

Gerhard Tulodziecki  
Bardo Herzig | Sigrid Blömeke

# Gestaltung von Unterricht

3. Auflage



Die Bearbeitung dieser Fragen wird zugleich einen ersten Einblick in die didaktische Diskussion und ihre Bedeutung für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht geben.

## 1.2 Grundlegende Informationen

In der didaktischen Diskussion gibt es unterschiedliche Ansätze, in denen Komponenten des Unterrichts und ihre Zusammenhänge bestimmt werden. Dabei ist ein wichtiger Grundgedanke, dass Unterricht – trotz seiner vielfältigen Erscheinungsformen – strukturelle Eigenschaften oder Merkmale aufweist, die in jedem Unterricht – wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung – nachweisbar sind. Entsprechende Beschreibungen von Unterricht erheben in der Regel den Anspruch, sowohl der Analyse und Bewertung von Unterricht als auch seiner Planung und Gestaltung zu dienen. Im Folgenden konzentrieren wir uns in einführender Weise auf einzelne Ansätze.

### 1.2.1 Eine traditionsreiche Denkfigur – das „Didaktische Dreieck“

Ein früher Ansatz zur Erfassung unterrichtlicher Komponenten und ihrer Beziehungen stellt das so genannte *Didaktische Dreieck* dar. Zierer (2013, S. 209) führt es bis auf Überlegungen von Aristoteles zur Rhetorik zurück, der darauf verweist, dass eine Rede stets einen Redner, einen Zuhörer und eine zu erörternde Sache erfordere. Auf Unterricht übertragen ergibt sich daraus, dass dieser jeweils die drei strukturellen Komponenten Lehrkraft, Lernende und Unterrichtsinhalt sowie ihre Beziehungen umfasst. So setzt beispielsweise ein sozialkundlicher Unterricht zum Thema „Kaufvertrag“ eine Lehrperson voraus, die den Inhalt mit Blick auf die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler vorbereitet und behandelt, sowie Lernende, die sich auf der Grundlage ihrer Lernvoraussetzungen und der Anregungen der Lehrperson mit dem Thema auseinandersetzen. Dabei gelten die drei Komponenten und ihre Beziehungen im Didaktischen Dreieck als gleichgewichtig und lassen sich durch ein gleichseitiges Dreieck symbolisieren.

Eine – für die didaktische Diskussion – besonders bedeutsame Thematisierung des Beziehungsfeldes von Lehrperson, Lernenden und Unterrichtsinhalt hat Klafki (1958) mit seiner „Didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ im Rahmen seines *bildungstheoretischen Ansatzes* geleistet – wenn er sich dabei auch nicht explizit auf die Denkfigur des Didaktischen Dreiecks bezieht. Klafki (1963, S. 128) geht davon aus, dass „die Stoffe des Lehrplans wesensmäßig [...] als *Bildungsinhalte* gemeint sind.“ Damit wird die im Unterricht zu behandelnde „Sache“ für die Lehrperson zu einem – unter pädagogischen Gesichtspunkten zu sehenden – „Gegenstand“, der „geistiges Eigentum“ bzw. „lebendiger“ geistiger Besitz der

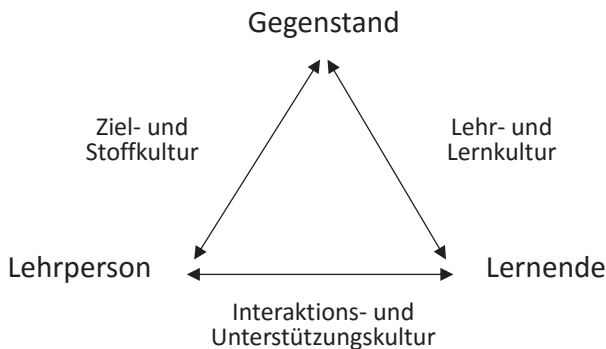
Aufwachsenden werden soll (S. 129 f.). In der Unterrichtsvorbereitung kommt es demgemäß vor allem darauf an, die bildenden Momente des jeweiligen Inhalts, d.h. seinen Bildungsgehalt, herauszuarbeiten.

Bei einer entsprechenden didaktischen Analyse soll die Lehrperson zwei Perspektiven – stellvertretend für die Kinder und Jugendlichen – zur Geltung bringen: zum einen eine *zukunftsgerichtete Perspektive*, bei der die Aufwachsenden als zukünftige mündige bzw. eigenverantwortlich handelnde Mitglieder der Gesellschaft gesehen werden, und zum anderen eine *gegenwartsbezogene Perspektive*, bei der es um die gegenwärtigen Interessen und Bildungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen geht. In diesem Sinne soll Unterricht zu einer bildenden Begegnung der Aufwachsenden mit dem jeweiligen Inhalt führen, wobei sich die thematische Aufbereitung des Bildungsinhalts (1) auf seine Exemplarität bzw. seinen allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang, (2) auf seine Gegenwartsbedeutung, (3) auf seine Zukunftsbedeutung, (4) auf seine inhaltliche Struktur und (5) auf seine Zugänglichkeit bzw. Darstellbarkeit für die jeweiligen Kinder und Jugendlichen richtet (vgl. S. 135 ff.). Beim Unterrichtsinhalt „Kaufvertrag“ besteht die Exemplarität beispielsweise darin, dass bei der Thematisierung einer konkreten Kaufsituation, etwa der Bestellung eines Fahrrads durch einen Jugendlichen, die zu erarbeitenden Rechte und Pflichten auf weitere Kaufsituationen und auf andere Vertragsarten übertragen werden können. Die Gegenwartsbedeutung des Themas ergibt sich daraus, dass Jugendliche immer wieder Kaufsituationen erleben. Die Zukunftsbedeutung zeigt sich daran, dass Kauf- und andere Vertragssituationen mit zunehmendem Alter immer häufiger und mit größerem Gewicht auftreten. Die inhaltliche Struktur des Themas lässt sich unter anderem durch Teilaspekte des Themas und ihre Zusammenhänge darstellen, z.B. Bestandteile und Formen eines Kaufvertrags, Rechte und Pflichten der Beteiligten, Möglichkeiten bei mangelhafter oder verspäteter Lieferung. Die Zugänglichkeit kann durch Einführung einer alltagsnahen Kaufsituation erleichtert werden, bei der verschiedene Mängel an einer gelieferten Ware oder Lieferverzögerungen auftreten.

Erst wenn eine entsprechende didaktische Analyse geleistet ist, soll nach Klafki (1963) die Unterrichtsvorbereitung zu methodischen Überlegungen fortschreiten: zur Gliederung des Unterrichts, zur Wahl der Unterrichtsformen und der Hilfsmittel sowie zur Sicherung organisatorischer Voraussetzungen (vgl. S. 142). Auch wenn Klafki seine Überlegungen später noch erweitert hat (vgl. dazu Abschnitt 12.2.2), deutet sich mit seinen bildungsbezogenen Erwägungen doch bereits das Potenzial an, das in der Reflexion des Beziehungsdreiecks „Lehrer-Schüler-Inhalt“ liegt. Allerdings lässt sich an der Denkfigur des Didaktischen Dreiecks auch Kritik üben, z.B. dass eine Lehrperson für die Vermittlung des Unterrichtsgegenstands generell vorausgesetzt wird und häufig in dominanter Position an der Spitze des Dreiecks erscheint oder dass es zu einer Vernachlässigung des sozialen, institutionellen und

gesellschaftlichen Umfelds, in das Unterricht stets eingebettet ist, kommt (vgl. u.a. Meyer 2009, S. 122; Zierer 2013, S. 210).

Trotz solcher Kritik ist das Didaktische Dreieck bis heute in der didaktischen Diskussion gegenwärtig – wenn auch mit Ergänzungen und Modifikationen. So erläutert z.B. Reusser (2011, S. 19 f.) im Rahmen von Überlegungen zur Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung mit Hilfe des Didaktischen Dreiecks fachübergreifende Gütekriterien lernwirksamen Unterrichts. Dabei ordnet er den drei „Beziehungs-Seiten“ forschungsbasierte Qualitätsmerkmale im Sinne einer förderlichen Ziel- und Stoffkultur, einer anregenden Lehr- und Lernkultur und einer lernwirksamen Interaktions- und Unterstützungskultur zu.



**Darstellung 1.1:** „Didaktisches Dreieck“ in Anlehnung an Reusser (2008, S. 225)

### 1.2.2 Vom „Didaktischen Dreieck“ zum „Didaktischen Sechseck“ – Strukturanalyse des Unterrichts

Ein für die deutsche Didaktik-Diskussion besonders einflussreich gewordenenes Konzept, unterrichtliche Komponenten und ihre Zusammenhänge zu beschreiben, liegt in dem *lehrtheoretischen Ansatz* von Heimann (1962) und Schulz (1965) vor. Heimann (1962, S. 416) nennt für eine Strukturanalyse des Unterrichts, wie sie z.B. von Studierenden bei Hospitationen zu leisten ist, sechs formal konstante, inhaltlich jedoch variable „Elementar-Strukturen“. Ihr Zusammenwirken konstituiert „Unterricht als absichtsvolles pädagogisches Geschehen“ (Schulz 1965, S. 23). Dabei sind zunächst vier Strukturmomente zu unterscheiden, die im Einflussbereich der Lehrperson liegen und die deshalb *Entscheidungsfelder* genannt werden: die Absichten bzw. *Intentionen*, die mit dem Unterricht verbunden sind, die Inhalte bzw. die *Themen*, um deren Behandlung es im Unterricht geht, die *Methoden*, die den Unterrichtsprozess als Verfahrensweise strukturieren, und die *Medien*, durch die Intentionen und Inhalte erfahrbar werden (vgl. S. 25 ff.).

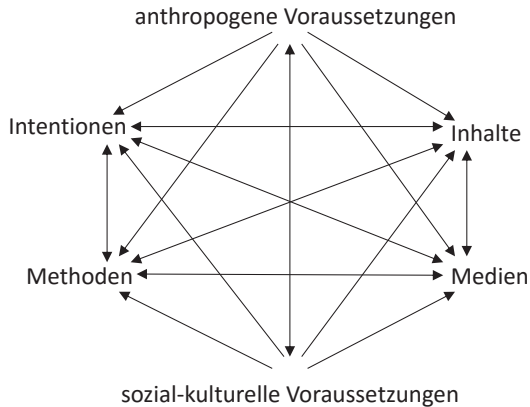
Im Hinblick auf das oben angesprochene Thema „Kaufvertrag“ könnte eine Lehrperson beispielsweise die Intention verfolgen, dass die Jugendlichen am Ende eines entsprechenden Unterrichts in der Lage sind, Bestandteile und Formen von Kaufverträgen sowie Rechte und Pflichten von Käufern und Verkäufern zu benennen, für verschiedene Fälle mangelhafter oder verspäteter Lieferung Möglichkeiten der Reklamation des betroffenen Käufers zu erläutern sowie erworbenes Wissen zum Kaufvertrag auf andere Vertragssituationen zu übertragen. Hinsichtlich der Thematik ergäbe sich daraus, dass die Lehrperson die entsprechenden Inhalte behandelt. Bezüglich der Methodik könnte sich die Lehrperson z.B. entscheiden, von einem für die Jugendlichen interessanten Fall einer mangelhaften oder verspäteten Lieferung einer Ware auszugehen, danach rechtliche Bestimmungen zum Kaufvertrag darzustellen, Kleingruppen mit dem Arbeitsauftrag einzurichten, Handlungsvorschläge für den Eingangsfall zu erarbeiten und diese in der Klasse vorzustellen, sowie zur Bearbeitung erweiternder Anwendungsfälle anzuregen. Als unterstützende Medien ließen sich beispielsweise Arbeitsblätter mit wichtigen rechtlichen Bestimmungen zum Kaufvertrag und zusammenfassende Tafelanschriften nutzen.

Bei entsprechenden Entscheidungen müssen und sollen zwei Arten von Bedingungen zum Tragen kommen: die Voraussetzungen, welche die Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson in den Unterricht einbringen, sowie gesellschaftlich bedingte Determinanten des Unterrichts. Erstere bezeichnet Schulz (1965, S. 36 ff.) als „anthropogene Voraussetzungen“ und letztere als „sozial-kulturelle Voraussetzungen“. Beide machen die so genannten *Bedingungsfelder* des Unterrichts aus. Bei den *anthropogenen Voraussetzungen* sind bezüglich des Themas „Kaufvertrag“ z.B. die Erfahrungen zu berücksichtigen, welche die Schülerinnen und Schüler bereits in Kaufsituationen gemacht haben. Hinsichtlich der *sozial-kulturellen Voraussetzungen* kommt es unter anderem auf die jeweiligen Lehrplanbestimmungen zum Thema „Kaufvertrag“ an, mit denen festgelegt ist, dass dieses Thema in unserer Gesellschaft einen bedeutsamen Inhalt darstellt.

Nach Heimann (1962) und Schulz (1985) soll eine entsprechende Strukturanalyse von Unterricht durch eine so genannte Bedingungsprüfung ergänzt werden, die auf eine *Normenkritik*, eine *Faktenbeurteilung* und eine *Formenanalyse* zielt. Damit sind unter anderem Fragen folgender Art verbunden: Sind die Intentionen der jeweiligen Lehrperson (als Normen) im Hinblick auf die Interessen der Jugendlichen einerseits sowie auf gesellschaftliche Anforderungen andererseits gerechtfertigt? Werden die Voraussetzungen der Lernenden (als Fakten) von der jeweiligen Lehrperson richtig eingeschätzt? Ist die gewählte unterrichtliche Methodik (als Form) im Hinblick auf die Intentionen einerseits und auf die Voraussetzungen der Lernenden andererseits angemessen?

Entscheidungsfelder und Bedingungsfelder werden von Heimann und Schulz als abhängig voneinander angesehen, wobei sie in einem widerspruchsfreien Verhältnis zueinander stehen sollen (vgl. Schulz 1965, S. 45). Dieser Sachverhalt lässt sich

gemäß Darstellung 1.2 – in Analogie zur grafischen Darstellung des Didaktischen Dreiecks – in der Form eines „Didaktischen Sechsecks“ mit entsprechenden Verbindungslinien symbolisieren.



**Darstellung 1.2:** „Didaktisches Sechseck“ mit Benennung der Komponenten nach Schulz (1965, S. 23)

Auch ein solches Didaktisches Sechseck lässt sich kritisieren. Beispielsweise kann man bezüglich der Komponentenbestimmung anmerken, dass diese vorrangig aus der Lehrperspektive erfolgt und dass Prozessaspekte des Unterrichts sowie die Interaktion von Lehrperson und Lernenden sowie Wirkungsaspekte nicht hinreichend zum Ausdruck kommen.

Solcher Kritik lässt sich zum Teil dadurch begegnen, dass wichtige Komponenten des Unterrichts stärker in den Kontext des Wechselverhältnisses von Lehren und Lernen gestellt werden (vgl. u.a. Klingberg 1972, S. 142, siehe Abschnitt 12.2.4). Eine weitere Möglichkeit besteht darin, andere Akzentuierungen vorzunehmen. Beispielsweise spricht Meyer (2004, S. 25) von „sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns“ und belegt sie mit den Begriffen: Zielstruktur, Inhaltsstruktur, Prozessstruktur, Handlungsstruktur, Sozialstruktur und Raumstruktur. Dabei ordnet er seinem „Sechseck“ zehn Merkmale guten Unterrichts zu: sinnstiftendes Kommunizieren, inhaltliche Klarheit, klare Strukturierung, möglichst hoher Anteil echter Lernzeit, Methodenvielfalt, intelligentes Üben, individuelles Fördern, lernförderliches Klima, gut vorbereitete Umgebung und transparente Leistungserwartungen.

Mit den bisherigen Überlegungen wurden unterrichtliche Komponenten und Zusammenhänge vorwiegend aus einer *strukturellen* Perspektive betrachtet. Im Folgenden soll demgegenüber eine vorrangig *prozessorientierte* Perspektive eingenommen werden.