

Siegfried Oppolzer/Andreas Gmelch

## Die Artikulation des Unterrichts in historischer Sicht

Das Phänomen und Problem der Artikulation des Unterrichts erschließt sich geschichtlicher Betrachtungsweise auf dem Wege hermeneutischer Interpretation, d. h., ausgehend von einem an gegenwärtiger Unterrichtstheorie formierten Vorverständnis wird die Problem- und Begriffsgeschichte entfaltet. Dabei erfährt das zunächst *naive Vorverständnis* eine inhaltliche Erweiterung und entwickelt sich im Sinne Kants zu einem *kritischen* Verständnis, dies in einem Verstehensprozeß, der Zirkelstruktur hat.

### 1. Zum gegenwärtigen Vorverständnis von »Artikulation des Unterrichts«

Mit W. Schulz u. a. verstehen wir unter *Unterricht* institutionalisierte, planmäßig organisierte Lehr-Lernprozesse, in denen Lernanlässe unter einer pädagogischen Intentionalität von professionellen Lehrern arrangiert werden. Unterrichtliche Interaktionsprozesse lassen sich modellhaft in der Art »abbilden«, daß in ihnen stets Vermittlungsprozesse »mehrgliedriger Lehrgehalte in voneinander getrennten Zeitabschnitten«<sup>1</sup> eine Rolle spielen und dargestellt werden. Sieht man eingangs vom Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienproblem ab, so bleiben als wesentliche, nicht an bestimmte historische Epochen gebundene, formale Aspekte des Unterrichts

- die zeitliche Dimension und
- die Gebundenheit an sprachliche Mitteilung.

In diesem Zusammenhang verstehen wir unter der Artikulation des Unterrichts die *Gliederung des unterrichtlichen Verlaufs in der Zeit*. Dieses inhaltlich nicht festgelegte Vorverständnis macht deutlich, daß zur Gliederung Kriterien, Gesichtspunkte, vonnöten sind, die außerhalb der Kategorie der Zeit liegen. Sie werden abgeleitet von der jeweiligen Struktur des zu vermittelnden Gegenstandes – »structure of discipline« (J. S. Bruner) – und, sofern der Gegenstand nicht in der außerwissenschaftlichen phänomenologischen Erfahrung der Lebenswelt auftritt, sondern als wissenschaftlicher Gegenstand erst konstruiert wird, von wissenschafts-, erkenntnistheoretischen und methodologischen Prämissen, von den ermittelten oder vermuteten Lehr- und Lernmöglichkeiten – »Lernstruktur« (R. M. Gagné) – und -motivationen der unmittelbar am Unterricht Beteiligten und nicht zuletzt von den geschichtlich bedingten gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen.

Die Artikulation des Unterrichts hat – und darin läßt sie sich mit der Modelltheorie<sup>2</sup> vergleichen – eine doppelte Funktion: Da es sich beim Unterricht immer um Interaktionsprozesse handelt, welche in weiten Teilen das Ergebnis einer vorangegangenen Planung sind – Ort und Stellenwert der Planung innerhalb der unterrichtlichen Dimension sei hier noch ausgeklammert

– ist das Artikulationsproblem für die (tägliche und längerfristige) Unterrichtsplanung von Bedeutung. Gleichzeitig bietet eine Artikulationsstruktur verbunden mit einer dahinter steckenden Theorie des Unterrichts einen möglichen Raster für die Analyse des komplexen Unterrichtsgeschehens. Somit läßt sich Unterricht in seiner Struktur, seiner Intention und in seinem Ablauf auf der Basis perspektivischer Grundannahmen von Schule, (implizierter oder empirisch abgesicherter) Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Lerntheorien mit Hilfe von »Artikulationsstufen« als durchschaubares Beziehungsgefüge beschreiben und planen. Eine solche vorkonzipierte Verlaufsstruktur, die künftigen Unterricht in seinen Grundzügen geistig vorwegzunehmen vermag, ist als Gliederungshilfe gedacht, jedoch nicht mißzuverstehen in der Art, daß damit Unterricht vorprogrammiert und fixiert wäre, zumal über Konkretheit und Autor des geplanten Unterrichtsprozesses hier noch nichts ausgesagt ist.

## **2. Der Zusammenhang von Problem- und Begriffsgeschichte**

Der Begriff »Artikulation des Unterrichts« wird in der Geschichte der Unterrichtstheorie relativ spät geprägt und verwendet, er findet sich spätestens in der »Allgemeinen Pädagogik« (1806) J. F. Herbarts. Aber er weist, seinerseits eng verknüpft mit der Geschichte der Unterrichtsmethode, dem Phänomen und Problem nach weit über Herbart hinaus und zurück bis in die griechische Antike. Die Begriffsgeschichte ist somit nur ein Teil der umfassenden Problemgeschichte. Erst in der Spur dieses fundamentalen Zusammenhangs von Problem- und Begriffsgeschichte erschließt sich hermeneutisch das Phänomen und Problem der »Artikulation des Unterrichts«.

### **2.1 Ursprung des Begriffes bei J. F. Herbart**

Herbart verwendet den Begriff in dem Kapitel der »Allgemeinen Pädagogik«, das er »Stufen des Unterrichts« nennt.<sup>3</sup> Unterricht als Prozeß verläuft in der Zeit und seine einzelnen Glieder weisen eine »deutliche Stufenfolge« oder »Artikulation« auf. Herbarts Unterrichtslehre ist ein Kernstück seines pädagogischen Systems. Sein Ziel für alle Unterrichts- und Erziehungstätigkeit lautet: Charakterstärke der Sittlichkeit, welches nur über mehrere Etappen erreichbar ist. Zunächst soll »das Tatsächliche« aufgefaßt werden. Dabei ist dem Schüler »Einsicht« zu vermitteln zwischen gutem und schlechtem Wollen. Wird diese Urteilsfähigkeit erlangt, kann sie auf das eigene Wollen angewendet werden: das »moralische Urteil« ist das Ziel. Die nächste Stufe soll zur Übereinstimmung des Wollens mit der Einsicht des Schülers führen. Mit der Stabilisierung dieser Stufe ist das Ziel der Tugend erreicht. Von dieser Ziellehre ist Herbarts Unterrichtsaufgabe bestimmt und strukturiert: Der Unterricht soll die sachliche Auffassung der natürlichen Gegebenheiten pflegen. Vom Hervorbringen eines »geordneten Gedankenkreises« wird eine förderliche Wirkung auf die Willensverhältnisse erwartet. Herbarts assoziationspsychologischer Standpunkt impliziert, daß sich das Wollen aus

Vorstellungsverbindungen ergibt. Die Aktivierung relevanten Vorwissens im Zusammenhang mit der Darbietung neuer Unterrichtsgegenstände durch den Lehrer hat vor allem die Aufgabe, die apperzipierenden Vorstellungen geordnet und *klar* ins Bewußtsein zu heben. Der als *Assoziation* bezeichnete nächste Schritt soll den Schüler befähigen, an Beispielen des zu studierenden Phänomens durch Vergleiche und Gegenüberstellungen Begriffe zu gewinnen, das Neue mit bereits Bekanntem zu verbinden. Die *Systematisierung* soll die erarbeiteten Kenntnisse und Prinzipien klassifizieren. Eine solche innere Verarbeitung der Vorstellungen zu einem System baut die »Vielseitigkeit des Interesses« auf, welche Voraussetzung zum Handeln ist. In der letzten Stufe der *Methode* soll an Übungsaufgaben die Wirksamkeit der vorangegangenen Stufen überprüft werden bzw. die reicher gewordene Erfahrung benutzt werden. Dieser Stufe entspricht keine unmittelbare *Lehrtätigkeit* mehr, denn inhaltlich ist sie gerade als »selbsttätiges, regelmäßiges Denken«<sup>4</sup>, als »Selbstdenken« bestimmt.

- Herbarths Verständnis von der »Artikulation des Unterrichts« ist geprägt
- durch eine an der praktischen Philosophie (*Ethik*) orientierte, pädagogische Zielsetzung,
- durch erkenntnistheoretische Prämissen (Kant) und
- durch psychologische Vorannahmen (Assoziationspsychologie).

## 2.2 Problemgeschichte

Geht man den Ursprüngen eines methodischen, in eine klare Folge von einzelnen Schritten aufgegliederten Unterrichts nach, so zeigt sich, daß spätestens bei den *Sophisten* der griechischen Antike als den Ahnherren des berufsmäßigen Lehrens<sup>5</sup> die Problematik thematisiert und einer ersten Lösung zugeführt wird. Ihr Rhetorik-Lehrplan verfolgt die Vorbereitung auf ein erfolgreiches politisches Leben. Von Protagoras bis Quintilian läßt sich ein System von Regeln für die Kunst des Unterrichts feststellen: Musterreden werden beigebracht, vom Schüler eingepreßt und reproduziert. Das Kopieren des Musters zielt primär auf die *Form* der Rede. Aus einer Vielzahl von möglichen Redeformeln gilt es, die passenden auszuwählen und situationsadäquat flexibel zu gestalten. In Ciceros »De partitione oratoria« lassen sich sechs Teilschritte identifizieren: Bereitstellen des Stoffes (*inventio*), gegliedertes Anordnen (*dispositio*), sprachliche Formung (*elocutio*), Einprägen ins Gedächtnis (*memoria*), Vortrag (*pronuntiatio*).

Im Gegensatz zu den Sophisten will Sokrates weniger formale Kenntnisse, Regeln und Fertigkeiten vermitteln, als vielmehr die ganze Person durch die Verinnerlichung eines Wertsystems bilden. Sein Erziehungssystem setzt die Existenz gültiger Vorstellungen von den Tugenden voraus. Diese können vom Menschen erkannt – besser »wiedererkannt« – werden. Aufgabe des Unterrichts ist es, bei der »Wiedererinnerung« eingeborener, von der Seele in einer vorgeburtlichen Existenz geschauter, jedoch bei ihrer Inkarnation wieder vergessener Ideen Hilfestellung zu leisten (»Mäeutik = Hebammenkunst«).

Im sokratischen Unterricht – besonders deutlich aufgezeigt in Platons Dialog »Menon«<sup>6</sup> – finden sich vier Artikulationsstufen: Unter starker Führung des Lehrenden wird zunächst sichergestellt, daß die zu verwendenden Grundbegriffe, -fertigkeiten und -einsichten beim Lernenden vorhanden sind (Vorbereitung). Dann wird die neue Aufgabe gestellt und mit dem schon mitgebrachten und reaktivierten Wissen verbunden (Problemstellung/Aufgabenformulierung). Anschließend wird der Lernende provoziert, falsche Lösungen zu produzieren (Lösungsvorschlag). Diese werden mit Ironie destruiert (Widerlegung). Der zunächst Verunsicherte muß schließlich seine Unwissenheit eingestehen und wird mit der dialektischen Selbstprüfung für die erneute Aufgabenstellung motiviert (Aporie). Beim zweiten Anlauf gibt der Lehrer die entscheidende Lösungshilfe vor und holt durch gezieltes Fragen aus dem Schüler die Lösung heraus.

Die Gliederung des sokratischen Unterrichts folgt dem Gang der philosophischen Erkenntnis oder des Lernens schlechthin, das Platon nicht psychologisch, sondern metaphysisch (Anamnesis-Lehre) begründet.<sup>7</sup> Die bei Platon ausgesprochene »Hypothese, daß die Vermittlung eines begriffs- und ideenbildenden Unterrichtsinhalts von sich aus schon indirekt die sittlichen Entscheidungen des zu Erziehenden kontrollieren bzw. formen würde«,<sup>8</sup> wird von Herbart aufgenommen, der die Tugend für lehrbar hält und als eine Sache der Erkenntnis betrachtet.

Ähnlichkeiten mit der sokratischen Dialektik und den forensischen Techniken der Rhetoriker lassen sich bei der scholastischen Vorgehensweise zur Lösung der Widersprüche zwischen verschiedenen Autoritäten, nämlich zwischen Offenbarungsglaube und Vernunft feststellen. Die scholastische Methode der Strukturierung und Darbietung des Unterrichtsinhalts geht zurück auf P. Abälard, dessen »Sic-et-non« oder »Zweifelbeseitigungsmethode«<sup>9</sup> keineswegs auf die theologische Disputation beschränkt blieb. Der Formulierung einer Frage (quaestio) folgt die Gegenüberstellung widersprüchlicher »dicta«, d. h., es werden Autoritäten und Argumente für die bejahende Lösung (»item«) der Problemfrage sowie solche entgegenstehender Art (»contraprobatio«) gesammelt. Die Auflösung des Widerspruchs (»solutio«) durch einen korrekten Lösungsvorschlag gelingt entweder durch das Herbeischaffen weiterer »objectiones« oder durch die Konstruktion einer Theorie, in deren Licht beide Seiten recht haben, wenn sie auch nur Teilaspekte der Wahrheit enthalten. Auf die solutio folgt in der Regel eine Widerlegung der contraprobatio. Die Quaestiones des Thomas von Aquin weisen als Abschluß meist eine systematische Zurückweisung aller potentiellen Einwände auf. J. A. Comenius wählt die »Ordnung der Natur« als Ordnung des Unterrichts. In seiner »Didactica magna« entfaltet er »die Kunst, alle alles zu lehren«.<sup>10</sup> Die Strukturierung mitgebrachten »einfachen« Wissens bildet die Basis für eine differenziertere Behandlung desselben. Inhalte werden auf einen Kernbestand bezogen und um diesen organisiert. Ein Lernprozeß wird in Schritte zerlegt, so daß deren Nacheinander in der Zeit nicht springt (»natura non facit saltus«). Diese »natürliche« Wissensvermehrung soll garantie-

ren, daß die sittliche und psychische Natur des Menschen im gleichen Tempo zur Vollendung hingeführt werde.

Mit der Aufklärung wird erstmalig professionelle pädagogische Arbeit zu einer ernstzunehmenden sozialen Tatsache. Die aufklärerische Methode basiert – gemäß der Intention des Comenius, »alle alles zu lehren« – auf den Prämissen, daß alles lehrbar und alle lernfähig seien, wobei hier nur graduelle Unterschiede zu verzeichnen seien. Den ersten Versuch einer wissenschaftlichen Darstellung von Unterricht<sup>11</sup> findet man bei E. Ch. Trapp, dem Theoretiker unter den Philanthropen. Er unterscheidet Unterrichtsphasen nach unterrichtsmethodischen Gesichtspunkten. Unterricht wird nicht nach Fächern und Altersstufen systematisch gegliedert, sondern wie die Campe'schen Erzählstunden oder analog zu B. Ottos gesamtunterrichtlicher Konzeption organisiert, wobei die individuellen »Kräfte, Naturen und Fähigkeiten der Kinder« Maßstab und Kriterium für methodische Gestaltung und zeitliche Stufung abgeben. Die Artikulationsstruktur kristallisiert sich um zwei zeitlich nicht klar abtrennbare, sondern sich gegenseitig beeinflussende Phasen: Das *Sammeln* und *Ordnen* von Ideen. Die Originalität der Natur und der Realien bietet das Reservoir für die zu gewinnenden Kenntnisse. Die Systematik dieser Kenntnisse ist vom Schüler selbsttätig herzustellen, und zwar in Form von Regeln und »Enzyklopädien«, die auf induktivem Weg gewonnen werden. Die zu leistende Ordnung kann je nach den unterschiedlichen Zwecken und Gegenständen des Unterrichts einerseits und den individuellen Fortschritten der Schüler andererseits unterschiedlich vorgehen und ist nicht dogmatisch fixiert.

Pestalozzi geht von den konkreten gesellschaftlichen Lebensverhältnissen aus, welche ein wesentliches Bestimmungsmoment der Erziehung sein müssen. Er sieht sein Erziehungsziel in einem menschenwürdigen Dasein aller Menschen durch die Vereinigung von wirtschaftlicher Selbständigkeit und sittlicher Vervollkommnung auf Grund der Ausbildung aller Kräfte, nämlich »Kopf, Herz und Hand«. Der Weg zur Bildung des »ganzen Menschen« ist für ihn identisch mit der Elementarmethode, deren fundamentaler Inhalt die Anschauung ist. Menschenbildung hat allgemeingültigen Charakter. Deshalb gibt es für Pestalozzi auch allgemeine, immer gültige Artikulationsprinzipien, welche sich in der Idee des Elementaren und Naturgemäßen kristallisieren. Es gibt in allem Seienden unableitbare, ewige, unveränderliche Elemente. Die Einsicht des Menschen und damit der Unterricht müssen auf diese Elemente gerichtet sein. Den Akt der Freilegung des Elementaren im Unterricht bezeichnet Pestalozzi als »naturgemäße« Methode.

Bei der Elementarbildung geht es um die Entwicklung aller Kräfte des ganzen Menschen. Das Mittel dazu ist die Anschauung, die durch die Verhältnisse und Bedürfnisse des jeweiligen Menschen mitbestimmt und -geprägt wird. »Anschauung« ist nicht nur methodisches Hilfsmittel, sondern selbst ein »Bildungsinhalt«.

Die Anschauungskraft ist im Unterricht zu entwickeln, damit der Mensch in die Lage versetzt wird, von verwirrten, unklaren Anschauungen zu immer

klarer zu kommen. Dies geschieht über die Beobachtung, die zur Strukturierung des Problems beiträgt. Die Lenkung der Aufmerksamkeit durch Lehrerfragen fokussiert das zu diskutierende Problem. Es gilt, das Charakteristische zu erfassen, mit Hilfe der Darbietung die Begriffsbildung zu begünstigen, Gegenstände durch die Elementarmittel der Zahl, Form und Sprache zu erfassen, und durch Klassifizierung handhabbar zu machen (vgl. Herbarts Stufe des Systems!).

Analysiert man konkrete, nach dem »ABC der Anschauung« strukturierte Unterrichtsbeispiele hinsichtlich ihrer Artikulation, so läßt sich ein mechanistisch-formalistisches Vorgehen einerseits (Gegenstand anschauen, benennen, Eigenschaften und Funktionen erfassen, systematisch einordnen, einüben) konstatieren und die Trappsche Grundstruktur wiedererkennen: zunächst das Sammeln von Kenntnissen, danach das Systematisieren einschließlich der Reflexion des Verwendungszusammenhangs.

Petalozzis Prinzip des Elementaren als Inbegriff typischer Grundanschauungen beeinflußt die Geschichte der Unterrichtsgestaltung<sup>12</sup> bis hin zur heutigen Diskussion um begriffsorientierte curriculare Konzepte.

### **3. Problem- und Begriffsgeschichte ab Herbart**

Die skizzierte Problemgeschichte läßt deutlich werden, inwieweit der historisch-systematisch vorgehende Herbart bisherige Elemente in eine erste klassische Theorie der Artikulation integriert. Dabei faßt er besonders Elemente aus dem Gedankengut von Trapp und Pestalozzi systematisch zusammen. Während jedoch bei Trapp die Systematisierung der Kenntnisse zu Einsichten durch die Eigenaktivität der Schüler primär auf die intellektuelle Erziehung abzielt, ist Herbarts Zielvorstellung eine moralische; die qua Apperzeption gewonnenen neuen Gedankenreize bilden die Grundlage für die »Charakterstärke der Sittlichkeit«. Unterricht ist mittelbare Erziehung; das Mittel ist die Aneignung von Wissen, das Ziel das »vielseitige Interesse«, welches Herbart in Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme differenziert. Dieses vielseitige Interesse folgt aus der Forderung nach harmonischer Ausbildung aller Seelenkräfte (vgl. Pestalozzi!). Vielseitigkeit ist jedoch nicht mit Flatterhaftigkeit zu verwechseln, weshalb sie im Durchgang der vier Stufen der ruhenden und fortschreitenden Vertiefung und Besinnung – sie entsprechen den Artikulationsstufen: Klarheit – Assoziation – System – Methode und sollen zeitlich aufeinander folgen, da jede Stufe die Grundlage der folgenden ist – angestrebt werden müsse. Dabei rekurriert Herbart »nicht auf das bestmögliche Ausnutzen psychologischer Abläufe, sondern . . . auf die letzten und eigentlichen Zwecke der Erziehung«. <sup>13</sup> Eine solche psychologische Verkürzung und Fehlinterpretation geschieht jedoch durch die Formalstufentheorie seiner Schüler, Ziller, Rein, Dörfeld u. a.

### 3.1 Formalstufen der Herbartianer

T. Ziller<sup>14</sup> verschärft die ethische Akzentuierung der Unterrichtsinhalte in der Vorherrschaft der »Gesinnungsstoffe«, die im Dienst der religiös-sittlichen Charakterbildung stehen, bis zum Überdruß, wobei die Zugrundelegung der Kulturstufentheorie für die menschliche Entwicklung den einzigen Jahrgängen entsprechende Bildungsinhalte zuweist. Gegenüber Herbart ist insofern ein Rückschritt zu verzeichnen, als das Konzentrationsprinzip, d. h. die Organisation von Inhalten um Gesinnungsstoffe, das Artikulationsprinzip verdrängt. Fataler noch ist das falsche Herbartverständnis bezüglich der Artikulation, insofern man seine Stufen im Sinne eines »psychologischen Mechanismus« und einer erstarrten Schematisierung als allgemeine Formulierung eines geistigen Aufnahmeprozesses fehlinterpretiert und somit als universale Unterrichtsmethode mißbraucht. Von Ziller auf fünf Stunden erweitert, von W. Rein<sup>15</sup> durch die deutsche Fassung leicht verständlich, weit verbreitet, vielfach kopiert – zum Teil noch bis heute unterrichtliche Organisation hinsichtlich der zeitlichen Gliederung bestimmend – macht die Formalstufenkonzeption Geschichte. Die Reinsche Unterrichtsgliederung: Vorbereitung – Darbietung – Verknüpfung – Zusammenfassung – Anwendung wird beliebigen Inhalten übergestülpt, ganz gleich, ob man sich bei einer Kenntnisaneignung auf der Herbartschen Stufe der Assoziation oder der der Methode befindet. »Das strenge Reglement der Formalstufen kam . . . den Bedürfnissen der das Schulleben kontrollierenden Schulbürokratie als auch der Lehrerbildung entgegen.«<sup>16</sup>

### 3.2 Reformpädagogik

Es ist nicht verwunderlich, daß die gesamte Reformpädagogik gegen diese Unterrichtsschablonisierung mit heftiger Kritik auffährt. Ein Pendelausschlag auf die Gegenseite ist die Folge. Besonders die Arbeitsschulbewegung erneuert das Problem der Artikulation. Bei G. Kerschensteiner läßt sich als Anknüpfungspunkt an Herbart das Festhalten am »erziehenden Unterricht« feststellen. Trotz dieser gleichen Zielsetzung kommt er aber auf Grund des pädagogischen Arbeitsbegriffs<sup>17</sup> zu einer anderen Unterrichtskonzeption. Während die erziehende Wirkung bei Herbart vom »fertigen«, »geordneten« Gedankenkreis ausgeht, führt Kerschensteiner die Wirkung auf den sittlichen Charakter der Arbeit zurück, durch die der Gedankenkreis hervorgebracht wird. Somit ist die Tätigkeit selbst zentral, während der Gegenstand der Arbeit (im Gegensatz zu Herbart, nach dem das Produkt der Unterrichtsarbeit auf den sittlichen Charakter wirkt) prinzipiell beliebig ist, d. h. Gegenstände grundsätzlich austauschbar sind. Kerschensteiner reduziert die Herbartsche Kategorie des Interesses, welche sich als Wechselbeziehung von Gegenstand und Schüler darstellt, auf das subjektive Interesse des Schülers, dessen Spontaneität bei der Schularbeit genutzt und dem eine gewisse Freiheit der Gestaltung bei der Lösung der unterrichtlichen Arbeit zugestanden wird.

Die Artikulationsstruktur läßt sich deutlich am berühmten gewordenen Unterrichtsbeispiel des Starenkastenbaues ablesen: Die *Aufgabenstellung* gän-

gelt nicht den Schüler in vorstrukturierte Teilprozesse, sondern legt seinen Arbeitsprozeß lediglich durch sachliche Gesichtspunkte fest, insofern mit Hilfe eines vorhandenen Materials ein Starenkasten mit bestimmten Maßen anzufertigen ist, wobei möglichst ökonomisch (mit möglich wenig Zeit, Kraft und Materialverbrauch) die Aufgabe zu lösen ist. Es folgt eine *Analyse der Schwierigkeiten* mit einer ersten *Lösungsvermutung*. Die Vermutung wird *geprüft*. Bevor man also ans Werk geht, muß der fertige Starenkasten zunächst im Kopf »realisiert« sein. Von den entworfenen Plänen wird für die *Lösung* der geeignetste, dem Meßkriterium der Aufgabenstellung adäquate Plan ausgewählt. Schließlich *überprüft* der Schüler sein Ergebnis, ob der Starenkasten »werkgerecht«, sauber gearbeitet, dicht, brauchbar etc. ist.

Jeder Mangel, der aus dem Werk spricht, ist Antrieb für eine vollendetere Ausführung der nächsten Aufgabe. »Selbstprüfung durch das Werk an dem Werk«, d. i. Kerschensteiners letztes und höchstes Merkmal der pädagogisch wirksamen Arbeit. Der Unterrichtsablauf muß den Schüler zur Selbstkontrolle nötigen, inwieweit das »Gesetz der Sache« erfüllt ist. Erst dann ist die erziehliche Wirkung des Unterrichts garantiert.

Während Kerschensteiner die Einheit von manueller und geistiger Arbeit betont, sieht H. Gaudig die Grundformen der menschlichen Arbeit in der geistigen Arbeit. Die »Spontaneität der Schülerfrage« bestimmt sein Prinzip der »freien geistigen Schularbeit«. Aus eigenem Antrieb Fragen stellen, aus selbstgewählten Bahnen zu frei gewählten Zielen voranschreiten, ist Voraussetzung zur Erreichung des Leitbildes der autonomen Persönlichkeit. Personale Selbständigkeit ist als Ziel nur zu erreichen, wenn der Weg dorthin als selbsttätiger organisiert wird. Primäre Funktion des Stoffes ist eine motivationale. Er soll Anreize zu spontanen Fragen und zur selbsttätigen Arbeit liefern. Die Artikulation des Unterrichts wird bestimmt vom (angenommenen) Lernprozeß des Schülers – gemäß der Orientierung an Wundt gilt es »willenerregende« Stimuli zu setzen – und der »stoffadäquaten Arbeitstechnik«. Das Unterrichtsgeschehen leiten also »nicht Stoffabschnitte, sondern Arbeitsglieder«. <sup>18</sup> Die bei Gaudig in Ansätzen vorhandene Darstellung <sup>19</sup> der nach Arbeitsschritten gegliederten Arbeitstechnik ist bei O. Scheibner <sup>20</sup> systematisiert und in folgenden Phasen gegliedert: Ein *Arbeitsziel* setzen – *Arbeitsmittel* suchen, bereitstellen, prüfen und ordnen – den *Arbeitsweg* planen – die *Arbeitsschritte* ausführen – das *Arbeitsergebnis* prüfen, beurteilen, sichern, einordnen, auswerten. Trotz aller vom Erziehungsziel abgeleiteten hehren Ansprüche offenbart eine kritische Analyse der Unterrichtsdokumente aus der Gaudig-Schule, daß die »Freiheit« vielfach einzig in der selbständigen Anwendung einer bestimmten, vorab erlernten Arbeitstechnik durch die Schüler besteht.

Für die Vielfalt der reformpädagogischen Strömungen soll die Arbeitsschulbewegung als Exemplum gelten. Erwähnen ließe sich noch die aus der Kunsterziehungsbewegung hervorgegangene Erlebnispädagogik, die in bezug auf die autonome Persönlichkeitsentfaltung den Akzent auf das Eigen-schöpferische im Kind setzt. Von dieser Zielsetzung her ergibt sich – je nach

Tätigkeitsfeld – eine variable (vgl. z. B. den von H. Scharrelmann und F. Gansberg propagierten »freien Aufsatz«), in den Grundstrukturen formal gleiche Artikulation, die W. Neubert<sup>21</sup> mit den Stufen: Einstimmung – Darbietung – Besinnung – Tataufruf umschreibt.

### 3.3 Artikulationsproblematik in der gegenwärtigen Schulpädagogik

Die Problemgeschichte mündet in den gegenwärtigen Diskussionsstand ein: Die Bedeutung H. Roths, der die »empirische Wende in der Erziehungswissenschaft« einleitete, rechtfertigt es, ihn als ersten Repräsentanten der Schulpädagogik der Nachkriegszeit in unserem Zusammenhang zu nennen. Nach seiner Auffassung vollzieht sich die Auseinandersetzung zwischen Kind und Gegenstand in einem »Stufenaufbau des Erkenntnisprozesses«. <sup>22</sup> Die Unterteilung des Unterrichtsverlaufs wird als Entfaltung des Lernbegriffs gesehen. Die Orientierung an vermuteten, idealtypisch verlaufenden Lernschritten des Schülers ist für den Lehrer eine große organisatorische Hilfe. Freilich muß gleichzeitig kritisch angemerkt werden, daß eine Beschränkung des Artikulationsproblems auf die lernpsychologische Komponente problem- und begriffsgeschichtlich – aus der Perspektive Herbarts gesehen – eine Verkürzung darstellt, da die Artikulation immer als Funktion des Ziels zu verstehen ist.

Nach Roth muß jeder Lernprozeß erst angestoßen, ein Lernmotiv geweckt werden (*Motivation*). Der Neuerwerb einer gewünschten Leistungsform in den eigenen Besitz bereitet *Schwierigkeiten*. Gelingt es, diese (mit Hilfe des Lehrers) zu überwinden, ist die Stufe der *Lösung* erreicht. Die neue Leistungsform wird aktiv vollzogen und vervollkommenet: *Stufe des Tuns und Ausführens*. Die neue Verhaltens- oder Leistungsform gilt es nun durch praktischen Gebrauch in variierten Anwendungsbeispielen zu erproben und zu festigen (*Stufe des Behaltens und Übens*). Dabei muß der Lerngegenstand so gründlich »in die Tiefe« verfolgt werden, »daß er sozusagen seine Übertragungsmöglichkeit hergibt«. <sup>23</sup> (*Transfer*)

In der *Theorie des Unterrichts der »Berliner Schule«* (P. Heimann/W. Schulz) wird innerhalb des Methodenproblems kein Neuentwurf bezüglich der Gliederung des Unterrichtsverlaufs gemacht. Vielmehr rekurriert man auf die Lernschritte von H. Roth; denn Artikulations-Schemata werden verstanden als »den Unterrichtsprozeß nach den vermuteten Lernphasen der Schüler und den ihnen jeweils zugeordneten Lernhilfen der Lehrer oder Mitschüler« <sup>24</sup> bestimmende Gliederungselemente. Erst eine noch zu leistende, inhaltlich gefüllte Norm von Unterricht – in der älteren »wertfreien« Form der Berliner Didaktik wird diesbezüglich Abstinenz geübt – schlägt auf die Artikulationsstruktur durch. Denn die These von der Interdependenz aller den Unterricht konstituierenden Faktoren weist auf die wechselseitige Abhängigkeit der in den vier Entscheidungsfeldern »Intentionen«, »Thematik«, »Methodik« und »Medien« und der in den zwei Bedingungsfeldern, den »anthropogenen« und »soziokulturellen Voraussetzungen« wirksamen Faktoren hin. Die von Schulz 1972 revidierte Fassung führt das Sinnkriterium

der »Emanzipationshilfe« ein und nähert sich damit der Position Blankertz, welcher den Begriff der »methodischen Leitfrage«<sup>25</sup> prägt.

H. Blankertz weist nach, daß Methodenlehren keineswegs nur inhaltsneutrale Techniken darstellen, sondern durchwegs inhaltliche und intentionale Festlegungen anzeigen, was beim Durchgang durch die Problem- und Begriffsgeschichte der Artikulation des Unterrichts schon deutlich wurde. Akzentuierung und Perspektivierung eines Themas werden durch die jeweils spezifische Intention geleistet, welche auf die anthropologische und subjektive Bedeutung hin zu befragen ist. Somit hat die methodische Leitfrage die Lehrbarkeit, -würdigkeit und -notwendigkeit eines Unterrichtsgegenstandes zu erweisen. Es besteht also ein »Implikationszusammenhang« von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen. Dies besagt, daß jede Unterrichtsmethode inhaltliche Voraussetzungen hat, und inhaltliche Zielsetzungen nicht ohne Bezug auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können. Der methodische Zugriff hat ebenso gegenstandskonstitutive Funktion<sup>26</sup> wie die Lehrzieldefinition. Es ist also unzulässig, einseitig von der »Lernstruktur« der Schüler (vgl. H. Roth) die Artikulationsformen des Unterrichts zu bestimmen oder diese als eine Zeck-Mittel-Relation von der »Struktur der Sache«<sup>27</sup> her (vgl. W. Klafki: Primat der Didaktik vor der Methode) darzustellen. Solche in curricularen Konzepten auftretende Polaritäten lassen sich auch nicht mit der Forderung überbrücken, daß die »logische Struktur eines Gegenstandes in die psychologische Struktur eines lernenden Individuums überführt werden«<sup>28</sup> müßte, da damit die zugrunde liegende erkenntnistheoretische Problematik übersehen wird. »Gegenstände« eines an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten Unterrichts existieren nicht a priori, sondern sind wissenschaftliche Aussagemöglichkeiten, welche erst unter bestimmten »erkenntnisleitenden Interessen« zustande kommen. Will Unterricht nicht verschleiern und manipulieren, muß er sie aufdecken. Zu diesem Zweck sind »didaktische Strukturgitter«<sup>29</sup> zu entwerfen. Artikulationsschemata lassen sich damit aber nicht verbindlich vorgeben, wenn einerseits die »Methode« erst den Gegenstand als *Unterrichtsgegenstand* konstituiert und andererseits wegen der Einführung eines emanzipatorischen Sinnkriteriums die Transparenz des Lehr-Lern-Prozesses gewährleistet sein muß. Auf Grund der Berücksichtigung der pädagogischen Intentionalität sei ein möglicher Artikulationsentwurf von Menck vorgestellt: Phänomenaufweisbegriffe – Struktureinsichten – Besinnung – Verständnis – Verhalten – Verantwortung.<sup>30</sup> Die genaue Kenntnis der spezifischen Klassensituation, Qualifikationen lernpsychologischer und sachlogischer Analyse erlauben erst im Kommunikationsprozeß mit den Schülern eine »zweckmäßige« Ablauforganisation zu konstruieren. Voraussetzung ist die Kenntnis der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, »den linearen Ablauf von Lernprozessen sinnvoll systematisch zu gestalten«.<sup>31</sup> Flechsig/Haller haben dazu Sequenz-Schemen erarbeitet.

Die gegenwärtige didaktische Diskussion legt ein *Metaplanungskonzept* für die Artikulation des Unterrichtsablaufes nahe. Die Zulassung bzw. Provoka-

tion von Alternativen muß gewährleisten, daß der Geltungsanspruch von Setzungen (Lehrzielen) und Entscheidungen (Unterrichtsverfahren) durch Offenlegung der Bezugssysteme überprüfbar wird. Eine die Schüler an der Planung von Unterricht beteiligende »offene« Unterrichtsgestaltung<sup>32</sup> muß zu Beginn die *Offenlegung des Plans* leisten, deren Funktion es ist, den im Entwurf vorweggenommenen Unterrichtsprozeß transparent und damit der Kritik zugänglich zu machen. Freilich ist erst ein Lernprozeß nötig, damit Schüler – ihrem Erfahrungshorizont entsprechend – selbst die Komplexität eines Gegenstandes zu entfalten und Bewältigungsstrategien zu entwerfen in der Lage sind. Die *Diskussion der Komplexität* führt zu einer Vorstrukturierung in alternativen »Zielen« und »Wegen«. Eine Hilfe bei diesem Prozeß bietet die Bereitstellung eines breitgefächerten Medienmaterials mit Anreizeigenschaften. Die Festlegung dessen, was wie erreicht werden soll, ist der schwierigste Teil einer situationsorientierten Unterrichtsplanung und kann deshalb nicht am Anfang des Planungsprozesses stehen. Schließlich ergibt sich eine Arbeitsplanung für *ausgegliederte Einzelprobleme* mit der Angabe möglicher Informationsquellen. Durch die geleistete Reflexion der angestrebten Perspektivierung wird die *Reduzierung von Komplexität* legitimiert. *Reflexionsphasen* ermöglichen die Abänderung des Plans im Unterrichtsprozeß und die *Wiederherstellung* der ursprünglichen *Komplexität*. Die *Unterrichtsdurchführung* berücksichtigt fachspezifische, intentionale und erkenntnistheoretische Aspekte ebenso wie die Lernvoraussetzungen der Schüler. Die anschließende *Auswertung* der Unterrichtsarbeit vermag selbst wieder Anstoß zur Revision zu bieten. *Unterrichtskritik* als letzte Phase ist im Sinne des Erwerbs didaktischer Kompetenz wie »erzieherischer Selbstkontrolle« (vgl. Kerschensteiner) zu verstehen.

#### 4. Zusammenfassung

Artikulation von Unterricht wurde eingangs im Sinne eines Modells verstanden. Sie impliziert – wie die Problem- und Begriffsgeschichte zeigt – immer eine spezifische pädagogische Intentionalität. Wer dies übersieht und sie zu einer Zweck-Mittel-Relation verkürzt, ignoriert die richtungsweisenden Aspekte der Unterrichtsgeschichte und fällt hinter die didaktische Diskussion von heute zurück. Jeder Art der Modellierung von Unterrichtseinheiten sind aus modelltheoretischer Sicht Grenzen der Konkretisierung gesetzt. Modelle »wollen« Wirklichkeit nicht völlig kopieren bzw. vorwegnehmend fixieren. »Sie reduzieren die Wirklichkeit auf wichtige Linien und Umrisse. Sie lassen . . . einen Spielraum für die im Grunde nicht vorhersehbare Vielfalt situativer Interaktionsmöglichkeiten, unerwarteter Ereignisse und spontaner Entscheidungen aller am Unterricht Beteiligten.«<sup>33</sup>

## Anmerkungen und Literatur

- <sup>1</sup> Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht, Analyse und Planung. Hannover <sup>6</sup>1972, S. 18.
- <sup>2</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang u. a.:  
Salzmann, Ch.: Gedanken zur Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. In: Päd. Rundschau, 26. Jg., 1972, S. 468–485.  
Salzmann, Ch.: Die Bedeutung des Modellbegriffs in Unterrichtsforschung und Unterrichtsplanung. In: Roth, L./Petrat, G.: Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hannover 1974, S. 171–200.  
Die bei Salzmann aufgeführten Modell-Merkmale gehen z. T. zurück auf: Stachowiak, H.: Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle. In: Studium Generale, 1965, S. 432–463.
- <sup>3</sup> Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). Weinheim/Berlin <sup>2</sup>1959, 2. Buch 4. Cap., S. 66.
- <sup>4</sup> Herbart, J. F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835). Paderborn <sup>2</sup>1964, §§ 67ff.
- <sup>5</sup> Vgl. Marrou, J.-J.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg/München 1957, S. 79.
- <sup>6</sup> Platon-Ausgabe von H. Stephanus (Paris 1578) in der Schleiermacher-Übersetzung (Hrsg.: Otto, W. F./Grassi, E./Plamböck, G.). Hamburg 1957, 70aff.
- <sup>7</sup> Stenzel, J.: Platon der Erzieher. Hamburg 1961 (s. bes. IV. Metaphysik des Lernens, S. 147–179).
- <sup>8</sup> Rebel, K.: Das Problem der Unterrichtsmethode, dargestellt an ausgewählten Beispielen aus der Geschichte der Pädagogik (Deutsche Bearbeitung von: Broudy, H. S.: Historic Exemplars of Teaching Method). In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim/Basel <sup>3</sup>1973, Teil I, Sp. 41.
- <sup>9</sup> Henning, J.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974, S. 43.
- <sup>10</sup> Comenius, J. A.: Große Didaktik. Herausgegeben u. eingeleitet von H. Ahrbeck. Berlin 1957, S. 40.
- <sup>11</sup> Trapp, E. Ch.: Vom Unterricht überhaupt. Heidelberg 1964 (Hrsg.: K. Schaller).
- <sup>12</sup> Vgl. Klafki, W.: Petalozzis Theorie der Elementarbildung. In: Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim <sup>4</sup>1964, S. 13–86.
- <sup>13</sup> Schwenk, B.: Das Herbartverständnis der Herbartianer. Weinheim 1963, S. 194.
- <sup>14</sup> Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865.  
Ziller, T.: Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876.
- <sup>15</sup> Rein, W.: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, 8. Bde. (1878–85).
- <sup>16</sup> Günther, K. H. (Hrsg.) u. a.: Geschichte der Erziehung. Berlin <sup>10</sup>1971, S. 378.
- <sup>17</sup> Kerschensteiner, G.: Der pädagogische Begriff der Arbeit. Im Sammelband AB-hauer: Erziehungsfragen im Industriegebiet. Leipzig 1926.
- <sup>18</sup> Scheibner, O.: Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Heidelberg <sup>5</sup>1962, S. 273.  
Gaudigs Darlegung über schultheoretische Fragen sind von ihrem Gedankengang her aphoristisch. Scheibner sammelte sie thematisch, interpretierte sie und brachte sie in ein Gaudig allerdings übersteigerndes System, das als ein für die Arbeitsschule generelles anzusehen ist.

- <sup>19</sup> Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917, I. Bd., S. 89. Eine weitere Darstellung der Stufung des unterrichtlichen Arbeitsprozesses ist zu finden in: Gaudig, H.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau 1922, S. 36.
- <sup>20</sup> Scheibner, O.: a.a.O., S. 40f.
- <sup>21</sup> Neubert, W.: Das Erlebnis in der Pädagogik. 1925.
- <sup>22</sup> Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1957, S. 111.
- <sup>23</sup> Roth, H.: a.a.O., S. 288.
- <sup>24</sup> Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1972, S. 32.
- <sup>25</sup> Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975, S. 98ff.
- <sup>26</sup> Vgl. Menck, P./Thoma, G. (Hrsg.): Unterrichtsmethode – Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 145ff.
- <sup>27</sup> Bruners »structure of the discipline« sei als ein Beispiel für diesen Ansatz erwähnt. Vgl. Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin/Düsseldorf 1970; Ford, G. W./Pugno, L.: Wissensstruktur und Curriculum. Düsseldorf 1972.
- <sup>28</sup> Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München 1969, S. 134. Beispiele aus unterschiedlichen Fachdidaktiken sind aufgearbeitet in:
- <sup>29</sup> Menck, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt a. M. 1975.
- <sup>30</sup> Menck, P.: a.a.O., S. 93.
- <sup>31</sup> Flechsig, K. H./Haller, H.-D.: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1975, S. 196.
- <sup>32</sup> Es wird hier auf die grundlegenden Aufsätze Bezug genommen von:  
 Loser, F.: Aspekte einer offenen Unterrichtsplanung. In: Bildung und Erziehung 1975, H. 4., S. 241–257  
 Thiemann, F./Wittenbruch, W.: Gegen eine vor-schreibende Unterrichtsplanung. In: Bildung und Erziehung, 1975, H. 4, S. 280–296.
- <sup>33</sup> Salzmann, Ch.: Die Bedeutung der Modelltheorie für die Unterrichtsplanung – unter besonderer Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung, 1975, H. 4, (S. 258–279), S. 266.

### *Studienmaterial*

- Schwerdt, Th.: Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen. Paderborn 1959.
- Henningsen, J.: Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1974.
- Menck, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt a. M. 1975.
- Loser, F.: Aspekte einer offenen Unterrichtsgestaltung. In: Bildung und Erziehung 1975, H. 4, S. 241–257.
- Vogel, A.: Artikulation des Unterrichts. Verlaufsstrukturen und didaktische Funktionen. Workshop Schulpädagogik Materialien 3. Ravensburg 1974.