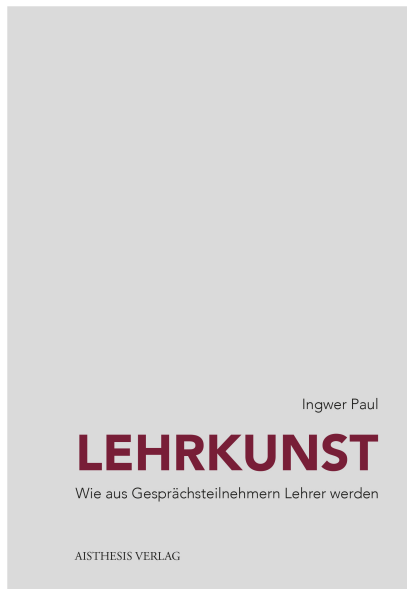


Leseprobe

Ingwer Paul

# Lehrkunst

Wie aus Gesprächsteilnehmern Lehrer werden



AISTHESIS VERLAG

---

Bielefeld 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Aisthesis Verlag Bielefeld 2018

Postfach 10 04 27, D-33504 Bielefeld

Umschlaggestaltung: Monika Paul

Satz: Germano Wallmann, [www.geisterwort.de](http://www.geisterwort.de)

Druck: docupoint GmbH, Magdeburg

Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-8498-1300-0

[www.aisthesis.de](http://www.aisthesis.de)

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>1. Gegenstand und disziplinäre Einordnung</b> .....	11
1.1 Auf der Suche nach einem systematischen Ort für die Lehrkunst .....	11
1.2 Schwierigkeiten im institutionellen Umgang mit der Lehrkunst .....	13
1.3 Disziplinäre Einordnung der Lehrkunst .....	16
1.3.1 Lehrkunst als fachspezifische Aufgabe .....	16
1.3.2 Lehrkunst als Gegenstand einer kulturwissenschaftlich begründeten Transferlinguistik .....	17
1.3.3 Interdisziplinäre Anforderungen an die Ausbildung zum Lehrkünstler .....	19
1.4 Arbeitsdefinition von „Lehrkunst“ .....	21
1.5 Zum weiteren Vorgehen .....	22
<b>2. Wissen und Können</b> .....	25
2.1 Die Modellierung sprachlichen Wissens und Könnens .....	26
2.1.1 Kompetenztheoretische Überlegungen zum Wissen und Können .....	26
2.1.2 „Knowing that“ und „knowing how“ .....	29
2.1.3 Die Sprachkompetenz als „technisches Wissen“ (Coseriu) ....	34
2.1.4 Die Sprachkompetenz als implizites Wissen (Polanyi) .....	36
2.2 Die Modellierung des Wissens über Sprache .....	38
2.2.1 Die Konzeptualisierung des Sprachbewusstseins zwischen Sprachgefühl und Wissen über Sprache .....	38
2.2.2 Der „Sprachsinn“ des gebildeten Laien als Prototyp eines erfahrungsinduzierten Sprachbewusstseins (Gauger und Oesterreicher) .....	43
2.2.3 Konkurrierende Formen des Wissens über Sprache (Dieckmann) .....	46
2.3 Die Schnittstelle von Wissen und Können: Isomorphie von Transferlinguistik und Professionstheorie ....	48

<b>3.</b>	<b>Sprachdidaktische Modelle des Kompetenzerwerbs</b> .....	52
3.1	Stilistik und Grammatik (Pfleiderer) .....	54
3.2	Grammatikunterricht als Wissenschaftspropädeutik (Eisenberg/Menzel) .....	57
3.3	Erfahrungsinduzierte und erfahrungsdistanzierte Reflexion als komplementäre Formen des Kompetenzerwerbs .....	59
<b>4.</b>	<b>Die Sonderrolle des Deutschunterrichts</b> .....	62
4.1	Die Sprache als Medium, Gegenstand und Methode des Deutschunterrichts .....	62
4.1.1	Die Sprache als Medium und Gegenstand des Deutschunterrichts .....	62
4.1.2	Curriculare Anforderungen .....	63
4.1.3	Sprache als Methode des Deutschunterrichts .....	65
4.2	Lernziel Kommunikation und kommunikative Deutschdidaktik .....	70
4.3	Plädoyer für eine kulturwissenschaftlich fundierte Sprachdidaktik .....	73
<b>5.</b>	<b>Das Kommunikationswissen der Teilnehmer</b> .....	78
5.1	Sprachliche und kommunikative Kompetenz .....	78
5.2	Idealisierungen der Teilnehmer .....	81
5.2.1	Notwendige Idealisierungen .....	81
5.2.2	Normative Idealisierungen .....	84
5.3	Rekonstruktive und normative Perspektive auf die kommunikative Kompetenz .....	86
5.4	Die Historizität und Relativität von Gesprächsidealen .....	87
<b>6.</b>	<b>Das Reflexionspotential der Teilnehmer</b> .....	89
6.1	Reflexionsmodus und Reflexionsprodukt bedingen sich gegenseitig .....	90
6.2	Reflexivität: Entwicklung und Funktion des impliziten Wissens .....	92
6.3	Praktische und diskursive Reflexion .....	95
6.4	Das Profil praktischer Reflexion .....	100
6.4.1	Der erste Widerstand: das Rattern der Konversationsmaschine	101
6.4.2	Der zweite Widerstand: die Epoché der natürlichen Einstellung .....	103
6.4.3	Der dritte Widerstand: „wahre Meinung“ und „gesichertes Wissen“ .....	106

<b>7.</b>	<b>Lehre und Gespräch</b> .....	109
7.1	Lehre und Gespräch .....	109
7.1.1	Merkmale des Gesprächs .....	111
7.1.2	Merkmale der Lehre .....	112
7.1.3	Ausprägungen von Lehre und Gespräch im real existierenden Unterricht .....	113
7.2	Die normative Modellierung der Lehrkunst .....	115
7.2.1	Normative Anforderungen an guten Unterricht .....	115
7.2.2	Kritik an einer normativen Modellierung der Lehrkunst .....	121
7.3	Eigenschaften der naturwüchsigen Gesprächskompetenz .....	122
<b>8.</b>	<b>Leitbilder der Lehrkunst</b> .....	126
8.1	Das Leitbild des Reflektierenden Praktikers .....	126
8.2	Das Leitbild des professionellen Denkstils .....	134
<b>9.</b>	<b>Methodologische Überlegungen</b> .....	141
9.1	Lehrkunst ist lernbar, nicht lehrbar .....	141
9.1.1	Vom Können zum Wissen .....	142
9.1.2	Vom Wissen zum Können .....	143
9.2	Simulation – Rekonstruktion – Reflexion .....	144
9.2.1	Simulation .....	146
9.2.2	Rekonstruktion .....	147
9.2.3	Reflexion .....	148
<b>10.</b>	<b>Unterricht als reflektierte Interaktion</b> .....	149
10.1	Sedimentiertes Wissen über Unterricht .....	149
	Beispiel 1: Abfragen und Debattieren .....	151
	Beispiel 2: „Fürtreffliche Bildung“ und „Verbesserte Erziehung“ .....	153
	Beispiel 3: Die naturwüchsige Lehr-Lern-Situation als pädagogisches Ideal .....	155
	Beispiel 4: Der Unterrichtsraum .....	156
	Beispiel 5: Die körperliche Präsenz der Schüler .....	158
10.2	Das Praktische Reflexionspotential .....	159
	Beispiel 1: „das machen wir jetzt nochmal“ .....	159
	Beispiel 2: „ihr kennt ja die lehrer“ .....	164
	Beispiel 3: „wir könn loslegen“ .....	170
	Beispiel 4: „aha: (.) es wird leise, (.) wunderba:r“ ....	176

10.3	Vom reflektierten Umgang mit der Konversationsmaschine	181
	Beispiel 1: „eins zwei:: drei“	182
	Beispiel 2: „auf LOS gehts LOS wir FA:NGen AN“	186
	Beispiel 3: „DA is meine hand“	192
10.4	Die reflexive Bearbeitung struktureller Probleme	197
	Beispiel 1: „da komm=wa später drauf“	198
	Beispiel 2: „bitte stell dich HINter DEInen STUHL“	205
	Beispiel 3: „das is ja direkt n klopper“	213
10.5	Die Notwendigkeit auferlegter Reflexionsauslöser	217
	Beispiel 1 „man muss sich die eigene MEInung bilden“	217
	Beispiel 2: „hört sich das gut an“	219
	Beispiel 3: „du hast überhaupt nicht zugehört“	222
10.6	Die Aktualität des sokratischen Dialogs	225
10.6.1	Sokrates als Hebamme	226
10.6.2	Platon/Sokrates als „Reflektierender Praktiker“	228
10.6.3	Sokrates als Marmelzitterrochen	230
10.6.4	Zur Aktualität der sokratischen Methode	232
	Anmerkungen zu den Transkriptionen	235
	Literaturverzeichnis	237
	Sachregister	253
	Namensregister	260

## Vorwort

Bei der Arbeit an diesem Projekt haben mich viele Personen in Lehre und Forschung angeregt und unterstützt.

Was die Lehre angeht, möchte ich mich zuerst bei meinen Schülerinnen und Schülern vom OSZ Körperpflege in Berlin Lichtenberg und Berlin Wilmersdorf bedanken. Und natürlich bei meinen Studentinnen und Studenten an der Freien Universität Berlin und in Bielefeld. Sie haben mich immer wieder mit denselben Fragen konfrontiert und mir die praktische Bedeutung des Themas klargemacht. Zugleich stieg in den Lehrveranstaltungen das Bedürfnis nach einer theoretischen Beschäftigung mit der Lehrkunst.

In der Forschung hatte ich großes Glück mit dem Standort Bielefeld. Zu den Highlights zähle ich die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen des Oberstufen-Kollegs. Von unseren Diskussionen im Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Unterrichtskommunikation und zum Projekt BiProfessional habe ich sehr profitiert. Das Gleiche gilt für die konstruktive Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Bielefelder „Leitkonzeptgruppe“, mit der ich nach der Reform des Lehrerausbildungsgesetzes 2009 die Planung und Umsetzung des Praxissemesters für den Standort Bielefeld erarbeiten durfte. Namentlich erwähnen möchte ich Gabriele Klewin, Josef Keuffer und Martin Heinrich (für die wissenschaftliche Einrichtung des Oberstufen-Kollegs) sowie Anke Schöning, Renate Schüssler und Volker Schwier (für die Bielefeld School of Education) und Matthias Althoff (für das Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Bielefeld).

Die Ausstattung der Uni Bielefeld ist ausgezeichnet. Aber die besten technischen und materiellen Voraussetzungen nützen wenig ohne ein konstruktives kollegiales Miteinander und ohne tatkräftige Unterstützung. Viele der von mir verwendeten Aufnahmen entstanden in eigenen Unterrichtslaboren und im Rahmen des LisFör-Projekts (Literalität und Interaktion in der Sprachförderung). Hier richtet sich mein Dank vor allem an alle Lehrkünstlerinnen und Lehrkünstler, die ihren Unterricht zu Forschungszwecken gezeigt haben. Unabhängig von der Phase des Professionalisierungsprozesses ist das alles andere als selbstverständlich. Bei der Erhebung und Weiterverarbeitung der Daten haben Robert Eickhaus (Kamera und Tonstudio), Klaus Händler (Videografie und Synchronisation) und Kristin Weiser-Zurmühlen (Transkription) einen wesentlichen Beitrag geleistet.

Viele meiner Fragen zum Wissen und Können, zum Reflektierenden Praktiker, aber auch zum sokratischen Dialog konnte ich immer wieder in

vertrauter Runde – im „Arbeitskreis“ mit Walther Dieckmann, Peter Eisenberg, Wolfert von Rahden, Gerhard Voigt und Jürgen Zeck – zur Diskussion stellen. Den Gesprächen mit den Freunden verdanke ich viele Anregungen weit über die Lehrkunst hinaus.

Martin Vöhler hat mich zu einer neuen Lektüre der sokratischen Dialoge ermutigt. Die Zusammenarbeit mit ihm und der fächerübergreifende Austausch im Rahmen des Projekts „Rhetorik der Verunsicherung“ an der FU Berlin waren ein sehr willkommenes Kontrastprogramm zum Forschungsalltag als Deutschdidaktiker und Gesprächsanalytiker.

Für freundschaftliche Unterstützung und kollegiale Gespräche in ganz verschiedenen Entstehungsphasen danke ich Ulrich Dausendschön-Gay, Harald Haferland, Beate Lingnau, Ulrich Mehlem, Meinolf Schumacher, Li Shuangzhi und Peixin Xian.

Sebastian Knappe hat das Projekt von Anfang an begleitet. Seine schnellen und verlässlichen Recherchen, seine genauen Lektüren und seine hartnäckigen Nachfragen haben mich auf Kurs gehalten und vor manchem Fehler bewahrt.

Detlev Kopp, Hanns-Martin Rüter und Germano Wallmann vom Aisthesis Verlag danke ich für die sehr konstruktive Unterstützung in der letzten Arbeitsphase, nicht zuletzt bei der Gestaltung der Druckfassung.



# 1. Gegenstand und disziplinäre Einordnung

## 1.1 Auf der Suche nach einem systematischen Ort für die Lehrkunst

Da Unterricht im Allgemeinen als eine vom Lehrer<sup>1</sup> zu verantwortende und zu begründende Interaktion aufgefasst wird, steht im Rahmen der Lehrerbildung immer wieder die Frage im Raum, was einen guten Lehrer auszeichnet. Lehramtsstudierende beantworten diese Frage häufig mit einem Hinweis auf die Lehrerpersönlichkeit oder auf die natürliche Autorität des Lehrers. Zugleich ist bei ihnen das Bedürfnis nach Unterrichtsrezepten und nach Handreichungen im Stile der praktischen Rhetorik weit verbreitet. Fachwissenschaftler, Didaktiker und Professionstheoretiker sind sich dagegen einig, dass angehende Lehrer weniger durch Persönlichkeitsschulung oder durch mechanisches Einüben von Regeln an das komplexe Aufgabenprofil des Lehrkünstlers herangeführt werden können als durch ein kontinuierliches theoriegeleitetes Lernen.

In der Lehrerbildung treten die von Alltagstheorien und praktischen Bedürfnissen geprägte Sicht der zu Professionalisierenden und die wissenschaftliche Einsicht in den Professionalisierungsprozess in ein charakteristisches Spannungsverhältnis. Während angehende Lehrer häufig dazu tendieren, das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein Verhältnis der zeitlichen Abfolge oder als ein mechanisches Anwendungsverhältnis zu sehen, betonen Professionsforscher die Notwendigkeit einer wechselseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis. Während Novizen ihr Können aus einem bewährten Wissen ableiten wollen, betonen Didaktiker und Lerntheoretiker das Primat des Könnens vor dem Wissen. Während sich die Studenten im Praxissemester auf ihren ersten eigenverantworteten Unterricht freuen, fordern die Leiter der Vorbereitungsseminare Reflexionsleistungen in Form von Studienprojekten. Diese Aufzählung ließe sich fortsetzen.

Die Diskussion darum, was im Klassenzimmer geschieht oder geschehen soll, ist sehr vielgestaltig, gelegentlich auch kontrovers, denn sie wird professionsbezogen, fächerübergreifend, vor allem aber lernortübergreifend geführt. Sie bezieht dabei neue Erkenntnisse aus den bildungswissenschaftlichen Disziplinen ein und lotet immer wieder neue Erwartungen und Problemlagen des gesellschaftlichen Umfeldes aus, in dem Bildung sich zwangsläufig bewegt.

---

1 Ich verwende das generische Maskulinum.

Immerhin ist angesichts der Komplexität des Gegenstandes und der Heterogenität der Perspektiven eine relativ große Übereinstimmung festzustellen, was die Bewertung der kommunikativen Kompetenz des Lehrers angeht. Die Gesprächsführung des Lehrers, seine Impulsegebung, sein Rückmeldeverhalten und sein „Classroom Management“<sup>2</sup> haben demnach entscheidenden Einfluss auf die Qualität des Unterrichts. Auch neuere Forschungsergebnisse bestätigen, dass die Aussicht auf einen erfolgreichen Schulbesuch maßgeblich von der Lehrer-Schüler-Interaktion abhängt.<sup>3</sup> Wir können feststellen, dass die Fähigkeit, Lehr-Lern-Interaktionen situationssensibel zu deuten und zu beeinflussen, in den Augen aller Beteiligten ein kaum anfechtbares, phasenübergreifendes Ziel der Lehrerbildung darstellt.<sup>4</sup>

Dieser klare Befund kontrastiert in überraschender Weise mit dem Umstand, dass die Lehrkunst als Teil des professionellen Wissens und Könnens bisher keinen systematischen Ort in den Lehramtsstudiengängen hat. Es mangelt nach wie vor an einer koordinierten Planung an der Schnittstelle von fach- und bildungswissenschaftlicher Theorie einerseits und beruflicher Praxis andererseits. Zwar sind in den letzten Jahren aufwendige Reformbestrebungen zu beobachten, die u. a. dem Ziel dienen sollen, die einzelnen Phasen der Lehrerbildung und damit auch die theoretischen und praktischen Anteile des Studiums besser miteinander zu verzahnen. Durch die flächendeckende Einführung eines „Praxissemesters“ gibt es seit Kurzem sogar die begründete Hoffnung auf eine steigende Durchlässigkeit zwischen bisher klar separierten Domänen, weil die Studierenden nach einem längeren Aufenthalt an der Schule noch einmal in die Universität zurückkommen, um ihre Erfahrungen, die sie in Form von Unterrichtsvorhaben und Studienprojekten dokumentiert haben, gründlich aufzuarbeiten.<sup>5</sup> Aber trotz dieser im Hinblick auf das wichtige und sensible Theorie-Praxis-Verhältnis deutlich verbesserten Rahmenbedingungen bleibt nach wie vor unklar, wie genau sich die spezifische kommunikative Kompetenz entwickeln soll, die einen

---

2 Vgl. Kounin (1976).

3 Vgl. hierzu Hattie (2009).

4 Zu den normativen Anforderungen an guten Unterricht vgl. den Abschnitt 7.2.1.

5 An dieser Stelle ist das Forschende Lernen als ein Disziplinen übergreifendes Konzept der Lehrerbildung hervorzuheben, weil es die Novizen durch eine kontrollierte Distanzierungsmöglichkeit vor einer fehlgeleiteten Wahrnehmung und Überbewertung der eigenen Praxis bewahren kann. Eine frühe Arbeit zum Forschenden Lernen stammt vom ehemaligen wissenschaftlichen Leiter der Bielefelder Laborschule, vgl. Huber (1970). Zum aktuellen Bielefelder Modell des Forschenden Lernens im Praxissemester vgl. Schüssler u. a. (2014).

professionellen Lehrer im Bereich der Deutung und Steuerung von Lehr-Lern-Interaktionen von einem Novizen unterscheidet. Learning by doing und die mehr oder weniger beiläufige und von Zufällen abhängige Einübung in die Praktiken des Lehrberufs scheinen immer noch eher die Regel als die Ausnahme zu sein.

## 1.2 Schwierigkeiten im institutionellen Umgang mit der Lehrkunst

Ein Grund für die fehlende Präsenz der Lehrkunst in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Seminaren könnte darin liegen, dass die Kompetenzen, um die es im Zusammenhang mit der Lehrkunst gehen soll, nur bedingt seminartauglich sind. Ebenso wenig wie Professionalisierung auf das Einüben von praktischen Routinen reduziert werden kann, lassen sich gesprächsrhetorische Verfahren und die situationssensible Steuerung von Unterrichtsinteraktion einseitig durch theoretische Reflexion vermitteln.<sup>6</sup> Im folgenden Zitat verweist der Professionsforscher Schön zuerst auf die besondere Charakteristik professioneller Praxis, um dann auf das Problem der Lernbarkeit eines „kunstmäßigen“ Handelns einzugehen. Lehrkunst kann demnach zwar gelernt, aber nicht unterrichtet werden:<sup>7</sup>

If it is true that there is an irreducible element of art in professional practice, it is also true that gifted engineers, teachers, scientists, architects, and managers sometime display artistry in their day-to-day practice. If the art is not invariant, known, and teachable, it appears nonetheless, at least for some individuals, to be learnable.

Es wäre ein Missverständnis, wollte man die Tatsache, dass professionelles Können nicht eins zu eins vermittelt werden kann, darauf zurückführen, dass die Fähigkeiten des Experten hauptsächlich aus Begabung und Talent – womöglich aus der „Persönlichkeit“ des Novizen (s. o.) – resultieren, obwohl Schön diesen Aspekt in dem zitierten Ausschnitt durchaus mitführt, wenn er von begabten („gifted“) Experten spricht. Entscheidend ist

6 Vgl. hierzu auch die Beiträge in Obolenski/Meyer (2003). Fiehler und Schmitt (2004, 115) vergleichen die Gesprächsfähigkeit als „multifaktorielle Kompetenz“ mit einer künstlerischen Kompetenz. Zu anderen Merkmalen der naturwüchsigen Gesprächskompetenz s. u. Abschnitt 7.3.

7 Schön (1983, 18).

vielmehr, dass sich auch andere professionelle Praxen durch ein „element of art“ auszeichnen und dass vor allem das Wissen, auf dem das professionelle Handeln gründet, nicht mechanisch oder starr („invariant“) und bewusst oder reflektiert („known“) eingesetzt werden kann.

Neben der uneingestanden Schwierigkeit, Lehrkunst zu unterrichten, scheint es in der Lehrerausbildung eine beklagenswerte Tradition der Vernachlässigung mündlicher und kommunikativer Kompetenzen zu geben, was umso verwunderlicher ist, als vergleichbare sprech- und kommunikationsintensive Professionen durchaus zu anderen Lösungen kommen (vgl. z. B. die Ausbildung von Theologen, Psychologen, aber auch von Schauspielern). Mit dieser Wahrnehmung stehe ich nicht allein da. So fordert bereits Prange<sup>8</sup> eine theoretische Auseinandersetzung mit der „ausgeübten Kunst“ des Unterrichtshandelns. Letztere ist für ihn zugleich das „Herz einer Didaktik, wenn man diese als Lehre von der Unterrichtskunst“ (ebd.) versteht.<sup>9</sup>

Ein mangelndes Interesse bei Studierenden und angehenden Lehrern kann kaum dafür verantwortlich gemacht werden, dass „das Herz der Didaktik“, von dem Prange spricht, in den Studiengängen und Fortbildungsmöglichkeiten für zukünftige Lehrer vergleichsweise schwach schlägt. Die Mehrzahl der Studierenden wünscht sich eine „praktischere“ Ausrichtung im Rahmen ihres Lehramtsstudiums.<sup>10</sup> In Zukunft wird die Herausforderung für die Planung der einschlägigen Studiengänge vermutlich noch stärker als bisher darin bestehen, dem Interesse der Novizen an Praxis gerecht zu werden, ohne dabei einem häufig zu schlichten Verständnis von Praxis Vorschub zu leisten.<sup>11</sup>

Bei der Sichtung einschlägiger Forschungsliteratur zur Operationalisierung der Lehrkunst als Gegenstand der universitären Lehrerausbildung bietet sich den Verantwortlichen, ob als Modulplaner, Seminarleiter oder Mentor, ein gemischtes Bild. Fachdidaktische Arbeiten setzen in der Regel

---

8 Prange (1986, 10).

9 Ähnlich positioniert sich Berg (1990, 143) mit seiner Forderung, die allgemeine Didaktik als Lehrkunst anzuerkennen.

10 Vgl. Brandhorst (2017).

11 Natürlich soll es in den verschiedenen Schulpraktika um einen situativen Zugang zur Schulrealität in ihren verschiedenen Facetten und um eine lebendige Konfrontation mit den Herausforderungen der professionellen Rolle gehen. Im Zentrum des (universitär verantworteten) Praktikums steht aber nicht das Einüben von Unterrichtshandeln, sondern die theoriegeleitete Beobachtung und die gezielte Reflexion der schulischen Praxis. Vgl. hierzu Weyland (2010); Hascher (2012) und Schüssler/Weyland (2014).

bei den Aufgaben „fertiger“ Lehrer an, d. h., sie behandeln zwar methodische und historische Fragen des Unterrichtsgesprächs<sup>12</sup>, oder sie erörtern die Spezifik literarischer Kommunikation, wie z. B. die Anschlusskommunikation im Kontext des Medienunterrichts.<sup>13</sup> Jedoch fehlt in diesem Kontext ein integratives Konzept zur Beschreibung der Lehrkunst als professionspezifisches Ausbildungsziel. Andererseits beschäftigt sich die empirische Gesprächsforschung, die auch die methodische Grundlage für den empirischen Teil dieser Untersuchungen bilden wird, schon seit Jahrzehnten mit der Rekonstruktion von authentischer Lehr-Lern-Interaktion. Dies wurde begünstigt durch eine soziologisch und zumindest in den Anfängen institutionenkritisch geprägte Tradition der Analyse von institutionell geregelter Kommunikation, in deren Rahmen es unterschiedliche Konjunkturen der Beschäftigung mit der Unterrichtskommunikation gegeben hat.<sup>14</sup> Bisher war das Erkenntnisinteresse dieser Erforschung von Unterricht in der Regel aber weder fachdidaktisch, noch professionstheoretisch oder im Sinne von Prange allgemein didaktisch begründet.

Schließlich finden wir auch in den bildungswissenschaftlichen Ansätzen, die enger mit der Lehrerausbildung assoziiert sind, durchaus praxisorientierte Datensätze und Forschungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion, die sich gut als Reflexionsanlässe und damit zur Sensibilisierung angehender Lehrkünstler nutzen lassen.<sup>15</sup> Diese Arbeiten folgen allerdings keiner fachsystematischen oder fachdidaktischen Logik, und sie blenden die Verfahren der

---

12 Zum sokratischen Dialog vgl. z. B. Spinner (1992). Aus linguistischer Perspektive Kilian (2002).

13 Einen Überblick gibt das Handbuch von Becker-Mrotzek (2009) „Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik“.

14 Die linguistischen Forschungen zur Unterrichtskommunikation begannen in Deutschland Mitte der 70er Jahre mit dem Düsseldorfer Forschungsprojekt „Kommunikation in der Schule“ (KidS) unter der Leitung von Ehlich und Rehbein. Vgl. hierzu die späteren Arbeiten von Ehlich und Rehbein (1983, 1986). In derselben Forschungstradition steht auch die aktuellere Arbeit von Becker-Mrotzek und Vogt (2001). Zur Gesprächskonstitution in institutionell geregelter Kommunikation vgl. Güllich (1981). Aktuelle Beispiele zur Konversationsanalyse von Unterricht geben Schmitt (2011) und Hauser/Luginbühl (Hg.) (2016).

15 Hervorzuheben sind hier die vielversprechenden Ansätze zur Unterrichtsvideografie, bei denen das Spektrum von einer beeindruckend kreativen und sorgfältigen Unterrichtsethnografie (vgl. Mohn (2007)) bis hin zu Erfahrungsberichten aus der praktischen Arbeit mit Videozirkeln (vgl. Trautmann/Sacher (2010)),

Interaktionskonstitution aus, deren Verständnis zur Simulation einer erfahrungsnahen praktischen Reflexion von entscheidender Bedeutung ist.

### 1.3 Disziplinäre Einordnung der Lehrkunst

#### 1.3.1 Lehrkunst als fachspezifische Aufgabe

Angesichts der real existierenden Ausbildungssituation spricht einiges dafür, dass ein mehr oder weniger zufälliges Zusammentreffen von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven den spezifischen Herausforderungen, mit denen es die Lehrerausbildung im Falle der Lehrkunst zu tun hat, nicht vollständig gerecht werden kann. Ich plädiere daher dafür, dass die Fachdidaktik Deutsch aufgrund ihrer Geschichte, ihres Gegenstandes und der Erwartungen, die immer wieder an sie herangetragen werden, im Bereich der Lehrkunst besondere Verantwortung übernehmen möge. Dafür lassen sich folgende Gründe anführen:<sup>16</sup> (1) Das Fach Deutsch ist das einzige, in dem die mündliche Kommunikation sowohl Medium, Gegenstand als auch Methode des Unterrichts ist. (2) Die Rahmenpläne des Faches weisen mündliche Kommunikationsfähigkeit in verschiedenen Facetten als Lernziel aus. (3) Das Fach Deutsch wird am ehesten von allen Schulfächern mit dem Arbeitsbereich „mündliche Kompetenz“ assoziiert.<sup>17</sup> Das Spektrum der Lerngegenstände, die für die Lehrkunst unmittelbar einschlägig sind, reicht vom Diskussionsbeitrag, dem mündlichen Vortrag eines Gedichts oder einer Folien-Präsentation bis hin zum Rollenspiel oder zum Darstellenden Spiel in der Theater-AG. (4) Die sprachliche und die kommunikative Kompetenz der Sprecher sind auch ein Kernanliegen der zum Fächerspektrum gehörenden Teildisziplinen. Nicht nur die Fachdidaktik Deutsch engagiert sich in diesem Bereich, sondern ebenso die Linguistik, die Spracherwerbsforschung und die Gesprächsanalyse. (5) Einen weiteren Grund für die besondere Verantwortung der Fachdidaktik Deutsch sehe ich in der Übereinstimmung von Kompetenztheorie und Professionsforschung. Nicht zufällig finden wir die berühmte kompetenzlinguistische

---

Gärtner (2007)) oder interaktiven Videodatenbanken in einigen Standorten der Lehrerausbildung reicht (z.B. in Münster und in Hannover).

16 Auf die Sonderrolle des Deutschunterrichts gehe ich ausführlicher in Kapitel 4 ein.

17 Vgl. u. a. den Rahmenplan für das Fach Deutsch in NRW.

Unterscheidung von „knowing that“ und „knowing how“<sup>18</sup> in den professionstheoretischen Arbeiten von Donald Schön<sup>19</sup> prominent zitiert. Ich bin überzeugt, dass wir bei der Ausbildung von Lehrkünstlern davon profitieren können, dass sich die sprachliche Kompetenz der Kommunikationsteilnehmer, wie sie von Grammatikern und Sprachphilosophen konzeptualisiert wird, hinsichtlich ihrer praktischen und theoretischen Reflektierbarkeit strukturanalog zu der Fähigkeit verhält, ein Unterrichtsgespräch im Sinne des Reflektierenden Praktikers zu prozessieren.<sup>20</sup>

### 1.3.2 Lehrkunst als Gegenstand einer kulturwissenschaftlich begründeten Transferlinguistik

Die angeführten Gründe zeigen, dass die Sprachdidaktik Deutsch prinzipiell exzellente Voraussetzungen mitbringt, sich mit der „Lehrkunst“ zu beschäftigen. Ihr fehlen allerdings noch ein um die kommunikative Kompetenz erweitertes Modell des Kompetenzerwerbs und ein empirisch begründetes Verständnis möglicher Reflexionsformen auf das sprachlich-kommunikative Wissen und Können, um sie theoretisch und empirisch adäquat in den Blick nehmen zu können. Damit die guten Ansätze in der Sprachdidaktik Deutsch im Sinne der Ausbildung von Lehrkünstlern sinnvoll und systematisch genutzt werden können, halte ich es daher für geboten, die Sprachdidaktik im engeren Sinne um eine kulturwissenschaftlich begründete Transferlinguistik zu ergänzen.<sup>21</sup>

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Fachdidaktik Deutsch unter ganz verschiedenen Blickwinkeln, z. T. mit sehr praktischem Interesse den

---

18 Vgl. Ryle (1946).

19 Schön (1983, 1987).

20 Zu den kompetenztheoretischen Überlegungen an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Professionstheorie vgl. das Kapitel 2.

21 Hier ist nicht der geeignete Ort für eine weiterreichende kritische Auseinandersetzung mit der jüngeren Geschichte der Sprachdidaktik. Erinnerung sei nur an die pragmatisch-kommunikative Wende in der Linguistik und in den anderen Sozialwissenschaften, deren Rezeption in der Fachdidaktik Deutsch zwar zu einer regelrechten kommunikationsdidaktischen Hochkonjunktur geführt hat, die aber im Nachhinein leider als ein prototypischer Beleg für ein naives abbilddidaktisches Verständnis des Kompetenzerwerbs durch Reflexion verbucht werden muss. Ausführlicher dazu vgl. Paul (2003, 580-592) und Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

besonderen Eigenschaften der mündlichen Kommunikation zugewandt. Zu nennen sind neben vielen anderen Forschungsfragen die systematische Unterscheidung mündlicher und schriftlicher Kommunikation, der Erwerb der Erzählkompetenz oder auch die Merkmale der Unterrichtskommunikation.<sup>22</sup> Mit den verstärkten Bemühungen um die empirische Erforschung und Didaktisierung der mündlichen Kompetenz konnte die Sprachdidaktik Deutsch einigen reduktionistischen Tendenzen entgegenwirken, die aus ihrer historischen Verfasstheit, aber auch aus der Modellierung des Gegenstandes in ihrer wichtigsten Bezugsdisziplin, der modernen Linguistik, resultieren.<sup>23</sup> Eine kulturwissenschaftlich fundierte Sprachdidaktik kann von dieser Entwicklung profitieren, indem sie von der grundlegenden Annahme ausgeht, dass weder die sprachliche noch die kommunikative Kompetenz von kultureller Teilhabe zu trennen sind. Das Sprach- und Kommunikationswissen der Teilnehmer, auf das die Professionalisierung angehender Lehrer aufbauen muss, ist ein historisch gewachsenes, interaktiv konstruiertes und sozial vermitteltes Wissen. Als solches ist es konstitutiv für die Ausbildung von sozialer und kultureller Identität, für die Mitgliedschaft in einer Kultur und damit natürlich auch für die Teilnahme an sprachlich vermittelten Kommunikationsprozessen wie dem Unterricht.

Das Kerngeschäft einer Sprachdidaktik, die sich im skizzierten Sinne zugleich als eine kulturwissenschaftlich fundierte Transferlinguistik versteht, besteht in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen der Theorie und Empirie des Transfers sprachlichen Wissens und Könnens. Als professionsbezogene Disziplin muss sie Grundlagenforschung auf drei Gebieten betreiben: (1) Rekonstruktion und Modellierung des sprachgebundenen Wissens und Könnens. (2) Rekonstruktion und Modellierung der Anschlussfähigkeit des sprachgebundenen Wissens und Könnens. (3) Begründung konkreter Vorschläge für den Transfer sprachgebundenen Wissens und Könnens in der fortlaufenden Lehr-Lern-Situation.

Wenn ich Lehrkunst als Projekt einer kulturwissenschaftlich begründeten Transferlinguistik definiere, ist damit die Erwartung an einen konstruktiven Dialog mit anderen, vor allem professionstheoretischen Ansätzen verbunden, die ebenso wie die Didaktik ein vitales Interesse an der Vermittlung

---

22 Vgl. das Handbuch Didaktik der deutschen Sprache (hg. von Bredel u.a. 2006) und speziell zur Mündlichkeit: Becker-Mrotzek (Hg.) (2009).

23 Zu den reduktionistischen Tendenzen zähle ich z. B. die Fixierung auf die Schrift und die Praxis einer kontextfreien Sprachanalyse im traditionellen Grammatikunterricht. Vgl. hierzu ausführlicher Paul (2016).



sprachlich-kommunikativer Kompetenz haben. Eine kulturwissenschaftlich begründete Transferlinguistik kann nicht nur viele Strömungen im Grenzbereich von Linguistik und Didaktik bündeln, sondern sie ist darüber hinaus ein idealer Kooperationspartner für die Professionsforschung und weitere Ansätze, die sich systematisch zwischen Theorie und Praxis bewegen.

### 1.3.3 Interdisziplinäre Anforderungen an die Ausbildung zum Lehrkünstler

Wenn wir Lehrkunst als einen unverzichtbaren Gegenstand der Lehrerausbildung ernst nehmen und dabei nicht nur auf den stillschweigenden Konsens der Verantwortlichen in den Ausbildungsschulen, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und den Universitäten vertrauen wollen, sollten wir konsequenterweise – auch im Interesse der Studenten und Novizen des Lehramts – ernsthafte Versuche unternehmen, die Lehrkunst stärker in Forschung und Lehre zu verankern. Aus den vorangestellten Überlegungen ist klar geworden, dass für sich genommen weder rein fachdidaktische noch konversationsanalytische oder bildungswissenschaftlich und professionstheoretisch motivierte Arbeiten zum Bereich des Unterrichtshandelns geeignet sind, zukünftige Lehrer an die Lehrkunst als Kernaufgabe ihres beruflichen Handelns heranzuführen. Um eine solide Grundlage für ein adäquates Curriculum zu entwickeln, bedarf es der gezielten Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen, zwischen den lehrrausbildenden Fakultäten und zwischen den lehrrausbildenden Institutionen. Ich möchte dies an einigen kritischen Punkten verdeutlichen:

Weil ein methodisch gesteuerter Professionalisierungsprozesses nur möglich ist durch die erfolgreiche *Integration von Erfahrungswissen und reflektiertem Wissen*, stellt sich immer wieder die Frage, ob und wie die Anschlussfähigkeit von Wissen und Können in einer konkreten Ausbildungsphase organisiert werden kann. Die Ausbildung zum Lehrkünstler fordert damit eine gründliche multiperspektivische Beschäftigung mit zentralen Fragen des Lernvorgangs. Dies wird besonders deutlich am Beispiel eines Schlüsselkonzeptes wie „Reflexion“, das im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkünstlern nach meinen Beobachtungen nicht nur inflationär, sondern auch weitgehend alltagssprachlich und unkritisch verwendet wird. Einerseits dürfte unter den Beteiligten Einigkeit darüber bestehen, dass Reflexion auf das eigene Handeln, die Wahrnehmung von Alternativen durch die theoriegeleitete Beobachtung von Unterricht und nicht zuletzt die Fähigkeit,

professionelles Handeln auch zu begründen, zum Ausbildungskanon von angehenden Lehrkünstlern gehören soll. Andererseits fehlt es bisher leider an systematischen Überlegungen dazu, wie die einzelnen Aktivitäten, die mit dem Ausdruck „Reflexion“ belegt werden, zu beschreiben sind und wie sie zusammenwirken. Dabei kann kein Zweifel daran bestehen, dass die reflexive Auseinandersetzung des Handelnden mit emergenten Ereignissen in Kontinuität zum Erlebnisstrom etwas grundlegend anderes ist als die diskursive videobasierte Reflexion auf Unterrichtsinteraktion im Rahmen einer Seminarstunde.<sup>24</sup> Zu einer sachgerechten Modellierung der faktisch im Novizen ablaufenden Lernprozesse, seien sie gesteuert oder ungesteuert, gehört also eine empirisch fundierte Spezifizierung der involvierten Reflexionsaktivitäten. Erst wenn die Mechanismen des Austauschs und der Sedimentierung von Reflexionsprodukten aus qualitativ unterscheidbaren Reflexionsaktivitäten annähernd verstanden und empirisch nachvollziehbar werden, kann Lehrkunst wissenschaftlich fundiert unterrichtet und praktiziert werden.

Ein weiteres Desideratum für die interdisziplinäre Zusammenarbeit sehe ich neben der Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsformen in der Modellierung des einschlägigen Wissens und Könnens. Sowohl interaktionsanalytisch als auch ethnografisch oder professionstheoretisch motivierte Ansätze der Unterrichtsforschung verzichten auf eine systematische Beschäftigung mit der *Verfasstheit der sprachlich-kommunikativen Kompetenz* der zukünftigen Lehrer, also den allgemeinen und individuellen Voraussetzungen, von denen eine Professionalisierung ihren Ausgang nehmen muss. Hier bedarf es nicht nur einer kompetenztheoretischen Rekonstruktion der Lernvoraussetzungen und der Spezifizierung von qualitativ unterscheidbaren Reflexionsformen auf das laufende Interaktionsgeschehen, sondern auch einer empirischen Analyse des Lehrerhandelns in Kontinuität zum Erlebnisstrom.

Bereits 1983 forderte Schön eine „inquiry into the epistemology of practice“.<sup>25</sup> Glücklicherweise gibt es gut drei Jahrzehnte später aufgrund der modernen Aufzeichnungstechniken und aufgrund einer rasanten Entwicklung bei der Erforschung und Beschreibung interaktiver Verfahren deutlich verbesserte Rahmenbedingungen für eine empirisch und theoretisch begründete Rekonstruktion der Lehrkunst, die wir uns zunutze machen können. Für die Etablierung eines erfahrungsnahen Reflexionszirkels als Komplement

---

24 Zur Unterscheidung qualitativ unterschiedlicher Reflexionsformen und zum besonderen Profil des praktischen Reflexionspotentials vgl. Kapitel 6.

25 Schön (1983, Viii).

zur ausschließlich theoriegeleiteten handlungsentlasteten Reflexion stehen uns inzwischen Daten zur Verfügung, deren Rekonstruktion und Analyse einen qualitativen Sprung gegenüber anderen Methoden bedeutet.<sup>26</sup>

## 1.4 Arbeitsdefinition von „Lehrkunst“

Als „Lehrkunst“ bezeichne ich eine bereichsspezifisch ausgeprägte Gesprächs- bzw. Interaktionskompetenz, die weder naturwüchsig durch Learning by doing noch mechanisch durch das Befolgen von kontextfreien Regeln im Stile der Praktischen Rhetorik oder durch einen Kurzschluss von theoretischer Überlegung und praktischem Vollzug zu erlangen ist. Das Kompositum „Lehrkunst“ steht (1) für eine klare Unterscheidung von Gespräch und Lehre und es trifft (2) eine Aussage über die Art der zu erlangenden Kompetenz. Ad (1) Im Hinblick auf die „Phänomenologie von Lehre und Gespräch“ spricht der Schulpädagoge und Phänomenologe Loch<sup>27</sup> von der „Urpolarität des Unterrichtsgesprächs“. Er bezeichnet das „vollkommene Gespräch“ in zugespitzter Form als die „vollkommene Destruktion des Lehrens“ und umgekehrt. Die Lehre zeichnet sich nach Loch im Unterschied zum Gespräch durch „Linearität“, eine besondere „Vor- und Nachstruktur“ und durch eine spezifische „Raum- und Zeitgestalt“ aus. Anders gesagt: Die Lehre – und damit die entsprechende aktive Kompetenz der lehrenden Person – setzt zwar die Fähigkeit zum Gespräch voraus, sie geht aber nicht organisch aus dem Gespräch hervor. Folglich bedarf es einer methodischen Schulung im Sinne einer bereichsspezifischen Professionalisierung, um ein Lehrgespräch zu führen.<sup>28</sup> Ad (2) Wenn ich von *Lehrkunst* spreche, denke ich an die spezifische Verbindung von Wissen und Können, die diesem Handwerk zugrunde liegt. Die besondere Kompetenz des Lehrkünstlers ist weder kanonisierbar und kontextfrei vermittelbar, noch geht sie in Kategorien wie „Begabung“, „Persönlichkeit“ oder gar „Genialität“ auf.<sup>29</sup>

26 Zu den methodologischen Überlegungen vgl. Kapitel 9.

27 Loch (1962, 641-661).

28 Ausführlich zum Verhältnis von Lehre und Gespräch vgl. Kapitel 7.

29 Streitböcker (2013, 39) schlägt interessanterweise zur Bezeichnung professioneller Praktiken den Ausdruck „Techne“ vor, weil diesem im Gegensatz zur „Kunst“ „die Vorstellung des Irrationalen, Subjektiv-Intuitiven, Schöpferischen“ fehlt. In dieser Begrifflichkeit wird die Analogie von sprachlichem und professionellem Handeln deutlich: Bereits Coseriu (1988, 211) sprach vom sprachlichen Wissen, soweit es sich im Tunkönnen manifestiert, als einem „technischen