

5 Über das (Fach-)Wissen hinaus

Perspektiven auf Erziehungs- und Bildungsziele im Unterricht

Wie in der Positionierung für einen nicht-affirmativen Unterricht in der Allgemeinen Didaktik deutlich wurde, ist Bildung nicht auf kognitive Leistungsaspekte zu reduzieren (→ Kap. 4.3; Rucker, 2019d; Uljens, 2023; Koch-Priewe, Köher & Störtländer, 2016). Und auch wenn Unterricht in der Schulpraxis als Fachunterricht in Erscheinung tritt, erschöpfen sich seine Ziele nicht in fachadditiv-einzelfachlichen. Unterricht verfolgt also nicht allein fachlich-epistemische, sondern ebenso pädagogische Zielsetzungen (Reusser & Pauli, 2021, S. 193). Pädagogisches Handeln ist an die gute Absicht gebunden (Bennewitz, 2021, S. 107) und diese liegt darin, »zur Selbstständigkeit im Erkennen, Urteilen und Handeln beizutragen« (Terhart, 2019, S. 122). Gute Absichten allein reichen jedoch auch nicht aus. Es braucht neben ihrer Legitimation die geeignete Vermittlung und Aneignung in einer passenden Rahmung des Unterrichtsprozesses, die es mit wissenschaftlichen Zugängen zu analysieren gilt.

Fachübergreifende Erziehungsziele und Bildungsansprüche werden in der Unterrichtsqualitätsforschung und in der Allgemeinen Didaktik unterschiedlich adressiert, hergeleitet und legitimiert, während sie in der qualitativen Unterrichtsforschung angesprochen werden (→ Kap. 5.2), aber nicht eigens in den Forschungsfokus rücken. Der Vergleich der Zugänge deutschsprachiger Unterrichtsforschung konzentriert sich somit im Folgenden auf die Unterrichtsqualitätsforschung

(→ Kap. 5.1) und die Allgemeine Didaktik (→ Kap. 5.2), bevor in einem weiteren Exkurs die Klassenführung erneut zum Ausgangspunkt für eine Konkretisierung und Problematisierung genutzt wird (→ Kap. 5.3).

5.1 Überfachliche Kompetenzen und »erzieherische« Wirkungen in der Unterrichtsqualitätsforschung

Die Unterrichtsqualitätsforschung konzentriert sich auf die Bedingungen und Merkmale eines effektiven Unterrichts und bemisst seine Wirksamkeit nach wie vor in erster Linie am fachlichen Wissens- oder Kompetenzerwerb (Praetorius & Gräsel, 2021). Die Leistungsveränderung der Schüler:innen ist *das* Kriterium für effektiven Unterricht. Erzieherische Wirkungen »oder Bildung als Voraussetzung der »Mündigkeit« werden im Feld der Unterrichtseffektivitätsforschung« [] so gut wie gar nicht berücksichtigt« (Vieluf & Laukner, 2023, S. 8) und die Fokussierung auf einen möglichst hohen Anteil aktiver Lernzeit (→ Kap. 4.2) begrenzt Bildung im und durch Schulunterricht allein auf den Unterrichtsstoff und damit auf ihren materialen Aspekt (vgl. Gräber, 2023, S. 336).

(Selbst-)Kritisch räumen Sauerwein und Klieme (2016, S. 472; vgl. ebenso kritisch Vieluf & Laukner, 2023) bezogen auf die empirische Bildungs- bzw. Unterrichtsqualitätsforschung ein, dass diese »vermehrt auf Zielkriterien jenseits von Leistung verweisen sollte«. Über die Fachlichkeit des Unterrichts hinaus wird es entsprechend als Auftrag zukünftiger Forschung markiert, »überfachliche Bildungsziele und -kompetenzen« stärker einzubeziehen, wobei als besondere Herausforderung »die valide Messung dieser immer relevanteren sozialen, personalen und lernmethodischen Kompetenzen« hervorgehoben wird, die als schwer operationalisierbar gelten (Begrich et al., 2023, S. 77; vgl. Praetorius & Gräsel, 2021, S. 181).

Werden überfachliche Bildungs- und Erziehungsziele in den forschenden Blick genommen, folgt dies in der Unterrichtsqualitätsforschung derselben Forschungslogik, die auch der Erfassung von im Unterricht zu vermittelnden Fachkompetenzen zugrunde liegt. Es sind

»Bildungskompetenzen«, die es zusätzlich zu Fachkompetenzen zu operationalisieren gilt, um den Unterricht auf seine Effektivität bezogen auf das Erreichen auch überfachlicher Ziele zu prüfen. Welche sozialisations- und persönlichkeitsbezogenen Konsequenzen sich aus der Teilnahme am Unterricht für die Schüler:innen jenseits des fachlichen Lernens, aber auch über die wirksame Vermittlung von »Bildungskompetenzen« ergeben, wird in der Unterrichtsqualitätsforschung nicht berücksichtigt (vgl. Terhart, 2010, S. 44).

»Ziele werden in der bisherigen empirischen Unterrichtsforschung vorrangig als mehr oder weniger austauschbare Outcome-Variablen von Unterrichtsqualität betrachtet« (Praetorius & Gräsel, 2021, S. 181). Diese interne skeptische Einschätzung scheint insbesondere für die fachübergreifenden Wirkungsindikatoren zu gelten, wenn sie in der Unterrichtsqualitätsforschung angeführt werden. In den frühen Überarbeitungen des Angebots-Nutzungs-Modells hat Andreas Helmke bereits sog. »erzieherische« Wirkungen als Output-Variable aufgenommen. Darunter versteht er jedoch mit Verweis auf Helmut Fend schulische Sozialisationseffekte (Helmke, 2022, S. 32) und scheint so Erziehung nicht von Sozialisation zu unterscheiden. Alternativ werden »psychosoziale und emotionale Merkmale« unter dem Label der erzieherischen Ziele des Unterrichts zusammengefasst (Klieme, 2022, S. 413), während Hofer (2014, S. 56) die Erziehungsaufgabe des Unterrichts mit »Persönlichkeitszielen« wie »Selbständigkeit (Selbstbewusstsein, Kritikfähigkeit, Angstfreiheit) und sozialer Kompetenz (Kooperation, Hilfsbereitschaft, Aufrichtigkeit)« in Verbindung bringt.

An anderen Stellen finden sich unterschiedlich umfangreiche Sammlungen überfachlicher bzw. erzieherischer oder bildungsbezogener Zielstellungen. Als überfachliche Kompetenzen werden etwa »Problemlösefähigkeit oder die Kompetenzen, die für ein selbstgesteuertes Lernen erforderlich sind« (Gräsel & Göbel, 2022, S. 664) benannt. Neben »kognitiven Lernergebnissen wie den erreichten fachlichen Kompetenzen [würden] auch nicht-kognitive Aspekte wie (positive) Einstellungen und Interessen gegenüber einem Schulfach und überfachliche Kompetenzen wie Lern- und Problemlösestrategien« einbezogen (Seidel, 2014, S. 859). In den verschiedenen Angebots-Nutzungs-Modellen werden

des Weiteren multikriterial ebenfalls überfachliche Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit oder soziale Kompetenzen genannt. Hinzu treten Interesse und Motivation als Zielkriterien (Vieluf et al., 2020, S. 74). »Motivation, Lernfreude und Interessenentwicklung [...], ein positives Fähigkeitsselbstkonzept [...] oder die Förderung von Kooperation oder Fairness« (Drechsel & Schindler, 2019, S. 355) erscheinen als Zielkategorien der Persönlichkeitsbildung und fachübergreifenden Lernens im Unterricht.

In dieser beispielhaften Zusammenstellung deutet sich bereits an, dass mit der Fokussierung auf fachübergreifende Kompetenzen wie Lern- und Problemlösekompetenzen, auf »Motivation (z.B. Interessen)«, »Emotionen (z.B. Freude an einem Fach)« und »Einstellungen (z.B. Leistungsbereitschaft)« (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 7) psychologische Konstrukte genutzt werden, mit denen ein überfachlicher Bildungsanspruch des Unterrichts nicht zu begründen und auch nicht empirisch zu prüfen ist. Diesen werden jedoch »Ziele im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs (z.B. Eigenverantwortlichkeit, Demokratiefähigkeit, Mündigkeit etc.)« (ebd.) an die Seite gestellt, ohne dass sie in der Unterrichtsqualitätsforschung prominent Berücksichtigung fänden.

Im Vergleich zur vielfältigen, schlagwortartigen Benennung von überfachlichen Erziehungs- und Bildungszielen finden sich entsprechend nur wenige Ansätze zu ihrer Operationalisierung und Messung, so etwa zu demokratischen Kompetenzen (Diedrich, 2008) oder zu nicht-kognitiven Erziehungszielen bei Grob und Maag Merki (2001; vgl. Rothland, 2021, S. 145–149). Hofer (2014) schlägt vor, analog zu den Bildungsstandards Erziehungsstandards zu formulieren und diese an Entwicklungsaufgaben (vgl. Oerter & Dreher, 2008; Eschenbeck & Knauf, 2018) anzubinden, die von Lernenden im Kindes- und Jugendalter zu bearbeiten sind. Erziehungsstandards anhand von Entwicklungsaufgaben zu bestimmen und zu operationalisieren bedeutet indes auch hier, mit ihnen zu verfahren, wie mit kognitiven Leistungen (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 159).

Gemein ist den genannten fachübergreifenden Zielkategorien als Wirksamkeitsindikatoren, dass sie wie selbstverständlich benannt

(»Mündigkeit etc.«), aber nicht legitimiert werden. Ein Diskurs über normative Grundlagen und das hier immanente Menschenbild fehlt ebenso (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 160; vgl. Vieluf & Laukner, 2023) wie Überlegungen zu den Konsequenzen für die Schul- und Unterrichtsgestaltung (→ Kap. 4.3 sowie 5.3).

Die neben psychologischen Konstrukten wie Motivation oder Fähigkeitsselbstkonzepten geradezu beiläufig genannten Outcome-Variablen »Eigenverantwortlichkeit, Demokratiefähigkeit, Mündigkeit etc.« (Trautwein, Sliwka & Dehmel, 2022, S. 7) sind mit der auf Effektivität und Effizienz ausgerichteten Unterrichtsperspektive, erst recht mit einem affirmativen Unterricht nicht kompatibel. Die Erfahrung von Autonomie tritt auch nicht als Zielkategorie, sondern als Mediator auf, der das Lernen der Schüler:innen motivational befördert. Es geht zudem um Autonomieerleben *im* Unterricht, in dem den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Schüler:innen Raum gegeben werden soll (Klieme, 2022, S. 420), nicht jedoch um Autonomie, um Selbstbestimmungsfähigkeit als Zielperspektive über den Unterricht hinaus.

Schüler:innen erscheinen im effektiven Unterricht der Unterrichtsqualitätsforschung zugesplitzt weniger als Subjekte und autonome Akteur:innen, sondern eher »als Stellglieder in einem Gefüge von Variablen, das nach Kausalmustern und Wirkungsbedingungen abgesehen wird« (Herzog, 2013, S. 22). Die den Schüler:innen zum Zwecke der Lernmotivation zugestandene Erfahrung von Autonomie tritt nicht als zu fördernder Wert an sich hervor, sondern sie dürfte spätestens dann ins Hintertreffen geraten, wenn das Autonomiestreben und der Wunsch nach Selbst- und Mitbestimmung nicht dem im Unterricht »erwünschten« Schüler:innenverhalten entspricht und den Anteil aktiver Lernzeit und damit den Lernzuwachs zu gefährden droht (→ Kap. 5.3). Ein überfachlicher Bildungsanspruch hat sich im effektiven Unterricht so der Lernwirksamkeit zu beugen. Insofern wäre auch zu fragen, ob nicht auch gegenwärtig noch gilt, was Ewald Terhart für eine überkommene Vergangenheit beschreibt, dass nämlich entgegen hehrer Erziehungsabsichten und Bildungsansprüche »noch immer Einordnung, Anpassung, strategisches Verhalten und geschicktes Taktieren, [...] Unterdrückung

von Eigeninteressen etc. die wichtigsten Erziehungserfahrungen als Konsequenz der Teilhabe an Unterrichtsprozessen« (Terhart, 2019, S. 137) sind, zumindest eines Unterrichts, der auf Lernleistung und die messbare Zielerreichung selbst von Erziehungszielen ausgerichtet ist.

5.2 Erziehungs- und Bildungsziele einer bildungstheoretisch fundierten, nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik

Wenn die Verhaltensdispositionen von Kindern und Jugendlichen im Schulunterricht absichtsvoll beeinflusst werden sollen, dann folgen aus der Zielstellung einer domänenübergreifenden Befähigungen zur Mündigkeit, Toleranz oder Kritikfähigkeit Konsequenzen für die Gestaltung und Qualität des Vermittlungsprozesses, die über eine Ausrichtung auf die Optimierung des Lern- und Aneignungsprozesses hinaus gehen. »Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht [könne, MR] nicht auf die Erwartung verzichten, dass Schüler/innen die in Rede stehenden Aufgaben in einer Weise bearbeiten, die den ihnen zugrunde liegenden Erziehungsansprüchen möglichst nahe kommt. Im Unterricht muss zum Wie dieser Aneignung Stellung bezogen werden« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 227). Entsprechend wäre »Mündigkeit« auch nicht (allein) als fachübergreifende Ergebnisvariable zu fassen, sondern im Sinne der Fokussierung qualitativer Unterrichtsforschung auf den »Vollzug von Tätigkeiten«, auf die Performanz (Herzmann, 2018, S. 172) zu analysieren, inwieweit in der Unterrichtskommunikation, im Vollzug des Unterrichts Aspekte der Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Autonomie gewertschätzt und vor allem in der Interaktion und Arbeit an der Sache gefördert werden.

Während, wie in dem zitierten Beitrag von Meseth, Proske und Radtke (2012), in der *qualitativen Unterrichtsforschung* angerissen wird, dass die mit den Erziehungs- und Bildungszielen verbundenen Normen auch für den Unterricht selbst, die Auseinandersetzung mit der Sache des Unterrichts und die Gestaltung der Interaktion gelten, ist es insbesondere die bildungstheoretisch fundierte *Allgemeine Didaktik*, die diesen normativen Horizont als Orientierung für die Bestimmung von

Erziehungs- und Bildungszielen über einen beiläufig erscheinenden Verweis auf »Mündigkeit etc.« überhaupt erst bietet.

Zentraler Bezugspunkt wäre in der Tradition der Allgemeinen Didaktik zuallererst die Theorie kategorialer Bildung, der folgend Bildung als »Entwicklung der Selbstständigkeit des Einzelnen beschrieben« wird (Rucker, 2019a, S. 212; vgl. Rucker, 2019b). Diese Entwicklung soll in die Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler:innen als fachübergreifendem Ziel eines Unterrichts mit Bildungsanspruch münden (Rucker, 2019d, S. 414; Rucker, 2020b). Hinzu treten die Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarität als Zielkategorien der Allgemeinbildung (Klafki, 1993; Arnold, Koch-Priewe & Lin-Klitzing, 2006). Im Hamburger Modell der Lerntheoretischen Didaktik wird u.a. ebenfalls die Emanzipation der Lernenden von Fremdbestimmungen betont, sodass neben der Förderung von Wissen und Können im Sinne einer Kompetenzförderung die Emanzipations- und die Solidaritätsförderung Ziele des Unterrichts sind (Arnold & Lindner-Müller, 2016).

Fachliche Inhalte des Unterricht und darüber zu fördernde sachlichen Einsichten können zunächst einmal selbst als Voraussetzung für ein Leben in Selbstbestimmung angesehen werden. Wie sollte ein Mensch sein Leben auch selbstbestimmt führen, wenn er die Sachen, die seine Lebensführung tangieren, nicht versteht (Rucker, 2019d, S. 414)? Insofern dient das fachbezogene Lernen, dient auch der in der Unterrichtsqualitätsforschung vorrangig fokussierte fachliche Lern- bzw. Kompetenzzuwachs als zentraler Qualitätsindikator einem fachübergreifenden Bildungsziel, werden Schüler:innen doch in eine Auseinandersetzung mit Inhalten verstrickt, die sie (noch) nicht kennen oder können. Durch das Unbekannte kann das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt irritiert werden; sie machen neue Erfahrungen, können sich so verändern und Andere werden (Rucker, 2019d, S. 413).

Darüber hinaus ist es aber die besondere Qualität des *Wie* der Auseinandersetzung mit und Aneignung einer Sache (s.o. Meseth, Proske & Radtke, 2012), sind es die Gestaltungsprämissen und die Prozessqualität des Unterrichts aus der normativen Warte eines nicht-affirmativen Unterrichts, die in der bildungstheoretisch fundierten Allgemeinen Di-

daktik gegenwärtig von Thomas Rucker (u.a. Rucker, 2018, 2019d, 2020c, 2023) in den Blick genommen werden.

Maßgeblich ist der für einen nicht-affirmativen Unterricht grundlegende Bildungsanspruch: Schüler:innen soll in den Unterrichtsfächern nicht allein zu sachlichen Einsichten verholten werden, sondern sie sollen auch eigene Werturteile entwickeln, um auf diese Weise dazu beizutragen, dass sie ein Leben in Selbstbestimmung führen können. Schüler:innen sollen aufgefordert werden, Geltungsansprüche grundsätzlich zu prüfen. Das impliziert, dass – wie im Abschnitt 3.3. bereits skizziert – das, was im Unterricht vermittelt werden soll, immer auch zur Disposition gestellt wird (Rucker, 2019d, S. 412). Die Aufforderung, *jedwede* Geltungsansprüche einer Prüfung zu unterziehen, bezieht sich auf die Dimension des Wissens und Könnens ebenso wie auf die Dimension des Wertens. Das, was schon als sicher gewusst und gekonnt angesehen wird, soll ebenso wie die Norm, die selbstverständlich zu gelten scheint, irritiert werden (Rucker, 2019d, S. 417). Die in der qualitativen Unterrichtsforschung beschriebene Bedeutungsaushandlung im Unterricht als einer durch Interaktion und Kommunikation gekennzeichneten sozialen Situationen bezieht sich somit nicht allein auf die fachlichen Inhalte, sondern auf Erziehung (Rabenstein, 2010, S. 39) bzw. die Überprüfung von Geltungsansprüchen der domänenübergreifenden Erziehungs- und Bildungsziele ebenso.

Ausgangspunkt einer nicht-affirmativen Allgemeinen Didaktik wäre, dass mit Blick auf die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler:innen sachliche Einsichten und eigene Werturteile entstehen, die aufrechterhalten werden oder sich verändern, indem Geltungsansprüche durch die Schüler:innen nicht unhinterfragt akzeptiert, sondern überprüft werden (Rucker, 2019d, S. 424). Dies setzt voraus, dass die Schüler:innen befähigt werden, Geltungsansprüche, mit denen sie konfrontiert werden, zu prüfen – und das Unterricht dies überhaupt ermöglicht. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit generell auf Unterricht angewiesen ist (Rucker, 2018, 2019d).

So gedachter Unterricht geht also über die Hinführung zum bzw. der Vermittlung von Wissen mehrfach hinaus und kann seine fach-

übergreifenden Ziele mit eigenem Anspruch (und nicht etwa als Mittel zum Zweck; → Kap. 5.1), nämlich mit einem fachübergreifenden Bildungsanspruch, begründen und differenzieren, dem Anspruch, dass Schüler:innen in einer (spät)modernen, demokratischen Gesellschaft ein selbstbestimmtes Leben führen können (Rucker, 2018, S. 471). Um die Entwicklung gedanklicher Selbständigkeit zu ermöglichen, gilt es daher auch, die für moderne demokratische Gesellschaften charakteristische Perspektivendifferenz auf die Sachen abzubilden. Einsichten in die Sache wären so stets im Lichte verschiedener Perspektiven zu gewinnen. Die Unterstützung der Entwicklung der eigenen Urteilsbildung erfolgt dadurch, dass die Schüler:innen bezogen auf spezifische Problemstellungen zu eigenen Stellungnahmen vor dem Hintergrund alternativer Positionen verholten wird (Rucker, 2018, S. 472; Rucker, 2019d, S. 416).

In einem Unterricht mit Bildungsanspruch wird es in Abgrenzung zum effektiven Unterricht der Unterrichtsqualitätsforschung nicht dem Zufall überlassen, ob sich zur Einsicht in die Sache auch ein eigenes Werturteil gesellt. Die erfolgreiche (und auch empirisch nachprüfbar) Wissensvermittlung muss vielmehr mit der Aufforderung zum Entwurf von eigenen Werturteilen einhergehen, um im Ergebnis des Zusammenspiels von *effektivem* Unterricht (*effective teaching*) im Sinne der Unterrichtsqualitätsforschung und *gutem* Unterricht (*good teaching*), der an normativen Wertvorstellungen und Zielperspektiven einer Allgemeinen Didaktik ausgerichtet ist, von einem *qualitätvollen* Unterricht (*quality teaching*) sprechen zu können (Rothland, 2018, S. 375–377; Rothland, 2021, S. 140–144; vgl. Berliner, 1987, 2005; Fenstermacher & Richardson, 2005) (→ Kap. 7). Mit diesem Zusammenspiel geht einher, dass für *qualitätvollen* Unterricht nicht die gute Absicht ausreicht (Mündigkeit, Autonomie, Solidarität etc.) (Bennewitz, 2021, S. 107), sondern die empirisch erfassbare Erreichung fachübergreifender Bildungs- und Erziehungsziele ebenso bedeutsam ist wie die Überprüfung der Erziehungs-, Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in Übereinstimmung mit den übergreifenden normativen Zielstellungen.

Schüler:innen sollen im Sinne effektiven, lernwirksamen Unterrichts Wissen und Können aneignen und sich zu dem angeeigneten

Wissen und Können, zu dem Gelernten verhalten und Stellung beziehen, ohne sich auf eine Position festlegen zu müssen. In diesem Sinne wäre Unterricht mit Bildungsanspruch *erziehender* Unterricht (Rucker, 2019d, S. 415; Rucker, 2019c, S. 41; vgl. Rucker, 2023) und Erziehung durch Unterricht hätte zusammengefasst zum Ziel, »dem Einzelnen *eigene Einsicht* in tradiertes Wissen zu ermöglichen sowie diesen im Entwurf eigener *Urteile* zu unterstützen« (Rucker, 2018, S. 470). Der Bezugspunkt eines erziehenden Unterrichts mit Bildungsanspruch eröffnet so durch die Anbindung an die Tradition bildungstheoretisch fundierter Allgemeiner Didaktik eine genuin *erziehungswissenschaftliche* Perspektive auf Unterricht und das schulische Lernen. Dieser wird einer eher psychologisch inspirierten Perspektive der Unterrichtsqualitätsforschung mit einer Konzentration auf fachübergreifend adressierte Konstrukte wie Motivation, Emotionen oder Selbstkonzepten, die als vermittelnde Variablen im Zusammenhang mit dem Lern- und Kompetenzzuwachs gedacht werden, zur Seite gestellt und bietet so eine notwendige Perspektiverweiterung auf qualitätsvollen Unterricht.

5.3 Exkurs 2: Klassenführung – Disziplinierung hin zu erwünschtem Schüler:innenverhalten oder Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit?

Können aber die Erziehungs- und Bildungsziele einer bildungstheoretisch fundierten Allgemeinen Didaktik (*good teaching*) so ohne weiteres zusammen mit den impliziten Normen der Unterrichtsqualitätsforschung (*effective teaching*; → Kap. 2.1) im Sinne eines fruchtbaren Zusammenspiels zum Zwecke der Perspektiverweiterung gedacht werden? Oder stehen sich die favorisierten Qualitäts- und Zielkriterien (Effizienz und Effektivität vor allem fachlicher Lehr-Lern-Prozesse vs. Selbstbestimmungsfähigkeit) nicht allzu sehr entgegen?

Am Beispiel der Klassenführung als Basisdimension der Unterrichtsqualität soll dies erneut zumindest andeutungsweise problematisiert werden, liefere doch die »forschungsgestützte Diskussion zur Klassenführung [] wichtige Beiträge für die Unterrichtsgestaltung auch

unter einer erzieherischen Perspektive« (Kiel, 2018, S. 1003). Und im Sinne einer erziehungswissenschaftlichen, einer genuin schulpädagogischen Forschungssicht auf Unterricht wäre u.a. von besonderem Interesse, wie sich das prominente Qualitätsmerkmal Klassenführung eines fachbezogen wirkungsvollen Unterrichts mit den fachübergreifenden Wertvorstellungen und Zielen des Unterrichts mit Bildungsanspruch in Einklang bringen lassen – oder eben nicht. »Wie verhalten sich Kounins (2006) Techniken der Klassenführung wie Disziplinierung und Allgegenwärtig [...] zu den Selbstbestimmungs- und Entfaltungsinteressen der Schülerinnen und Schüler bzw. zum pädagogischen Handeln im Unterricht als »Aufforderung zur Selbsttätigkeit« (Rothland, 2021, 148)?

Dass die unterschiedlichen Zielperspektiven effektiven und guten Unterrichts nicht so ohne weiteres zusammen gebracht werden können, wird bereits aus der Sicht der Unterrichtsqualitätsforschung problematisiert. »Wenn Klassenmanagement im Dienst effektiver Lehr-Lernprozesse steht, unterliegen nicht nur Interventionen zur Disziplinierung, sondern auch Maßnahmen der Verhaltenssteuerung einem besonderen Legitimationszwang. Anspruchsvolles und nachhaltiges Lernen ist immer auch darauf ausgerichtet, die Selbststeuerungskompetenzen der Lernenden zu erhöhen. Klassenmanagement steht dagegen manchmal in der Gefahr, durch eine Übersteuerung der Interaktion die Selbststeuerung der Lernenden zu unterlaufen« (Ophardt & Thiel, 2019, S. 257). Auch wenn die hier adressierten Selbststeuerungskompetenzen nicht mit der Selbstbestimmungsfähigkeit eines Unterrichts mit Bildungsanspruch gleich zu setzen sind, deutet sich dennoch bereits als problematisch an, dass Klassenmanagement und eine auf die Ermöglichung eines effizienten Unterrichts ausgerichtete Klassenführung Kosten zu Lasten der Selbstbestimmung und Autonomie mit sich bringt, wenn es gilt, die Schüler:innen zu einem im Unterricht erwünschten Verhalten hin zu disziplinieren, dass dem kollektiven Lernzuwachs dient.

Der Widerspruch der Bildungs- und Erziehungsziele eines nicht-affirmativen Unterrichts mit Bildungsanspruch zu den Maßnahmen der Ermöglichung eines effektiven und effizienten Unterrichts wird

darüber hinaus am Beispiel der Klassenführung noch deutlicher, wenn im Anschluss an die als Klassiker (Seidel, 2020) ausgewiesenen Forschungsarbeiten von Jacob S. Kounin (1970/2006) der Fokus auf der Lehrkraft liegt, die den Schüler:innen u.a. klar macht, dass sie als Ausdruck vollumfänglicher Kontrolle über sämtliche Geschehnisse im Unterricht informiert ist (Drechsel & Schindler, 2019), die Interaktion im Unterricht effektiv steuert und »regelwidriges Verhalten modifiziert« (Ophardt & Thiel, 2019, S. 259). Eine Aus- oder Zurichtung auf Konformität durch »Verhaltensmanagement« (Prävention von und Intervention bei Störungen) oder »Verhaltenssteuerung« (Ophardt & Thiel, 2019; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020) gehören neben dem »Zeitmanagement« bzw. dem »Management von Lernzeit« (Drechsel & Schindler, 2019; Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020) zu den Subdimensionen und ausbleibende Störungen bzw. Disziplinprobleme zu den Indikatoren effektiver Klassenführung, die »klare Regeln für erwünschtes Schülerverhalten im Sinne von aktiver Beteiligung und Aufmerksamkeit« (Klieme, 2022, S. 420) umfasst und dem Ideal des »gut organisierten und störungsarmen Unterricht[s] ohne Leerlauf und mit einem geringen Umfang außerunterrichtlicher Aktivitäten« folgt (Lipowsky & Bleck, 2019, S. 220) bzw. die Reduktion »nicht fachbezogener Aktivitäten« zum Ziel hat (Praetorius, Rogh & Kleickmann, 2020, S. 306).

Die Idee, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu managen, zu steuern oder zu modifizieren, um es in für die effektive und effiziente Gestaltung fachlicher Lehr-Lernprozessen erwünschte Bahnen zu lenken, in deren Rahmen außerunterrichtliche bzw. nicht-fachliche Aktivitäten unter den Generalverdacht der Zeitverschwendung geraten (ebenfalls eine Subdimension (ineffektiver) Klassenführung; Klieme, Schümer & Knoll, 2001, S. 51), adressiert die Schüler:innen nicht als autonome Subjekte, deren Entwicklung zur Selbstbestimmungsfähigkeit, zur Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie unter Berücksichtigung ihrer Selbstbestimmungs- und Entfaltungsinteressen *durch* Unterricht bewirkt werden soll, sondern als fremdbestimmte Objekte, als Steuergrößen im Gesamtgefüge der Optimierung von Lernleistungen. Schüler:innen erscheinen so auch insgesamt eher als Ensemble

separater Leistungen, Fertigkeiten und Lösungskompetenzen oder als die Summe ihrer Bildungs- und Entwicklungserfolge und weniger als Personen (Hoppe-Graff & Kim, 2016, S. 160f.). »Effizienter Unterricht in seiner Idealform hat nicht das mündige, reflektierte und selbsttätige Subjekt zum Ziel, sondern das wissende, disziplinierte und angepasste Individuum« (Gräber, 2023, S. 337).

In der Praxis beobachtbaren Unterrichts steht denn auch eine pädagogische Einwirkung auf das Lernen unter Bezugnahme auf übergreifende Normen wie Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie eine erkennbar rigide Kommunikation gegenüber, die auf die »Herstellung von Aufmerksamkeit und Mitmachbereitschaft« zielt (Proske, 2018, S. 45), ist doch in der Sozialdimension des Unterrichts die Motivierung der Schüler:innen und die Disziplinierung der Aufmerksamkeit die Absicht, um eine kontinuierliche Bearbeitung der Sachdimension zu ermöglichen (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 232). Geht es darum, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen zu fokussieren und das oben genannte erwünschte, schulkonforme Verhalten auf Seiten der Schüler:innen herbeizuführen, das als Voraussetzung für ungestörten Unterricht und einen hohen Anteil aktiver Lernzeit angesehen wird, dann scheinen in den Befunden qualitativer Unterrichtsforschung »beinahe alle Mittel der Disziplinierung recht, psychischer und notfalls auch physischer Zwang, der von der Anwesenheitspflicht über Ermahnungen, Beschämungen bis zur Drohung mit (zeitweiligem) Ausschluss reicht« (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 233). Das Gebot der Wahrung der Autonomie sowie der Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit tritt so im Rahmen der unterrichtlichen Motivierungs- und Disziplinierungskommunikation hinter die Herstellung unterrichtlicher Ordnung zum Zwecke einer erzwungenen Aufmerksamkeit auf die Sache zurück (→ Kap. 4.3).

