



Martin Bittner

Unterricht machen

Praktiken und Diskurse
einer Reformschule

BELTZ JUVENTA

Martin Bittner
Unterricht machen

Martin Bittner

Unterricht machen

Praktiken und Diskurse einer Reformschule

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Martin Bittner, Jg. 1982, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF/BBF) in Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung, interkulturelle Forschung und Gewaltforschung sowie das Verhältnis von Praxistheorien zur Diskursforschung.

Dissertation der Freien Universität Berlin – D188

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.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: Druck nach Typoskript

ISBN 978-3-7799-4351-8

Danksagung

Diese Forschung wäre nicht möglich gewesen, ohne die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ihren Lehrpersonen sowie der Schule, in der ich meine Ethnografie ungehindert durchführen konnte. Ihnen bin ich zu besonderem Dank verpflichtet.

Mein Dank gilt auch meinem Doktorvater Christoph Wulf für eine umfassende und engagierte Betreuung. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Qualitativen Kolloquium Languages of Emotion der Freien Universität Berlin und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des ehemaligen Arbeitsbereichs Anthropologie und Erziehung gilt mein Dank für Inspirationen in den ersten Phasen der Auswertung. Sabine Reh möchte ich für ihre Bereitschaft zu langen Telefonaten außerhalb der üblichen Sprechzeiten und für die ausdauernde Unterstützung danken. Kerstin Rabenstein und Bettina Fritzsche gilt Dank für den methodischen Austausch während einer Reihe von Datensitzungen. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kolloquiums an der TU Berlin (Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft) und zuletzt an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (DIPF/Berlin) danke ich für Anregungen bei der finalen Interpretation meiner Daten. Ralf Bohnsack heißt es zu danken für seine Bereitschaft, auch zu einem späten Zeitpunkt noch voll in die Betreuung der Dissertation einzusteigen.

Diese Arbeit ist im stillen Gedenken Horst Bittner gewidmet. Meine Berliner Großeltern haben das Korn gesät für meine wissenschaftlichen Ambitionen. Von ihnen habe ich mich verstanden gefühlt und ein bedingungsloses und erwartungsfreies Interesse an meinem Tun verspürt. Dass sie diesen Schritt in meinem Leben nicht mehr erleben können, erfüllt mich mit Traurigkeit. Meinen Eltern Erika und Jörg Bittner möchte ich für das Vertrauen danken, das sie mir entgegen gebracht haben, auch indem sie mich mit unangenehmen Fragen verschont haben. Freunde wie Thomas Krüger, Kai Pakleppa und Paul Schön haben durch ihre produktive Kritik zu dieser Arbeit beigetragen, auch ihnen gilt mein Dank. Diese Unterstüt-

zung durch Freunde und meine Familie haben mir immer wieder Kraft gegeben.

Mein ganz besonderer Dank gilt Viola Wagner. Ihre unermüdliche Unterstützung, ihre ermutigenden Worte, die eine oder andere Ablenkung und Überraschung in unserem Alltag sowie ihr aufmunterndes Lächeln haben mir über manchen Selbstzweifel hinweggeholfen.

Abbildungsverzeichnis

5.1	Akteure im Feld.	114
5.2	Pädagogische Ordnung als Planimetrie im Bild.	118
6.1	Erwachsene zu Gast im Morgenkreis.	125
6.2	Ali gibt sein Wissen über Ostern wieder.	148
7.1	Herr Albert projiziert ein unscharfes Bild.	175
8.1	Schülerversammlung um ein Experiment.	225
8.2	Hafis präsentiert die Lösung der Hausaufgabe.	246
8.3	Im Gespräch über die Leistungen in der Stammgruppe. . .	260
8.4	Gesamtbild der Punktverteilung im Sachfachtest.	262
9.1	Abschied von Herrn Jauch feiern.	290

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
1 Einleitung	11
2 Peter Petersens Theorie von Unterricht	29
2.1 Ordnungsprinzipien der Schule	36
2.2 Urformen des Lernens und Sich-Bildens	42
2.3 Pädagogische Tatsachenforschung	53
3 Theorien sozialer Praxis	65
3.1 Intelligibilität und Teleoaffektivität der Praxis	70
3.2 Zur Diskursivität der Praxis	76
3.3 Praxis als Methodologie	80
4 Eine Praxeologische Methode	87
4.1 Diskursethnografie	88
4.2 Zur Rekonstruktion videografischer Daten	98
5 Feldvorstellung	111
5.1 Verbildlichung als Praxis	111
5.2 Das Unterrichtsbild	114
5.3 Zusammenfassung	121
6 Bildung im Gespräch	123
6.1 Irritationen des schulischen Alltags	124
6.2 Der Morgenkreis in der Krise	137
6.3 Interkultureller Dialog	147
6.4 Selbst- und Fremdrelexion	163
6.5 Zusammenfassung	170
7 Lernen im Spiel	173
7.1 Ästhetik zwischen Gespräch und Spiel	174

7.2	Zwischenspiel	186
7.3	Imagination und Spiel	195
7.4	Zusammenfassung	208
8	Lehren der Arbeit	211
8.1	Selbstorganisiert Arbeiten	212
8.2	Kooperativ Arbeiten	220
8.3	Präsentieren und Darstellen	235
8.4	Integration und Verbesserung	259
8.5	Zusammenfassung	278
9	Sich feiern und feiern lassen	283
9.1	Geburtstag feiern	284
9.2	Abschiede feiern	289
9.3	Zusammenfassung	297
10	Diskussion der Studie	299
10.1	Praxis des Unterrichts	301
10.2	Zur Genealogie diskursiver Praktiken	306
10.3	Diskursethnografische Unterrichtsforschung	314
	Literaturverzeichnis	319
	Transkriptionsregeln	337

1 Einleitung

Reformpädagogik und Jena-Plan

Die reformpädagogischen Bewegungen bewirken seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts eine Reihe von Veränderungen, indem sie Themen in die Pädagogik einführen, durch die die jeweilige Pädagogik in ihr Gegenteil verkehrt wird. Dabei kann auch heute nicht von *der* Reformpädagogik die Rede sein, eine solche durch die geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft vorgenommene Verallgemeinerung entspricht nicht dem historischen Bild. Dennoch scheint allen reformpädagogischen Bewegungen gemeinsam, dass die Individualität des Kindes in den Mittelpunkt der Erziehungstheorie rückt, ein Diskurs, der deutlich in der Gegenwart angekommen ist (vgl. Oelkers, 1989, 13). Da sich jedoch aus der Individualität des Kindes selbst keine Pädagogik begründen kann, umfassen aktuelle pädagogische Theorien das Lernen mindestens im Spannungsverhältnis zwischen deiktischem, relationalem und selbsttätigem Lernen, woraus sich eine spezifische Ordnung des Unterrichts ableitet (vgl. exemplarisch Künkler, 2011; Göhlich et al., 2007; Prange, 2005).

Die Reformpädagogik hat einzelne Schulmodelle hervorgebracht, die zum Teil heute noch Bestand haben. Die prominentesten Formen waren das Lietzche Landerziehungsheim, die Montessorischule, die Waldorfschule sowie die Jena-Plan-Schule (vgl. Retter, 2010, 20). Dabei war der Ausgangspunkt dieser reformpädagogischen Bewegungen eine Anthropologie des Kindes als eines einzigartigen Menschen mit eigenen Begabungen, der als ein natürlich wachsendes Wesen angesehen wird, an dem sich die Erziehung zu orientieren habe. Daraus ergibt sich scheinbar eine Anforderung an die Ordnung der Schule, in der der Schüler bestimmt, was das Pädagogische ist.¹ Diese unterschiedlichen Schulmodelle haben zu Beginn des

1 In der gesamten Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf eine durchgehende sprachliche Differenzierung nach Geschlecht verzichtet. Mit den Begriffen Lehrer, Lehrerinnen, Lehrperson, Schüler, Schülerinnen sind im Folgenden immer sowohl weibliche als auch männliche Akteure des Feldes bezeichnet.

1 Einleitung

vergangenen Jahrhunderts eine Reflexion und Kritik der gesellschaftlichen Anforderungen formuliert, die in alternative pädagogische Orientierungen mündeten. Innerhalb der Reformpädagogiken wurden konzeptionell und auch praktisch Unterrichtsweisen und Schulformen erprobt. Diese waren daran ausgerichtet, die Lehrschule abzuschaffen und durch ein erweitertes Lern- und Bildungsverständnis zu ersetzen. Der Unterricht wurde dabei der zentrale Ort der Reformierung. Gleichzeitig gab es auch Reformierungen, die sich auf die (äußere) Schulentwicklung bezogen. Dieser Entwicklung folgte eine Reihe von Auseinandersetzungen, Debatten und Schulversuchen der Alternativschulbewegung(en) insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. Göhlich, 1997c).

Seit den 1990er Jahren wurden die Schulen unter eine erhöhte Selbstständigkeit gestellt. Damit unterscheidet sich die Schulentwicklung von einer *alten* Schulstrukturdebatte (vgl. Kleinespel, 1998) und eröffnete weitreichende Möglichkeiten der Reformierung. Die Teilhabe aller Beteiligten an der Bildung sowie die Gewährleistung einer guten Pädagogik rücken seither in das Zentrum der Debatten. Spätestens seit den ersten Ergebnissen der PISA-Studie (vgl. Baumert et al., 2002) und mit Blick auf die „best practice“ einzelner Länder hat der Entwicklungsprozess innerhalb der Schulen neuen Antrieb erhalten. Kühn (2013) vergleicht den PISA-Schock in Deutschland mit dem Sputnik-Schock von 1957. In beiden Fällen geht es um den Rang und die Bedeutung der Wissensgesellschaft, die dadurch zur Disposition gestellt werden. In der Nachfolge von PISA wurden nicht nur die Schulstrukturen, sondern auch die Unterrichtsweisen weiter reformiert. Durch die anschließenden (Selbst-)Evaluationsmaßnahmen der Schule wurden die Reformen als besonderer *Erfolg* hervorgehoben. Nicht zuletzt geht es bei den Reformierungsbestrebungen auch um die Herausbildung eines Alleinstellungsmerkmals im Kampf um knappe Mittel. Um ein erfolgreiches Schul- und Unterrichtskonzept aufrechtzuerhalten, bedarf es einer bestimmten Größe der Lehrerschaft, die nur durch die Gewinnung ausreichender Eltern- bzw. Kinderzahlen gewährleistet werden kann. Die Praxis des Unterrichts ist dementsprechend ein komplexes Netz aus Praktiken und Diskursen, die innerhalb und außerhalb der Schulentwicklung ihre Wirkmacht entfalten.

Peter Petersens Vorschläge für eine Schulentwicklung, mündeten unter anderem in die Formulierung des Jena-Plans. An dieser Pädagogik bzw. an Teilen der dort formulierten Prinzipien, Ideen und Diskurse richtet sich eine Reihe von Schulen aus.

Petersens Leistung bestand darin, dass er die in Reformpädagogiken entworfenen Prinzipien in einer Synthese der reformpädagogischen Kritik und Praxis der damals gegenwärtigen Schule vereinte und mit dem Jena-Plan eine umfassende Erziehungs- und Schulreform einleitete (vgl. Petersen, 1927/1980). Wesentliche Begriffe der Schulreform sind den Theorien Petersens entnommen: Schulleben, Kern- und Kurssystem, Gruppenunterricht, Durchlässigkeit etc. (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 9). Dabei bleibt sein Modell nicht ohne Kritik. Seine Begriffe der Gemeinschaft, des Lebens und des Geistes bewegen sich nicht in einer pluralistisch-relativistischen Moderne (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 10), wodurch er eine zweifelhafte Rolle während des Nationalsozialismus eingenommen hat (vgl. Oelkers, 1989, 117). Oelkers (1989) stellt jedoch heraus, dass Petersen eine Pädagogik entwirft, ohne die weltanschauliche Position des Nationalsozialismus in die theoretische Konzeption der Schule mit einzubeziehen. Es waren ganz allgemein Ideen der Reformpädagogik, die in die nationalsozialistische Ideologie mit aufgenommen wurden und die Erneuerungsbewegung mitgestalteten (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 15 f.). Gleichzeitig gilt es unmissverständlich zu betonen, dass die sich daran anschließende Vernichtungsideologie und Diktatur in ihrer Grausamkeit nicht zu übertreffen sind. Inwiefern einzelne Vertreter der Reformpädagogik den nationalsozialistischen Ideen nahestanden, soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Für Petersen gilt wohl, dass er die rassenbiologische Begründung der Erziehung ablehnte, jedoch auf die „völkischen“ Potentiale [sic!] des Nationalsozialismus gesetzt [habe; M.B.], die er – vergleichbar der Rektoratsrede *Heideggers* – als Beginn der Überwindung des von ihm bekämpften Liberalismus der Moderne ansah“ (Maschmann und Oelkers, 1985, 15).²

Es sind die Praxis der Jena-Plan-Pädagogik und deren praktisch-diskursive Entfaltung, die in dieser Arbeit in den Fokus geraten. Die Jena-Plan-Pädagogik besticht dabei, wie andere bekannte reformpädagogische Konzeptionen des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts, durch die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des schulischen Lernens. Peter Petersens hat hierzu einen empirischen und erziehungswissenschaftlichen Beitrag geleistet, der jenseits einer Werkauslegung in seiner praktischen Ausgestaltung ergründet werden soll. Die Vorschläge Petersens zie-

2 Für die angeführten Zitate werden die Darstellungsweisen des Originals fortgeschrieben; kursive, unterstrichene und gesperrte Worte, werden so auch wiedergegeben, ohne dass darauf immer wieder ausdrücklich verwiesen wird, um hier die Quellenbelege nicht zu lang werden zu lassen.

1 Einleitung

len eben nicht nur auf eine methodische Ausgestaltung des Unterrichts, sondern können als institutionelles Gesamtkonzept der Schule bestimmt werden. Dabei wird der Gegensatz zwischen Schule und Kind, auf dem die Lehrschule basierte, überwunden und die Schule als Schulgemeinde und Familienschule bzw. *echte Lebensstätte der Jugend* (vgl. Petersen, 1927/1980) entworfen. Nicht der Unterricht, sondern Praktiken des Lernens und der Bildung bestimmen die konzeptionelle Ausgestaltung der Jena-Plan-Schule. Ein Individualismus der Erziehung des Menschen wird überwunden und der Mensch im Verhältnis zu einer Gemeinschaft erfasst. Im Sinne seines erziehungswissenschaftlichen Kompendiums ließe sich formulieren, dass von der Gemeinschaft *erzieherische Mächte* ausgehen, die den Menschen in die Gemeinschaft hineinwachsen lassen (vgl. Petersen, 1962, 96 ff.). Petersens (1927/1980) Vorschläge zum Unterricht und zur Schule können verknüpft werden mit aktuellen Forderungen nach der Öffnung des Unterrichts, der Rhythmisierung von Zeit, der Ritualisierung und Flexibilisierung des Lernens sowie der Selbsttätigkeit der Schüler. Damit käme in den Schriften ein Diskurs zum Ausdruck, der für die Praxis der gegenwärtigen Schulunterrichts Bedeutsamkeit beansprucht.

In einer Kontrastierung dreier Schulen unterschiedlicher reformpädagogischer Konzeptionen konnten Hummrich et al. (2007) zeigen, dass der Idealschüler im generativen Lehrer-Schüler-Verhältnis als potenzielles Opfer der entfremdeten Gesellschaft konzipiert wird, womit die untersuchten Schulkonzeptionen als „bewusst gegenmodern“ gestaltet verstanden werden können. Dementsprechend sind die Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes in einer spezifischen Weise als Passungskonstellation abgewertet. Die Möglichkeitsräume reformpädagogischer Schulen sind damit nicht einzig als positiv gelingende Bildungsprozesse zu idealisieren, sondern es kann auch darauf verwiesen werden, dass eine sich an einem breiten Bildungsanspruch orientierende Schulkultur sich den Bildungsmöglichkeiten des Einzelnen gegebenenfalls versagt (Hummrich et al., 2007, 237). Für heutige Eltern und Lehrer zeichnet sich dennoch eine Anziehungskraft der klassischen Reformschulen wie der Jena-Plan-Schule, der Freinet-Schule oder der Montessori-Schule ab, die sich nach Ullrich (2008) aus der *programmatischen Gestaltungstendenz* bzgl. Schulorganisation, Lernkultur und pädagogischer Beziehung begründet.

Aus den Ausführungen zum Wechselverhältnis bestehender Konzeptionen und praktischer Ausgestaltung von Schule und Unterricht, leitet sich eine erkenntnistheoretische Herausforderung ab, wonach der Unterricht der

gegenwärtigen Jena-Plan-Schule in seiner archäologischen und praxeologischen Ausdrucksweise betrachtet werden muss. Dementsprechend gilt es danach zu fragen, was Unterricht gegenwärtig meint und mit welchen Diskursen sich Unterricht verknüpft.

Unterricht

Schulunterricht ist vor eine Reihe gesellschaftlicher Aufgaben und Erwartungen gestellt. Entsprechend den Vorstellungen der Kultusministerkonferenz (KMK) wird die Erziehung und Bildung des Kindes durch die unterrichtliche Vermittlung von Lerninhalten gefördert. Bildungsstandards und Kompetenzstufenmodelle sichern dabei in einem föderalen Bildungssystem ein gesamtgesellschaftliches Fortschreiten des Bildungssektors. Solche Standards fördern gleichzeitig den Vergleich zwischen den Ländern und erzwingen damit gerade diese Orientierung und Ausrichtung an standardisierten Bildungsinhalten. Hinzu kommen weitere Empfehlungen und Beschlüsse, die sich etwa aus der Mitgliedschaft Deutschlands in der UNESCO ergeben. Beispielsweise sind durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung die Bundesländer entsprechend aufgefordert, den Artikel 24 zur gemeinsamen Beschulung aller Schülerinnen und Schüler in einer Regelschule umzusetzen. Damit ist schulische Bildung nicht nur eine Landesaufgabe, sondern wird zu einer nationalen und sogar globalen Herausforderung (vgl. Clemens und Wulf, 2011). Unterricht ist also bei Weitem nicht nur ein Feld, das den Anforderungen von Eltern, Lehrpersonen und Kindern gerecht werden muss, vielmehr muss der Unterricht (in der Schule) als mit vielfältigen Diskursen verknüpft betrachtet werden. Die Prozesse im Unterricht sind dementsprechend nicht einzig auf das Lernen von vorgegebenen Wissensinhalten ausgerichtet, stattdessen soll der Unterricht auch Bildungs- und Erziehungsprozesse fördern und sich an praktischem und kulturellem Wissen orientieren. Die Ausführungen zu den Lerninhalten als immaterielles Kulturerbe im Delors-Bericht (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 1997) können hierbei als ein weiteres Beispiel für eine erweiterte Perspektive auf Wissens- und Bildungsinhalte gesehen werden.

Der Unterricht ist vor die Herausforderung gestellt, diesen vielfältigen Anforderungen zu entsprechen bzw. zu begegnen. Die empirische Unterrichtsforschung allerdings ist von einer Abwesenheit wissenschaftlicher Theorien geprägt und vermag diese Anforderungen kaum zu erfassen, ins-

1 Einleitung

besondere auch, weil sich die Unterrichtsforschung pragmatisch an der Schul- und Ausbildungspraxis orientiert (vgl. Proske, 2011, 9 f.). Das Gelingen von Unterricht wird dort zu einer Frage der methodischen und didaktischen Ausgestaltung. Das Gelingen kann jedoch auch mit Bezug auf Sozial- und Kulturtheorien betrachtet werden, insofern Unterricht einem spezifischen pädagogischen Anspruch sowie vielfältigen Interaktions- und Kommunikationsformen unterliegt (vgl. Proske, 2011, 13).³ Eine umfassende Unterrichtstheorie müsste eben nicht nur die Vermittlung curriculärer Lerninhalte darstellen, sondern auch die praktische Ausgestaltung des Erziehungsfeldes samt den gesellschaftlichen Akteuren und deren weiterreichenden Vorstellungen über Schule berücksichtigen. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag zu einer solchen kulturwissenschaftlichen Unterrichtstheorie geleistet werden, wodurch die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und die Schulpädagogik und Lehrerbildung im Besonderen gewinnen kann (vgl. Proske, 2011, 13).

Unterricht wird nach Sünkel (1996) phänomenologisch als das In-Beziehung-Setzen von etwas zu etwas anderem verstanden, wobei von bestimm- baren Endpunkten auszugehen sei. Endpunkte einer unterrichtlichen Inter- aktion können dabei sowohl Personen als auch Materialitäten sein. Damit unterscheidet sich die Unterrichtssituation in ihrem In-Beziehung-Setzen von einer Arbeitssituation, die lediglich auf einen einzigen Endpunkt aus- gerichtet ist. Die Leistung in der Schule ist nicht wie in der Arbeitswelt lediglich ein geschuldetes Produkt, das bestimmten Marktmechanismen unterliegt, sondern stellt sich im Unterricht als eine kulturelle bzw. zivili- sierende Anforderung dar. Der Begriff der Leistung und dessen Verknüp- fung mit weiteren pädagogischen Zielen sowie mit Leistungsanforderungen verweisen auf eine spezifische Ordnung des Unterrichts, die genauer be- trachtet werden muss.

Unterricht ist, in seiner pädagogischen Ausgestaltung, eine Form der Vermittlung und Mitteilung der älteren Generation gegenüber der jünge- ren Generation von Wissen, Fähigkeiten, Kenntnissen sowie Normen und Werten. „Durch den Unterricht wird die Selbsterfahrung ersetzt; an deren Stelle tritt die systematische Vermittlung“ (Merkens, 2010, 15). Unterricht ist dabei eine Frage von Klassenmanagement, Unterrichtsplanung und der Entwicklung von Lesekompetenz und Grundbildung innerhalb einzelner

3 Vergleiche die Beiträge überschrieben mit „Bezugnahmen: Theorien des Sozialen“ im Band Meseth et al. (2011).

Fächerdisziplinen sowie eine Frage der Legitimation für die Gestalt und die Durchsetzung damit einhergehender (pädagogischer) Ziele. Unterricht bedarf der Organisation und ist deshalb von Erziehungs- und Beratungssettings zu unterscheiden (vgl. Merckens, 2010, 16 ff.). Dabei versteht Merckens (2010) Organisation hier systemtheoretisch und verortet den Unterricht im gesellschaftlichen Teilsystem der Schule. In dieser Institution muss der Unterricht demnach organisiert werden, um *Lernen* zu ermöglichen.

Eine weitere Perspektive auf Unterricht, die gerade durch vergleichende Studien wie die PISA-Studie vermittelt wird, nimmt die angemessene methodische Vermittlung von Wissensinhalten in den Blick und setzt sich mit der Frage auseinander, wie der Einzelne ein (vergleichbares) Wissen erwerben kann, das den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht wird und wodurch sich für den Arbeitsmarkt ein besonderer Wert herausbildet. Damit rückt die Binnenstruktur des Unterrichts in den Fokus. Ein didaktisches Dreieck aus Lehrer, Schüler und Gegenstand in dem in dyadischen Beziehungen auf die verbleibende dritte Position situativ und zielgebunden Bezug genommen wird. Unterricht ist hierbei vor allem auf den curricularen Gegenstand ausgerichtet, bei dem der Lehrer eine besondere Vermittlungsrolle einnimmt. Dabei wäre es denkbar, die spezifische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in der sich darstellenden generativen Überlegenheit zu betrachten, in der die Lehrperson als Konstrukteur des zu unterrichtenden Gegenstandes eine pädagogische Macht auf den Schüler ausübt. In Studien der neueren Bildungs- und Kindheitsforschung wird jedoch kaum mehr nach der Reproduktion dieser Machtverhältnissen gefragt, sondern nach dem Verhältnis von Regeln und beobachtbaren Praktiken im Sinne einer interpretativen Auslegung des Alltags (vgl. Kalthoff, 2004). Neben der Perspektive auf die Lehr-Schule, wird Unterricht auch als die Herausforderung verstanden werden, wie Schüler lernen und *sich bilden*. Dabei geht es dann zunehmend um eine Aneignung von kulturellem Wissen. Unterricht wird dann zu einem Vergesellschaftungs- und Zivilisierungsprozess stilisiert (vgl. Elias, 1939/1969; Rauschenberger, 1985; Diederich, 1985a).

Wird Unterricht hingegen auch als ein Interaktionsgefüge zwischen Lehrpersonen und Schülern verstanden, als ein gemeinsam geteilter Lebenszusammenhang, und werden die sich abzeichnenden Sprachmuster sowie Praktiken in den Blick genommen, stehen die Erforschung und das Verständnis davon, was Unterricht ist, noch am Anfang. Dabei ist es gerade für eine umfassende Unterrichtstheorie von Interesse, das Gelingen von Unterricht in seiner Geordnetheit und damit auch mit Bezug auf Interaktionen

1 Einleitung

sowie Kommunikationen diesseits und jenseits der Generationendifferenz zu begreifen (vgl. Merckens, 2010, 21).

Deutlicher als durch die phänomenologischen, handlungstheoretischen und lehr-lerntheoretischen Betrachtungen von Unterricht, scheint es möglich, durch eine praxeologische bzw. praxistheoretische Betrachtung von Unterricht die spezifische Ordnung zu erfassen. Der Begriff der Praxis ermöglicht es, die Zielgerichtetheit (Teleoaffektivität) innerhalb einer sozialen Ordnung zu erfassen sowie das Netz aus Handlungen und Sprachausagen zu berücksichtigen (vgl. Schatzki, 1996), und scheint insofern besonders geeignet zu bestimmen, was Unterricht ist bzw. wie seine Konstitution gelingt. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass der Unterricht durch eine Vielzahl von Beziehungen und Positionen gestaltet ist, die auf eine oder mehrere Ziele ausgerichtet sind. Auch in der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung hat sich eine praxistheoretische Perspektive etabliert, was insbesondere mit einer ethnografisch angelegten Untersuchung von Unterricht einhergeht. Damit wird Pädagogizität als besondere Form der Sozialität des Unterrichts betrachtet und nach wiederkehrenden Regelmäßigkeiten gefragt, die ein pädagogisch intendiertes Lernen ermöglichen. In praxistheoretischen und ethnografischen Untersuchungen von Unterricht, geht es dabei nicht darum, die Lehr-Lern*wirkung* zu beschreiben, sondern nach den Konstitutionsbedingungen von Unterricht und nach der Synchronisierung von Lehren und Lernen zu fragen (vgl. Proske, 2011, 15 f.). Mit der durch diese Arbeit ergänzend einzunehmenden Diskursperspektive wird gleichzeitig auf historische Fragestellungen der Unterrichtsforschung in gewandelter Form geantwortet und auf die Variationen bzw. historischen Verschiebungen einer konzeptionell reformpädagogisch gestalteten Unterrichtspraxis geblickt. Dies ist auch insofern erforderlich, als sich „im pädagogischen Diskurs Rechtfertigungen für Erziehung, Lernen, Unterrichten, Bilden, Fördern etc. normativ verändern“ (vgl. Proske, 2011, 17).⁴

Insofern sich die unterrichtliche Praxis mit einer Vielzahl von Diskursen konfrontiert sehen muss, bilden Schule und Unterricht einen Teil des erziehungswissenschaftlichen Aussagensystems ab, dem praktisch gehorcht und entsprochen werden muss. Was Elias (1939/1969) als den Zivilisati-

⁴ Vergleiche exemplarisch für eine historisch-diskursive Betrachtung von Unterricht Caruso (2003) sowie die von Reh et al. (2011) formulierte Forderung, „Unterricht systematisch und in seiner historischen Entwicklung angemessen, umfassend und präzise zu beschreiben“ (Reh et al., 2011, 210).

onsprozess beschreibt, stellt Foucault als die Einverleibung von Diskursen dar.

„Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“ (Foucault, 1970/1991, 30)

Den Perspektiven von Elias (1939/1969) und Foucault (1977) ist gemeinsam, dass sie darauf verweisen, dass die Schule bzw. der Unterricht eben nicht nur ein Ort des Lernens ist, denn Lernen ist gewissermaßen unvermeidlich, vielmehr ist der Unterricht ein Ort des Erziehens und Bildens im Sinne einer Kultur. Dabei ist es die Praxis des Unterrichts, die die Aneignung der Diskurse bzw. die Zivilisierung der Subjekte voranbringen soll. Die Beschreibungen eines geheimen bzw. heimlichen Lehrplans (vgl. Bernfeld, 1925/1967; Zinnecker, 1975; Dreeben, 1980) haben aus einer meist lerntheoretischen Perspektive gezeigt, dass sich das Lernen im Unterricht (auch) jenseits des Lehrplans bewegt – emotionale Einstellungen zum Lernen werden dabei ebenso erworben wie jene Fähigkeiten, die dazu dienen, der Institution zu entsprechen. Dabei wurde kritisiert, dass durch Unterricht die Institution Schule aufrechterhalten und die Vorstellungen einer bürgerlichen Gesellschaft vermittelt wurden. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Lehrplan und Lebenswelt und der Bedeutung und Verantwortung der Schule für die zukünftige Gesellschaft lässt sich etwa so ausdrücken:

„Das wesentliche Ziel darauf hinführender Bildungsprozesse müßte darin liegen, dass der Lernende befähigt wird, mit den neuen Unsicherheiten, aber auch vergrößerten Optionsmöglichkeiten einer sich verändernden Arbeitsgesellschaft erfolgreich umzugehen und für die Notwendigkeit ständigen, lebenslangen Lernens in einer wissensbasierten Erwerbsgesellschaft gerüstet ist.“ (Preiß und Wahler, 2002, 16)

In dieser Studie soll der Unterricht als Praxis verstanden werden und damit eine Perspektive eingenommen werden, die sich deutlicher jenseits des Individuums des Schülers oder der Lehrperson bewegt. Damit wird gewissermaßen an die Beschreibungen des heimlichen Lehrplans und die eben ausgeführten Anforderungen angeknüpft. Es gilt, die Diskurszusammenhänge und die je spezifischen Subjektpositionen zu erforschen, nicht jedoch mit dem Ziel einer Professionalisierung der Lehrperson oder einer

1 Einleitung

Reformierung der Schule, sondern um die Herstellung sozialer Ordnungen im Unterricht zu ergründen. Dabei wird verdeutlicht, dass sich Lernen auch innerhalb nicht-sachlicher Erwartungen, sozialer Zumutungen und zeitlicher Diskontinuitäten diskursiv konstituiert (vgl. Proske, 2011, 14). Unterricht, so ließe sich mit Foucault formulieren, konstituiert sich in der „Ritualisierung des Wortes, einer Qualifizierung und Fixierung der Rollen für die sprechenden Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen“ (Foucault, 1970/1991, 30). Insofern gilt es, nach den diskursiven Praktiken des Unterrichts zu fragen.

In der vorliegenden Arbeit soll eine Perspektive auf Unterricht eingenommen werden, die nicht nur einseitig die didaktischen Herausforderungen der angemessenen Vermittlung von Wissensinhalten betrachtet, sondern darüber hinaus die mit der unterrichtlichen Ordnung einhergehende *Qualifizierung und Fixierung der Subjekte*, die Subjektivation innerhalb der sozialen Ordnung fokussiert.

Während die Didaktik in ihren unterschiedlichen Traditionen auf einen gelingenden Unterricht abzielt und unkritisch einen *guten Unterricht* einfordert (vgl. Gruschka, 2007), versperrt sie sich gegenüber dem hier angestrebten praxistheoretischen Verständnis. Didaktischen Ideen versperren sich gegenüber den pädagogischen Möglichkeiten innerhalb des schulischen Unterrichts durch zwei Perspektiven. Erstens, indem didaktische Konzepte auf Disziplin und Kooperation ausgerichtet sind und dadurch eine unterrichtliche Ordnung erzeugen wollen. Zweitens, indem die Didaktik des Unterrichts durch eine freie und an wissenschaftlichen Erkenntnisweisen orientierte Methode gestaltet wird (vgl. Gruschka et al., 2010). Die vielfältigen Interaktionen und intersubjektiven Beziehungen, so die Annahme der Untersuchung, haben jedoch eine weiterreichende Relevanz für den Unterricht, als es die Didaktik hat. Es ist davon auszugehen, dass es verschiedene Aspekte gibt, denen eine weitreichende Relevanz für einen gelingenden Unterricht zugeschrieben werden kann (Breidenstein, 2010a, 871).

Die vorliegende Arbeit geht deshalb der Frage nach, was Unterricht ist, was ihn ausmacht, wie er zustande kommt und wie die Subjekte ihn verstehen. Indem die Bedingungen und Bedingtheiten von Unterricht in der Schule betrachtet werden, soll ein Beitrag zu einer *Theorie des Unterrichts* geleistet werden (vgl. Breidenstein, 2010a). Es geht dabei weniger um eine Grenzbestimmung des Unterrichts (vgl. erneut Gruschka et al., 2010), sondern um einen integrierenden Blick, insofern jene Unterrichts-

situationen betrachtet werden, in denen nicht per se die Vermittlung von Unterrichtsinhalten durch die Lehrperson im Mittelpunkt steht, sondern sich durch ein pädagogisches Arrangement, ein geteiltes Wissen über die Praxis des Unterrichts, diese unterrichtliche Ordnung herstellt.

„Die theoretische Modellierung des alltäglichen Unterrichts bedarf nach einer Perspektive, die in der Lage ist, schulischen Unterricht als interaktives und kommunikatives Geschehen *in eigenem Recht* zu beschreiben. Der Fokus der Reflexion liegt dann auf dem situativen Rahmen und der sich darin konstituierenden Interaktionsordnung schulischen Unterrichts.“ (Breidenstein, 2010a, 872)

Die Interaktionsordnung soll dabei als eine Diskurs-Praxis-Ordnung verstanden und rekonstruiert werden. Darüber hinaus sollen nicht die Individuen im Unterricht betrachtet werden, sondern die sich in Praktiken dokumentierenden Themen und Inhalte, die im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion (diskursiv) zur Verhandlung stehen und Subjekte und Emotionen erzeugen.

Ethnografie von Diskursen

„Historisch gesehen beständen bei allen Differenzen im Detail der pädagogische Diskurs der Moderne darin, das allgemeine Subjekt als Bezugspunkt der Erziehung und diese als Bezugspunkt des allgemeinen Subjekts erst zu konstituieren. Das allgemeine Subjekt und die Erziehung wären also in erheblichem Maße das Produkt einer bestimmten Form des Sprechens.“ (Wulf, 2001, 54)

Indem Erziehung sich in Diskursen konstituiert, verliert sich ein fester Bezugsrahmen der Weltsicht, der eine synchrone oder lineare Entwicklungsbeschreibung ermöglicht. Die Betrachtung von Erziehung und die Beschreibung der pädagogischen Praxis des Unterrichts müssen entsprechend an einer diachronen und die Diskursmechanismen berücksichtigenden Perspektive ausgerichtet werden. Eine solche die Historizität berücksichtigende Beschreibung vermittelt nicht nur ein kommunikativ-sprachförmiges Verständnis von Unterricht, sondern stellt Diskursproduktion und Diskursrezeption innerhalb der Ordnung des Sozialen heraus.

1 Einleitung

In Adaption an eine fokussierte Ethnografie der eigenen Kultur (vgl. Knoblauch, 2001) soll Unterricht *diskursethnografisch* betrachtet werden (vgl. Keller, 2004, 90). Eine solche Betrachtung ermöglicht es, sowohl die gegenwärtigen Praktiken als auch die Diskursivität der Praxis zu rekonstruieren und damit auch im Sinne einer wissenschaftssoziologischen Fragestellung die Produktion von Diskursen zu reflektieren (vgl. etwa Knorr-Cetina, 2002). Gerade für eine normative Wissenschaft wie die Erziehungswissenschaft, die sich aus der Praxis generiert, stellt sich die Schule/der Unterricht als Praxisort der Diskursproduktion und -reproduktion heraus. „Dabei geht es keineswegs um die naive Unterstellung der vollständigen Formung konkreter Situationen und Handlungsweisen durch Diskurse bzw. Dispositive, aber doch um mögliche Prozesse der Mitkonstitution, der Aktualisierung, der Positionierung gegen Diskurse in konkreten Praxisfeldern.“ (Keller, 2004, 91)

Mit dem zur Anwendung kommenden Begriff diskursiver Praktiken wird auf eine Regelmäßigkeit verwiesen, die eine diachrone Beziehung zwischen den gegenwärtigen Praktiken und den (historischen) Diskursen bezeichnet. Dabei wird weniger nach den Machtverhältnissen selbst, als vielmehr nach den Effekten im Sinne einer Hervorbringung von Praktiken, Ordnungen und Subjektivationen gefragt. Innerhalb der Erziehungswissenschaft muss es dementsprechend darum gehen, eine Ethnografie des Unterrichts an einer soziologischen Perspektive auszurichten und so zu rekonstruieren, wie Lernen, Bildung und Unterricht konstituiert werden (vgl. Hünersdorf, 2008, 32 f.). Es wird danach gefragt, wie die Diskurse des Lernens und des Sich-Bildens in der Praxis des Unterrichts ihren Ausdruck finden.

Erkenntnisinteresse: Organisationsprinzipien von Unterricht

Eine *Geschichte der Reformpädagogik*⁵ kann hier nicht geleistet werden, vielmehr soll in den Blick geraten, wie die Jena-Plan-Pädagogik den Diskurs über Unterricht mitbestimmt. Die praxeologische Untersuchung von Unterricht muss demnach herausstellen, wie sich durch die Praxis des Unterrichts eine soziale Ordnung vermittelt, und dabei berücksichtigen, dass die strukturierten/strukturierenden Praktiken einer diskursiven Re-

5 Vergleiche dazu die umfassenden Arbeiten von Dietrich Benner (exemplarisch Benner, 2009).

gelmäßigkeit folgen.⁶ Mit einer Rekonstruktion dieser diskursiven Praktiken scheint die Herausforderung einher zu gehen, schon vorab die Diskurse herauszustellen, durch welche die Praktiken strukturiert sind. Indem jedoch Diskursmechanismen in den Blick geraten, geht es weniger darum, konkrete Diskurse zu benennen, als vielmehr durch den Verweis auf das *Diskursive* eine weitere Ebene innerhalb der Sozialtheorien zu berücksichtigen. Dies soll durch eine Betrachtung der Diskursorganisation und der sich dabei abzeichnenden Subjektivationen etc. gelingen. Diskursorganisation meint dabei nicht nur die Sprecherwechsel im Sinne einer Gesprächsanalyse, sondern auch die sich sprachlich, körperlich und mit Bezug auf Unterrichtsprinzipien, -typen, -formen und -phasen vermittelnden Diskurse. In diesem Sinne ist die vorliegende Untersuchung angelegt. Sie greift die erweiterte erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Unterricht auf und versucht ihr mittels einer diskursethnografischen Forschung nachzugehen.

Insofern die untersuchte Schule den Unterricht an den Ideen und Prinzipien Peter Petersens bzw. des Jena-Plans orientiert und sich dabei eine umfassende schulkulturelle Ordnung herausstellt, sind die Praktiken im Unterricht und die Schule als ein Ort umfassenden Lernens und Sich-Bildens in ihrer Diskursivität und Praxis zu beschreiben.

In der Abschlussfeier der untersuchten Jena-Plan-Schule werden die Ziele des Unterrichts zusammengefasst und der diskursive Zusammenhang der Praxis des Unterrichts für die Schüler, die Lehrpersonen, die Eltern und den Beobachter herausgestellt. Die Praxis des Unterrichts richtet sich demnach am Schüler und der Herausbildung von Selbstbewusstsein, einer Förderung kritischen Denkens, dem eigenständigen Verfolgung von Zielen und der Vermittlung grundlegender Fähigkeiten aus. Die Art und Weise, wie sich dies jedoch im Einzelnen differenziert beschreiben lässt und wie im Kontext reformpädagogischer Praktiken diese Ziele eine Ausdifferenzierung erhalten, überschreitet die (einfache) Beantwortung der Frage, ob die Schüler die genannten (Lern-)Ziele erreicht haben.

Die unterrichtspraxeologische Frage dieser Arbeit richtet sich darauf, wie die Schüler und Lehrer eine soziale Ordnung durch (diskursive) Praktiken herstellen und welches als reformpädagogisch zu bezeichnende Bildungsverständnis sich in den Interaktionen im Unterricht widerspiegelt.

6 Hier kann zunächst auf Bourdieus Verständnis eines Systems dauerhafter Dispositionen aus „strukturierten Strukturen, die geeignet sind, als strukturierende Strukturen zu wirken“, verwiesen werden (vgl. Bourdieu, 1976, 165). In Kapitel 3 wird die praxistheoretische Grundlegung der Arbeit genauer dargestellt.

1 Einleitung

Damit antwortet diese Studie auf Desiderate der Unterrichtsforschung (vgl. Idel und Ullrich, 2008, 378), die u. a. in einer übergreifenden Schulkulturanalyse gesehen werden. Der Unterricht in der Jena-Plan-Schule wird qualitativ-rekonstruierend in den Blick genommen und damit eine Ergänzung zu den bisherigen quantitativ-vergleichenden Leistungsstudien geschaffen. „Es dominieren methodisch elaborierte quantitativ-vergleichende Untersuchungen mit einem geringen Grad an theoretischer Konzeptualisierung“ (Idel und Ullrich, 2008, 378). Durch eine methodisch und theoretisch reflektierende Betrachtung des Jena-Plan-Diskurses und der pädagogischen Tatsachenforschung erfolgt eine Distanznahme zu einer reform-engagierten Schulentwicklungsforschung, mit der Forschungen an Reform- und Alternativschulen in der Regel in Verbindung gebracht werden. Stattdessen geraten die Grundformen des Lernens als spezifische Organisationsprinzipien der Schulkultur in den Fokus der Betrachtung. Dies verlangt eine Rekonstruktion, die nicht an der praktischen Überprüfung von Diskursen interessiert ist, sondern die Denkweisen und das kulturell-diskursive Verständnis aufzeigt, das in der Praxis des Unterrichts zum Ausdruck kommt. Eine *Dezentrierung* der Untersuchung – nicht einzig der Blick auf die Vermittlungsfunktion des Unterrichts, sondern die Hinwendung zu einer Perspektive auf das Körperliche, Geistige und Emotionale innerhalb des Komplexes von Praktiken – spielt hierfür eine wichtige Rolle (vgl. Alkemeyer, 2009).

Indem auf reformpädagogische Diskurse Bezug genommen wird, werden Fragen nach der Subjektconstitution gestellt. Mit dem Diskursbegriff wird auf Machtmechanismen verwiesen und die Schule als eine historische Antwort auf gegenwärtige Fragen der Pädagogik entworfen. Nach Pongratz (1990, 295) ist es die Antwort auf das „Disziplinierungsproblem gelehriger Körper“, das die Schule als *Dispositiv* erscheinen lässt. Wobei die Disziplinierung der vorherrschende Machttypus des neunzehnten und zwanzigsten Jahrhunderts war. Die Schule heute hat sich darüber hinaus mit Herausforderungen der Heterogenität sozialer Herkunft zu beschäftigen. Der Machttypus verschiebt sich, zunächst die Reformpädagogik und dann die schon anerkennungstheoretisch geformte Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) bringen eine veränderte Bildungsidee hervor. „Was die Psychoanalyse für den Umbruch des Sexualitätsdiskurses bewirkte, das leistete auf ihre Weise die ‚reformpädagogische Bewegung‘ für die Neuinterpretation des Schuldispositivs.“ (Pongratz, 1990, 305) Damit werden innere Arrangements an die Stelle der äußeren Disziplinierung gestellt, eine flexible Ordnung, das freie Gespräch und der Gemeinschaftsunterricht, der zur Selbsterziehung

beitragen soll, treten in den Vordergrund. Die Disziplinierung wird dabei keineswegs aufgehoben, sondern verschleiert und normalisiert. Nach Pongratz (1990) kann Petersens reformpädagogische Grundlegung (Petersen, 1963) als ein solches Beispiel des Schuldispositives gelesen werden.

Die zu bearbeitende Fragestellung nach den diskursiven Praktiken des Unterrichts einer Jena-Plan-Schule lässt sich innerhalb der pädagogischen Anthropologie verorten. Es wird „nicht mehr die Frage nach *dem* Menschen gestellt, sondern die Frage nach den Momenten, die für Menschsein als konstitutiv betrachtet werden können“ (Zirfas, 2004a, 34). Die Konstitution des Menschen ist hier im Begriffspaar Pädagogik und Anthropologie diskursiv gefasst. Zirfas zählt sechs Aspekte auf, die für den Menschen charakteristisch sind – Liminalität, Temporalität, Korporalität, Kulturalität, Sozialität und Subjektivität (vgl. Zirfas, 2004a) – und liefert so mögliche Perspektiven und Fokussierungen für die vorzunehmende Untersuchung. Eine praxeologische Betrachtung muss diese Aspekte gewissermaßen widerspiegeln, um als angemessenes anthropologisches Theoriekonstrukt zu fungieren. Indem die pädagogische Anthropologie die Relativität von Paradigmen und Methoden anerkennt und weitläufige Wissensformen einbezieht, definiert sie neue Bezüge zwischen den Phänomenbereichen und Fragestellungen. „Die Anthropologie hat sich in diesem Sinne als Frage nach dem Verhältnis zum anderen zu verstehen: zum exotischen anderen, zum historischen anderen, zum sozialen anderen, zum inneren anderen etc.“ (Zirfas, 2004a, 36). Es gilt diese Verhältnisse zum Anderen, die Erzeugung von Differenz(erfahrungen) und damit den Unterricht in seiner Diskursivität zu beschreiben und ihn nicht interaktionistisch auf den Ausschnitt der fachlichen, sich aus einer Generationendifferenz ergebenden Wissensvermittlung zu reduzieren. Im Sinne des *practice turn* (vgl. Schatzki et al., 2001; Schmidt, 2012) wird mit der Frage nach den *Praktiken* ein Ordnungsbegriff angewandt, der es vermag, die Komplexität einer umfassenden Wissensordnung und deren Akteure zu vereinen. Als knappe Begriffsbestimmung für dieser Arbeit kann folgendes Zitat gelten:

„Praktiken erscheinen dann ‚immer schon‘ als diskursiv imprägniert, wenn sie von sozialer Relevanz sein wollen.“ (Reckwitz, 2008a, 192)

Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil wird auf die Historie des Jena-Plans geblickt, und es werden die für diese Arbeit wesentlichen Inhalte einzelner Schriften von Peter Petersen betrachtet. Dadurch erfolgt eine spezifische Einführung in die Reformpädagogik des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts und die zu dieser Zeit angestoßene innere Schulentwicklungsdebatte. Bei Petersen zeigt sich zudem auch eine Bestrebung, die Erziehungswissenschaft sowohl im Sinne einer praktischen Pädagogik als auch einer Erforschung der Pädagogik zu begründen. Durch die *pädagogische Tatsachenforschung* wird die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft seitens Petersens, seiner Frau Else Müller-Petersen sowie einer Reihe von Mitarbeitern und Doktorandinnen betont. Die pädagogische Tatsachenforschung soll deshalb dargestellt und das Verständnis des Jena-Plans im Sinne einer historisch-pädagogischen Anthropologie erfasst werden. Damit wird nicht dem Theorieprogramm Petersens gefolgt, der erziehungsphilosophisch bis spekulativ über das pädagogische Denken und erzieherische Handeln gearbeitet hat (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 10 f.). Die Tatsachenforschung Petersens bewegt sich methodologisch zwischen der Ethnografie und der Experimentalpsychologie und nimmt eine grundlegende Forschung der Interaktionsverläufe zwischen Lehrern und Schülern vor. Gerade in ihrem Auswertungsverfahren zur Erfassung der ‚unterrichtlichen Wirklichkeit‘ orientiert sich die Tatsachenforschung Petersens an einer Quantifizierung der Ergebnisse und verschenkt damit das in der ethnografischen Beobachtung gewonnene Potenzial der Daten. Zudem gilt es zu konstatieren, dass Petersens Pädagogik ohne sozialwissenschaftliche Theoreme auskommt, ein Desiderat, das sich aus dem Selbstanspruch der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft erst ergibt (vgl. Maschmann und Oelkers, 1985, 18).

An diesem Aspekt setzt das dritte Kapitel der Arbeit an. Es werden Überlegungen zu einer praxistheoretischen Grundlegung des Sozialen für die Erziehungswissenschaft dargelegt und verschiedene Theorien der Praxis ausgeführt. Damit wird die Grundlage geschaffen, die es ermöglichen soll, die ethnografischen Beobachtungen nicht nur eindimensional auszuwerten, sondern in ihrer sozialen Komplexität zu erfassen. Insofern die in Kapitel 2 dargestellten pädagogischen Überlegungen von Petersen und dessen Jena-Plan die Konzeption der untersuchten Schule bestimmen, müssen in die praxistheoretischen Überlegungen auch diskursanalytische Per-

spektiven einfließen. In einem Wechselspiel zwischen dem Praxistheoretiker Theodore R. Schatzki und dem Diskurstheoretiker Michel Foucault wird dieser erweiterte methodologische Rahmen entwickelt. Es wird daran anschließend in Kapitel 4 für eine Ethnografie argumentiert, die es mit Bezug auf Theorien sozialer Praktiken und Diskurse vermag, die pädagogischen Tatsachen des Unterrichts der Jena-Plan-Schule rekonstruktiv abzubilden. Dabei wird konkret für eine Videografie geworben, die sich die ethnografischen Reflexionen zunutze macht und es gleichzeitig ermöglicht, Daten zu erheben, die sodann mit Bezug auf eine rekonstruktive AnalyseEinstellung ausgewertet werden. Mit einer statischen Kamera und durch Feldnotizen wurden über einen Zeitraum von drei Monaten mitten im Schuljahr die für die vorliegende Arbeit präsentierten Daten erhoben. Die Rekonstruktion der Praktiken und Diskurse erfolgt im Sinne einer Diskursethnografie.

Der zweite Teil dieser Arbeit richtet sich auf die Rekonstruktion der Praktiken des Unterrichts und setzt sie in Beziehung zu einem reformpädagogischen Diskurs der Jena-Plan-Schule. Im Kapitel 5 wird dieses Vorhaben mit einer Bildanalyse begonnen. Es handelt sich um eine Fotografie, die dem Forscher seitens eines Lehrers im Feld unaufgefordert übersandt wurde. Davon ausgehend, dass sich in diesem Bild die Prinzipien des Feldes repräsentierten, wird mit der Rekonstruktion des Bildes die Feldbeschreibung vorgenommen. Die folgenden Kapitel 6-9 beschäftigen sich in einer beschreibenden und rekonstruierenden Weise mit den Organisationsprinzipien von Unterricht. Die Begriffe Gespräch, Spiel, Arbeit und Feier werden einerseits für die Jena-Plan-Konzeption zu einem anthropologischen Diskurs über das Lernen und Sich-Bilden, sie stellen andererseits Ethnokategorien des Feldes dar, die die Gestaltung des Unterrichts strukturieren. Dadurch war es möglich, einen ethnografischen Zugang zu den Daten des Feldaufenthaltes zu gewinnen. In den Kapitel 6-9 werden die Organisationsprinzipien in ihrer praktischen Ausgestaltung differenziert und dabei gleichzeitig die Praxis des Unterrichts selbst herausgestellt. Ziel der Studie ist es, die Praktiken des Unterrichts an einer Jena-Plan-Schule herauszuarbeiten und danach zu fragen, welche Rolle der reformpädagogische Diskurs Peter Petersens spielt. Damit berücksichtigt diese Arbeit in besonderer Weise die kulturvermittelnde Funktion der Schule.

„Mindestens die spielerischen Elemente des Sportunterrichts, der Musikunterricht, mindestens erhebliche Teile des Unterrichts in bildender Kunst bzw. visueller Kommunikation, des

1 Einleitung

Literaturunterrichts in der Muttersprache und in fremden Sprachen, ebenso erhebliche Teile des Religionsunterrichts, aber auch Teilbereiche aller anderen Unterrichtsfächer kann man nicht schlüssig der Qualifikationsfunktion, der Selektions- und Allokationsfunktion oder der Integrations- und Legitimationsfunktion der Schule zurechnen.“ (Klafki, 1989, 24)

Zum Abschluss wird im dritten Teil der Arbeit die Frage nach der praktischen Herstellung und dem Gelingen unterrichtlicher Ordnung mit praxistheoretischen und diskursanalytischen Überlegungen vereint, und der Begriff der diskursiven Praktiken sowie das diskursethnografische Vorgehen werden als notwendige Perspektiven einer praxeologischen Unterrichtsforschung herausgestellt und die Ergebnisse der Arbeit diskutiert.

2 Peter Petersens Theorie von Unterricht

In diesem Kapitel erfolgt eine Einführung in die Konzeptionen und Begriffe des Jena-Plans, einer pädagogischen Schulkonzeption, die von Peter Petersen und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entworfen wurde (Petersen, 1927/1980, 1951, 1962, 1963) und mit hinreichenden theoretischen und praktischen Überlegungen versehen ist. Im Rahmen der Arbeiten am Jena-Plan wurde darüber hinaus auch eine Methode zur Erforschung pädagogischer Tatsachen entwickelt, die es darzustellen gilt.

Historisch kann der Jena-Plan der Reformpädagogik zugeordnet werden. In den 1920er Jahren wurden die innere Gestaltung und das äußere Verhältnis der Schule zur Gesellschaft international breit diskutiert. Dabei traten verschiedene Ideen, Versuchs- und Experimentalschulen auf. Beispielsweise wurde im Rahmen des Dalton-Plans die Abschaffung des geschlossenen Klassenverbands erprobt (vgl. Parkhurst, 1922/1937). In einem weiteren Schulversuch in Winnetka ging es u. a. um die individuelle und selbstständige Erfüllung von Aufgaben seitens der Schüler ohne eine didaktische Begleitung durch die Lehrperson (vgl. Washburne und Marland, 1963). „Wie im Dalton-Plan trat auch im Winnetka-Plan der Lehrer als Lehrender und Führender zurück und übernahm mehr die Rolle des Helfers, Beraters und Organisations der gemeinsamen Arbeit.“ (Scheibe, 1994, 309) Neben der unterschiedlichen Ausgestaltung dieser Schulversuche findet sich auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die meist zu einer übergreifenden begrifflichen Beschreibung als Reformpädagogik führen. Im Rückschluss auf diese Ähnlichkeiten des Schulkonzepts Petersens mit der Reformpädagogik wurden diese Überlegungen assimiliert. Petersen beteiligte sich im Rahmen der Internationalen Konferenz des Arbeitskreises für die Erneuerung der Erziehung in Locarno 1927 an deren Diskussion und brachte gemeinsam mit anderen die reformpädagogischen Überlegungen voran. Dementsprechend wurde auch sein Schulkonzept in die Reihe der zum Zweck der Erneuerung stattfindenden Schulversuche integriert. Da

sich bis dahin bereits eine Bezeichnung der Schulversuche etabliert hatte, die am Ort des Schulversuchs orientiert war, wurde für die Reform der Pädagogik, wie Petersen sie anstrebte, sein Schaffensort Jena namengebend und Petersens Pädagogik fortan als *Jena-Plan* (1927/1980) beschrieben – eine Bezeichnung, die Petersen übernahm.

In der gegenwärtigen Praxis lassen sich auch reformpädagogische Bestrebungen finden, die eine Ähnlichkeit zu der Reformpädagogik der 1920er Jahre aufweisen. Das reformpädagogische Aussagensystem gilt es genauer zu beschreiben, um auf einen reformpädagogischen Diskurs schließen zu können. Jene Prinzipien, die für die Konstitution des Unterrichts im Wechselspiel von gegenwärtiger Praxis und konzeptioneller sowie pädagogischer Beschreibung von Petersen als relevant erscheinen, sollen dargestellt werden. Es wird eine Einführung vorgenommen in spezifische Praktiken des Lernens und der Bildung, wie sie sich in der reformpädagogischen Vorstellung von Unterricht und Schule ausgestalten. Die Ideen Peter Petersens von Schule und Unterricht kommen dabei zum Tragen, da es diese theoretischen und praktischen Ideen sind, die sich in der untersuchten Schule als Ordnungsbegriffe und Organisationsprinzipien des Unterrichts abgezeichnet haben und sich als zentrale Begriffe in der Konzeption der Schule darstellen.¹

Bereits in der archäologischen Ausdifferenzierung der Reformpädagogik, von einem Ursprung bis zu einer gegenwärtigen Ausgestaltung, wird ersichtlich, dass es *die* Reformpädagogik nicht gibt (vgl. Oelkers, 1989; Ullrich, 2008; Skiera, 2010). Die unterschiedlichen Schulversuche insbesondere zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts werden einerseits monolithisch als *klassische* Reformpädagogik zusammengefasst (vgl. Göhlich, 1997c), andererseits wird in der gegenwärtigen Beschreibung unterrichtlicher, schulischer und pädagogischer Praxis auf die historische Verschränkung dieser Praxis mit der Reformpädagogik verwiesen (vgl. Kolbe und Reh, 2008). Damit wird jenseits einer Binnendifferenzierung von unterschiedlichen klassischen Reformpädagogiken mit dem Begriff Reformpädagogik gegenwärtig auf einen abgrenzbaren Diskurs verwiesen, der historisch ist und die Bedingungen seines Auftauchens praktisch bestimmt (vgl. Foucault, 1981, 170 f.). Mit Reformpädagogik wird eine pädagogische Praxis bezeichnet, die sich von einer herrschenden Vorstellung von Päd-

1 Aus Gründen der Anonymisierung des Feldes kann die Schulkonzeption selbst nicht als Beleg angeführt werden.

agogik unterscheidet und sich in Reaktion auf weiterreichende kulturelle, soziale und politische Veränderungen zu etablieren versucht. „Die neuen Reformpädagogiken sind wie die klassischen in Zeiten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbruchs entstanden.“ (Göhlich, 1997d, 19) In diesem Sinne ließe sich im Plural von Reformpädagogiken sprechen, wodurch die Bewegungen und Entwicklungen der Alternativschulen bzw. *neuen* Reformpädagogiken ab den 1960er Jahren gefasst werden. Andererseits muss dieser Begriffsvorschlag im bereits erwähnten Sinne zugunsten einer diskursiven (reformpädagogischen) Praxis zurücktreten. Dennoch wird auch mit dem Begriff der Reformpädagogiken verdeutlicht, dass hier ein Fragment aus Geschichten bezeichnet wird, das sich zu seinen eigenen Grenzen verhalten muss (vgl. erneut Foucault, 1981, 170). Die Reformpädagogik(en) bzw. der reformpädagogische Diskurs tauchen mit unterschiedlichen Bezügen in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion der Schulpädagogik in spezifischer Weise auf (vgl. etwa Kolbe und Reh, 2008; Breidenstein, 2008; Huf, 2008; Rabenstein, 2007; Tillmann, 2005; Ullrich, 2008). Dabei werden die gesellschaftlichen Transformationen, die als Pluralisierung der Werte und Lebensformen, Mediatisierung, Mobilisierung sowie als Multikulturalisierung beschrieben (vgl. Göhlich, 1997d, 16), als Umgebung für die „Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion“ (Foucault, 1981, 171) erfasst. Die gegenwärtigen schulpädagogischen Konzepte, deren reformpädagogischer Bezug herausgestellt wird, bestimmen sich als Alternative, Gegenprogramm oder Erneuerung zu einer vorherrschenden bzw. angenommenen Pädagogik und nehmen in diesem Sinne eine Grenzziehung vor. Diese Gegensätzlichkeit lässt sich zunächst nicht in einem Singular, bspw. lediglich der Pluralisierung der Werte, bezeichnen. Erst indem von einem reformpädagogischen Diskurs gesprochen wird, kann der Paradoxie begegnet werden, dass Gegenprogramme und Grenzziehungen sich nicht nur zu einem vorherrschenden Aussagensystem verhalten, sondern dabei auch Widersprüche zu anderen Gegenprogrammen erzeugen, die keine Vereinheitlichung ermöglichen. Es ist der Widerspruch, durch den der Diskurs entsteht, sich im unendlichen fortsetzt und sein Auftauchen in der Historizität ermöglicht (vgl. Foucault, 1970/1991, 215 f.). Die Frage, was der reformpädagogische Diskurs mit *seinen* Ideen gegenwärtig beschreibt, ist dementsprechend an der Beschreibung der pädagogischen Praxis auszurichten. Es geht in diesem Kapitel nicht um die Bestimmung der Reformpädagogik, sondern um die Beschreibung des Reformpädagogischen als praktische Verstehensweise von Schule und Unterricht, die in

den folgenden Kapiteln durch eine diskursethnografische Beobachtung der Praxis vervollständigt wird. „In der Verschränkung dieser beiden Perspektiven [eines synchronen, historischen Rückgriffs und einer gegenwärtigen, diachronen praktischen Ausgestaltung; M.B.] ergeben sich neue Möglichkeiten, Phänomene und Strukturen der Gegenwart zu erforschen und durch ihre Interpretation zum Selbstverständnis und zur Selbstausslegung der Menschen beizutragen.“ (Wulf, 2009, 143) Die für eine Jena-Plan-Schule wesentlichen pädagogischen Überlegungen sollen im Sinne einer historischen Rekonstituierung (vgl. Caruso, 2003) auf Peter Petersen zurückgeführt werden, andererseits in ihrer praktischen Ausgestaltung an der untersuchten (reformpädagogischen) Schule betrachtet werden. Damit werden die Ausführungen zur Ordnung und Organisation des Unterrichts und des Lernens in ihrer Historizität (vgl. Wulf, 2001), Diskursivierung (vgl. Foucault, 1976/1983) und Praxis (vgl. Schatzki, 1996) betrachtet und als *eine* reformpädagogische Konzeption von Unterricht und Lernen dargestellt. Es gilt den reformpädagogischen Diskurs zu beschreiben und herauszustellen, „wie man in welchen Zusammenhängen und zu welcher Zeit über Erziehung spricht“ (Wulf, 2001, 54). Die Praxis des Unterrichts und das sich abzeichnende diskursive Aussagensystem sind zu reflektieren, insofern Diskurse und Praktiken für die Erziehung des Subjekts konstituierend sind (vgl. Wulf, 2001, 54).

Innerhalb *der* Reformpädagogik wird eine spezifische Mythisierung der Kindheit elaboriert (vgl. Oelkers, 2005, 113 ff.), mit der die Aufforderung des Rückzugs des Lehrers und die Anforderung zur selbstständigen Aufgabenerfüllung ebenso einhergehen wie eine Erziehungspraxis, die auf einem Verständnis vom Kind als einem eigenständigen Subjekt fußt. Die sich diesbzgl. etablierende diskursive Praxis führt zu einer Disziplinierung des Erziehers, insofern das Lehren nicht mehr durch die Autorität des Lehrers, sondern durch den Unterrichtsgegenstand und die Erfüllung von Aufgaben durch das Kind verschoben wird. Damit tritt das Lehren in den Hintergrund, während die Anforderungen an den Schüler steigen. Die Bestimmung des Pädagogischen liegt sodann beim Kind und nicht mehr vordergründig beim Erzieher bzw. Lehrer. Dem Kind geht die Aufforderung zu, sein Handeln an der Selbsttätigkeit und Selbstbeobachtung auszurichten, um so selbst zur eigenen Entwicklung beizutragen. Dass das Kind als eigenständig und sich entwickelnd verstanden wird, zeigt sich auch in der Veränderung körperlicher Praxen, etwa indem körperliche Züchtigung sowie menschenunwürdige sadistische Strafen verboten wurden (vgl.

Retter, 2010, 64). Dass der Unterricht dabei teilweise den militärisch-pädagogischen Ansprüchen des neunzehnten Jahrhunderts verhaftet bleibt und erst in weiteren Unterrichtskonzeptionen unter dem Einfluss der Alternativschule ein weitreichendes Infragestellen der Normen erfolgt, weist erneut darauf hin, dass *die* reformpädagogische Praxis immer auch in ihren diskursiven Zusammenhängen betrachtet werden muss (vgl. Göhlich, 1997d, 25). Auch Caruso (2003, 189) stellt mit Bezug auf die Schulkonzeption von Georg Kerchensteiner diesen Zusammenhang von Diskurs und Praxis heraus: „Wenn das Wachstum an sich als regulierbar vorausgesetzt wurde, so musste die Schule das natürliche Interesse der Kinder als eine vorgegebene Größe behandeln und diese Erkenntnis in der Lehrplan- und Methodengestaltung berücksichtigen.“ Mit dem reformpädagogischen Diskurs geht eine veränderte Subjektkonstitution einher, die in der Diskursethnoografie beobachtet und beschrieben werden muss.

In Deutschland gibt es ca. 40 Jena-Plan-Schulen die sich zu überwiegenden Teilen als Regel- oder Versuchsschulen in staatlicher Trägerschaft befinden. An diesen Schulen sind die meist regulär ausgebildeten Lehrpersonen vor die Herausforderung gestellt, einen Schulentwicklungsprozess von unten zu gestalten, der sich an einer Synthese aus vorgegebenem Curriculum und reformpädagogischen Praktiken orientiert (vgl. Ullrich, 2008, 80). Dabei findet eine Verschränkung von reformpädagogischen Ideen des Jena-Plans und weiteren reformpädagogischen Vorstellungen statt. In Abgrenzung zur psychoanalytisch und sozialistisch geprägten Alternativschule, die mit dem Programm einer antiautoritären Erziehung eine Machtkritik in der Pädagogik etablierte, orientieren sich die zweite und dritte Generation der Alternativschulen (vgl. Göhlich, 1997b) an einem Freiheitsbegriff, der nicht die Befreiung aus starren Normen, sondern die Freiheit als Pluralität der Normen begreift, und positionieren sich durch Ökologiefragen und basisdemokratische Vorstellungen im politischen Diskurs der Gesellschaft in den Jahren 1985 bis 1988 neu (vgl. Göhlich, 1997b, 132 ff.). Gegenwärtig sind diese bildungspolitischen Fragen u. a. der Umweltpädagogik und der Demokratieerziehung in Bundesprogrammen im Rahmen der UN-Dekade² zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verankert. Weitere pädagogische Fragen erörtert die Studie der OECD zu *Schlüsselqualifikationen für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft* (vgl. in der englischen Fassung Rychen und Salganik, 2003).

2 Siehe dazu <http://www.bne-portal.de> (letzter Zugriff 14. Juni 2013).