

15. Ableitungen für die didaktische Theoriebildung

Der mit der Arbeit verfolgte didaktische Entwurf schließt unmittelbar an die Vorüberlegungen an, woraus sich – mit Blick auf digitale Technologien – allgemeindidaktische von spezifischen didaktischen Gesichtspunkten unterscheiden lassen.

Die bisher herausgearbeiteten didaktischen Implikationen können wie folgt zusammengefasst werden:

- Eine *bildungstheoretische Fundierung* wird für didaktische Überlegungen als zentral angenommen (Kap. 15.1.1).
- Die *Subjekt-Weltbezüge* werden als didaktische Grunddimensionen betrachtet, in denen Erkenntnis- und Erfahrungsprozesse ablaufen (Kap. 15.1.2).
- Die Lebenswelt ist als Erfahrungshorizont der Ausgangspunkt und für Prozesse der Vermittlung und Aneignung bestimmt. Die digitale Lebenswelt wird ausgehend von der Sinnfeldontologie realistisch gedacht (Kap. 7.2.3).
- Das *Erkenntnisobjekt* ist für die Vermittlung wesentlich (Kap. 15.4).

Damit sind die relevanten Prämissen bestimmt, um die Grundzüge einer Didaktik digitaler Technologien darzustellen.

15.1 Bedeutung des Bildungsbegriffs für die Didaktik

Der Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Didaktik sind stringent von Klafki herausgearbeitet worden. Im Sinne aktueller Tendenzen und »Schlüsselprobleme« erscheint ein transformatorischer Bildungsbegriff, der ohnehin in Richtung des Bildungsverständnisses von Klafki weist, fundamental zu sein. Bereits in seinen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (Klafki 1971, 91–99) überschreibt er ein diesbezügliches Kapitel mit dem Titel »bildungstheoretische Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen« (ebd.). Klafki versuchte, den Stellenwert der Bildung bewusst innerhalb didaktischer Überlegungen zu verankern. Luzide bemerkt er dazu das Folgende:

»Will man verhindern, daß die Fülle didaktischer Entscheidungen und Entwürfe in eine Vielzahl divergierender Akte auseinanderfällt, will man *didaktische Entscheidungen pädagogisch verantworten*, will man darüber diskutieren können, ob dieser oder jener Inhalt heute Kindern dieser Reifestufe, dieses Schulweges erschlossen werden soll oder muß, so bedarf es eines Begriffes, der jene dynamische Gesamtverfassung bezeichnet, zu der der junge Mensch sich durch die Aneignung und personale Verlebendigung bestimmter Motivationen, Erkenntnisse, Erfahrungen, Fertigkeiten stufenweise durcharbeiten und die er dann in einem Prozeß der Integration immer neuer Erfahrungen produktiv ausbauen und bewähren soll. Nenne man diese Verfassung nun *Personalität, Menschlichkeit, mitmenschliche Verantwortlichkeit, Mündigkeit*, nenne man sie *zeitgerechtes Selbst- und Weltverständnis* und zugleich *demütiges Grenzbewußtsein*, immer geht es darum, einen Modus des Menschseins zu bezeichnen, der als verbindliches, gleichwohl aber sich tausendfach individualisierendes Ziel der pädagogischen Bemühungen betrachtet werden kann.« (Klafki 1971, 91–92)

Dieses Zitat Klafkis beansprucht auch heute noch Gültigkeit und Dringlichkeit. Bildung ist in diesem Verständnis nicht nur verbindlich, sondern wird als regulative Idee an die Lehrkraft gebunden. Im Kontext der digitalen Bildung in einer digitalisierten Welt sind ausgehend von Klafki drei Punkte erwähnenswert: Erstens, dass Bildung unmittelbar die Subjekt-Weltbeziehung tangiert, während die eigene Begrenztheit nicht zum Käfig werden sollte, sondern zur kritischen Reflexion als »Grenzbewußtsein« genutzt werden könne. Zweitens, dass die Bildung ein Modus ist, der die Dimension des Geistes als »Modus des Menschseins« nicht aus der Welt ausschließen kann. Auch wenn er den Begriff des Geistes an dieser Stelle nicht explizit erwähnt, würde es ohne den menschlichen Geist keine Bildungsprozesse geben. Und drittens berücksichtigen seine Überlegungen auch die eingangs erwähnte Komponente, dass Bildungsprozesse als an die Erste-Person-Perspektive gebunden sind.

Während Bildung – neben der Erziehung – der zentrale Begriff der Pädagogik ist, wäre es eine Kernaufgabe der Didaktik, Lernprozesse anzuregen, indem Bildungsinhalte so ausgewählt werden, dass diese Lernprozesse im Individuum angestoßen werden – mit dem übergeordneten Ziel, Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Um dies zu erreichen, sind das Konzept der Lebenswelt und die Frage nach der Semantisierung der Lebenswelt ausgehend von der Sinnfeldontologie als Begründungsstruktur bedeutsam.

15.2 Lebens- und Sinnfeldorientierung

In den vorherigen Ausführungen konnte dargelegt werden, dass eine Didaktik digitaler Technologien vom Konzept der Lebenswelt präkonfiguriert ist. Lebensweltorientierung ist in diesem Sinne nicht als Unterrichtsprinzip zu verstehen, sondern als Sinnstruktur oder Evidenz der Selbstgewissheit, vor deren Hintergrund didaktische Prozesse des Lehrens und Lernens – verstanden als Kunstform – letztendlich immer schon stattfinden (vgl. Kap. 6 und Kap. 10). Erkenntnisse des Subjekts über, durch und in der Lebenswelt sind das Ziel der Didaktik. Die Vernetzung von Lebenswelt und Didaktik ist von Bröcher im Jahr 1997 und in einer erweiterten Neuauflage aus dem Jahr 2022 im Hinblick auf »Unterricht mit sogenannten *verhaltensauffälligen* Jugendlichen« (Bröcher 2022; kurs. i.

Orig.) erörtert worden. Die Lebenswelt bildet den theoretischen Bezugspunkt seiner didaktischen Überlegungen, wobei er u.a. auf die Strukturen der Lebenswelt von Schütz und Luckmann Bezug nimmt.

Im Zusammenhang mit erschwerten Lernprozessen sind jedoch seine Ausführungen zu den sozialen Milieus und das Kapitel Lebenswelt als Prozess bedeutsam. Es geht – und dies ist die Stärke des Lebensweltansatzes – darum, Erfahrungen von Jugendlichen, die diese in der Lebenswelt durchlaufen haben, als Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung anzunehmen. Die Lehrkraft sollte (Lern-)Situationen schaffen, in denen die Jugendlichen ihre lebensweltlichen Erfahrungen einbringen können.

Wenn davon ausgegangen wird, dass jeder Lern- und Bildungsprozess auf die Semantisierung der Lebenswelt aus ist, müssten idealtypisch die Erfahrungen aller am Lernprozess beteiligten Berücksichtigung finden, vorausgesetzt der Einzelne wäre bereit, seine Erfahrungen zu teilen. Unterricht ist als eine soziale Situation und als Gegenstand der Lebenswelt zu betrachten, in der Lehrkräfte und Jugendliche im Rahmen der Subjekt-Weltverhältnisse agieren. Die Ausführungen von Schütz und Luckmann zur sozialen Struktur der Lebenswelt sind deshalb auch didaktisch in zweifacher Hinsicht von Relevanz:

1. Es ist didaktisch sinnvoll, von der Sache auszugehen, da trotz intersubjektiver Erfahrungsunterschiede eine »Wir-Beziehung« nur dann stattfinden kann, wenn die Objekte der Lebenswelt oder »die Außenweltdinge für die Anderen und für mich grundsätzlich die gleichen sind [...]« (Schütz/Luckmann 2017, 98).
2. Im Lernprozess geht es im Unterricht um die Herstellung von intersubjektiven Sinnfeldern, d.h. um gemeinsame Erfahrungs- oder *Semantisierungsräume*. Die Konfiguration dieser Erfahrungsräume lässt sich mit Schütz und Luckmann als »Du-Einstellung« und »Wir-Beziehung« näher bestimmen.

Mit der *Du-Einstellung* meinen die beiden Autoren, dass eine andere Person »in Person erfahren wird« (ebd., 102), unabhängig davon, ob über diese Person etwas bekannt ist. Die Aufmerksamkeit wird auf die anderen Personen ausgerichtet, wobei die der Existenz der Mitmenschen im Alltag als »fraglos gegeben« (ebd., 31) gilt (vgl. die Ausführungen zum Lebensweltansatz von Schütz und Luckmann in Kap. 6.3.3). In der digitalen Lebenswelt, z.B. für Social-Media Kommunikation, ist diese raumzeitliche Gleichzeitigkeit zwischen den interagierenden Personen nicht immer gegeben.

Für den didaktischen Prozess ist die Anerkennung der Tatsache der Intersubjektivität zwischen Lehrkraft und Jugendlichen von entscheidender Bedeutung. Dies impliziert, dass die Lehrkraft sich einseitig auf den Jugendlichen ausrichtet oder im umgekehrten Fall von diesem nicht beachtet wird. Gemäß Schütz und Luckmann wird dies als eine *einseitige* Du-Einstellung bezeichnet (ebd.). Ziel ist jedoch die gegenseitige aufmerksame Zuwendung zueinander.

»Im Fall der wechselseitigen Du-Einstellung konstituiert sich eine soziale Beziehung, die wir mit dem Ausdruck *Wir-Beziehung* bezeichnen wollen.« (ebd., 102; kurs. i. Orig.). Die Subjekt-Weltbezüge sind damit als heuristisches Reflexionsmodell für die didaktische Planung zu verstehen, um einerseits Raum für die Subjektivität der Erfahrungen der digitalen Lebenswelt zu bieten. Andererseits zielt Unterricht auf die

Herstellung eines intersubjektiven Sinnfelds (oder Semantisierungsraums), wofür ein Zugriff von der Sache ausgehend – hier verstanden als objektive Ebene – notwendig ist.

Für den Gewinn an Orientierung in der digitalen Lebenswelt wurde als Ausdruck der Begriff der *Semantisierung* eingeführt. Die beiden Modi der Semantisierung, Lernen und Bildung, heben darauf ab, sich in der digitalen Lebenswelt zurechtzufinden. Klar ist, dass dieses Konstrukt der Semantisierungsmodi nichts genuin Neues hervorbringt. Vielmehr geht es darum, damit ein Phänomen – die Orientierungsversuche des Subjekts und die Transformation der Subjekt-Weltbezüge – fassbar zu machen.

Im Unterricht geht es neben der Berücksichtigung der Lebenswelt um die Frage, wie Erkenntnis über die Lebenswelt zu vermitteln wäre, damit diese sich angeeignet werden kann. Der Konstruktivismus betont zu Recht den Prozess der aktiven Konstruktion vom Sinn jedes Einzelnen. Dem ist insofern zuzustimmen, da wirklich jeder Jugendliche, jedes Kind und jeder Mensch einen individuellen Zugriff auf das Erkenntnisobjekt hat. Doch besteht zwischen dem individuellen Erkenntnisprozess und dem auf der Grundlage der *Sinnfeldontologie* als real angenommenen Erkenntnisobjekt ein wesentlicher Unterschied.

Gemäß der Sinnfeldontologie ist aber nicht der Gegenstand der Erkenntnis arbiträr, da nur ausgesagt werden kann, »dass der Erkenntnisvorgang eine Konstruktion ist« (Gabriel 2015d, 61; kurs. i. Orig.). Im Kontext der Sinnfeldontologie werden erstens die Erkenntnisobjekte als »Erkanntes« von den »Bedingungen des Erkenntnisvorganges unterschieden« (ebd.). Die SFO ist geeignet, um dieser Zweiteilung in Prozess und Objekt der Erkenntnis gerecht zu werden.

Das hier auf Husserl sowie Schütz und Luckmann zurückgehende Konzept der Lebenswelt konfligiert an dieser Stelle nicht mit den Prämissen der SFO. Im Gegenteil: Die SFO bietet einen Ausweg, um lebensweltliche Erfahrungen als Sinnfelder zu beschreiben. Damit bleibt die Lebenswelt der unhintergehbare Erfahrungshorizont. Sinnfelder fokussieren entsprechend Ausschnitte, die idealiter verschiedene didaktische Transformationen voraussetzen und somit als *didaktischer Transformationsprozess* aufzufassen sind. Der Zugriff auf die Lebenswelt erfolgt über die objektive Relation, ausgehend vom intendierten Erkenntnisobjekt.

Die Sache als Lerngegenstand wird durch Sinnfelder individuiert, von denen es eine indefinite Anzahl gibt. Der Unterrichtsgegenstand erscheint in einem Sinnfeld und lässt sich bestimmen, präzisieren oder von anderen Gegenständen abgrenzen. Er ist aber stets fallibel.

Dabei werden auf der objektiven Ebene immaterielle Gegenstände ebenfalls zu den real existierenden Gegenständen gerechnet (vgl. Kap. 8). Dinge bezeichnen als Form physische Gegenstände, aber auch Gedanken, die sich wiederum auf etwas beziehen. Auf eine Taxonomie bzw. Typisierung wird an dieser Stelle bewusst verzichtet.

Jedes Erkenntnisobjekt erscheint, wie schon ausgeführt, in einem Sinnfeld. Damit ist das aufgrund des Erkenntnisobjekts generierte epistemische Wissen über Lerngegenstände subjektiv individuiert. Bezogen auf erschwerte Lernprozesse vor dem Hintergrund erschwerter Lebensentwürfe erscheint eine Annäherung über die Sache zunächst wenig vielversprechend. Daraus ergeben sich Probleme der Frage nach der Wahrscheinlichkeit der Aneignung (als Erwerb von Kompetenzen), die in den Ausführungen vernachlässigt werden, um sich auf den Vermittlungsaspekt, also das Lehren zu konzen-

trieren. An dieser Stelle ließen sich bezüglich des Aneignungsprozesses am ehesten Verbindungen zur Resonanztheorie von Rosa ziehen, die Ellinger und Kleinhenz (2022) mit Blick auf soziale Benachteiligung ausgearbeitet haben. Daran schließt auch Bröcher an, der seine praktischen Erfahrungen während einer knapp zweijährigen Tätigkeit in einer Klasse mit acht Jugendlichen zur Umsetzung der Lebensweltorientierten Didaktik schildert:

»Zunächst war es jedenfalls nicht so, dass ich, so ohne Weiteres, thematische Handlungsrahmen im Sinne der Lebensweltorientierten Didaktik hätte kreieren können. Es war auch keinesfalls so, dass ich den Schülern, es waren alles junge Männer, nur hätte gestalterisches Material offerieren müssen, damit sie ihre Lebensthemen und Lebensprobleme darstellen, um diese dann, mit mir gemeinsam, im pädagogischen Dialog, zu bearbeiten und zu reflektieren. Nein, so war es nicht. Sie hätten mir das Material, das ich für das Collage-unterstützte Zeichnen über all die Jahre entwickelt und vorbereitet hatte, sicher angezündet und aus dem Fenster geworfen. Es gab keine Strukturen und keine Grundlagen, auf denen ich so etwas hätte aufbauen können.« (ebd., 326)

Didaktik kann somit, bezogen auf das Zitat, nur als ein Versuch angesehen werden, Unvorhersagbarkeit und Kontingenz zu reduzieren. Didaktische Überlegungen lassen sich in der Unterrichtspraxis auch als Prozess des fortwährenden Scheiterns interpretieren – mit dem Ziel, daraus neue Optionen für Vermittlung und Aneignung abzuleiten. Der explizierte Fakt der fehlenden Planbarkeit kann als kategorisch angesehen werden. Dieser Unabwägbarkeit trägt die Sinnfeldontologie als pluralistische Ontologie in dem Maße Rechnung, als dass es ihr gelingt, die subjektiven Bedürfnisse jedes einzelnen in Form von Sinnfeldern zu erfassen.

Damit wendet die SFO sich andererseits gegen eine nur subjektiv erkennbare Individuation des Lerngegenstands, da Gegenstände in Tatsachen eingebettet sind, über die wahre oder falsche Propositionen gemacht werden können. Sie betont jedoch gleichzeitig, dass der Erkenntnisprozess davon getrennt ist.

Wenn das Tablet, auf dem der Online-Fragebogen von den Jugendlichen zu ihren Nutzungspräferenzen digitaler Technologien ausgefüllt werden soll (Lehrziel), nicht als lernförderlich bewertet wird, kann das Tablet im Rahmen des Erkenntnisprozesses trotzdem aus dem Fenster oder gegen die Wand fliegen. Das Erkenntnisobjekt ist trotzdem dasselbe. Selbstverständlich spielen im komplexen System Unterricht wesentlich mehr Gegebenheiten – innere wie äußere, vergangene wie gegenwärtige – eine Rolle. Trotzdem ist das »Grundmaß des Unterrichts« (Prange 1986, 32) – womit Prange auf das didaktische Dreieck Bezug nimmt – maßgeblich, wenn es um den Vermittlungs- und Aneignungsprozess geht (vgl. Kap. 15.3).

Alle Propositionen und Repräsentationen der Lernenden tragen also zum Wissensaufbau bei, es gibt jedoch falsche und richtige Annahmen der Lernenden bezüglich der Sache. Im unterrichtlichen Vorgehen ist die Sache anschließend auf der intersubjektiven Ebene, auf der sich die subjektiven Imaginationen, Ideen und Gedankeninhalte der Lehrenden und Lernenden begegnen, transparent zu machen, wie dies von der deskriptivistischen Position der Sinnfeldontologie gefordert wird. Denn Gegenstände haben (eigentliche) Eigenschaften, die es zu erkennen gilt. Es geht also darum, die Schnittmen-

ge von Sinnfeldern herzustellen, die dann wiederum ein neues (intersubjektiv) geteiltes Sinnfeld ergeben. Dessen Gegenstände wären wiederum ontisch und epistemisch zu individualisieren, indem die Anordnungsregeln transparent werden und damit sensu Gabriel Sinn entsteht.

Das Ideal eines intersubjektiven Sinnfelds kann deshalb passender als intersubjektiv geteiltes Semantisierungsfeld bezeichnet werden, in dem sich Lehrende und Lernende mit der Sache in einer Wir-Beziehung begegnen. Das Ideal eines intersubjektiv geteilten Sinnfelds ist schon deshalb nicht zu erreichen, da die Sinnfelder von Lehrenden und Lernenden als distinkt angenommen werden, jedoch im didaktischen Idealfall der Vermittlung auf das gleiche Erkenntnisobjekt verweisen.

Didaktisch müssen also die Schnittmengen zwischen den subjektiven Sinnfeldern herausgearbeitet werden, weshalb in einer sehr weiten Deutung von intersubjektiven Sinnfeldern gesprochen werden soll. Da das Erkenntnisobjekt in der Lebenswelt für alle gleichermaßen als existent vorausgesetzt wird, ist die objektive Ebene – also die Ebene des Erkenntnisobjektes – der Ausgangspunkt der didaktischen Planungen.

Aufgrund der elementaren Zugriffsmodi auf den Horizont der Lebenswelt sollte zudem klar geworden sein, dass das Verständnis der Lebenswelt und somit auch der Sache des Digitalen ein interaktiver Selbstvergewisserungsprozess über die Gegebenheiten der Lebenswelt ist.

Um dieses Verständnis zu erreichen, gehen die Subjekt-Weltverhältnisse von drei Zugriffsmodi aus: der subjektiven Ebene, der intersubjektiven Ebene und der objektiven Ebene. Eine so verstandene Didaktik thematisiert und transformiert Phänomene der Lebenswelt ausgehend von der objektiven Ebene (verstanden als Sachebene), da sich diese im intersubjektiven Wechselspiel zwischen Lehrenden und Lernenden (als intersubjektives Semantisierungsfeld) entfalten, um schließlich zu subjektiven Erfahrungen in Form der Semantisierungsmodi I und II werden zu können. Die Lebenswelt bildet damit den unhintergehbaren Ausgangspunkt. Die Subjekt-Weltverhältnisse sind die Erkenntnismodi, mit denen der Mensch die Lebenswelt in den Blick nimmt. Semantisierungsfelder (oder Sinnfelder) zielen auf diese drei Erkenntnismodi ab und leuchten gewissermaßen ausgewählte und partikuläre Bereiche der Lebenswelt aus, um Erkenntnisse über die Lebenswelt zu gewinnen.

Trotzdem bedeutet dies – ausgehend von der Sache – nicht, dass diese arbiträr in ein angenommenes Lebensverständnis gepresst werden sollte. Es dürfte klar geworden sein, dass eine Annäherung an die Sache in einer realistisch gedachten Didaktik nur über die objektive Ebene erfolgen kann, auch wenn der Begriff Missverständnisse provozieren wird. Vorwissen über ein Thema ist nicht gleichbedeutend mit den lebensweltlichen Erfahrungen des Menschen.

Es geht darum, die Sache möglichst im Wesen zu erfassen und dieses didaktisch darzustellen. Erst wenn die Sache hinreichend bestimmt ist, kann vor diesem Hintergrund ein intersubjektives Semantisierungsfeld entstehen, in dem ein Bedeutungsaustausch über den Sachverhalt als Aushandlungsprozess stattzufinden hat. In diesem Prozess des Aushandelns sollte Raum für Unmut, fehlendes Verständnis und weitere Kontroversen sein. Diese Kontroversen beziehen sich dann aber letztlich nicht auf das Erkenntnisobjekt, sondern nur auf die subjektive Relation bezogen auf das Erkenntnissubjekt, also auf den Erkenntnisprozess. Didaktik ist folglich nicht nur ein Verstehen der objektiven

Ebene (der Sache), sondern sollte auch ein Verstehen des Subjekts in seiner Subjektivität sowie dessen Verstehensprozesse selbst berücksichtigen. Die Grundstruktur der Begegnung zwischen Lehrkraft, Lernenden und Sache lässt sich mit dem didaktischen Dreieck begründen. Wird das Erkenntnisobjekt als Gegenstand des Unterrichts behandelt, ist bereits eine didaktische Transformation abgelaufen. Das Erkenntnisobjekt ist eben nicht bereits die Sache des Unterrichts, sondern wird zu dieser gemacht (Gruschka 2011a, 121).

15.3 Didaktische Figuren der Vermittlung

Didaktik, sensu Coriand, bezeichnet als Verhältnis von Lehren und Lernen jegliche Form der intentionalen Einflussnahme auf die Subjekt-Weltverhältnisse im Sinne des Prozesses der Vermittlung und Aneignung. Damit steht thematisch fest, was den Kern der Didaktik ausmacht: Es geht genuin um den Erkenntnisprozess, der sich unter Rekurs auf Prange (1986) mit der Figur des didaktischen Dreiecks beschreiben lässt. Diese elementaren Strukturen der Didaktik als Reflexionsmodell liegen zunächst vor jeder fachdidaktischen Annäherung. Didaktik findet oftmals schulisch organisiert als Unterricht statt. Unterricht kann hinsichtlich des Erkenntnisgewinns als »*die systematische Aufforderung zu geordneter gültiger Erkenntnis unter der regulativen Idee der sachlichen Richtigkeit, die allein es erst ermöglicht, dass Handeln intentional und selbstwirksam geplant werden kann*« (Ladenthin 2022, 131; kurs. i. Orig.) verstanden werden.

Wesentlich in der Definition ist der Aspekt der sachlichen Richtigkeit, der als Gradmesser für die Vermittlung zu verstehen ist. Die didaktischen Grundrelationen ziehen ihre Evidenz unmittelbar aus den Subjekt-Weltverhältnissen. Durch die Reformulierung wird der Vorgang des Erkennens eines Objekts durch ein Subjekt in den Fokus gerückt, wobei zwischen Erkenntnisobjekt und Erkenntnisprozess zu differenzieren ist. Ausgehend von Pranges Überlegungen zum didaktischen Dreieck und zu seiner Betonung des Erkennens im didaktischen Prozess berühren die Grundrelationen noch ein anderes Problem der Didaktik, das oftmals vernachlässigt wird: die Unterschiedlichkeit von Unterrichtsgegenstand und Erkenntnisobjekt. Dabei wäre nicht dies das Problem, sondern vielmehr die Nichtbeachtung dieses Unterschieds in der Didaktik und damit auch in der Unterrichtsplanung in der Praxis. Gruschka (2011a) hat darauf aufmerksam gemacht, dass im Unterricht immer eine zunächst durch die Lehrperson zugerichtete Sache behandelt wird. Diese ist bereits durch die subjektive Reflexion der Lehrkraft nicht identisch mit dem Objekt der Erkenntnis. Unterrichtsgegenstand und Erkenntnisobjekt sind also nicht identisch.

Wie gezeigt werden wird, sieht Gruschka dieses Problem als wesentlich für die didaktische Reflexion an. Das Feld der didaktischen Analyse wurde bisher noch nicht betreten. Das didaktisierte Objekt als Unterrichtsgegenstand hat für die Lernenden noch keine Relevanz. Hier schließt an, was von Klafki als Didaktische Analyse bezeichnet wird. Vor Beginn der didaktischen Analyse wird auf das Objekt als Phänomen der Lebenswelt fokussiert, bevor darüber entschieden werden kann, ob diese überhaupt für das Subjekt relevant ist.

Die Relevanz der Sache kann für die Lehrkraft noch so klar sein, doch lässt sie im Zweifelsfall das Subjekt völlig unberührt. Die Vermittlung der Relevanz ist – wenn über-

haupt – nur ausgehend von der Sache vorstellbar. Das Ziel der Vermittlung aber ist ein anderes. Das Kind, der Jugendliche oder die zum Lernen berechnete beziehungsweise bestimmte Person soll etwas über die Sache lernen. Ob dies gelingt, hängt davon ab, wie die Lehrperson durch die Augen des zum Lernen aufgeforderten Subjekts betrachtet wird – sowie von Qualitätsmerkmalen des Unterrichts, dem pädagogischen Takt der Lehrkraft, der methodisch-medialen Gestaltung und von unterrichtskonzeptionellen Überlegungen.

Insofern aber die Sache nicht klar ist, verfehlt der eigentliche Aufgabenbereich der Didaktik als Vermittlung von menschlichen Erkenntnissen sein Ziel. Ob jedoch ein intersubjektiver Bereich getroffen wird, liegt einzig und allein am Lernenden. Zusammenfassend ist es zumindest evident, dass es in der Didaktik einen Verweisungszusammenhang zwischen den Subjekten als Lernende, den Lehrpersonen und der Sache gibt.

15.3.1 Didaktisches Dreieck als Strukturierungsmittel

Das didaktische Dreieck hat in der vermeintlichen Einfachheit seinen Reiz, werde aber so – wie Prange es vor fast vier Dekaden bereits schrieb – auch als etwas »hausbacken und altfränkisch« (Prange 1986, 36) angesehen. Trotzdem bietet sich das didaktische Dreieck, nicht nur aus einer phänomenologischen Perspektive, für den Einstieg in die Reflexion über Unterricht an. Denn nach wie vor gilt: »In jedem Unterricht gibt es ein Thema, das vermittelt wird, einen Lernenden und einen Vermittler, den Lehrer« (Prange 1986, 36). Er bezeichnet das didaktische Dreieck deshalb auch als »Grundmaß des Unterrichts«.

Prange leitet aus seiner Beschäftigung mit dem didaktischen Dreieck unmittelbare pädagogische Aufgaben für die Lehrperson ab, die sich aus dieser »triadischen Verfassung des Lernens« (ebd.) ergeben würden. Damit werde jedoch lediglich das Modellhafte des didaktischen Dreiecks hervorgehoben, unklar bliebe jedoch, warum dieses Modell ein »notwendiges Baumaß des Lernens im Unterricht« (ebd., 39) darstelle. Prange arbeitet deshalb eine weitere Lesart des didaktischen Dreiecks heraus. Er sieht im didaktischen Dreieck eine tieferliegende Bedeutung, indem er diesem eine erkenntnistheoretische Richtung gibt.

Auf diese Weise analysiert er die tieferliegenden Strukturen und Kernaufgaben des didaktischen Dreiecks: »Deshalb ist es geboten, den Sinn des didaktischen Dreiecks als grundlegend auszuweisen, so daß es mehr als ein Modell ist, nämlich die praktische Gestalt und das normativ des dreiseitigen Lern- und Erfahrungsprozesses« (Prange 1986, 42). Seine wesentlichen, von Apel abgeleiteten Erkenntnisse, lauten bei Prange (1986, 39) wie folgt:

»Gegen dieses Grundschema, nach dem Erkennen und Lernen verstanden wird, macht Apel geltend: es gibt nicht Erkennen an sich, sondern es vermittelt sich über ein Drittes, das teils selber wieder ein Ding ist, teils Erzeugnis der Menschen, die miteinander umgehen und sich verständigen. Dieses Dritte ist die Zeichenwelt.«

Aus seiner Beschäftigung mit der Philosophie Apels zieht Prange (1986, 42) die folgenden Schlussfolgerungen:

»Indem ein Können unter mäeutischer Hilfestellung eingeübt, ein Wissen in doktrinaler Darstellung ermöglicht und zugleich gemäß der immanenten Struktur der Instruktion das Ethos der auf vernünftigen Konsens angelegte Gesprächssituation des Unterrichts ausgeübt wird, werden die Seiten des Dreiecks: Lehrer, Thema und Schüler realisiert. Der volle Begriff von Unterricht enthält insofern auch eine Anweisung für seine Gestaltung. Der Schüler stellt in diesem Schema die Seite des Subjekts dar, das sich einem objektiven Thema gegenübersteht; der Lehrer repräsentiert den Zeichenkontext im Sinne des Zeigens, wodurch Thema und Schüler, Objekt und Subjekt zusammengeführt werden. Die Funktionen des didaktischen Dreiecks erfüllen insofern den Sinn des grundständigen, erkenntnisanthropologisch ausgewiesenen Erfahrens und Lernens.«

Prange gelingt es so, mit der Figur des didaktischen Dreiecks, seine dreifache Struktur des Unterrichts (Mäeutik, Doktrin und Ethos) nachzuzeichnen. In diesem Sinne kann das didaktische Dreieck auch als Grundrelation der Subjekt-Weltbeziehung gelesen werden, in dem unter Rekurs auf Prange ein subjektiver, intersubjektiver und objektiver Modus postuliert werden kann. Hierzu heißt es bei Prange: »Der Schüler stellt in diesem Schema die Seite des Subjekts dar, das sich einem objektiven Thema gegenübersteht; der Lehrer repräsentiert den Zeichenkontext im Sinne des Zeigens, wodurch Thema und Schüler, Objekt und Subjekt zusammengeführt werden« (Prange 1986, 42).

Das didaktische Dreieck als Beziehung von Lernenden, Lehrperson und Sache (Gegenstand) wird auch im aktuellen didaktischen Diskurs thematisiert. Exemplarisch findet sich eine moderne Interpretation des didaktischen Dreiecks bei Reusser. Reusser (2018, 316) sieht im didaktischen Dreieck einen heuristischen Wert und weist diesem eine grundlegende Bedeutung für die allgemeine Didaktik zu:

»Der sowohl epistemisch als auch handlungstheoretisch zu verstehende Deutungsrahmen steht zum einen für das durch Merkmale des Schulkontexts gerahmte Wechselspiel der Reflexion zwischen den Polen ›Bildungsgegenstand‹ (Kulturinhalte), ›Lernende‹ (als Individuen und Gruppen) und ›Lehrpersonen‹ und damit für die Kernstruktur des didaktischen Fragezusammenhangs.« (ebd., 316)

Im Gegensatz zu Prange richtet Reusser die Adaption des didaktischen Dreiecks eng an den Erkenntnissen der empirischen Lehr-Lernforschung aus. Er unterscheidet zwischen Gegenstand, Lehrperson und Lernenden. An den Seiten des Dreiecks gibt er die Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung wieder. Auf der Achse Lehrperson-Gegenstand findet sich die Ziel- und Stoffkultur, an der Achse Gegenstand-Lernende die Lehr-Lern-Kultur und auf der Achse Lehrperson-Lernende die Dialog- und Unterstützungskultur. Nicht überraschend findet sich bei Reusser der Unterricht dann auch im Inneren des Dreiecks wieder. Die Weiterentwicklung des didaktischen Dreiecks bei Reusser geht in eine grundsätzlich andere Richtung als bei Prange und kann als Modernisierung bzw. Reformulierung des didaktischen Dreiecks unter empirischen Gesichtspunkten auf Augenhöhe mit den empirischen Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung gelesen werden. Dies zeigt sich auch daran, dass er den drei Relationen jeweils verschiedene Dimensionen zuweist. Zum besseren Verständnis ist in der folgenden Abbildung das didaktische Dreieck von Reusser (2024) dargestellt (siehe Abb. 5):

Abb. 5: Didaktisches Dreieck



(Reusser 2024, 169) (CC-BY 4.0)

Im didaktischen Dreieck von Reusser steht nicht die Vermittlung im Fokus, sondern es ist vielmehr als konkreter Vorschlag zu lesen, wie Unterricht auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse gestaltet werden sollte. Grundsätzliche Fragen, die sich durch das didaktische Dreieck ergeben, wie die nach der Erkenntnis und der Form von Wissen, werden zwar benannt, aber nicht weiter vertieft.

Das Modell von Reusser ist ein pragmatisches, das für die konkrete Unterrichtsplanung geeignet ist, aber wichtige Fragen – wie die nach den Strukturen des Erkenntnisobjekts, nach der Gültigkeit von Wissen oder was denn überhaupt als bildungsbedeutsam gelten kann – ausklammert.

Im Gegensatz zu den Überlegungen bei Prange (1986) und auch Gruschka (2011a) zielt das Modell von Reusser auf Anschlussfähigkeit an die Lehr-Lernforschung.

»Mit der Konkurrenz der Didaktik durch die Lehr-Lern-Forschung sind die Vorstellungen bezüglich der Qualitäten von Unterricht im Hinblick auf den Erwerb von Wissen und die Entfaltung mündiger Persönlichkeiten empirisch reichhaltiger und präziser geworden. So weiss [sic!] man heute sehr viel mehr darüber, welche allgemeinen und spezifischen Merkmale von Lehr-Lern-Prozessen mit der Erreichung pädagogischer Bildungs- und Entwicklungsziele zusammenhängen.« (Reusser 2018, 315)

Eine tiefere Auseinandersetzung mit der Sache der Vermittlung sowie dem Bildungs- und Erziehungsbegriff ist jedoch die Kernaufgabe, die durch den Unterricht zu legitimieren ist. Das Modell von Reusser (2018; 2024) liegt auf einer anderen Abstraktionsebene und gewinnt seinen Wert durch die Fokussierung von Ermöglichungsvariablen, die in der konkreten Unterrichtssituation Lehr-Lernprozesse konstruktiv unterstützen können. Für die Gewinnung der Sache an sich ist es jedoch nur bedingt hilfreich.

Doch bevor die Trias der didaktischen Grundrelationen in Abgrenzung zum didaktischen Dreieck bei Prange erläutert wird, kommt zunächst ein wichtiger Aspekt von

Gruschka zum Tragen, der das Modell des didaktischen Dreiecks in mehrfacher Hinsicht kritisiert.

Erstens, so Gruschka, werde mit dem didaktischen Dreieck »Didaktik bereits als gegebenes Grundverhältnis vorausgesetzt [...]« (Gruschka 2011a, 100). Zweitens werde das Problem der Didaktik durch das didaktische Dreieck ausgeklammert. Dies sei auch an Begriffsersetzungen begründet. So wird im didaktischen Dreieck das »Subjekt durch Schüler, Objekt durch Gegenstand« ersetzt, ohne zu thematisieren, was mit den neuen Begrifflichkeiten eigentlich gemeint sei.

Gruschka fasst diese Kritik, indem er darauf hinweist, dass Didaktik nur dann legitim wäre, wenn das Subjekt diese als Drittes benötigen würde, um sich ein Objekt zu erschließen. Didaktik hat ergo eine Legitimationsberechtigung: »Grafisch ausgedrückt bedeutete dies, dass Didaktik als das Dritte sich auszuweisen hätte in der Förderung eines Prozesses, der jenseits der Didaktik stattfindet: die freie Wechselwirkung von Subjekt und Objekt« (Gruschka 2011a, 98).

Gruschkas Argument beinhaltet das, was in nuce die Didaktik auszeichnet und legitimiert. Didaktik wäre nur dann als didaktische Theorie sinnvoll, wenn »der Schüler vor das Objekt gestellt wird und es zwecks seiner Aneignung bearbeitet« (ebd., 99).

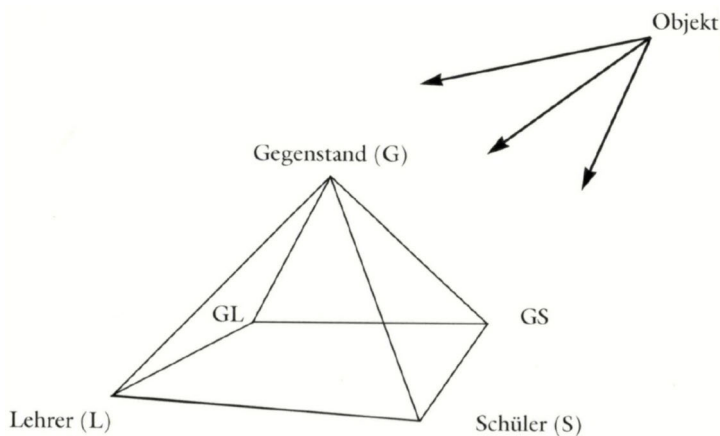
Notwendig wird dies, da sonst viele Phänomene und Dinge gar nicht ins Blickfeld des Subjekts geraten oder dieser Zugang dadurch erschwert wird, dass das Erkenntnisobjekt sich entzieht oder »dem Subjekt verschließt« (ebd.). Mit der strikten Trennung von Objekt der Erkenntnis und Lerngegenstand versucht Gruschka eine voreilige Aufhebung des Objekts im Lerngegenstand zu vermeiden. Denn ansonsten werde der intendierte Gegenstand des Schulwissens, von ihm verstanden als isoliertes in der Schule thematisiertes Wissen, mit dem Erkenntnisobjekt in der »Welt der Gegenstände« (ebd.) gleichgesetzt.

Dies wiederum führt dann dazu, dass das Schulwissen zum Selbstläufer wird und die Objekte ersetzt. Zuzustimmen ist deshalb auch der folgenden Inferenz von Gruschka (ebd.): »Ihr Mittelcharakter [der Didaktik; H. W.] würde deutlich und damit einherginge die Möglichkeit, die Bildungsaufgabe anhaltend an das Objekt zu binden und die Schulaufgabe in ihrer Funktion kritisch zu reflektieren, anstatt sie zum Unterricht zu verselbstständigen.« Im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens gilt dies umso mehr, denn es darf nicht Schulwissen gelehrt werden, sondern der Gegenstand, um den es tatsächlich geht. Um diesen Sachverhalt reflexiv in den Blick zu nehmen, entwickelt Gruschka das Schema einer didaktischen Pyramide, das sich an das didaktische Dreieck anlehnt und der Gegenstand des folgenden Unterkapitels ist.

15.3.2 Didaktische Pyramide nach Gruschka

Die didaktische Pyramide von Gruschka differenziert zwischen Objekt und Gegenstand des Unterrichts (siehe Abb. 6). Dazu merkt er an: »Es lokalisiert, wie es die bisherige Analyse nahelegt, das Objekt jenseits der Didaktik« (Gruschka 2011a, 121).

Abb. 6: Schema Pyramide



(Gruschka 2011, 121)

In seiner didaktischen Pyramide hat Gruschka das didaktische Dreieck auf die sichtbare Vorderseite oder – wie er selbst sagt – auf die »Vorderbühne« gestellt. Mit dem Begriff der »Vorderbühne« nutzt er eine Metapher von Goffman, die bildhaft aussagen soll, dass die herkömmliche Figur des didaktischen Dreiecks die Hinterbühne vernachlässigt. Auf dieser spielen sich die alltäglichen didaktisch-methodischen Entscheidungen des Unterrichts ab. Mit der pyramidalen Darstellung ist es möglich, die Variabilität von Unterricht abzubilden und methodische sowie auch unterrichtskonzeptionelle Fragen zu stellen und zu bearbeiten (Gruschka 2011a, 120).

Das eigentliche »Vermittlungsproblem« (ebd.) wird auf dieser Vorderbühne nicht tangiert. Das didaktische Dreieck in Gruschkas Lesart kann auch als Peripherie des Unterrichts gedeutet werden. Das didaktische Dreieck klammere dabei die genuin didaktische Problemstellung nicht nur aus, sondern verstelle sogar den Blick darauf (ebd.).

Die didaktische Pyramide soll hier einen Ausweg bieten. Wesentlich wird jetzt die »Hinterbühne des didaktischen Dreiecks« (ebd., 121). Im ursprünglichen didaktischen Dreieck stünde bspw. das Arbeitsheft *Texte schreiben mit Word* für das Objekt *Textverarbeitungsprogramme*. Das Arbeitsheft mit digitalen Arbeitsblättern zur Textverarbeitung in Word stellt bereits eine didaktisch aufbereitete Einführung in das Programm Word dar. Es somit bereits didaktisiert und nicht mehr als das Objekt »Textverarbeitungsprogramm Word« zu sehen.

Die didaktische Analyse greife seiner Ansicht nach in vielen Fällen zu kurz, da der »Bildungsgehalt eines potenziellen Unterrichtsgegenstandes (in der Form einer Etüde zu seinem Bedeutungsgehalt) bereits als didaktisches Versprechen zur Wirksamkeit des ausgewählten Unterrichtsinhaltes behandelt wird« (ebd., 122). Er schlägt eine Reanalyse des »didaktisierten Gegenstandes« (ebd.), z.B. des didaktisierten Arbeitsheftes vor. Dadurch würde offenkundig werden, was im Unterrichtsgegenstand überhaupt an Bildungsgehalt stecke, ohne diesen vorab zu legitimieren. Die Analyse hat also mit der nicht

auflösbaren Differenz zwischen dem Gegenstand für den Lernenden und den Lehrenden zu beginnen, der unvereinbar erscheint.

In seiner Pyramide differenziert Gruschka (2011a, 122) deshalb zwischen dem »Gegenstand für den Schüler GS« (rechte Seite) und dem »Gegenstand für Lehrer GL« (linke Seite). Damit gewinnt er – ausgehend von der zuerst genannten Perspektive – eine neue Perspektive auf den Gegenstand hinzu. Er konstatiert anschließend, dass sich dem Lernenden der Gegenstand nur aus seiner Innerperspektive darbiete und dieser – unter Einbezug seines Vorwissens sowie seiner Vorerfahrungen – dementsprechend seine Aufmerksamkeit darauf ausrichte. Der Lernende müsse dabei jedoch eine komplexe Eigenleistung erbringen, da er den Gegenstand nicht nur aus seinem bisherigen Horizont interpretiere, sondern zusätzlich auch noch rätseln müsse, was denn die Intention der Lehrkraft bezogen auf den Gegenstand sei (Gruschka 2011a, 122).

Auch die Lehrkraft erbringt eine Interpretationsleistung, denn sie legt auf »seiner Seite der Pyramide [...] den Gegenstand des Unterrichts: GL aus« (ebd., 123). In GL wären die sächlichen Vorstellungen der Lehrkraft genauso repräsentiert wie deren vermeintliches Wissen über die Lernenden (ebd.).

Durch die Auslegung der didaktischen Pyramide macht Gruschka auf einige Ungeheimheiten im Unterricht aufmerksam, wenn er wie folgt fragt (ebd.): »Kann der Schüler überhaupt verstehen, was der Lehrer mit dem Objekt des Unterrichtes vorhat, wenn der doch nicht weiß, wie das Verhältnis von Unterrichtsgegenstand und ursprünglichen Objekt bestimmt ist?«

Im Anschluss schreitet Gruschka zum Kern des Problems voran: Zum Verständnis benötige der Lernende also Informationen über die Hintergrundannahmen, die zu den didaktischen Entscheidungen geführt hätten. Denn es ist »für beide, Lehrer wie Schüler, das zu Erfahrende – mit dem Aufbau der Pyramide ausgedrückt – verborgen: Es liegt im Schatten des eigenen Blickwinkels auf das didaktische Problem« (ebd., 126).

Bisher wurde die hintere Ebene der Pyramide noch nicht ausgeleuchtet. Diese ist für Gruschka wesentlich, sie sei »das zentrale Medium didaktisch-theoretischer Reflexion« (ebd., 127). Dahinter steckt »*Didaktik als Theorie des Dritten*« (ebd.; kurs. i. Orig.). Er begründet dies so: »Hier geht es um die Aufklärung der dargestellten impliziten Vermittlungsprozesse, das Wesen hinter der Erscheinung der Vorderbühne« (ebd.).

Was Gruschka in seinen komplexen Ausführungen zu sagen hat, lässt sich wie folgt auf den Punkt bringen: Zu oft halten sich Lehrkräfte damit auf, mit allerlei didaktischen Tricks und Kniffen die Vorderbühne zu bespielen und verlieren dabei das Wesen der Didaktik aus den Augen, das im didaktischen Dreieck gar nicht thematisiert wird. Ähnlich verhält sich es bei der Vorführung von Zaubertricks. Mit der Beherrschung des Handwerks sowie den entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten können die meisten darüber hinweggetäuscht werden, dass es auf der Hinterbühne gar keine Magie gibt, sondern sämtliche Tricks auf Täuschungen, Irritationen und Ablenkungen beruhen, die letztlich doch nur den Naturgesetzen unterliegen. Aber nur über dieses Verständnis der Hinterbühne ließe sich sensu Gruschka das Problem mit der Vermittlung angehen, ansonsten kommt es den Zuschauenden tatsächlich wie Magie vor.

Die Lehrperson sollte folglich über die Hinterbühne des didaktischen Dreiecks nachdenken, denn nur so kann Didaktik gelingen. Gruschka (ebd., 127) selbst bringt es mit der folgenden Aussage auf den Punkt: »Wenn Didaktik nicht eine blinde Technik sein

soll, die egal wie funktioniert oder misslingt, haben Didaktiker den Prozessen der Vermittlung von Subjekt und Objekt an diesen Gegenständen nachzuspüren.« Daraus kann zweierlei gefolgert werden:

1. Es ist für die Didaktik wesentlich, dass die Verschränkung von Objekt und Sache mit in die Reflexion einbezogen wird.
2. Die unterschiedlichen Perspektiven auf den Gegenstand müssen im Unterricht zwingend mitgedacht werden. Dies gilt aber nicht nur für die Gegenstände aus der Sicht der Lernenden, sondern umso mehr aus der Sicht der Lehrenden.

Fraglich bleibt an dieser Stelle, welche Folgerungen sich daraus für Lehrkräfte ergeben. Zumindest sollte klar geworden sein, dass die Vorderseite des didaktischen Dreiecks lediglich die Abschattung darstellt, die ähnlich wie in Platons Höhlengleichnis eine Scheinrealität vorgaukelt und dadurch einen eigenen didaktischen Geltungsbereich erschafft.

Die im pyramidalen Schema enthaltenen Implikationen verweisen auch auf das Problem des Umgangs mit digitalen Technologien im Unterricht. Die meisten didaktischen Bemühungen greifen nicht das transformative Moment heraus oder versuchen die Frage zu beantworten, unter welchen Bedingungen und aus welchen Gründen das Objekt zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wird. Wie Gruschka darlegt, gilt dies in gleichem Maße für Unterrichtsmittel wie das Schulbuch. Seine Ausführungen lassen sich aber auch auf digitale Technologien übertragen, wenn es um den unreflektierten Einsatz von Videoformaten oder den Einsatz von Visualizern sowie Beamern im Unterricht geht. Der Unterricht wird dann nicht einmal mehr von der Sache ausgehend, sondern lediglich entlang des Schulbuchs, des Arbeitsblatts oder des Textes behandelt, die aber bereits selbst schon vermittelt sind. Die Entscheidungsaspekte des didaktischen Prozesses liegen also nicht mehr in der Hand der Lehrkraft, sondern im eingesetzten Medium oder Werkzeug. Den Kindern und Jugendlichen wird nicht mehr das Objekt der Erkenntnis präsentiert, sondern eine konstruierte Scheinrealität, die durch ihre eigene Inszenierung wirkmächtig wird. Es ist nach Gruschka (2011a, 121) wesentlich, das Folgende durch Reflexion zu verhindern, nämlich dass die »Bearbeitung des Gegenstandes [...] Mittel zu einem ebenfalls bereits festliegenden Zweck [...]« ist.

Zusammengefasst ist die Vermittlung durch eine *doppelte Opazität* im didaktischen Prozess gekennzeichnet: Das Objekt wird durch den Lerngegenstand verstellt und das Objekt, das die Lernenden dargeboten bekommen, ist für den Lehrenden nicht einsehbar und vice versa. Dies ist auch unabhängig von der unterrichtskonzeptionellen Form der Inszenierung, da in einer vorbereiteten Lernumgebung die Ansichten der Lehrkraft gleichermaßen auf den Unterrichtsgegenstand einfließen, nur besser verschleiert.

Der Erfolgsfall der Aneignung wird wahrscheinlicher, wenn Lehrkräfte und Lernende sich über ihre jeweiligen Perspektiven verständigen, mit denen sie sich auf den Lerngegenstand beziehen. Die Perspektiven stehen wie bei Gruschka als Verhältnis von Subjekt und Objekt außerhalb – oder anders gesagt: vor der Didaktisierung des Objektes zum Lerngegenstand. Das Nachdenken über die Subjekt-Weltverhältnisse als heuristisches Reflexionsmodell soll – durch die Deskription der einzelnen Ebenen, mit der das Subjekt mit seiner Lebenswelt in Beziehung tritt – zur Aufklärung beitragen.

15.4 Subjekt-Weltbezüge als didaktisches Reflexionsmodell

In Anlehnungen an das didaktische Dreieck ist mit dem skizzierten Modell der Grundrelationen ein Reflexionsrahmen vorgelegt, der den theoretischen Überbau einer Didaktik digitaler Technologien bildet. In der Konsequenz der Sinnfeldontologie erscheinen Gegenstände in Sinnfeldern. Diese sind für jedes Kind, jeden Jugendlichen und für jede Lehrkraft verschieden. Sie sind individuelle Zugriffsmodi auf die Lebenswelt.

Gemäß der Sinnfeldontologie ist aber nicht der Gegenstand arbiträr, da nur ausgesagt werden könne, »dass der Erkenntnisvorgang eine Konstruktion ist« (Gabriel 2015d, 61; kurs. i. Orig.). Im Kontext der Sinnfeldontologie werden die Erkenntnisobjekte als »Erkanntes« von den »Bedingungen des Erkenntnisvorganges unterschieden« (ebd.).

In der Theorie Gabriels treten Erkenntnisobjekte als Sachen in einem Sinnfeld auf, wobei diese Aussage auch didaktisch relevant ist, da ein »Sinnfeld eine Anordnung von Gegenständen ist, die einem Regelsystem untersteht« (Gabriel 2020a, 30). Zu diesen Gegenständen zählen, wie im achten Kapitel bereits grundgelegt wurde, jedoch nicht nur materielle Objekte, sondern auch Gedanken, soziale Entitäten etc. Diese Art und Weise des Weltzugriffs wurde als objektive Ebene beschrieben (vgl. Kap. 8).

In einer weiten Deutung der Sinnfeldontologie kann postuliert werden, dass es dann, wenn es indefinit viele Sinnfelder gibt, auch indefinit viele Regelsysteme geben muss, die dafür sorgen, dass ein Gegenstand in einem Sinnfeld erscheint. Da jedoch der Gegenstand real ist, kann dieser auch exakt beschrieben werden, weshalb eine objektive Beschreibung der Sache als sinnvoller Weg für weiterführende Erkenntnis angesehen werden kann (vgl. Kap. 7.2.3).

Zusätzlich wird in der Theorie der SFO auch die Trennung von Objekt und Gegenstand weiterverfolgt. Die Grundrelationen berücksichtigen das Objekt der Erkenntnis auf der objektiven Dimension. Die objektive Dimension kann ergo nicht die komplette Erfahrungswelt oder die Lebenswelt sein, in der wir uns bewegen, sondern die objektive Dimension versucht »die Anordnungsregeln« (Gabriel 2016b, 163) eines Sinnfeldes zu beschreiben oder – didaktisch gewendet – das Erkenntnisobjekt möglichst präzise in der objektiven Dimension zu erfassen.

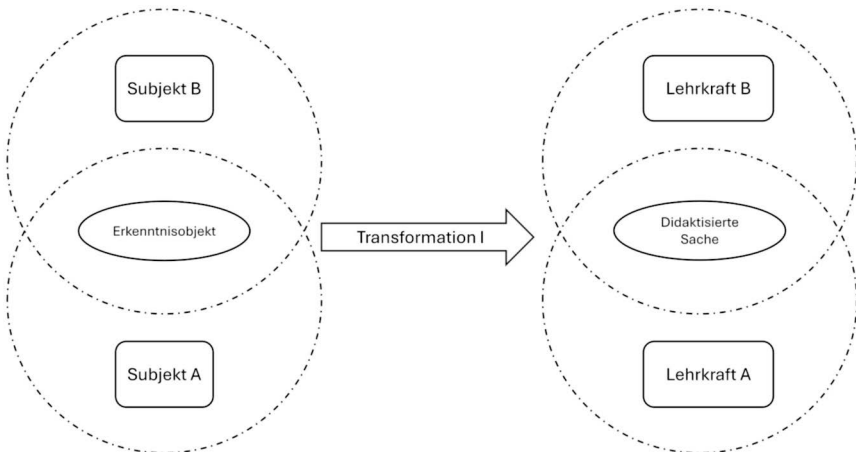
Dieser Schritt der Deskription weist Ähnlichkeiten zur phänomenologischen Methode auf. Da zum erkannten Objekt zwangsläufig ein Gegenpart gehört, in diesem Fall die Lernenden oder Lehrenden, ergibt sich die subjektive Dimension als Relation, über die wir Zugriff auf die objektiven Dimension erhalten. Das jeweilige objektive Sinnfeld der Lehrkraft und der Lernenden, welches das Erkenntnisobjekt enthält, unterscheidet sich dabei deutlich voneinander.

Illustriert werden soll dies an einem Beispiel: Lehrkraft A und ein Jugendlicher B hören einen Podcast. Es ist zunächst irrelevant, ob beide denselben Podcast oder einen völlig anderen Titel hören. Der Podcast ist Teil der Lebenswelt. Damit ist durch die Grundrelationen der Subjekt-Weltverhältnisse eine Reflexion auf der subjektiven Relation möglich, indem das Gehörte in ein Verhältnis zu bisherigen Erfahrungen gesetzt wird. Auf der intersubjektiven Dimension wird mit den Mitmenschen darüber kommuniziert. Sowohl das Denken in der subjektiven als auch in der intersubjektiven Relation verweist auf den Podcast als Objekt. Damit ist die objektive Relation angesprochen, die stets auf die beiden anderen Relationen verweist.

Die Subjekt-Weltverhältnisse sind zunächst eine Reflexionsfolie der alltäglichen Lebenswelt. Wenn bestimmte didaktische Intentionen beim Anhören des Podcasts durch die Lehrkraft mitschwingen mögen, ist dies im skizzierten Beispiel nicht der Auslöser für das Anhören des Podcasts, sondern ergibt sich als mögliche Konsequenz aus der Selbst-reflexion. Wird das Erkenntnisobjekt (z.B. der Podcast oder die Figuren des Podcasts, die Handlung usw.) im Hinblick auf Lehren und Lernen weitergedacht, befindet sich die Lehrperson bereits auf der Stufe des didaktischen Transformationsprozesses. Dies war beim Anhören des Podcasts noch nicht der Fall. Die Reflexion der Subjekt-Weltverhältnisse deckt somit die möglichen didaktischen Transformationsprozesse auf.

Besser veranschaulichen lässt sich dieser Gedankengang, wenn angenommen wird, dass die jeweiligen Sinnfelder zweier Personen sich auf dasselbe Erkenntnisobjekt beziehen. Es wird daher davon ausgegangen, dass beide Personen denselben Podcast hören. Die folgende Abbildung 7 stellt den Transformationsprozess schematisch dar:

Abb. 7: Transformation I: Didaktisierung des Erkenntnisobjekts im Planungsprozess



Eigene Darstellung

Selbst wenn sich eine didaktisierte Sache vom Lehrplan aus zeigt, ist das obige Schema nur rekursiv zu beleuchten. Das bloße Nachdenken über ein Erkenntnisobjekt, das von einem Buch, einer Serie, einer Unterhaltung oder dem Nachdenken inspiriert wird, stellt noch keine Didaktisierung des Erkenntnisobjekts dar. Sobald das Erkenntnisobjekt durch dieses Nachdenken didaktisiert wird, also zum Gegenstand des Unterrichts erhoben werden soll, macht dies einen Unterschied und es findet auf der Seite der Lehrperson ein erster Transformationsprozess statt.

Das Erkenntnisobjekt wird sensu Gruschka didaktisiert und damit der Unterrichtsplanung zugänglich gemacht (*Transformationsprozess I*). Lehner (2024, 11) weist in seinen Ausführungen zur didaktischen Reduktion darauf hin, dass durch die fachliche Aufbereitung der Lerninhalte, »d.h. bei ihrer Transformation zu Lerngegenständen stets Verringerung, Verkürzung, Vereinfachung, also eben Reduktion stattfindet.« Im Un-

terschied zu Lehner wird jedoch zunächst von einer didaktisierten Sache ausgegangen, die im Unterricht zum Gegenstand des Unterrichts und somit zum Lerngegenstand wird. Die didaktische Reduktion wird somit auf der Ebene der Didaktisierung des Erkenntnisobjekts, nach Ablauf des ersten Transformationsprozesses, verortet.

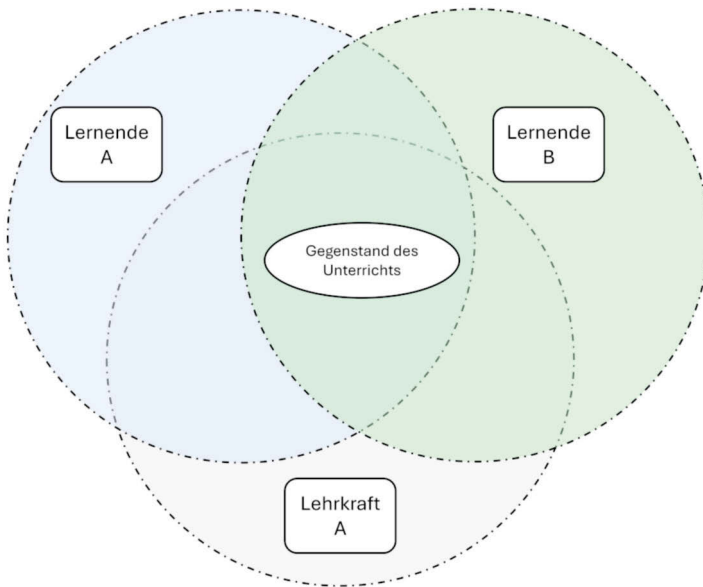
Anders verhält es sich, wenn im Unterricht ein Thema bereits vorgegeben ist, was es zu behandeln gilt (bspw. die Funktion von Textverarbeitungsprogrammen). Dann muss die Transformation gewissermaßen rekursiv erfolgen. Lehrkraft und Lernende haben in der Lebenswelt unterschiedliche Erfahrungen, Imaginationen, Einstellungen und Emotionen hinsichtlich dieses Themas erlebt. Insofern die Lehrkraft den Unterricht plant, müssen die Sinnfelder der Lernenden zunächst über die objektive Ebene antizipiert werden (Primat der Sache).

Ein Verständnis der Lebenswelt des Subjekts ist nur durch diskursiven Austausch im Unterricht möglich, der sich in der Unterrichtspraxis jedoch nach überwiegend erfolgter Planung bzw. vorbereiteter Lernangebote vollzieht. Die Lehrperson hat für anschließende Transformationsprozesse mit den Fragen nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung nach Klafki zwei Zielfragen im didaktischen Köcher, um sich der subjektiven Ebene anzunähern.

Sobald die Lehrkraft die von ihr didaktisierte Sache im Unterricht zur Aufführung bringt, ein Lernangebot gestaltet oder wie auch immer methodisch gerahmt umsetzt, durchläuft die Sache einen weiteren Transformationsprozess: Sie wird zum Unterrichtsgegenstand (*Transformationsprozess II*).

Jetzt sind die Annahmen über potenzielle Sinnfelder der Jugendlichen nicht mehr im theoretischen Raum, sondern kommen in der Praxis zur Anwendung. Die geplante und didaktisierte Sache wandelt sich zum Unterrichtsgegenstand. Die Sache wird entlang der gängigen didaktischen Modelle prozessual in Form eines Ablaufplans methodisch-medial zu rahmen sein, dazu wird an dieser Stelle nichts Neues hinzukommen. In der nachfolgenden Abbildung 8 wird von einer Dreierkonstellation im Unterricht ausgegangen, um die Kernthese schematisch greifbar zu machen:

Abb. 8: Transformationsprozess II: Praktische Umsetzung der didaktisierten Sache als Gegenstand des Unterrichts



Eigene Darstellung

Sowohl Lehrkraft A als auch die Lernenden A und B spannen ein eigenes Sinnfeld bezogen auf den Gegenstand des Unterrichts auf. Dass es potenzielle Überschneidungen gibt, wird an den überlappenden Bereichen des Venn-Diagramms ersichtlich. Diese sind idealiter als die intersubjektiven Semantisierungsfelder (Sinnfelder) bezogen auf den Gegenstand des Unterrichts zu verstehen und besitzen letztlich einen explanatorischen Charakter.

Die Lebenswelt ist der Rahmen, in dem sich das Thema des Unterrichts erst entfalten kann und sich »Verstehen lehren« (Wagenschein 2013) lässt. Grundlage für das nachvollziehende Verstehen der Lebenswelt ist der kommunikative Austausch zwischen Lehrkraft und Lernenden.

Im Planungsprozess steht also zuerst die sachliche Klärung aus. Im Anschluss muss überlegt werden, wie die unterschiedlichen lebensweltlichen Zugriffe der Lernenden, ihr subjektiver Zugriff auf das Thema oder ihre Sinnzuschreibung zur Sprache gebracht werden können.

Es geht darum herauszufinden, welche subjektiven Sinnfelder mit Blick auf die Sache koexistieren. Wenn die Lehrkraft sich den subjektiven Sinnfeldern der Lernenden im Unterricht zuwendet, geht es nicht nur um die Aktivierung von Vorwissen, sondern um die Rekonstruktion von Einstellungen, Emotionen, Sinngebungen, Narrationen etc. mit dem Ziel, Lern- und Bildungsprozesse anzubahnen.

Im Unterrichts- und Planungsprozess lassen sich durch die Rekonstruktion der Subjekt-Weltverhältnisse unterschiedliche Gewichtungen für den Unterricht deduzieren:

1. In der Planungsphase steht auf der objektiven Relation zunächst das intendierte Erkenntnisobjekt im Mittelpunkt, das bereits zwei Transformationsprozesse durchläuft, bevor es zum Gegenstand des Unterrichts wird (*Relevanz der objektiven Relation*).
2. Im weiteren Planungsprozess gilt es, das subjektive Sinnfeld der Lehrkraft und deren Erfahrungen, Ideen, Erlebnisse usw. bezogen auf das Erkenntnisobjekt transparent zu machen. Gleichzeitig müssen potenzielle Interessensgebiete der Lernenden bezogen auf die Sache präsupponiert werden, um diese anschließend bezogen auf den Unterrichtsgegenstand auszuloten (*Relevanz der subjektiven Relationen*).
3. Dabei zielt die Auslotung subjektiver Sinnfelder als Prozess der Vermittlung und Aneignung auf die Genese und Konfiguration eines intersubjektiven Sinnfelds im Unterricht ab – als kleinsten gemeinsamen Nenner auf der intersubjektiven Relation, in dem sich die Akteure (diskursiv) auf die Sache beziehen oder sich zu dieser verhalten (*Relevanz der intersubjektiven Relation*).

Ad 1) Die Planung von Unterricht beginnt mit dem Suchen und Finden von Themen für den Unterricht oder einem vorgegebenen Thema. Diese Such- und Findebewegungen finden in einem Korsett aus curricularen und bildungspolitischen Vorgaben statt. Gleichzeitig werden sie durch den subjektiven lebensweltlichen »Wissensvorrat« (Schütz/Luckmann 2017) und u.a. durch das soziale Milieu der Lehrkraft präkonfiguriert. Für die Lehrkraft geht es auf dieser Stufe in erster Linie darum, die vermeintlich objektiven Strukturen der Tatsachen eines Sinnfelds herauszubilden. Die objektive Ebene intendiert damit immer ein Erkenntnisobjekt der Lehrkraft oder – je nach methodischem Arrangement – der Jugendlichen.

In der objektiven Dimension geht es primär um die Sachen, die idealiter in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen zu Weltverstehen führen sollen. Die Reflexion erfasst nur zu einem kleinen Teil die Voraussetzungen, die im schulischen Setting vom Subjekt erwartet werden. Es geht also darum, ausgewählte Sachen der digitalen Lebenswelt zu erfassen. Die Sache, die zum Gegenstand des Unterrichts werden kann, ist vieltalig:

»Eine Sache ist ein (zunächst) nicht näher bezeichneter Gegenstand, ein Ding; eine Erscheinung; ein Vorgang, Vorfall, Umstand, eine Bewandnis; ein Ereignis, eine Begebenheit, eine Tatsache, eine Wirklichkeit, eine Wahrnehmung, eine Wahrheit; eine Situation, eine Episode; ein Ziel, eine Aufgabe, ein Anliegen.« (Kröhnlein 2010, 166)

Alles, über das etwas ausgesagt oder auf das zugegriffen werden kann, kann dieser Aufzählung nach zu einer Sache des Unterrichts werden. Allerdings sollte das Objektive der Sache in den Blick genommen werden. Es ist etwas anderes, ob ein Satz eben gerade gedacht wird, dann ist dieser Satz tatsächlich eine subjektive Sache. Wird der subjektive Satz allerdings für andere oder die Welt zugänglich, dann kann nicht mehr nur die subjektive Dimension des Satzes erfasst werden, sondern auch seine objektive Seite – der Satz wird als mögliches Objekt der Erkenntnis für andere zugänglich. Wenn im Unterricht eine Sache behandelt wird, sei es eine fiktionale oder reale Sache, dann sind folglich die objektiven Strukturen der Sache zu klären.

Es geht also bei der Beschreibung objektiver Sinnfelder in erster Linie darum, dass das Erkenntnisobjekt in den Blick genommen wird und nicht die im Erkenntnisprozess wahrgenommenen Empfindungen, Einstellungen oder Interpretationen des Erkenntnisobjekts. Die im Erkenntnisprozess entstandenen und entstehenden Wahrnehmungen sind indefinit, weshalb es auch eine infinite Anzahl an Sinnfeldern gibt.

Für die Didaktik kann daraus abgeleitet werden, dass das didaktische Feld nur von der Sache ausgehend strukturiert werden kann. Die Verweisungszusammenhänge zur subjektiven und intersubjektiven Relation in den Subjekt-Weltbezügen sind evident und müssen in den Überlegungen berücksichtigt werden. Wie die Sache selbst analysiert oder zur Darstellung gebracht werden kann, ist nicht Thema der Überlegungen. Dazu hat Klafki mit seinen Überlegungen zum Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen, zum Elementaren und Fundamentalen usw. schon vielfältige und tiefgründige Aussagen getroffen (Klafki 1971, 1996).

Ad 2) Die Sache erscheint zunächst der Lehrkraft und nach Abschluss des Transformationsprozesses II auch den Lernenden gleichermaßen subjektiv. Sie bildet so gleichzeitig das subjektiv-objektive Verhältnis aus. Der Erkenntnisprozess ist ergo subjektiv und von der Ersten-Person-Perspektive abhängig.

Die Herausforderung des Lehrenden besteht nun darin, die Sache in einem intersubjektiven Sinnfeld erscheinen zu lassen, ohne diese zu vereindeutigen, zu vereinfachen oder zu marginalisieren. Das Sinnfeld als Hintergrundfolie muss konturiert werden und konstituiert damit auch zum Teil die Wahrnehmungsprozesse der Lernenden und Lehrenden gleichermaßen mit.

Im obigen Venn-Diagramm lassen sich einerseits die Schnittmengen deutlich herauslesen und andererseits können auch Widersprüche bzw. Spannungen reflektiert werden. Innerhalb der Didaktik werden alle drei Dimensionen mitgedacht. Dabei kann der Begriff der Konvergenz hilfreich sein, wenn damit der Versuch gemeint ist, alle drei Dimensionen der Grundrelationen in eine idealtypische Balance zu bringen. Dann ist diese Figur mehr als nur eine innere Richtschnur des Lehrenden, die dieser bei der Planung zu berücksichtigen hat. Aus dem Faktum, dass die innere Subjektseite unzugänglich ist, kann das unterrichtliche Bemühen als ein Versuch gelesen werden, diese hervorzubringen.

Ad 3) An dieser Stelle wird deutlich, dass die subjektiven Sinnfelder erst in ein intersubjektives Sinnfeld überführt werden müssen, ohne dass dadurch die subjektiven Sinnfelder und die ihnen inhärenten Strukturen verschwinden. Unterricht im Sinne einer konvergenten Didaktik gelingt dann, wenn die Orientierung an den obigen Prinzipien dazu führt, dass die Sache als Erkenntnisobjekt im Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses steht. Gleichzeitig treten subjektive Sichtweisen – ergo die subjektiven Erkenntnisprozesse – so weit hervor, dass es zu einem Erfahrungsaustausch kommen kann. Auf dieser Grundlage können dann zumindest auf der Ebene der Lehrziele Erkenntnisse gewonnen werden. Die Denkfigur des intersubjektiven Semantisierungsfeldes soll verdeutlichen, worauf unterrichtliche Prozesse abzielen, um Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen. Es erscheint im Zuge einer sinnfeldorientierten Didaktik impliziert, dass der Sinn des Sinnfeldes des Edukanden konturiert wird und gleichzeitig der Erziehende sein eigenes Sinnfeld möglichst transparent zu beschreiben versucht. Es geht weit mehr als um die Aktivierung von Vorwissen, sondern darum, die immanenten Erfahrungen über

die Lebenswelt hinsichtlich der im Fokus stehenden Sache der Lehrkraft und der Lernen- den zu berücksichtigen.

Die Subjekt-Weltverhältnisse als Rahmen der didaktischen Reflexion bedeuten vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Annahmen einen didaktischen Dreischritt, in dem die Konvergenz der Subjekt-Weltverhältnisse reflektiert wird, die sich auf das Erkenntnisobjekt bezieht.

Ausgehend von der subjektiv-objektiven Relation der Lehrkraft durchläuft das Erkenntnisobjekt dabei zwei Transformationsprozesse. Die indefiniten Wege zu diesem Erkenntnisprozess lassen sich durch ein entsprechendes methodisches Vorgehen spezifisch rahmen, erhöhen letztlich – wenn überhaupt – aber nur die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einem didaktisch intendierten Erkenntnisprozess kommt.

Erkenntnis wird somit als spezifische Art und Weise der systematischen Reflexion von Subjekt-Weltbezügen verstanden. Somit treten alle Unterrichtsmethoden hinter das Ziel der Erkenntnis zurück.

15.5 Zusammenfassung und Ausblick

Um die bisher skizzierten Überlegungen für die Didaktik fassbar zu machen, sind, wie aufgezeigt wurde, zwei Transformationsprozesse zu durchlaufen. Diese konnten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur angerissen werden. Fundamental ist die Lebenswelt als theoretischer Hintergrund bei Bröcher zu finden. Er bettet seine Untersuchung in ein systemökologisches Paradigma ein und schlussfolgert: »Um pädagogisch, d.h. verstehend und beeinflussend, an die Phänomene psychosozialer *Auffälligkeit* heranzukommen, dann muss die Welt bzw. die Lebenswelt der Schüler_innen zum Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen und didaktischen Reflexion, Planung usw. gemacht werden« (Bröcher 2022, 57).

Die Lebenswelt bildet zwar den Ausgangspunkt des didaktischen Entwurfs, jedoch stehen verstärkt die Modi des Zugriffs – ergo die Subjekt-Weltverhältnisse – im Mittelpunkt der Betrachtungen, um Aufschluss über die Erfahrungen in der Lebenswelt zu gewinnen (vgl. Kap. 8). Damit verbunden sind Sinnfelder oder Semantisierungsfelder zu rekonstruieren, die gewisse Bereiche der Lebenswelt relational ausleuchten (vgl. Kap. 7.2.3). In Abgrenzung zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik – wie etwa Ermöglichungsdidaktik von Arnold – wird die folgende These vertreten: Aufgrund der grundsätzlichen Zugänglichkeit zu den Erkenntnisobjekten der Lebenswelt sind die Inhalte des Unterrichts nicht als zweitrangig in dem Sinne anzusehen, dass die Inhalte ein Mittel zum Zweck des Kompetenzerwerbs darstellen.

Die Subjekt-Weltverhältnisse zeigen das Spannungsfeld auf, das den subjektiv-objektiven und objektiv-subjektiven Verhältnissen innewohnt. Während der Mensch auf der subjektiv-objektiven Relation auf Ansprüche antwortet bzw. die Suche nach Antworten auf die Widerfahrnisse der Lebenswelt im Mittelpunkt stehen, evozieren die objektiv-subjektiven Verhältnisse als Richtung der Reflexion einen Weltanspruch, der an das Subjekt herangetragen wird. Gleichmaßen sind diese mit den intersubjektiven Verhältnissen der digitalen Lebenswelt verwoben. Um den Verwerfungen in der digitalen Lebenswelt pädagogisch im Rahmen der Didaktik zu begegnen, sind die Orientierungs-

versuche der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Lernen und Bildung werden dabei als komplementäre Semantisierungsprozesse verstanden (vgl. Kap. 13).

Eine benachteiligungssensible Didaktik digitaler Technologien muss einerseits die Weltansprüche ernst nehmen und berücksichtigen, die anderenfalls zu Partizipationshürden werden könnten, und andererseits Sinnfelder auf der objektiven Ebene berücksichtigen – hier verstanden als Erkenntnisobjekte, die in einem Rahmen erscheinen. Ausgehend von diesen vorbehaltlich bestimmten und als konstitutiv erachteten digitalen Erkenntnisobjekten ist eine Didaktik digitaler Technologien zu konzipieren, bei der die Subjekt-Weltverhältnisse den reflexiven Rahmen bilden (Kap. 16). Vor diesem Hintergrund lässt sich hermeneutisch Didaktik digitaler Technologien als ein didaktischer Transformationsprozess verstehen, der das Erkenntnisobjekt im Wechselspiel zwischen Vermittlung und Aneignung zu fassen versucht, um darauf aufbauend Digitalkompetenzen anzubahnen.

Im nachfolgenden sechzehnten Kapitel werden die Konturen einer Didaktik digitaler Technologien auf der Basis der erfolgten Überlegungen grundgelegt.