232ff.) unterscheidet aus heuristischer Sicht drei Grundfunktionen didaktischer Theorien, die nachfolgend zusammengefasst dargestellt sind:

- Orientierungsfunktion: Didaktische Theorien beschreiben das professionelle Aufgabenfeld einer Lehrkraft und die damit verbundenen Anforderungen. Unterricht ist ein gesellschaftlich bestimmter Ort, an dem bestimmte Dinge gelernt werden sollen. Lehrkräfte müssen dafür Ziele, Inhalte und Themen auswählen, Methoden und Medien bestimmen, damit Lernen inszenieren sowie Lernergebnisse kontrollieren und auswerten. Didaktische Theorien bilden dies ab.

- Strukturierungsfunktion: Didaktische Theorien machen das komplexe Aufgabenfeld sowie die damit verbundenen Anforderungen an die Tätigkeit von Lehrkräften überschaubar, indem sie elementare Strukturen einschließlich ihrer Wechselbeziehungen abbilden. Auf dieser Grundlage werden konkrete Entscheidungen für das Vorgehen im Unterricht erleichtert, weil sie auf einer systematischen Basis erfolgen können. Didaktische Modelle verfolgen dies als zentrales Anliegen (siehe Kap. 4).
- Legitimationsfunktion: Jedes didaktische Handeln in organisierten und planmäßigen Lehr-Lern-Prozessen zielt auf eine Veränderung bei den Adressaten dieses Unterrichts und bedarf somit der Legitimation. Didaktische Theorien versuchen jeweils aus ihrem spezifischen Blickwinkel pädagogisches Handeln zu untermauern, um gewählte Ziele, Inhalte und Vermittlungsmethoden zu rechtfertigen.

Bedeutung und Notwendigkeit didaktischer Theoriebildung

Lehrkräfte rezipieren didaktische Theorien in der Regel zweckorientiert. Ihr damit verbundenes Interesse richtet sich auf den Nutzen einer solchen Theorie für Unterricht. Aber auch – oder besser gerade aus dieser pragmatischen Sicht lässt sich die Notwendigkeit didaktischer Theoriebildung begründen.

Insgesamt manifestieren sich didaktische Theorien aus dem zentralen Anliegen, dass sich professionelles didaktisches Handeln in rational begründbarem Handeln äußert und sich so in aller Konsequenz von beliebigem Handeln abhebt. Lehrkräfte benötigen eine didaktische Theorie, um ihr „Handeln nach *intersubjektiv* anerkannten Maßstäben ausrichten zu können“ (Peterßen 2001, S. 231, Hervorhebung im Original).

Didaktischen Theorien liegt eine klar definierte Fachsprache mit einer verbindlichen Begriffsklärung zugrunde. Sie liefern Kategorien, die Voraussetzungen für Handeln erfassbar und analysierbar machen, um darauf aufbauend Handlungsentscheidungen treffen zu können. Somit werden diese Analyse- und Entscheidungsprozesse über die einzelne Lehrkraft hinaus für alle nachvollziehbar, die ebenfalls über diese Theorie verfügen.

Die Fähigkeit zu rational begründetem, didaktisch professionellem Handeln mündet in didaktisch wirkungsvolles Handeln. Peterßen (ebd. S. 232) führt in diesem Zusammenhang mit dem Rückgriff auf vorliegende Forschungsergebnisse Kompetenzen und Verhaltensweisen erfolgreicher Lehrkräfte an. Sie verfügen nach dieser Theorie über einen großen Verhaltensspielraum; sie sind in der Lage, ihr eigenes spontanes Verhalten so zu kontrollieren, dass sie verschiedene Rollen übernehmen können; sie sind genaue Beobachter vorhandener Bedingungen und sie sind fähig, „zwischen ihrer Diagnose der Situation und den verschiedenen Aktionsmöglichkeiten eine logische Brücke zu schlagen, statt sich mit Routine oder irrationalem Probierverhalten zu begnügen“ (ebd.). Didaktische Theorie begründet somit in entscheidendem Maß die Professionalität einer Lehrkraft. Didaktik ist die Berufswissenschaft der Lehrkraft.