

Kersten Reich

# Theorien der Allgemeinen Didaktik

Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschafts-  
entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland  
und in der Deutschen Demokratischen Republik



Ernst Klett Verlag Stuttgart

1. Auflage 1977

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1977

Printed in Germany

Satz und Druck: Eugen Heinz, Bessemerstraße 7, 7000 Stuttgart 40

ISBN 3-12-92 7080-9

# Inhalt

Vorwort .....	9
Einleitung .....	13
1. Der Begriff Didaktik .....	13
2. Theorien und Modelle der deutschen Didaktik seit 1945 .....	16
3. Zur Forschungs- und Darstellungsweise .....	17
I. Teil	
Die theoretischen und praktischen Hauptausgangspunkte der Entwicklung der deutschen Didaktik seit 1945 .....	25
A. Die wesentlichen Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland ..	26
Einführung .....	26
1. Der bildungstheoretische Ansatz .....	27
1.1. Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches .....	27
1.1.1. Wilhelm Dilthey .....	27
1.1.2. Herman Nohl .....	31
1.1.3. Erich Weniger .....	38
1.1.4. Wolfgang Klafki .....	51
1.1.5. Revision der Bildungstheorie? .....	61
1.2. Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen .....	65
1.3. Zur Praktikabilität des Ansatzes .....	97
2. Paul Heimanns didaktischer Ansatz	
2.1. Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches .....	104
2.1.1. Heimanns theoretisches Konzept 1947/48 .....	104
2.1.2. Vergleichende Unterrichtslehre 1956 .....	118
2.1.3. Zur lernpsychologischen Begründung .....	123
2.1.4. Didaktische Grundbegriffe 1961 .....	124
2.1.5. Didaktik als Theorie und Lehre 1962 .....	134
2.2. Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen .....	142
2.2.1. Das Abbildproblem .....	142
2.2.2. Erörterung der Ausarbeitungsstufen .....	148
2.2.2.1. Die methodologische Konzeption 1947/48 .....	148
2.2.2.2. Die methodologische Konzeption 1956 .....	152
2.2.2.3. Die lerntheoretische Orientierung .....	155
2.2.2.4. Die methodologische Konzeption 1961/62 .....	157
2.2.3. Die Lösung des Wertfreiheitsproblems: Vermittlungsbezüge im Heimannschen Konzept herstellen .....	167
2.2.4. Die „Berliner Schule der Didaktik“ — Modifikationen des Heimannschen Ansatzes durch Wolfgang Schulz .....	175
2.2.4.1. Wolfgang Schulz 1965 .....	177
2.2.4.2. Lehrtheoretische Didaktik 1969/70 .....	183
2.2.4.3. Kritische Didaktik 1972 .....	186
2.3. Zur Praktikabilität des Ansatzes .....	191

3.	Der informationstheoretisch-kybernetisch orientierte Ansatz . . . . .	196
3.1.	Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches . . . . .	196
3.2.	Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen . . . . .	202
3.3.	Zur Praktikabilität des Ansatzes . . . . .	208
<b>B. Der marxistisch-leninistisch orientierte Ansatz in der Deutschen Demokratischen Republik . . . . .</b>		<b>220</b>
1.	Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches . . . . .	220
1.1.	Eingrenzung der Fragestellungen . . . . .	220
1.2.	Die Entwicklungsphasen des Ansatzes seit 1945 . . . . .	223
1.2.1.	Die Phase der Herausbildung der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik 1945—1949 . . . . .	223
1.2.2.	Die erste Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1950—1959 . . . . .	233
1.2.3.	Die zweite Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1959—1965 . . . . .	253
1.2.4.	Die dritte Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ seit 1965 . . . . .	261
1.2.4.1.	Das Lehrplanwerk als Ausgangspunkt und Bestimmungsort der Didaktik . . . . .	261
1.2.4.1.1.	Abgrenzung der Aufgaben . . . . .	261
1.2.4.1.2.	Das Lehrplanwerk als Leitlinie . . . . .	271
1.2.4.1.3.	Methodologische Probleme der Didaktik unter den Bedingungen des Lehrplanwerkes . . . . .	283
	1. Entwicklung der Persönlichkeitstheorie und Entwicklung der Didaktik . . . . .	283
	2. Didaktik und Kybernetik . . . . .	286
	3. Didaktik und Heuristik . . . . .	287
	4. Didaktische Forschung als Legitimation des Lehrplanwerkes . . . . .	288
	a) Theoretische Studien . . . . .	288
	b) Empirische Studien . . . . .	290
	c) Weitere Aufgaben . . . . .	292
1.2.4.2.	Die Erörterung der theoretischen Grundlagen des marxistisch-leninistisch orientierten Ansatzes in den siebziger Jahren . . . . .	294
2.	Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen . . . . .	305
2.1.	Eingrenzung der Kritik . . . . .	305
2.2.	Kritische Erörterung der Ausarbeitungsstufen . . . . .	306
2.2.1.	Zur Phase der Herausbildung der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik 1945—1949 . . . . .	306
2.2.2.	Zur ersten Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1950—1959 . . . . .	311
2.2.3.	Zur zweiten Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1959—1965 . . . . .	317
2.2.4.	Zur dritten Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ seit 1965 . . . . .	323
3.	Zur Praktikabilität des Ansatzes . . . . .	335
3.1.	Unterrichtsvorbereitung 1956 . . . . .	336
3.2.	Unterrichtsvorbereitung 1965 . . . . .	346
3.3.	Lehrplanwerk und Unterrichtsvorbereitung . . . . .	347

## II. Teil

Die Didaktik zwischen Neubegründungsversuchen, Relativierungen und auflösender Kritik in der Bundesrepublik Deutschland seit Ende der sechziger Jahre .....	353
Einführung .....	354
A. Versuche neuerer theoretischer Begründung .....	356
1. Kommunikative Didaktik .....	356
2. Konstruktive Didaktik .....	365
3. Der bildungstechnologische Ansatz .....	370
B. Die Curriculumtheorie .....	376
1. Der Begriff Curriculum .....	376
2. Ausgewählte Ansätze zur Begründung von Curricula .....	381
2.1. Die Notwendigkeit der Curriculumentwicklung: S. B. Robinsohn .....	381
2.2. Die Reduktion des Anspruches: Das LOT-Projekt .....	385
2.3. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Geschlossene oder offene Curricula? .....	388
3. Entwicklungsprobleme des Verhältnisses von Didaktik und Cur- riculum .....	392
C. Die Kritik der „bürgerlichen Didaktik“ .....	399

## III. Teil

Die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik als Forschungsaufgabe	415
A. Das Problem der Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik .....	416
1. Mängel der Gegenstandsbestimmung .....	416
2. Entwicklung der Didaktik in unterschiedlichen Gesellschafts- systemen .....	422
3. Die weite und die enge Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik .....	425
3.1. Die weite Bestimmung des Gegenstandes .....	427
3.2. Die enge Bestimmung des Gegenstandes .....	430
B. Die Bedeutung der Entwicklung methodologischer Grundlagen	445
C. Didaktik zwischen Theorie und Praxis .....	453
Verzeichnis der Abbildungen .....	459
Literatur .....	461
Sachregister .....	481



# Vorwort

Wer sich heute mit der Allgemeinen Didaktik beschäftigt, der wird mit einer Fülle von Begriffen, Schlagwörtern, Denkansätzen und mit einer kaum noch überschaubaren Literaturansammlung konfrontiert. Da ist z. B. von „Makro“- und „Mikrozielen“ die Rede, „Unterrichtskonstrukteure“, „strukturelle Analytiker“, „Emanzipatoren“, „Kritiker“ und „Meta-Kritiker“, „Aktions“- und „Handlungsforscher“, „Schultheoretiker“, „Curriculum-Strategen“, „symbolische Interaktionisten“ und andere mehr wetteifern um Erklärungen oder um die Erklärung. Wer soll sich als Anfänger zurechtfinden, wenn fast nur noch von „Taxonomien“, „Strukturgittern“ oder notwendig zu entwickelnden „Meta-Theorien“ die Rede ist? Hier ist auch der Fortgeschrittene angesichts immer neuer Begriffskonstruktionen oftmals desorientiert.

Viel ist angesichts dieser Situation schon gewonnen, wenn historisch entstandene Bezugspunkte der heute so „umkämpften“ Didaktik aufgedeckt werden. Wenn wir aus dem aktuellen Meinungsstreit heraustreten und die Entwicklung der deutschen Didaktik in West und Ost betrachten, klären sich manche Entwicklungsnotwendigkeiten, werden andererseits eher „modische“ Erneuerungsversuche sichtbar. In dieser Arbeit sollen weniger nur anscheinend hoch aktuelle Problemkreise behandelt werden. Allerdings kann so auch nicht auf manche relevante Forschungsarbeit und auch nicht auf manche interessante Detailfrage eingegangen werden. Hier geht es vor allem um eine genauere Behandlung sogenannter *klassischer didaktischer Theorien* seit 1945, um die wesentlichen Bezugspunkte didaktischen Denkens in ihrer jüngeren Genese und ihrer daraus ableitbaren Perspektive zu erörtern. Diese Arbeit soll aufgrund dieses Vorgehens auch der rezepthaften Vermittlung von Didaktik in einem Schnellkurs, wie es heutzutage beliebt geworden ist, entgegenwirken. Knappe Zusammenfassungen unter dem Titel „Didaktik leichtgemacht“ bringen meist nur vordergründigen Erkenntnisgewinn, der langfristig gerade dem didaktischen Praktiker schadet. Die Erörterung der didaktischen Ansätze wurde deshalb breit gehalten, Zusammenhänge wurden möglichst ausführlich dargestellt, dabei zum Teil eher wiederholt und gleichartige Grundprobleme unter verschiedenen Blickwinkeln ausgedeutet, als daß eine vielleicht schneller lesbare (dann jedoch u. U. verkürzende) Darstellung riskiert worden wäre. Diese Arbeit soll aufgrund einer in ihr angelegten vergleichenden Systematik zur (allerdings vom

Leser selbst zu leistenden) weiteren theoretischen Durchdringung und vielleicht auch partiellen praktisch-handelnden Erprobung komplexer Probleme stimulieren. Um so besser für die Didaktik, wenn der bescheidene Erkenntnisstand dieser Arbeit dabei überschritten werden kann. Obwohl in dieser Arbeit ein Überblick über die neuere Entwicklungsgeschichte der Allgemeinen Didaktik in beiden Teilen Deutschlands gegeben wird, bleiben aus Aufwands- und Raumgründen zwei wichtige Themenkreise hier unbehandelt: Zum einen die genauere Ausleuchtung der wissenschafts- oder erkenntnistheoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft, deren Ansätze als übergreifende theoretische Bestimmungspotentiale für die Didaktik wesentlich sind. Diese Aufgabe schließt als Kernstück mindestens die Bearbeitung dreier methodologischer Ansätze ein: Hermeneutik — Empirie — Ideologiekritik. Zwar wird auf Probleme dieser Ansätze im Rahmen dieser Arbeit eingegangen, eine notwendige systematische Darstellung war jedoch nicht möglich. Eine erste Antwort hoffe ich in der Abhandlung „Erziehung und Methodologie der Erziehungswissenschaft“ (Arbeitstitel) schon bald nachreichen zu können. Dort wird mein eigener methodologischer Standpunkt auch Präzisierungen erfahren.

Zum anderen die *genauere* Bearbeitung der lerntheoretischen Fundierung und der praktischen Regelkunst der Didaktik, die heute insbesondere durch psychologisch begründete Lehrtheorien herausgefordert wird und deren differenzierte Beurteilung immer dringlicher wird. Auch fehlt bis heute eine systematische Aufarbeitung der Methodenlehren, die die oft unbefragte Grundlage praktisch-didaktischen Regelwissens bilden. Eine Aufarbeitung dieser Problemkreise wäre natürlich von enormer theoretischer und besonders praktischer Bedeutung. Andererseits geht es in dieser Arbeit darum, einen möglichen theoretischen Bezugsrahmen deutlich zu machen und so einen unvollkommenen Anfang unter *eingegrenzter* Fragestellung zu setzen. Es stand für mich zumindest zur Diskussion, den lehr-lerntheoretischen Aspekt als einen neuen, wesentlichen Ansatz didaktischer Theorienbildung in diese Arbeit mit aufzunehmen. Ich tat dies u. a. deshalb nicht, um nicht noch weiter einer unnötigen Zersplitterung didaktischen Denkens förderlich zu sein. Im Ansatz Paul Heimanns, der unter dem Anspruch lerntheoretischer Erneuerung die Bildungstheorie an vielen Orten verdrängen konnte, ist m. E. sowohl die Notwendigkeit als auch der Rahmen einer Eingliederung lerntheoretischer Gedanken in die Didaktik enthalten. Daß diese Eingliederung sowohl von den unterschiedlichen lerntheoretischen Strömungen her, die fast immer aus psychologischer Forschungsarbeit entspringen, als auch von der Didaktik her, die sich psychologischen Fragen nur äußerst be-



scheiden öffnete, bislang zu keiner sinnvollen Synthese führte, kann hier nur erwähnt, aber noch nicht näher behandelt werden. Dennoch hoffe ich, daß diese Arbeit einen Anstoß zur weiteren Klärung damit im Zusammenhang stehender und aufzuwertender Probleme geben kann.

Trotz des relativ großen Umfangs und dem Versuch einer vergleichenden Systematik zwischen den Ansätzen stellt diese Arbeit nur einen *Zwischenbericht* in der Entwicklung allgemein-didaktischen Denkens dar.

Von keiner Arbeit, die sich mit diesem Themenkomplex beschäftigt, kann erwartet werden, daß alles hinreichend und willkürfrei behandelt wird. Andererseits glaube ich, daß dieser Zwischenbericht, trotz der Bescheidenheit, die hier geboten ist, und unter Berücksichtigung der eingegrenzten Fragestellungen, wesentlich über vorliegende zusammenfassende Arbeiten hinausgeht und neue Perspektiven zu eröffnen vermag.

Wer diese Arbeit nicht von vorne nach hinten lesen will (und dafür spricht z. B., daß der bildungstheoretische Ansatz heute eher von historischem Interesse und schwer verständlich ist), dem sei geraten, in jedem Fall mit dem Abschnitt I. A. 2. zu beginnen. Von hier aus erschließen sich einerseits wichtige Grundprobleme der heutigen Didaktik, andererseits wird die Position des Verfassers in der Kritik anderer Ansätze am besten von hier aus verständlich.

Der dritte Teil dieser Arbeit dient nicht nur der Zusammenfassung, sondern zugleich der weiteren Aufgabenstellung. Daß hier mehr notwendige Forschungen gefordert werden, als daß Ergebnisse vorgelegt werden könnten, charakterisiert m. E. den allgemeinen Entwicklungsstand der gegenwärtigen Didaktik. Es wird andererseits weiteren Arbeiten vorbehalten bleiben, die besonders in Fachdidaktiken und in der Unterrichtsforschung gemachten Erfahrungen auf die Allgemeine Didaktik zurückzubeziehen. Wenn in dieser Richtung meiner Arbeit Impulse entnommen werden könnten, wäre bereits viel gewonnen.

Die in dieser Arbeit zur Verdeutlichung bestimmter Probleme angefertigten Graphiken wurden in der Regel von mir nach den vorgegebenen Texten entworfen. Sie sind nicht nur als Wiederholungen von Aussagen im Text zu verstehen, sondern tragen oft eigenständigen inhaltlichen Wert, der andererseits — wie bei jeder Schematisierung — nicht verabsolutiert werden sollte.

Diese Arbeit wurde vom Fachbereich 2 der Technischen Universität Berlin im März 1976 als Dissertation angenommen. Für die freundliche Unterstützung danke ich besonders Helga Thomas und Carl-Heinz Evers.

# Einleitung

Eine Theorie der Allgemeinen Didaktik kann als eine *neue* didaktische Theorie entwickelt und vorgestellt werden oder aber die wesentlichen didaktischen Ansätze der Gegenwart *zusammenfassend* erörtern. In letzter Zeit fiel der Arbeitsschwerpunkt meistens auf Versuche, neue Theorien zu entwickeln und darzustellen, ohne *systematisch* den bisher erreichten Stand der didaktischen Diskussion allseitig genug mitzubedenken. Dieser Mangel wird dadurch verstärkt, daß bis heute keine umfassende *Geschichte der deutschen Didaktik* vorliegt, so daß die historische Genese didaktischen Denkens oftmals ungenügend beachtet wird.

Diese Arbeit soll *nicht* eine *neue Didaktik* entwickeln, sondern über die Diskussion des gegenwärtigen didaktischen Erkenntnisstandes die Notwendigkeiten und Möglichkeiten weiterer Entwicklung aufdecken. In dieser Arbeit soll es dabei um die *gegenwärtige Didaktik* gehen, so daß auf eine breite historische *Herleitung*, auf eine differenzierte Untersuchung der Herkunft und Ursache didaktischen Denkens, verzichtet werden muß.

Andererseits sind die gegenwärtigen didaktischen Ansätze nicht frei von Traditionen, in ihnen wurde ein guter Teil didaktischer Erfahrungsgeschichte aufgenommen. Aber die didaktischen Ansätze sind nicht mit der bisherigen Geschichte der Didaktik identisch. Es kann nur demjenigen differenzierter einsichtig werden, *warum* sie an bereits *Bekanntem* anknüpfen oder *Bekanntes* ablehnen, der auch über diese Arbeit hinaus in die Grundlagen der didaktischen Geschichte Einsicht nimmt.

Wie breit eine Geschichte der Didaktik und damit eine Einarbeitung in ihre Grundlagen angelegt werden müßte, zeigt der Begriff *Didaktik* selbst.

## 1. Der Begriff Didaktik

Der Begriff *Didaktik* ist vom griechischen „*Didaskein*“ hergeleitet. Im weiteren Sinne des Wortes bezeichnet der griechische Begriff das „*Lehren*“, aber auch „*Lernen*“, die „*Lehre*“, „*Unterricht*“ und „*Schule*“.

In einem kurzen Abriß geschichtlicher Momente der Didaktik verdeutlichte Gottfried Hausmann (1959, S. 17 ff.), daß didaktische Probleme

bereits in der Antike bekannt waren. Im 17. Jahrhundert, im Rahmen der Befreiung der Wissenschaften aus dem metaphysischen Weltbild des Mittelalters, entwickelte zunächst Wolfgang Ratke (1571–1635) eine umfassende didaktische Lehre. Seit dieser Zeit findet sich der Begriff Didaktik immer wieder in erziehungswissenschaftlichen Theorien, ohne daß bis heute allerdings ein einheitlicher Sprachgebrauch entwickelt worden wäre.

Wolfgang Ratkes „Allunterweisung“ (1970; 1971) und Johann Amos Comenius' (1592–1670) „Didactica magna“ (1961) begründeten zu Beginn des 17. Jahrhunderts eine Didaktik, die sich dadurch auszeichnete, daß das *Lehren* als nicht getrennt von der *Lehrart* gesehen wurde, *Lehren* immer auch *Erziehen* bedeutete, die Unterrichtsstoffe nach der „natürlichen Ordnung“ systematisiert wurden, der *Unterricht* mit dem *Leben*, das *Lernen* mit der *Anschauung* verbunden werden sollte. Die Ziele und Inhalte des Unterrichts wurden aus der „göttlichen Weltordnung“ abgeleitet, die jedoch den humanistischen Anspruch einschloß, „*alle alles zu lehren*“. Trotz der regelhaften Fassung der Lehrarten, der Grundsätze der Lehrarbeit, blieb in den ersten didaktischen Entwürfen ein großer Raum für die Spontaneität des Lehrenden. Fragen der *Lehrkunst* wurden auch von vornherein im Zusammenhang mit Fragen nach der *Lehrplan-konstruktion* aufgeworfen.

Für den rationalistischen Standpunkt war es kennzeichnend, daß allein der Erziehung und hier in erster Linie dem Unterricht eine Veränderung des Menschen zu einem vernünftigen Wesen zugestanden wurde. Damit war die Pädagogik zunächst fast vollständig in der Didaktik aufgehoben und mit dieser identisch. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurden die didaktischen Lehren jedoch in einen starren Formalismus verwandelt und von pädagogisch-philosophischen Fragestellungen getrennt, die Lehrverfahren wurden schematisch reglementiert und die Lerntätigkeiten der Schüler in erster Linie auf das Auswendiglernen oder die Wiedergabe vorgeschriebener Antworten eingeschränkt. „Diese strenge Auffassung vom autoritativ verfahrenen Unterricht kam unter der Führung der orthodoxen Theologie in den Schulen zur Herrschaft. Der Katechismus wurde zum Prototyp des Schulbuchs, das Katechisieren zum einzigen anerkannten Unterrichtsverfahren. Die Didaktik des Katechisierens wurde mit Hilfe der Wolffschen Philosophie ausgebaut. Das Vordringen der Aufklärung hat diese Entwicklung weiter vorangetrieben. Um 1770 vollzog sich ... ein Übergang von der Kirchen- zur Schulkatechese. Der Ausbau der Schulkatechese wurde dadurch begünstigt, daß der aufgeklärte Absolutismus die Schulen in seine Obhut übernommen und zu Veranstaltungen des Staates erhoben hatte. Da auch die Anfänge der seminaristischen Ausbildung der

Volksschullehrer in die Blütezeit der katechetischen Didaktik fielen, blieb diese Unterrichtsform im Volksschulwesen lange maßgebend.“ (Hausmann 1959, S. 20) Sie reichte zum Teil bis in das 20. Jahrhundert.

Die Pädagogik der Aufklärung (Locke; Rousseau) versuchte, die katechetischen Unterrichtsverfahren zu einer rationalistischen Heuristik in Anknüpfung an die Lehrformen des Sokrates umzugestalten. Im „Emile“ entwirft Rousseau (1712–1778) den Bildungsgang eines jungen Menschen, in dem nur die Bildungsinhalte Relevanz erreichen, die dem natürlichen Werdegang des Heranwachsenden zu entsprechen scheinen. Die nötigen Wissensstoffe, die in den Lehrplänen als „gemeinnütziges Wissen“ bezeichnet wurden, sollten den Schülern „abgelockt“, nicht aber katechisierend abgefragt werden. Trotz dieses Anspruches zeigte die eigentliche Schulpraxis eher eine formalistische Anwendung. So schlußfolgert Hausmann, daß sich z. B. Pestalozzi (1746–1827) gegen diese fragend entwickelnde Form des Lehrens wenden mußte, obwohl er die Heuristik des Sokrates für eine „erhabene Kunst“ hielt. Pestalozzis Arbeiten mündeten in den Versuch, auf der *Anschaung* eine didaktische Elementarlehre aufzubauen. Aber auch diese Theorie wurde in der Schulpraxis formalistisch gehandhabt, so daß sich Pestalozzi von ihr distanzieren mußte. (Vgl. ebd., S. 21)

Bedeutenden Einfluß auf die Entwicklung der Didaktik im 19. Jahrhundert übten Diesterweg (1790–1866), Schleiermacher (1768–1834) und vor allem Herbart (1776–1841) aus. Besonders Herbarts Theorie der Formalstufen fand in der Schulpraxis als psychologisierende und individualisierende Methode große Verbreitung. Diesterweg (1970) versuchte, nicht unbeeinflusst von Schleiermacher, die mitteilende und die entwickelnde Lehrart zu unterscheiden. Diesterweg arbeitete auch die Bedeutung der permanenten *Selbsterziehung* des Lehrers heraus. Dennoch wurde gerade im 19. Jahrhundert die Enge didaktischen Denkens immer wieder spürbar: Didaktik wurde in erster Linie als Methodenlehre des Unterrichts verstanden. Die didaktische Theorie wurde als rezepthafte Prinzipienlehre entfaltet.

Otto Willmann (1839–1920) erneuerte die Herbartsche Pädagogik in seiner „Didaktik als Bildungslehre“ (1957), in die auch Gedanken von Schleiermacher aufgenommen wurden. Willmann öffnete die Didaktik erneut und ließ pädagogisch-philosophische Fragen in sie eingehen. Er erweiterte die *Bildungslehre* vor allem um den Aspekt des Sozialen.

Die weitere Entwicklung der Geisteswissenschaften, die in Abgrenzung zu sozialistischen Lehren vor allem unter dem Einfluß Wilhelm Diltheys (1833–1911) stand, führte zur Begründung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und im Anschluß daran zur Herausbildung der *bildungs-*

*theoretischen Didaktik*, die nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland weite Verbreitung fand.

Demgegenüber wurde die Herausbildung der Didaktik in der Deutschen Demokratischen Republik auf die sozialistischen Lehren bezogen, deren Bedeutungsgehalt nach 1945 zunächst ziemlich direkt aus dem sowjetischen Gesellschaftsmodell abgeleitet wurde.

## **2. Theorien und Modelle der deutschen Didaktik seit 1945**

Wilhelm (1967), Nipkow (1968), Wehle (1967), Richter (1969), besonders Blankertz (1969 a) und Ruprecht (1972) versuchten, einen allgemeinen Überblick über die Entwicklung der didaktischen Theorien seit 1945 zu geben. Drei wesentliche Ansätze der Gegenwart werden (unter Ausklammerung der DDR) dabei immer wieder hervorgehoben: Der *bildungstheoretische* Ansatz (Weniger; Klafki), der bis in die sechziger Jahre dominierte; der Ansatz Paul Heimanns, der auch als *lerntheoretischer* Ansatz bezeichnet wird und der Anfang der sechziger Jahre weite Verbreitung fand; der *informationstheoretisch-kybernetische* Ansatz (Frank; von Cube), der ebenfalls Anfang der sechziger Jahre im Rahmen der Verbreitung kybernetischer Denk- und Erkenntnismodelle auf die Pädagogik und Didaktik bezogen wurde.

Neben diesen explizit didaktischen Ansätzen, die in der wissenschaftlichen Diskussion unterschieden werden, liegen zahlreiche praxisorientierte Methoden- und Meisterlehren vor, die eher rezepthaft und ohne theoretisch-systematischen Anspruch Handlungshilfen für die Praxis bieten wollen. (Vgl. u. a. Stöcker 1970; Dietrich 1969) Die handlungsnormative Wirkung dieser Methodenlehren darf nicht unterschätzt werden, da ihre quantitative Verbreitung oft bei weitem die fundierter didaktischer Theorien übertrifft. (Vgl. Heimann 1962 a, S. 410) Diese Unterrichtslehren folgen andererseits zum Teil auch der Gedankenführung einzelner didaktischer Ansätze, so daß eine klare Beurteilung ihrer Grundlagen oft schwierig ist. Die unumstritten notwendige Auseinandersetzung mit den Methodenlehren soll und kann in dieser Arbeit nicht geführt werden. Zunächst geht es darum, den Erkenntnisstand gegenwärtiger didaktischer Theorien aufzuzeigen.

Als das bisher bedeutendste Standardwerk zur Beschreibung des didaktischen Diskussionsstandes wird heute von vielen Pädagogen und Didaktikern das Buch „Theorien und Modelle der Didaktik“ von Herwig Blankertz angesehen. Die von Blankertz gegebene Darstellung muß jedoch –

wie diese Arbeit zeigen soll – mit Einschränkungen zur Kenntnis genommen werden:

- Die Darstellung didaktischer Ansätze vermischt sich bei Blankertz aufgrund einer knappen Darstellung stark mit Kritik. Die Ansätze werden nicht immer genügend in ihrer Genese herausgearbeitet. Besonders bei der Beurteilung des Heimannschen Ansatzes wurde nicht differenziert genug recherchiert. Das von den didaktischen Theorien allgemein entworfene Bild ist zwar zum Teil instruktiv, aber eher geeignet, als Überblick für jemanden zu dienen, der die komplexen didaktischen Theorieansätze schon überschaute, schwierig jedoch für denjenigen zu begreifen, der sie lernend zu beurteilen sucht.
- Blankertz' Arbeit war ein Zwischenbericht, der Ende der sechziger Jahre geschrieben wurde. Viele der sich damals erst andeutenden Tendenzen sind zu Theorien geworden, die heute im Zusammenhang mit dem bisherigen Erkenntnisstand zu beurteilen sind. Von großer Bedeutung ist mittlerweile die ungeklärte Beziehung von Curriculum und Didaktik. Auch die massive Kritik an der „bürgerlichen Didaktik“, die seit Anfang der siebziger Jahre geübt wird, muß heute in den Reflexionskreis treten.
- Blankertz und alle anderen Autoren, die einen Überblick über die Entwicklung didaktischer Theorien nach 1945 geben, klammerten die Beurteilung der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik in der DDR aus. Dieses Vorgehen erscheint heute kaum mehr gerechtfertigt, da einige didaktische Lehrbücher aus der DDR in der Bundesrepublik erschienen sind (vgl. vor allem Klingberg 1972), Lehrer sich zum Teil etwas von der Praktikabilität dieses Ansatzes versprechen und die Curriculum Diskussion an der Problematisierung des Lehrplanwerkes der DDR nicht mehr vorbeisehen kann.

Aus dieser knappen Erörterung wird sichtbar, daß eine Beschäftigung mit dem gegenwärtigen Erkenntnisstand der Didaktik zahlreiche Analyseebenen anspricht.

### 3. Zur Forschungs- und Darstellungsweise

Um einen differenzierten Überblick über die *gegenwärtigen didaktischen Theorien in der Allgemeinen Didaktik* zu erhalten, müssen meines Erachtens folgende Grundlinien der Wissenschaftsentwicklung beachtet und behandelt werden:

1. Die drei wesentlichen didaktischen Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945:

- Bildungstheorie,
  - der Ansatz Paul Heimanns (Lerntheorie),
  - die informationstheoretisch-kybernetisch ausgerichtete Didaktik.
2. Der marxistisch-leninistisch orientierte didaktische Ansatz in der DDR als vergleichendes Moment zu den Ansätzen in der BRD.
  3. Neubegründungsversuche im Rahmen didaktischer Theorienbildung seit Ende der sechziger Jahre.
  4. Die Entwicklung der Curriculumsdiskussion.
  5. Die Kritik der „bürgerlichen Didaktik“.
- Daraus ergibt sich folgender Aufbau dieser Arbeit:

Zu 1: Teil I, A.

Nach der Sichtung des umfangreichen Forschungsmaterials erschien es mir sinnvoll, drei Schwerpunkte der Untersuchung bei der Beurteilung der wesentlichen didaktischen Ansätze im ersten Hauptteil dieser Arbeit zu unterscheiden:

1. Die *Bestimmung des Gegenstandsbereiches* des jeweiligen didaktischen Ansatzes. Diese Bestimmung des Gegenstandsbereiches wird der kritischen Erörterung der einzelnen Ansätze vorangestellt. (Vgl. Teil I, A: 1.1; 2.1; 3.1) Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches umfaßt mehr als die Definition des Gegenstandes. Jeder didaktische Ansatz entwickelt theoretische Voraussetzungen und Grundlagen, stellt Hypothesen auf, versucht praktische Nachweise seiner Theoriebildung zu geben, entwickelt Denkmodelle und Klassifikationen, bildet Begriffe und Werturteile. Um diesen Bestimmungsrahmen einerseits systematisch, andererseits differenziert genug für die einzelnen didaktischen Ansätze darzustellen, wurde versucht, *möglichst objektiv* die Grundlagen der Ansätze im Zusammenhang zu erläutern. Um ein solch hohes Maß an Objektivität zu erreichen, wurden grundlegende Aussagen durch zahlreiche Zitate belegt und wurde zur Vertiefung auf entsprechende weiterführende Literatur verwiesen; persönliche Kritik im Darstellungsteil wurde, soweit es möglich erschien, zurückgehalten, und sie ist im darstellenden Teil auch nur als orientierender Hinweis zu verstehen.

Die Frage ist, warum eine solche objektivierende Darstellung und Zusammenfassung der einzelnen Ansätze überhaupt notwendig ist. Die Antwort ergibt sich aus der Sichtung des Forschungsmaterials:

- Obwohl über den *bildungstheoretischen* Ansatz eine fast unüberschaubare Literatur vorliegt, so gibt es dennoch keine relativ geschlossene Zusammenfassung der bildungstheoretischen *Didaktik*, die die Entstehung, die Fortführung und die Gegensätze in diesem Ansatz (bis in die Gegenwart) zureichend umreißen würde.

- Der didaktische Ansatz Paul Heimanns liegt in keiner geschlossenen Abhandlung vor. Die Genese und die umfassenden Aspekte der Heimannschen Didaktik sind in der Literatur noch nicht bearbeitet worden. Eine zusammenfassende Herausgabe wesentlicher Heimannscher Schriften ist erst kürzlich erschienen. (Vgl. Reich/Thomas 1976)
- Der *informationstheoretisch-kybernetische* Ansatz wird in der Literatur relativ breit und in systematischen Zusammenfassungen dargestellt. Dieser Ansatz konnte deshalb im darstellenden Text umfangmäßig knapp behandelt werden.

Bei der Darstellung der einzelnen Ansätze dominiert die Einführung in die theoretisch-logischen Grundlagen gegenüber der Herleitung und Beurteilung der historischen Genese und Bedingtheit. Dies ergibt sich aus den umfangreichen und komplexen theoretischen Grundlegungen der einzelnen Ansätze. Zur genaueren Erarbeitung der historischen Zusammenhänge ist der Leser auf weitere Literatur angewiesen. Andererseits bereitet eine sicherlich auch notwendige Analyse der historischen Bedingtheit der Didaktik größte Schwierigkeiten. (Vgl. S. 26 f.)

Der Vorteil des gewählten objektivierenden Vorgehens gleicht meines Erachtens gewisse Mühen des Durcharbeitens aus: Der Leser lernt die *Hauptaspekte* der didaktischen Theorien kennen, bevor sie vom Verfasser kritisch erörtert werden. Allerdings gesteht der Verfasser ein, daß auch die Darstellung schon wegen der Auswahl der herangezogenen Textstellen nicht frei von subjektiver Ausdeutung ist. Ein Problem, das im Rahmen gesellschaftswissenschaftlicher Analysen ohnehin nie ganz auszuschalten ist.

2. Die *kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen*. (Vgl. Teil I, A: 1.2; 2.2; 3.2) Methodologie, das ist die Theorie der Methoden, die in der Erkenntnistätigkeit auftritt, also der erkenntnistheoretischen Grundlagen und Verfahren, die das theoretische Verhalten des Wissenschaftlers gegenüber seinem wissenschaftlichen Gegenstand steuern. Der Bildungstheoretiker beruft sich bei der Betrachtung und Bearbeitung seines Gegenstandsfeldes beispielsweise auf die Hermeneutik, die als Methodologie seinem Ansatz zugrunde liegt. Die Methodologie ist nicht identisch mit den Methoden, die in der Wissenschaft angewandt werden. Die Methodologie ist die Wissenschaft von der Begründung und der Anwendbarkeit der Methoden. Die hermeneutische Methodologie bringt als Methode z. B. die Textanalyse hervor.

Die kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen der einzelnen didaktischen Ansätze umfaßt vor allem die kritische Beurteilung der theoretischen Grundlagen im Hinblick auf die *gesellschaftlichen Funktionen* und die *Art und Breite der Erkenntnisgewinnung* der einzelnen



Ansätze. Dabei steht das Problem der *normativen Wertbildung* im Verhältnis zur praktischen *Handlungskompetenz* in dieser Arbeit im Vordergrund: Welche theoretischen Grundlagen erlauben welche Abbildungen des realen didaktischen Feldes?

Da die methodologische Kritik der einzelnen didaktischen Ansätze aus Gründen der Systematisierung in dieser Arbeit eher *induktiv* und weniger deduktiv entwickelt wird, entsteht bei der Durchsicht der von mir geübten Kritik die Frage nach dem methodologischen Standpunkt des Kritikers. Dieser Standpunkt kann jedoch erst nach und nach, im Durcharbeiten der hier vorgelegten Arbeit, näher erfaßt werden. Er findet im dritten Teil dieser Arbeit einen (vorläufigen) zusammenfassenden Abschluß. Nicht verborgen bleiben soll von Anbeginn, daß sich der Verfasser (mit gewissen Einschränkungen) als Schüler Paul Heimanns versteht.

3. Um die Bestimmung des Gegenstandsbereiches im Verhältnis zur Kritik der jeweiligen Ansätze nicht nur relativ praxisabgehoben abzuhandeln, wird als gewisse Synthese aus Darstellung und Kritik jeweils nach der *Praktikabilität* der didaktischen Ansätze gefragt. (Vgl. Teil I, A: 1.3; 2.3; 3.3) Da in diesem Rahmen keine empirischen Untersuchungen vorgenommen wurden, bleiben die Erörterungen theoretisch-systematisch orientiert.

Zu 2: Teil I, B.

Aus Gründen der Systematik und zum besseren Vergleich war es notwendig, die Vorgehensweise, so wie sie bei den westdeutschen Ansätzen vorgenommen wurde, auch beim DDR-Ansatz, seiner Darstellung, Kritik und der Erörterung der Praktikabilität beizubehalten. Über den marxistisch-leninistisch orientierten Ansatz der Didaktik liegen noch keine umfassenden Arbeiten vor. Aufgrund der Komplexität dieses Ansatzes mußte eine besonders breite und relativ ausführliche Darstellung seiner Grundlagen gegeben werden. Dabei war es unter anderem notwendig, auch stärker auf historische Entwicklungsprozesse einzugehen, so daß es im Vergleich zur Erörterung der didaktischen Ansätze in der Bundesrepublik gewisse Inhomogenitäten gibt. Zum einen kann beim Leser nicht vorausgesetzt werden, daß er die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR gleichermaßen überschaut wie für die Bundesrepublik. Zum anderen verlief die dezentralisierte Entwicklung des westdeutschen Schulwesens so differenziert und damit kompliziert, daß weitergehende gesellschaftliche und historische Darlegungen den Rahmen der Darstellung und der methodologischen und „praktischen“ Problematisierung der didaktischen Ansätze hier gesprengt hätten. (Vgl. S. 26 f.) Eine knappe

Zusammenfassung und zugleich einen Vergleich der Entwicklung der deutschen Bildungssysteme in West und Ost gibt Hearnden (1973). Auf diese Arbeit sei als Ergänzung bereits an dieser Stelle hingewiesen.

Zu 3: Teil II, A.

Seit Ende der sechziger Jahre setzten zahlreiche Neubegründungsversuche im Rahmen didaktischer Theorienbildung ein. Es kann und soll *nicht* Aufgabe dieser Arbeit sein, *alle* diese Versuche zu problematisieren (vgl. auch S. 354 f.):

- Die meisten neueren Begründungen leiten sich aus gesellschaftswissenschaftlichen Zeiströmungen ab:
  - Schäfer/Schaller wollen die Didaktik vom *Kommunikationsbegriff* her neu interpretieren (vgl. Schäfer/Schaller 1973);
  - Hiller bemüht sich um didaktischen *Konstruktivismus* (vgl. Hiller 1973);
  - Klotz entwickelt einen *bildungstechnologischen* Ansatz (vgl. Klotz 1972);
  - Bönsch versucht, eine *emanzipative* Didaktik zu begründen (vgl. Bönsch 1975).

Die ersten drei dieser Neubegründungsversuche werden in dieser Arbeit exemplarisch analysiert.

Auf die folgenden Neubegründungsversuche kann nicht näher eingegangen werden:

- Ein Schwerpunkt der Neubegründung didaktischer Theorien wird durch die Ableitung didaktischer Strategien aus der *Psychologie* gebildet. Meistens werden didaktische Probleme als direkter Ausdruck psychologischer Handlungstechniken verallgemeinert (vgl. Aebli 1963; 1971; Gagne 1969) oder für die didaktische Theorie präskriptiv gewendet. (Vgl. Bruner 1970) Diese Ansätze übergehen die bisherige Entwicklung der deutschen Didaktik und versuchen, einen prinzipiellen Neubeginn aus lernpsychologischer Sicht zu initiieren. Inwieweit dabei tatsächlich eine neue Didaktik entwickelt wird, bleibt gegenwärtig noch zweifelhaft. Dies kann erst differenziert beurteilt werden, wenn der Erkenntnisstand der Didaktik rezipiert und dann in einem zweiten Schritt kritisch ins Verhältnis zu diesen neueren Ansätzen gesetzt wird. Diese Aufgabe erfordert differenzierte Untersuchungen, die in dieser Arbeit *nicht* entwickelt werden. Allerdings sprechen bisherige Analysen für den eher begrenzten Nutzen lernpsychologisch-einseitiger Verallgemeinerung der Didaktik. (Vgl. zuletzt Mutschler/Ott 1975/76)

- Neubegründungen finden sich auch in *methodisch* (fachdidaktisch) orientierten Arbeiten. Sehr oft werden Unterrichtserfahrungen verallgemeinert, und das mehr oder minder systematische Ergebnis wird als didaktischer Ansatz bezeichnet. Die meistens eher fachwissenschaftliche als didaktische Begründung führt dazu, daß derartige Ansätze vielfach schwer zu klassifizieren sind. (Vgl. fachmethodische Zeitschriften)
- Oft werden didaktische Theorien begründet, ohne daß die Begründenden ihre Theorie bereits klar genug gegliedert, systematisiert und praxisbezogen strukturiert hätten. (Vgl. Lenzen 1973)
- Zum Teil wird an den bereits erarbeiteten Diskussionsstand angeknüpft, ohne daß wirklich neue Ansätze entwickelt werden. (Vgl. Peterßen 1973)
- Seltener wird eine Synthese aller Ansätze, die mehr oder minder eklektizistisch begründet wird, versucht. (Vgl. z. B. Dauenhauer 1969)

Zu 4: Teil II, B.

Gegen Ende der sechziger Jahre setzte eine intensive Diskussion über Lehrplanprobleme (*Curriculum*) ein. Inwieweit sind curriculare Probleme schon in der Didaktik angelegt? Wie ist das Verhältnis von Didaktik und Curriculum bestimmt? Welche Perspektiven deuten sich an? Diese grundlegenden Fragen sind bisher im Rahmen der didaktischen Diskussion selten *direkt* gestellt worden. In dieser Arbeit soll das Verhältnis von Didaktik und Curriculum aus der Sicht didaktischer Theorienentwicklung vorläufig beurteilt werden.

Zu 5: Teil II, C.

Die marxistische Kritik der „bürgerlichen Didaktik“ setzte Anfang der siebziger Jahre ein. DDR-Autoren hatten schon seit den fünfziger Jahren heftige Kritik an der Pädagogik und Didaktik in der Bundesrepublik als Ausdruck des „staatsmonopolistischen Herrschaftssystems“ geübt. Die marxistisch orientierte Kritik westdeutscher Autoren berücksichtigte die Arbeiten aus der DDR allerdings kaum. Anknüpfungspunkte wurden vielmehr einerseits bei den kommunistischen Pädagogen der Weimarer Zeit (Bernfeld; Hoernle) und andererseits vor allem im „Kapital“ von Karl Marx gesucht. Welche Folgen hat diese Kritik für die Didaktik? Welches Verständnis von Didaktik entwickeln die Kritiker?

Didaktische Theoretiker haben ihre Aussagen mehr oder weniger klar herausgearbeitet. Bei manchen Ansätzen fällt es schwer, die praktische Relevanz auf den ersten Blick zu erfassen. Nicht immer, so werden die

darstellenden Teile zu den wesentlichen didaktischen Ansätzen zeigen, strahlen didaktische Theorien so viel an Klarheit und übersichtlicher Gliederung aus, wie man es *didaktisch aufbereitet* gerne hätte. Das gilt besonders für die Durcharbeitung des bildungstheoretischen Ansatzes. Didaktische Theorien bedürfen der theoretischen Durchdringung, auch wenn Lehrerstudenten und Lehrer gerne ausschließlich ein *praktikables theoretisches System* für ihre Schul- und Unterrichtspraxis gewinnen wollen. Im Gegensatz zur DDR gibt es jedoch in der Bundesrepublik *widerstreitende* didaktische Ansätze. Der Lehrende, ob Didaktiker im außerschulischen, schulischen oder Hochschulbereich, ist damit als Lernender vor die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, *Begründungen für oder gegen* eine didaktische Theorie zu suchen. Diese Arbeit soll ihm dazu Hilfestellungen, Anregungen, Kritikpunkte, aber keine fertigen Rezeptlösungen vermitteln. So sind die in dieser Arbeit entwickelten Aussagen auch mehr mögliche Begründungshilfen einer kritischen Stellungnahme, die jeder, der sich mit der Didaktik beschäftigt, selbst näher entwickeln und in seiner Praxis überprüfen sollte.

## **I. Teil**

# **Die theoretischen und praktischen Hauptausgangspunkte der Entwicklung der deutschen Didaktik seit 1945**

# A. Die wesentlichen Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland

## Einführung

Die im folgenden behandelten drei Ansätze der Didaktik sind grundlegend für das Verständnis der Entwicklung der didaktischen Theorie in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945.

Der bildungstheoretische Ansatz, der 1945 auf eine bereits in der Weimarer Republik entwickelte und zum Teil auch im Faschismus wirkende Tradition zurückblicken konnte, dominierte bis in die sechziger Jahre. Diese Dominanz wird schon an dem Umstand deutlich, daß Paul Heimanns lerntheoretischer Ansatz zwar Ende der vierziger Jahre zum Teil entwickelt wurde, sich aber erst in den sechziger Jahren breiter durchsetzen konnte. Zur gleichen Zeit kamen auch die von der Kybernetik inspirierten informationstheoretischen Ansätze auf, die nicht nur eine Theorie des programmierten Unterrichts, sondern eine völlig neue Unterrichtstheorie entwickeln wollten.

Es muß einer noch zu schreibenden Geschichte der Didaktik vorbehalten bleiben, die Entwicklung dieser didaktischen Ansätze differenziert im Zusammenhang mit der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung zu untersuchen. Solche Arbeiten sind forschungsaufwendig, und obwohl der funktionelle Zusammenhang von pädagogischen und sozial-kulturellen Verhältnissen immer wieder sichtbar wird, ist es andererseits schwierig, bestimmende Gesetzmäßigkeiten dieses Zusammenhangs aufzudecken. Auch die Herleitung aus politisch-ökonomischen Funktionalitäten konnte bisher nicht mehr als den *allgemeinen* und dennoch auch immer wieder vagen, wenngleich vorhandenen Zusammenhang von Erziehungs- und Gesellschaftsverhältnissen zeigen. Schwierigkeiten der Bestimmung dieses Verhältnisses werden unter anderem von Offe (1975), Hirsch (1974) und Haug (1974) aufgewiesen. Derartige Probleme werden hier nicht Gegenstand der Analyse der didaktischen Theorien sein, wenngleich über die Fragen der Normenentscheidungen und die Werturteilsbildungen in den didaktischen Ansätzen immer eine politische Funktion mitzubedenken ist. Die historische Pädagogik konnte bisher nicht zu einer entscheidenden Hilfe bei der Bewältigung der Geschichte des didaktischen Denkens werden. Bei der Behandlung der folgenden didaktischen Theorien darf andererseits das geschichtliche Moment nicht übersehen werden, wenngleich in

dieser Arbeit mehr auf die logischen als auf die historischen Probleme der Didaktik eingegangen wird. Es gibt jedoch hinreichende Gründe, davon auszugehen, daß die logische Entwicklung nicht losgelöst von ihrer historischen Genese zu begreifen ist. Der bildungstheoretische Ansatz wird dies besonders zeigen. Bildungstheoretisches Denken wurde nicht nur im Zusammenhang mit bestimmten historischen Verhältnissen begründet, sondern durch die Entwicklung der historischen Verhältnisse auch entscheidend in Frage gestellt. Was der Bildungstheoretiker in den vierziger oder fünfziger Jahren entwickelte, das wurde unter dem Druck der gesellschaftlichen Verhältnisse von ihm zum Teil selbst revidiert. *Dieser Umstand ist beim Lesen der nachfolgenden Teile besonders zu beachten.* Es geht nicht darum, den einen oder anderen Vertreter eines didaktischen Ansatzes von der Gegenwart aus rückblickend nur negativ zu bewerten. Es soll vielmehr um die Darstellung der Entwicklung der methodologischen Bestimmungspotentiale der didaktischen Ansätze unter Beachtung auch ihrer jeweiligen historischen und, von heute aus gesehen, zum Teil begrenzten Entwicklungsstufe gehen, um Aussagen über die Entwicklungsprobleme der didaktischen Theorie der Gegenwart konstruktiv ableiten zu können.

Um den Umfang dieser Arbeit nicht übermäßig zu erhöhen, mußte auf die Darstellung wichtiger historischer Bedingungsbeziehungen verzichtet werden. Diesen Mangel kann der Leser zum großen Teil durch das Studium von Dokumentationsbänden (vgl. u. a. Froese 1969; Michael/Schepp 1974; Deutscher Bildungsrat 1969; Hansler 1971), zusammenfassenden Arbeiten (vgl. u. a. Hearnden 1973; Schultze/Führ 1973; Scheuerl 1970; Kanz 1975), allgemeinen Problemstudien zur Schulreform (vgl. u. a. Schulreform 1975) und Analysen zur Gesamtschule (vgl. bes. Rang/Schulz 1969; aber auch Klewitz 1971; Sienknecht 1968) sowie zu Fragen des Schulrechts (vgl. vor allem Heckel/Seipp 1969; Heckel 1967) ausgleichen.

## **1. Der bildungstheoretische Ansatz**

### **1.1. Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches**

#### *1.1.1. Wilhelm Dilthey*

Die bildungstheoretisch orientierte Didaktik weiß sich der geisteswissenschaftlichen Theorienbildung im Anschluß an Wilhelm Dilthey (1833 bis 1911) verpflichtet. Sie steht damit in einer Tradition, die ihr Bezugs-

system in der „Lebenswirklichkeit“ sieht, aber ihre Sehweise als spekulative „Lebensphilosophie“ begründet. Für diese Denkhaltung, für die neben Diltheys auch die Werke Rickerts und Windelbands bestimmend waren, ist es eine zentrale Aufgabe, den Dualismus von Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Geisteswissenschaften) streng methodologisch zu fixieren. Dilthey erkannte zwar die psychophysische Einheit des Menschen an und betonte, daß Naturwissenschaften als auch Gesellschaftswissenschaften dasselbe menschliche Leben zu ihrem Gegenstand zählen; jedoch wo die Naturwissenschaften untersuchen, auf welche Weise die Naturereignisse auf den Menschen einwirken, da weiß sich die Dilthey'sche Geisteswissenschaft als Begründung der Gesellschaftswissenschaften vor allem der inneren Erfahrung, der unmittelbaren Beobachtung des Menschen an sich selbst und an anderen verpflichtet. Das Wesen dieser Geisteswissenschaft ist durch den Primat der inneren Bezugswerte, durch das Gefühl, den Willen, die Vorstellung usw. geprägt, und in dem zutiefst individuellen Erleben des Menschen ist vermeintlich zugleich das menschliche Dasein in der Welt sichtbar und analysierbar. Das Verstehen, das Deuten oder die Hermeneutik, wie das intuitive Auslegen der Wirklichkeit in Anknüpfung an Schleiermacher auch genannt wird<sup>1</sup>, ist der Ausgangspunkt zur Erklärung der gesellschaftlichen Realität. Kerngedanke der „Lebensphilosophie“ Diltheys ist die programmatische Aussage: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.“ (Dilthey 1924, S. 144)<sup>2</sup>

Dilthey legte seine pädagogischen Auffassungen zusammenfassend vor allem in seiner Schrift „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen

- 
- 1 Schleiermacher hatte die *Hermeneutik* vor allem als philologische Arbeitsweise (Textauslegung) gesehen. Bei Dilthey war die hermeneutische Auslegekunst nicht nur auf die Textanalyse bezogen, sie sollte die verstehende Ausdeutung der Lebenswirklichkeit umfassen. R. Lassahn schreibt dazu: „Eine vorwissenschaftlich und literarisch längst bekannte Form wollte W. Dilthey zur grundlegenden Technik für die Geisteswissenschaften erheben. Text- und Sprachanalyse bilden dabei lediglich den Ausgangspunkt. So wie es möglich ist, bei einem sprachlichen Kunstwerk die Intentionen darzustellen, den Sinn zu erhellen, die Entstehung zu erklären, so muß es auch bei Erscheinungen der geschichtlich-geistigen Welt möglich sein, etwa zu erklären, wie Verträge zustande kommen, welche Bedeutung und Auswirkungen sie hatten, wie diese bestimmte Form von Schule entstanden ist, was ursprünglich mit ihr intendiert war, wie sich diese Institution entwickelt und verändert hat. So läßt sich die Haltung und das Handeln des Schülers verstehen, Aktionen und Reaktionen des Lehrers können auf ihren Sinngehalt hin befragt werden. In allen diesen Fällen wird die Hermeneutik auf Lebenssituationen angewandt.“ (Lassahn 1974, S. 26). Vgl. zum weiterführenden Verständnis besonders: Ebeling (1959); Betti (1962); Rothacker (1965); Seiffert (1973); Röhrs (1971, S. 46 ff.); Oppholzer (1966); Linke (1966); Klafki (1971 a, S. 126 ff.).
  - 2 Zur Kritik vgl. u. a. Lieber (1965), Funke (1966) und Schonig (1973). Zur marxistischen Kritik vgl. Lukács (1954); Fiedler (1965).



pädagogischen Wissenschaft“ sowie in den von Bollnow später herausgegebenen „Grundlinien eines Systems der Pädagogik“ dar. (Vgl. Dilthey 1961; 1964) Eine Grundthese der pädagogischen Auffassungen Diltheys lautet: „Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft.“ Die Erziehung „ist sonach, von der einen Seite angesehen, die Entfaltung und Entwicklung eines einheitlichen, individuellen in sich wertvollen Seelenlebens, andererseits ist von ihr die Erhaltung und Steigerung der Leistungskraft der Gesellschaft in ihren verschiedenen Organen abhängig. Die Erziehung hat sonach zwei getrennt auftretende Zielpunkte. Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen.“ (Dilthey 1960, S. 192 ff.)

Dabei stellt die Erziehung zwar auch eine die Geschichte vorwärts treibende Kraft dar, aber sie wird auch als ein Moment politisch-konservativer Tradierung hervorhebbar: Aus dem „Verhältnis der Erziehung zur nationalen Kultur einerseits und zum Fortschritt der Wissenschaften andererseits ergibt sich als die tiefste Aufgabe der Erziehung, daß das Raisonement und die Wissenschaft nicht das feste Gefüge der nationalen Sitten und Ideale schädigen, und daß andererseits nicht diese erhaltenden Kräfte die freie Entwicklung wissenschaftlicher Technik, die dem Individuum seine höchste Leistungsfähigkeit geben, hemmen. In dem harmonischen Gleichgewicht der beiden Faktoren liegt das Ziel der wahren Erziehung unserer Generation.“ (Ebd., S. 19)

„Wahre Erziehung“ ist auf den Staat als die höchste Instanz der Vermittlung des Zusammenhalts „vereinter Gemeinschaften“ bezogen. Der Staat wird als Garant der menschlichen Selbstverwirklichung interpretiert, und der Konformismus mit dem Staat erscheint als Versöhnung mit den über den Staat vermittelten Herrschaftsansprüchen: „Und ist nicht mit allem Brutalen, Furchtbaren, Zerstörenden, das im Willen zur Macht enthalten ist, mit allem Druck und Zwang, der in dem Verhältnis von Herrschaft und Gehorsam nach innen liegt, das Bewußtsein der Gemeinschaft, der Zusammengehörigkeit, die freudige Teilnahme an der Macht des politischen Ganzen verbunden, Erlebnisse, welche zu den höchsten menschlichen Werten gehören?“ (Ebd.)

Der einzelne Mensch verwirkliche sein Glück nur im Rahmen der staatlich gesetzten Ordnung, wobei die Verinnerlichung und Aneignung der vom Staat gesetzten Ziele als notwendige Entwicklung der Leistungs- und Verhaltenseigenschaften des einzelnen betrachtet werden soll. Dilthey sieht in diesem funktionellen Bezugsrahmen für die Pädagogik das pädagogische Verhältnis als konstituierend an: „Die Wissenschaft der Pädagogik ... kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in

seinem Verhältnis zum Zögling.“ (Ebd., S. 190) Obwohl also die Erziehung immer auch auf die weite Lebenswirklichkeit bezogen ist, so setzt die „geisteswissenschaftliche“ Erziehungstheorie in erster Linie am pädagogischen Verhältnis als relevantem Ausschnitt dieser Wirklichkeit ausdeutend an, um die erzieherischen Probleme zu verstehen.

Die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ entstand auf dieser Grundlage in vielfältigen Ausprägungen und in komplexer Theorienbildung. Die Philosophie Diltheys und seiner Schüler, aber auch die Phänomenologie Husserls, die Philosophie des Existentialismus (Heidegger, Jaspers, Bollnow) und andere theoretische Strömungen beeinflussten die Herausbildung pädagogischer Ansätze, die unter geisteswissenschaftlichem Anspruch standen.

Wilhelm Dilthey legte in seinem umfangreichen philosophischen Werk, in dem Arbeiten über pädagogische Probleme nur einen kleinen Raum einnehmen, zahlreiche Gedanken nieder, die in verschiedenen Ansätzen der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ aufgenommen und konkretisiert wurden. Er beeinflusste eine Theorienbildung, für die hier nur einige ausgewählte Autoren genannt seien: Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Otto Friedrich Bollnow, Erich Weniger. Für die Gegenwart sind vor allem Wolfgang Klafki und Josef Derbolav<sup>3</sup> zu nennen. (Vgl. u. a. Lassahn 1974, S. 23 ff.)

Die pädagogischen Theorieansätze im Anschluß an die Diltheysche Programmatik sind, obschon sie gewisse methodologische Grundgemeinsamkeiten tragen, allerdings nicht identisch. Eine Ursache dafür ist die Allgemeinheit und Abstraktheit dieses vor allem auf subjektiver Auslegung beruhenden Wissenschaftsansatzes. Im folgenden soll zunächst exemplarisch Herman Nohls Theorie erörtert werden, um die pädagogische Theorienbildung im geisteswissenschaftlichen Anspruch, soweit sie für die *Didaktik* wesentlich ist, zu verdeutlichen. Dies vor allem deshalb, weil Nohl die nach 1945 bedeutende Entwicklung des geisteswissenschaftlichen Verständnisses der *Didaktik* vorbereitete<sup>4</sup>, die Erich Weniger, der das geisteswissenschaftliche Verständnis von Didaktik näher und differenziert

---

3 Josef Derbolav bemühte sich im Gegensatz zu Wolfgang Klafki um eine stärkere philosophische Fundierung seiner „Theorie der Bildungskategorien“. Für die Entwicklung der didaktischen Diskussion blieb Derbolavs Position ab Mitte der sechziger Jahre relativ unbedeutend. Deshalb wird hier von einer näheren Auseinandersetzung mit Derbolav abgesehen. Zur knappen Charakterisierung seines Ansatzes vgl. Derbolav (1960).

4 Nohl selbst entwickelte keine *didaktischen* Kategorien, seine Arbeiten waren jedoch eine wesentliche Grundlage zur Ausformung der geisteswissenschaftlich orientierten Didaktik. Der Stellenwert seiner Arbeit wird nachfolgend vor allem im Zusammenhang dieser Grundlegung erörtert. Für Nohl selbst sind die Werke Diltheys bestim-

begründete, als sein Schüler propagierte. Bei Nohl finden sich zahlreiche der von Weniger in didaktische Bestimmungen übertragenen Wertvorstellungen. Die Theorien Litts, Flitners, Sprangers und anderer konnten für die Didaktik nicht diesen direkten Stellenwert erreichen, so daß von ihrer näheren Erörterung hier abgesehen wird.

Erich Weniger, dessen didaktische Theorie im Anschluß an Nohl im folgenden Abschnitt behandelt wird, muß als der eigentliche Begründer der bildungstheoretischen *Didaktik* gelten. Bei seinem Schüler Wolfgang Klafki findet sich der letzte bedeutende Bestimmungsversuch bildungstheoretischer Didaktik.

### 1.1.2. Herman Nohl

In Anknüpfung an Dilthey war es Herman Nohl wichtig, die „Lebensphilosophie“ auf die „pädagogische Bewegung“ zu beziehen und eine „Theorie der Bildung“ zu entwickeln. Er sah das „Bildungsleben“ in einer doppelten Spannung: Einerseits in der Kontinuität der Überlieferung, die die Vergangenheit als „tiefen Hintergrund unseres Lebens“ (Nohl 1949, S. 95) zur Geltung bringt, andererseits als Ausdruck der „Zentriertheit jedes Lebens in sich selber“. (Ebd.) In der Schule ist entsprechend dieser Doppelseitigkeit, einerseits „Kontinuität“ und andererseits „Leben“, „Vergangenheit“ und „Zukunft“ oder „Zeitgebundenes“ und „Zeitüberlegenes“ sichtbar zu machen. (Ebd., S. 97) Nur der Rückbezug auf das *Leben* kann die Wissenschaftlichkeit sichern, da die Lebenskomplexität nur objektiv gefaßt werden kann, wenn sie mühselig „durchgearbeitet“ wird. Dieses Durcharbeiten stößt jedoch sowohl an die Grenzen der Kultur wie an die der Religion. Für die Schule bedeutet dieser Widerspruch konkret: „Eine rein konfessionelle Schule ist aber genau so unmöglich wie eine bloß weltliche: die eine vergewaltigt die Welt und führt zu lauter Unwahrheit, die andere vergißt, daß die Welt doch ewig nur Stückwerk ist und alles Unbedingte nicht von ihr.“ (Ebd., S. 99) Die Lösung dieses Widerspruchs bietet nach Nohl nur der Lebensbegriff selbst: Leben heißt, eben diese Spannung auszuhalten. Die Lebendigkeit des Pädagogen verweist ihn in die Lebensspannungen: „zwischen der Bildung als Besitz und der zukünftigen lebendigen Form unserer Kultur,

---

mende Grundlage. Vgl. zur pädagogischen Bedeutung der Arbeiten Diltheys u. a. Groothoff (1966); Herrmann (1971). Zum Verhältnis Dilthey-Nohl vgl. besonders Bartels (1968).

Zur mitunter durch enge persönliche Beziehungen geprägten Geschichte des geisteswissenschaftlich orientierten pädagogischen Ansatzes vgl. Lichtenstein (1964); ferner: Ott (1971); Flitner/Kudritzki (1961). Zur Bildungstheorie vgl. ferner Benner (1975).

zwischen dem Leben als dem Schwimmen in dem lebendigen Strom von Dingen und Menschen und der Besinnung der Schule, zwischen dem humanen Dasein der Kultur, der Entfaltung aller Wertrichtungen im Kinde und dem Jenseits des göttlichen Sinns.“ (Ebd., S. 100) Aus dieser Gegensätzlichkeit des Lebens entspringt die eigentliche pädagogische Frage: „Die große Frage für den Erzieher ist nur, was zuerst kommt und was zuletzt, Vergangenheit oder Zukunft, Leben oder Schule, Humanität oder Religion. Wir sagten, ganz gewiß die Aktion der Gegenwart zuerst und dann die Vergangenheit als ihre Vertiefung, das Leben zuerst und dann die Schule als Besinnung, das Humane zuerst und dann die Transzendenz als sein Richter.“ (Ebd., S. 101)

In dieser Lebenseingebundenheit stellt sich die Erziehung als ein Vorgang dar, der die Lebenswirklichkeit in ihrer historischen Entfaltungsstufe zum Ausgangspunkt der Bestimmung des erzieherischen Handelns nimmt: „Die gesunde Dogmatik des Pädagogen beginnt mit einer radikalen Gläubigkeit an das Gesetz seiner Lebensarbeit. Der Mut, es jeder Macht der Welt gegenüber zu vertreten, auch wenn man ihr gleichzeitig in Ehrfurcht ergeben ist, ist das Herz jedes echten Erziehers in der Gegenwart.“ (Ebd., S. 102) Der Mut des Erziehers ist jedoch durch seine notwendige „Überparteilichkeit“ (ebd., S. 153) eingeschränkt. Das heißt nicht, daß der Erzieher „nicht leidenschaftlich für eine Sache einstünde – aber wenn er schafft, so schafft er nach den Gesetzen seiner Kunst und nur nach ihnen, dann will er nicht bewußt deutsch sein oder kommunistisch oder katholisch, sondern echt, wahr, fromm und liebend, und dann kommt das andere alles von selbst“. (Ebd., S. 154)

Die Leidenschaftlichkeit des Lehrers, die gleichzeitig eine Überparteilichkeit oder die wahre Vielfalt des „Lebens an sich“ ausdrücken und den Gesetzen des pädagogischen Seins gehorchen soll, läßt die Frage nach der wissenschaftlichen Erfassung dieser postulierten Gesetzmäßigkeit erheben.

Nohl schließt an die von Dilthey in seiner Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ dargelegte Argumentation an. Pädagogik ist demnach eine Kunst, braucht jedoch eine Theorie dieser Kunst, ohne zunächst allgemeingültig als Theorie sein zu können. Gegen die Allgemeingültigkeit sprechen drei Umstände: 1. Verschiedenste Theorien suchen in der Pädagogik Akzente zu setzen, die einen eher in der Betonung der technischen Seite erzieherischer Prozesse, die anderen unter stärkerer Betonung der ethischen Problematik. Je nach der Akzentuierung wird ein anderes pädagogisches Verhalten sichtbar, weil dem weltanschaulichen Anspruch nach notwendig. Als Schlußfolgerung ergibt sich aus dieser Sachlage, daß es keinen pädagogischen

Ansatz in der gegensätzlichen Lebensspannung geben kann, der von den theoretischen Voraussetzungen (weltanschauliches Apriori) der Erzieher frei wäre. 2. Ähnlich kontrovers ist die Beurteilung der Mannigfaltigkeit der pädagogischen Funktionen, die abhängig von dem Standpunkt des Beurteilenden ist. 3. Schließlich, so behauptete schon Dilthey, kann eine allgemeingültige Pädagogik aufgrund des historischen Bewußtseins nicht entwickelt werden, da der Mensch nicht als ein aufschlüsselbares System<sup>5</sup> aufgefaßt werden darf, sondern nur als Ganzheit seiner Gestalt zur Disposition steht, denn: „Jedes Lebensideal eines Volkes oder einer Generation ist eine solche lebendige ethische Gestalt, in der die einzelnen ethischen Momente ganz verschiedenen Raum einnehmen, tiefer noch, in der ganz verschiedene Lebensbezüge entscheidend sind, die dann auch ihren verschiedenen ethischen Sinn geltend machen.“ (Ebd., S. 109)

Die dialektische Vielfalt der unterschiedlichen Faktoren erlaubt daher aus dieser Sicht nur die Anerkennung ihrer Komplexion, nicht aber das systematische Erfassen zum Zwecke bestimmter Ausrichtung. Anders gesagt: Die Erziehung soll als *Ganzes* (harmonisch) begriffen werden. Die Konkretion dieser Harmonie wird jedoch durch die (widersprüchliche) geschichtliche Situation gebildet, die – da jede Epoche „unmittelbar zu Gott“ ist (ebd., S. 111) – nicht prognostizierbar oder (historisch) verurteilbar ist. Die pädagogische Maxime dieser Ansicht wird aus der widersprüchlichen, aber immer wieder in Harmonie zu denkenden Konkretion ableitbar: „Nur der wird die pädagogische Aufgabe seiner Generation erfüllen, dem es gelingt, die Bildungsmächte seines Volkes und die lebendigen Strebungen der Zeit so zu einem Ganzen zusammenzunehmen, daß eine an sich bedeutsame Gestalt des Menschentums dadurch erfüllt wird, wie es der Stil eines großen Kunstwerkes auch tut, und damit die Bildungsgestalt und den pädagogischen Stil seiner Zeit und seines Volkes sichtbar zu machen und zugleich ans Gesamtmenschliche zu knüpfen.“ (Ebd.)

Konkretisierbar wird diese „zweckfreie“ Aufgabe in ihrer historischen (allgemeinen) Zwecksetzung: Es kommt darauf an, aus der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll, zu finden. (Dilthey nach Nohl, ebd., S. 112) Dabei muß ein elementarer, fundamentaler Zusammenhang im Unterricht vermittelt werden, der die Wirklichkeit *repräsen-*

---

5. Auffassungen, die den Menschen als ein „aufschlüsselbares System“ begreifen, finden sich im „mechanischen Materialismus“. Besonders anschaulich werden sie von La Mettrie (1909) vorgetragen.

Mechanistische Gedankengänge finden sich im Rahmen didaktischer Konzeptionen besonders in den informationstheoretisch-kybernetisch orientierten Ansätzen. (Vgl. diese Arbeit I. A. 3).

*tiert*. In der Repräsentation soll die Erziehungswirklichkeit als lebendige Gesamtheit (contra einseitige Ausrichtung) aufgehoben sein. Erziehung ist dadurch in ein Spannungsverhältnis „geschichtlicher“ und „systematischer“ Einsicht gebunden. Die geschichtliche Erarbeitung bedingt systematische Bemühungen, die in der Besinnung auf das Leben fruchtbar werden und Leitwerte schaffen. Die Besinnung wohnt dem geistigen Leben inne, sie muß in der systematischen Beurteilung aufgehoben werden. Systematisch soll diese Besinnung auf den eigenen Sinn des pädagogischen Lebens bezogen sein und seine historische Wandelbarkeit in den einzelnen Vorgängen aufzeigen, die im pädagogischen Leben zum Ausdruck kommen. Das systematische Erfassen wird hierbei zugleich dann relativ unabhängig von der Geschichtlichkeit, wenn es das Typische eines Zusammenhanges verallgemeinernd und über den Wandel der Zeit hinaus ausdrückt. So „ist eine allgemeingültige Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen“. (Ebd., S. 120 f.)

Die systematische Analyse der Geschichte kann also Kriterien der Bildungsfindung und damit als immer wieder zu vollziehender Akt der Selbstfindung auch Momente der Allgemeingültigkeit einer pädagogischen Theorie hervorbringen. Andererseits soll das systematische Denken nach dieser Ansicht auch nicht allzu freischwebend sein, sondern auf die Wirklichkeit und damit die Theorie auf die Praxis (die staatlich geordneten Aufgaben) bezogen werden. Die Einsicht in die Verhältnisse erscheint als Voraussetzung sinnvollen Handelns: „Weil aber in solcher Formulierung immer auch ein konstruktives Moment steckt, das die Mannigfaltigkeit des Gegebenen zur Lösung der Situation organisieren soll und doch nie völlig erfaßt, das Allgemeine die individuellen Anschauungen nie ganz auflösen vermag, und weil immer die Kluft besteht zwischen Vision und Wirklichkeit, so bleibt auch immer eine Spannung zwischen Theorie und Praxis, in der Pädagogik wie auf allen anderen Gebieten des schöpferischen Lebens.“ (Ebd., S. 122 f.)

In diesem Spannungsfeld bewegt sich die Bestimmung des zentralen Menschwerdungsprozesses, die *Bildung*, im geisteswissenschaftlichen Ansatz. Sie erscheint zugleich als Behauptung einer „pädagogischen Autonomie“, da nur derjenige die wahren Gesetze der pädagogischen Lebenswirklichkeit verallgemeinern kann, der unabhängig von äußeren (fremden) Bestimmungsgründen ist. Diese Selbständigkeit ist andererseits relativ, da sie sich auf das Ganze, die Reproduktion einer gegebenen Gesellschaft, funktional bezieht. Die Funktionalität der Erziehung, das ist die entscheidende Aussage innerhalb des autonomen Konzepts, soll jedoch

nicht zu einem bestimmten Zweck verkommen oder einseitig auf irgendwelche Umstände bezogen sein, denn „das pädagogische Ziel“ ist „nicht Verbreitung des Wissens um des Wissens willen oder die Entwicklung der Leistungskraft für wirtschaftliche Zwecke, sondern immer der lebendige Mensch und die Erweckung eines gesunden adligen geistigen Lebens in allen Volksgenossen, das dann ganz von selbst auch der Quell von Leistungen sein wird“. (Ebd., S. 127)

Dem Erzieher kommt der „Instinkt“ für diese Aufgabe zu, und er bedarf der „Einbildungskräfte“, um sie zu beherrschen: „Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.“ (Ebd., S. 134)

Damit ist die Erziehung doppelseitig bestimmt; einmal als ein Verhältnis, das einen Erzieher mit bestimmten Zielen und Inhalten als Ausdruck des gemeinschaftlichen Willens gegenüber einem Zögling hervorhebt; zum anderen das Ziel der Erziehung, daß „um des jungen Menschen willen“ erzogen werden soll. In der Formel „um des jungen Menschen willen“ ist die Forderung nach relativer „Autonomie der Pädagogik“ aufgehoben.<sup>6</sup> Autonomie meint aber nicht Gleichgültigkeit, sondern bedarf der „pädagogischen Verantwortung“. Die Träger dieser „pädagogischen Verantwortung“ ihrerseits sollen sich einer Denktradition verpflichtet wissen, die überwiegend von „inneren Werten“ und damit angeborenen Kräften ausgeht und die die auch soziale Determiniertheit der Persönlichkeit übergeht. „Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches: aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet.“ (Ebd., S. 135 f.) Der Erzieher wird so voll und ganz auf seinen Zögling bezogen, das pädagogische Verhältnis erscheint als der wesentliche Bestimmungsrahmen seiner Praxis. Er soll daher nach Nohl auch nur auf Veränderungen des menschlichen Verhaltens aus sein, nicht aber im Unterschied zum Politischen auf die Veränderung der Verhältnisse. (Vgl. ebd., S. 137)<sup>7</sup>

6 Vgl. zur Vertiefung Beutler (1967; 1969); Bohnsack (1967); Stock (1971). Arbeiten zur „Eigenständigkeit“ im geisteswissenschaftlichen Verständnis beziehen sich vor allem auf Erich Weniger. Vgl. Weniger (1952 a). Zur stärkeren Ausrichtung auf „emanzipatorische Ziele“ vgl. Bohnsack/Rückriem (1969).

7 An einer anderen Stelle schreibt Nohl: „Pädagogik ist nicht Politik und hat ihr eigenes Gewissen, das ihr niemand abnehmen kann. Wir Erzieher kämpfen in jeder

Vielmehr erwächst aus der Eingebundenheit des menschlichen Seins in die Unterordnung und in die Gemeinschaft die Harmonie der pädagogischen Situation: „Unterordnung und Gemeinschaft sind die beiden Formkräfte jeder Gesellschaft, sie bekommen in der pädagogischen Gemeinschaft aber aus der pädagogischen Aufgabe ihre ganz besondere Farbe: die Gemeinschaft ist hier erziehende, tragende und gestaltende Liebe, an deren Stelle in der Gesellschaft dann die genossenschaftliche Gemeinschaft der Zwecke tritt, und sie ist Unterordnung, Konzentration und Organisation des Willens, wo in der Gesellschaft die herrschaftliche Zweckorganisation erscheint.“ (Ebd., S. 139)

Diese harmonische Eingebundenheit aller mit allen macht es notwendig, in der pädagogischen Situation auf die Kräfte bildenden Gehalte zurückzuschließen, die sie hervorbringen, um das Gesetz zu finden, an dem sich der Gehalt der Erziehung richtungsweisend (elementar, fundamental, typisch, repräsentativ) konkretisiert. (Ebd., S. 144) Der Widerspruch, unter dem das Leben des Individuums abläuft, ist durch die Pole der geteilten und spezialisierten oder der ungeteilten Persönlichkeit gegeben. Dieser Widerspruch ist in der (harmonischen) Pädagogik aufzuheben: Der formale, d. h. den Menschen erzieherisch formende Gesichtspunkt ist gegenüber dem materialen, d. h. auf verschiedene Bildungsmaterien bezogenen, primär, „aber es gibt einen Blickpunkt, wo der materiale Stoff als Gehalt die Vollendung des Kräftespiels des Individuums bedeutet, genauso wie der Beruf schließlich als die Vollendung des Richtungssinnes der individuellen Begabung erschien.“ (Ebd., S. 145)<sup>8</sup>

Aus dieser widersprüchlichen Sinngebung leitet sich nun die Maxime der pädagogischen Arbeit ab: „Drei ineinander greifende Aufgaben sind der pädagogischen Arbeit gestellt: die eine ist das Erwecken des produktiven geistigen Lebens, die zweite die Zusammennahme dieses Lebens in der Einheit eines Charakters und die dritte das Wahren der biologischen Grundlage und das Organisieren der mechanischen Prozesse in uns, der körperlichen wie der seelischen, damit sie gehorsame Diener des geistigen Lebens werden, also Ausbildung der Fertigkeiten und Gewöhnung jeder Art.“ (Ebd., S. 157) In dieser Einheit ist das Individuum – und das ist eine Kernaussage des Nohlschen Ansatzes – als menschliches Wesen aufgehoben, versöhnt mit seiner Wirklichkeit: „Die Schule hat die Aufgabe, das Individuum zum Gesetz und zum Allgemeinen hin zu führen und es schließlich für den Beruf zuzurüsten, in dem die Lösung der Antinomie

---

Situation der Geschichte für das Recht des Menschen, daß er zur Entfaltung seines Lebens komme.“ (Nohl 1949, S. 243).

8 Wolfgang Klafki versuchte später, diesen Problembereich in der Theorie der „Kategorialen Bildung“ zu verdeutlichen. (Vgl. diese Arbeit S. 53 f.).



von Individualität und allgemeiner Ordnung des gesellschaftlichen Lebens ermöglicht wird. Von hier aus angesehen ist es allerdings töricht, immer nur über die Vergewaltigung des Individuums durch die Schule zu klagen, denn die Individualität *will* nicht bloß ein unvergleichlich Einziges sein, sondern Repräsentant eines Allgemeinen, und der Höhepunkt ihrer Bildung ist immer da gegeben, wo ihre Form das Gesetz des Stils am reinsten zeigt.“ (Ebd., S. 174) So z. B. in der Verantwortlichkeit, die das Ich des Kindes selbst gewinnen soll und die Ausdruck seiner Versöhnung mit der Wirklichkeit ist: „Die Verantwortlichkeit erwächst in der Wiege des Gehorsams, und entscheidend für ihre Entwicklung ist die Erfahrung der Schuld.“ (Ebd., S. 177)

Nohl wollte über die pädagogische Einwirkung eine Regeneration des deutschen Volkes erzielen. Er ging von der Annahme aus, daß das „Schicksal des Menschentums“ auch in den Schulstuben entschieden wird und daß die Jugendbewegung den entscheidenden Impuls zum Fortschritt gibt. (Vgl. Schwenk 1974, S. 90 f.) So gesehen entwickelte Nohl zwar kein didaktisches Begriffssystem, aber Vorstellungen über Werthaltungen des Lehrers, die für das bildungstheoretische Verständnis bis in die Gegenwart erhalten blieben. Dazu gehört sowohl die Respektierung der relativen Autonomie der Jugend durch den Lehrer wie die Hervorhebung des Lehrers als *führende* Persönlichkeit im Unterricht, zugleich auch der Anspruch, die Jugend mit der geschichtlichen Wirklichkeit zu konfrontieren, um ihre geistige Autonomie über die bildende Begegnung zu befördern, wie die Unterordnung und Disziplinierung des Schülers, um über die Notwendigkeit des Schulalltags die Möglichkeit zukünftiger Freiheit im Sinne verinnerlichter Vernunft herzustellen. Der Lehrer ist als Persönlichkeit das Zentrum, an dem sich die Jugend im Schulalltag bildet, er ist der Wertformer, der die Geschichtlichkeit seines Auftrages begriffen haben muß, um dem Anspruch bildender Begegnung gerecht werden zu können. Der Lehrer kann andererseits nicht als bloßes Vollzugsorgan betrachtet werden, das der inhaltlichen Reflexion des Vollzuges und zu Vollziehenden entbehrt: Der Lehrer ist vielmehr der führende Mensch bildender Begegnung, und seine Bildung entscheidet über die seiner Schüler. Zugleich muß der Lehrer dem emotionalen Gehalt der bildenden Begegnung entgegenkommen, d. h. gegen eine Intellektualisierung und „abstrakte Zerredung“ des Unterrichts auftreten: Es bedarf der *Gestaltung* des Unterrichts durch die berufene Hand des pädagogischen Künstlers.

Wenngleich Nohl über diese wesentlichen Vorstellungen hinaus nicht direkt ein didaktisches Aussagensystem entwickelte, so ist doch in diesen Aussagen der Kern bildungstheoretischer *Didaktik* bereits enthalten: die

wertbestimmte Formung der Lehrerpersönlichkeit als Voraussetzung der Didaktik und die Formulierung normativ geistiger Prinzipien als Ausgangspunkt der Reflexion über Bildungsvorgänge.

Nohls Arbeit über die „pädagogische Bewegung“, die 1949 in Bamberg in dritter Auflage erschien, war bedeutend für die Neubestimmung der westdeutschen Pädagogik und Didaktik der Nachkriegszeit.

### 1.1.3. Erich Weniger

Erich Weniger<sup>9</sup> war ein Schüler Herman Nohls. Er wurde durch diesen an die Arbeiten Diltheys herangeführt und näherte sich didaktischen Problemen über Fragen des Geschichtsunterrichts. In dem von Nohl und Pallat 1930 herausgegebenen „Handbuch der Pädagogik“ schrieb Weniger den Teil „Die Theorie des Bildungsinhalts“. Diese begründende Arbeit bildungstheoretischer Didaktik erschien 1952 in neuer Ausarbeitung unter dem Titel „Didaktik als Bildungslehre (Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans)“. 1960 erschien der zweite Teil dieser Arbeit: „Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule“.

Wenigers Arbeiten nach 1945<sup>10</sup> waren bis in die sechziger Jahre bestimmend für die Entwicklung der westdeutschen Didaktik. In ihnen findet sich der ungebrochene Anknüpfungswille an die geisteswissenschaftliche Pädagogik der Weimarer Zeit ebenso wie eine Aussparung der systematisch-kritischen Bewältigung des Nationalsozialismus.<sup>11</sup> Weniger fordert

---

9 Erich Weniger bezog sich zur Begründung seines Ansatzes vor allem auf die preußischen Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen von 1925. Die theoretischen Ansätze von H. Nohl, Th. Litt, G. Kerschensteiner, E. Spranger und A. Fischer wurden von Weniger besonders verarbeitet. Vgl. Schwenk (1974, S. 77 ff.). Zur Kritik vgl. Schönig (1973, S. 44 ff.).

10 Hierzu gehören vor allem Weniger (1952 a, b; 1960). Über Weniger vgl. Schwenk (1968).

11 Weniger selbst meint: „Der Wiederaufbau der akademischen Bildung der Volksschullehrer knüpfte 1945 an eine durch den Nationalsozialismus nur vorübergehend unterbrochene Überlieferung an, die nach dem ersten Weltkrieg begonnen hatte.“ (Weniger 1952 a, Vorwort o. S.) Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wird so ausgespart. Andererseits hatte jedoch die geisteswissenschaftliche Pädagogik der nationalsozialistischen Ideologie zu wenig entgegengesetzt, zu deutlich waren Verbindungen von der geisteswissenschaftlichen zur nationalsozialistischen Pädagogik. Dies wird mehr als nur angedeutet, wenn Herman Nohl 1935 im Nachwort zur zweiten Auflage seines Buches über die „pädagogische Bewegung“ im Hinblick auf die konfessionelle Vereinigung durch die Nazi-Herrschaft schreibt: „Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift und die Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet. Er besitzt in dem nationalen Gehalt unserer Geschichte wie unserer Sendung auch den Fundus, der die einheitliche Schule zu tragen vermag.“ (Nohl 1949, S. 227) Das „Sendungsbewußtsein“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

einerseits eine Methodologie, die sich nach den Erkenntnissen Diltheys ausrichten soll, andererseits knüpft er zur Begründung seiner Didaktik an die Gedanken Nohls über die „pädagogische Bewegung“ an.

Weniger ging 1932 davon aus, daß die Schule der Zeit vorausgeht: „Erziehung und Schule stellen Leben dar und schaffen neue menschliche Haltungen, von denen aus der Zustand der Dinge verändert und eine neue politische und geistige Ordnung bewirkt werden kann.“ (Weniger 1952 a, S. 62)<sup>12</sup> Die geisteswissenschaftliche *Didaktik* Wenigers soll der praktisch orientierten pädagogischen Bewegung eine plausible und begründende Theorie als Voraussetzung geben. In diesem Sinne entwickelt Weniger Aussagen zur Didaktik, die bei Nohl noch fehlen.

Ausgangspunkt der Wenigerschen Didaktikvorstellungen ist die Lebenswirklichkeit, wie sie vor allem im „Lehrgefüge“ vorgefunden wird. Allerdings heißt dies nicht, daß das „Lehrgefüge“ bei Weniger aus der realen Lebenswirklichkeit abgeleitet wird. In der Auslegung der Diltheyschen Theorie stellt sich Nohl wie Weniger die Analyse der Lebenswirklichkeit in erster Linie über das Verstehen<sup>13</sup>: „Geschichtliches Leben ist ein Teil des Lebens überhaupt. Dieses aber ist, was in Erleben und Verstehen gegeben ist. Leben in diesem Sinne erstreckt sich sonach auf den ganzen Umfang des objektiven Geistes, sofern er durch das Erleben zugänglich ist. Leben ist nun die Grundtatsache, die den Ausgangspunkt der Philosophie bilden muß. Es ist das von innen bekannte, es ist dasjenige, hinter welches nicht zurückgegangen werden kann. Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden.“ (Dilthey 1942, S. 261)

Es geht diesem Ansatz also nicht um eine kritische Analyse der Lebenswirklichkeit im Sinne des *Erklärens* wirklicher Zusammenhänge zwischen Leben und Erziehung als vielmehr um das *Verstehen*, Ausdeuten und das Verinnerlichen dieses Zusammenhangs. Dies soll auf der Grundlage

---

wurde nach 1945 ohne tiefere Auseinandersetzung in „demokratisches Bewußtsein“ transformiert. Es wurde insbesondere nicht im Hinblick auf seine Funktion der Stabilisierung auch undemokratischer Verhältnisse befragt. Vgl. u. a. Lingelbach (1970); Peters (1972); Helling (1966); Gamm (1964).

- 12 Schonig kritisiert diese Aussage: „Agens der Reformpädagogik ist damit nicht mehr die auch von Weniger zunächst konstatierte Gesellschafts- und Kulturkritik und die Kritik an der Schule, sondern die irrationale und ungeschichtliche Kategorie ‚Leben‘, die — und damit werden die bei Litt und Spranger analysierten erkenntniskritischen Elemente modifiziert — nicht rational erfaßt werden kann.“ (Schonig 1973, S. 46).
- 13 Dem „späten“ Dilthey stellte sich die Frage nach den Zusammenhängen des Lebens im Hegelschen Sinne auch als eine Frage des Zwecks des Lebens, der, da er bisher nicht als allgemeingültiger abgeleitet werden konnte, in der Teleologie des Lebens selbst aufzuspüren wäre. Diese Seite der Diltheyschen Theorie wird sowohl von Nohl als auch von Weniger kritisiert. Diltheys idealistische Grundauffassung ist stärker objektivistisch, die Nohls und Wenigers subjektivistisch angelegt. (Vgl. auch Schonig 1973, S. 75 ff.).

des schon bei Dilthey auftretenden Konservativismus geschehen. Auch Weniger behauptet eine Unabhängigkeit des Geistes und damit der Theorie der Erziehung gegenüber den Umständen: „Der Geist hat einerseits immer wieder auf die Gesellschaft eingewirkt und hat sich andererseits oft, nicht nur auf dem Felde der Religion und des Glaubens, unabhängig von der Gesellschaft zu halten vermocht.“ (Weniger 1952 a, S. 39)

Weniger meint, daß das Geistige nicht nur aus seiner gesellschaftlichen Funktion heraus zu erklären ist. Deshalb lösen sich die Beziehungen zwischen Leben und Erziehung in relativ beliebige Ableitungszusammenhänge auf: Einmal dominiert die Erziehung gegenüber dem Leben, wenn Weniger besonders über die Schule die politische und geistige Ordnung verändern will. Andererseits behauptet Weniger auch: „Für diese bildenden Zusammenhänge, in denen die Jugend sich entwickelt, ist die Schule nur ein Faktor neben anderen, vielleicht nicht einmal der stärkste. Eine Didaktik, die von der darin gegebenen Beschränkung der Schule und von der Lebendigkeit der außerschulischen Mächte nichts weiß, verfehlt den Sinn der Bildungsaufgabe.“ (Weniger 1952 b, S. 89)

Dennoch bedarf die Bildungsaufgabe nach Weniger der Theorie, um im Maße ihrer Beschränktheit funktional auf das „Leben“ vermittelt zu werden. Am Anfang dieser Theorie sollen Fragen nach dem stehen, was eigentlich im Unterricht gemacht wird: nach den Zielen des Unterrichts, den Voraussetzungen, den beteiligten Faktoren, den Bedingungen seines Zustandekommens.

Aber auch diese Fragen sollen *nicht* kausale Erklärungen oder Analysen der Unterrichtswirklichkeit hervorrufen, eine empirische oder ideologiekritische Forschung kommt überhaupt nicht ins Blickfeld, sondern sie sollen über das Verstehen der Ausdeutung des Erziehers unterliegen. Diese Ausdeutung der „in der Erziehungswirklichkeit selbst gegebene(n) Rationalität“ (Weniger 1952 a, S. 56) gelingt nur demjenigen, der am Leben in seiner je verfaßten Form teilnimmt, und sie erschließt sich „nur dem, der sich in den Zug der Bewegung hineinstellt, der ihr Wollen und ihre Verantwortung teilt und von ihr aus denkt“. (Ebd., S. 48 f.)

In diesem Zusammenhang ist die spätere Inanspruchnahme der Wenigerschen Theorie als Ausdruck eines kritischen Verhältnisses zur Erziehungswirklichkeit problematisch. Schließlich reduzierte Weniger die Analysemöglichkeit der Wirklichkeit: „Auch die erzieherische Theorie gründet auf Willenstatbeständen, da ja alle Teleologie schließlich in dem Willen der Menschen ihre Heimat hat.“ (Weniger 1935, S. 33 f.; vgl. auch Schönig 1973, S. 258 f.)

Der Gegenstandsbereich der Didaktik ist im Rahmen dieser – das Wol-

len einschließenden – Bewegung nach Weniger nicht statisch und für immer gegeben, sondern historisch vergänglich. (Weniger 1952 b, S. 6) Die Didaktik selbst ist als Wissenschaft aufgefaßt, die dem geschichtlichen Wandel unterworfen ist. Die komplizierten Wechselverhältnisse aller geschichtlichen Bedingungs Momente, die die Didaktik bestimmen, setzen das „Lehrgefüge“ zusammen, und sie müssen alle „jedesmal für sich analysiert werden, und zwar mit ihren ‚einheimischen‘, das heißt mit den in ihrer Wirklichkeit vorgefundenen Begriffen und Kategorien“. (Ebd., S. 10) Es gibt sozusagen keine eindeutige Reihen- oder Bestimmungsfolge der am Unterricht beteiligten Faktoren, so daß die Ableitung der didaktischen Grundlagen aus bestimmten kausal hergeleiteten Sachzusammenhängen unmöglich ist.

Weniger vertritt eine Theorie dreier Schichten pädagogischer Theoriebildung.

Die erste Schicht umfaßt eine latente Theorie in der Praxis, „die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit... herangebracht wird“. (Weniger 1952 a, S. 16) In dieser Schicht ist ein weltanschauliches Apriori und damit zugleich ein ethisches enthalten, ein Ethos der pädagogischen Haltung im Bereich der Erziehung.

„Theorie zweiten Grades ist alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt.“ (Ebd., S. 17) Von hier aus kann die hinter der Praxis stehende Theorie aufgezeigt werden.

Die Theorie dritten Grades ist eine wissenschaftliche, die die systematische Besinnung einschließt und das Handeln des Pädagogen vervollkommnet, indem sie es reflektierbar macht. Der Pädagoge soll nicht bloßer Praktiker sein, sondern sich tendenziell seinem Gegenstand im Sinne der Entfaltung seiner Reflexionsstufen auf die Theorie dritten Grades hin nähern. Dabei kommt es vor allem auf die Harmonie des Inhaltes der drei Theoriegrade an: Die Erfahrungssätze des Praktikers in der Theorie zweiten Grades sollen Ausdruck seiner apriori existierenden Welthaltung sein, andererseits muß die Welthaltung des Berufspädagogen funktional auf die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse bezogen sein, so daß sich im Grunde die Theorie dritten Grades schon immer auf etwas Vorhandenes bezieht: Sie verschafft sich erst Raum, wenn die Praxis schon begründet ist. Die besinnende Theorie dritten Grades dient so einerseits der theoretischen Sicherung der Funktionalität des Gegebenen, andererseits ist sie deshalb Moment der Praxis und nur so weit erforderlich, wie sie der Praxis tatsächlich etwas geben

kann: „Bewußter und systematischer will die Theorie die Praxis machen, Rationalität und klare Einsicht vermitteln, die Zufälligkeit des Handelns ausschalten. Es ist also lediglich ein Vorgang von Arbeitsteilung, wenn es eine gesonderte Theorie gibt. Sie erweist sich als notwendig durch die zunehmende Kompliziertheit und Unübersichtlichkeit der erzieherischen Probleme, aus dem Mangel an Zeit, Ruhe und Übersicht, woran der Praktiker, der seinem Beruf treu ist, heute leiden muß, schließlich aus der Hintergründigkeit der Probleme.“ (Ebd., S. 20 f.)

Die Praxis bestimmt den Horizont der Theorie. Praxis ist zugleich komplex, widersprüchlich, mehrdeutig, einmalig und wandelbar. Daraus folgt für die geisteswissenschaftliche Auffassung, daß kein ausschließliches Verfahren, keine angeblich wertneutrale Deskription, keine Tatsachenforschung, weder die Phänomenologie noch eine deduktive Theorie in die Sache so weit einzudringen vermag wie ein *teilhabendes Verstehen*. Daher kommt für Weniger kein formales didaktisches Kategoriensystem in Betracht, das die geschichtliche Geltung des „erzieherischen Wissens“, das der Interpretation der Wirklichkeit vorgeschaltet ist, systematisch (unter Einschluß empirischer Verfahren) aufschlüsseln hilft. Klafki als Schüler Wenigers meint zu diesem Problem, „daß Weniger im Unrecht war, wenn er glaubte, um der zugleich praktischen Verantwortlichkeit der Theorie willen die Reflexion auf die Voraussetzungen der eigenen Aussagen an dieser Stelle abbrechen zu können“. (Klafki 1968, S. 143) Das heißt: Weniger erörtert nicht den Geltungsbereich seiner eigenen wissenschaftstheoretischen Aussagen im geschichtlichen Wandel, weil die Anforderungen an die Praktikabilität der didaktischen Theorie diese Begründung anscheinend unnötig macht. Praktikabilität aber meint die Didaktik auf das „Leben“, d. h. das teilhabende Verstehen zu fixieren. Für Weniger geht es darum, den Begriff der Didaktik einerseits sehr weit zu fassen, indem er der Didaktik die Lehre vom Lehren und Lernen, die Lehre des Unterrichts, zuschreibt. (Vgl. Weniger 1952 b, S. 5) Das „Lehrgefüge“ dient als Begriff der Beschreibung des „strukturierten Zusammenhangs“ der Unterrichtswirklichkeit. Dann grenzt Weniger andererseits einen Kernbereich der Didaktik ab, der den eigentlichen Motor didaktischer Prozesse bildet und den Weniger ausschließlich näher behandelt: die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Dieser Bereich konstituiert die Didaktik im engeren Sinne, von ihm aus begründen sich alle weiteren Entscheidungen des Didaktikers, die er methodisch vermittelt. Die Methodik ist von der Didaktik im engeren Sinne zu unterscheiden, sie ist sekundär gegenüber den Bildungsinhalten, weil sie bloße Vermittlung dieser Inhalte ist, Form, um Inhalte weiterzugeben. Weniger behauptet also einen Primat der Didaktik gegenüber der Me-

thodik. Allerdings wird sowohl die „primäre“ Didaktik (hier enge Begriffsfassung) als auch die „sekundäre“ Methodik aufhebbar in der weiten Fassung des Wenigerschen Didaktikbegriffes: Lehre vom Lehren und Lernen zu sein. Diese terminologischen Unterscheidungen, die Weniger in seinen Schriften nicht so deutlich vornimmt, wie sie hier in knapper Zusammenfassung ausgedrückt sind, rufen eine wesentliche Frage hervor: Es ist zunächst unklar, inwieweit die Didaktik im weiteren Sinne überhaupt relevant für die Didaktik als Ausdruck zu vermittelnder Bildungsinhalte und damit den Primat der Didaktik ist. Der Weniger-Schüler Wolfgang Klafki vereinfachte meines Erachtens die Probleme, wenn er meinte, „die weite Fassung des Didaktik-Begriffes, von der Weniger ausgeht, bewußt zu halten“ (Klafki 1968, S. 145), um den Kritikern der Wenigerschen Reduktion der Didaktik auf die Probleme der Bildungsinhalte die Quelle der Kritik zu entziehen. Was nützt die angeführte weite Fassung dieses Begriffes, wenn sie im Rahmen didaktischer Analysen unbedeutend bleibt und der geisteswissenschaftliche Ansatz de facto sowohl bei Weniger als auch bei Klafki, wie noch zu zeigen sein wird, im Rahmen der engen Definition und des Primats der Didaktik im engeren Sinne verharrt?

Der zentrale Begriff, mit dem der geisteswissenschaftliche Ansatz die Didaktik als Theorie begründen will, ist der Bildungsbegriff. Deshalb spricht man auch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder Didaktik als bildungstheoretischem Ansatz. „Didaktik als Bildungslehre“ lautet die Programmatik der Hauptschrift Wenigers. Bildung beschreibt hier die „eigentliche“ Aufgabe der Didaktik: das Verhältnis eines bestimmten Erziehers zu einem bestimmten Zögling als *bildende Begegnung* herzustellen. Diese Begegnung dient der Bildung sowohl eines gebildeten, einmaligen Individuums wie auch der Herausbildung eines national-kulturellen Zusammenhangs. Für den Lehrer erfordert die Bildungsaufgabe einen Raum der „pädagogischen Freiheit“, damit er den geschichtlichen und konkret-individuellen Bedingungen gemäß die Begegnung mit den Zöglingen *fruchtbar* zu machen versteht. Der Lehrer selbst muß sich mit dem Bestehenden identifizieren können, um seine pädagogische Freiheit im Sinne bildender Begegnung vermittelbar zu machen. „Die wichtigste Beschränkung seiner Freiheit vor aller Praxis besteht darin, daß der Lehrer Amtsträger ist, das heißt im Dienste und Auftrag irgendwelcher und zwar auch geistiger Mächte steht, die bestimmte Lehraufträge geben und bestimmte Verhaltensweisen fordern.“ (Weniger 1952 b, S. 15) Im Rahmen dieser Gebundenheit, die die Didaktik nicht zum Gegenstand ihrer Reflexion machen soll, wird mannigfache Entscheidung und damit „innere Freiheit“ des Lehrers hergestellt. Diese innere

Form des Lehrers bildet das Zentrum bildungstheoretischer Überlegungen, denn der Lehrer ist der eigentliche Bildungsgegenstand des Schülers. Die Amtsgebundenheit des Lehrers ist Voraussetzung der Didaktik, aber die pädagogische Freiheit im Rahmen der Amtsgeschäfte ihr eigentlicher Gegenstand: Diese Freiheit gilt es, gemäß den Prinzipien bildungstheoretischen Denkens zu kanalisieren und im Sinne des Bildungsauftrags schöpferisch inhaltlich zu füllen. Die pädagogische Freiheit umfaßt die spekulative Bedeutung der Didaktik, die darin besteht, daß das Elementare, Fundamentale, Typische und Repräsentative von der Didaktik herausgearbeitet wird, um vom spezifisch pädagogischen Bezug her die Auswahl der Lehr- und Lerngegenstände zu bestimmen. Für elementare, fundamentale, typische und repräsentative Zusammenhänge sollen bildende Werte gefunden werden, die den Lernenden eine bildende Begegnung ermöglichen. Z. B. Studium der klassischen Antike, um das heutige Staatswesen zu begreifen (Weinstock); oder Erklärung der Berufe durch Interpretation von Urphänomenen – Urberufe = Bauer, Handwerker, Kaufmann (Spranger).

Der Lehrplan formuliert die Zielprogrammatik der Didaktik, die als Amtsnotwendigkeit auftritt. Zwar unterliegt auch er dem geschichtlichen Wandel und verschiedensten geistigen und gesellschaftlichen Mächten, aber seine je aktuelle Form ist „die einzige begriffliche Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das Gegebene zusammengefaßt wird“. (Ebd., S. 21) In ihm werden die Bildungsinhalte festgelegt. Die Bestimmung dessen, was in den Lehrplan gehört, reicht über die wissenschaftlichen Fächer hinaus: „Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt und bis zur Gegenwart hin, der Staat.“ (Ebd., S. 33) Anders ausgedrückt: „Der Staat versucht . . . seine *innere Form* innerhalb des Kultursystems von Schule und Bildung zur Darstellung zu bringen, und der begriffliche Niederschlag davon, Ausdruck und Anweisung zugleich, ist der Lehrplan.“ (Ebd., S. 34)

Der Staat ist der überparteiliche Mittler, die sichere Instanz der Geschichtlichkeit des Lehrplans, d. h. seiner Entsprechung mit der Wirklichkeit. „Mit Schleiermacher pädagogisch gewendet: das Interesse des Staates an der Erziehung beruht darauf, den Gemeingeist, die Übereinstimmung der Einzelnen mit den bestimmten Formen des Staates zu wecken und zugleich die Generation so zu entwickeln, daß in ihr die Totalität aller der Fertigkeiten ausgebildet werde, welche zur Erhaltung des allgemeinen Lebens im Staate erforderlich sind.“ (Ebd., S. 36) Der Staat läßt andere Bildungsmächte wie Wissenschaft, Wirtschaft oder Kirche nicht Überlegenheit gewinnen. Die Gesellschaft an sich kann kein Bildungsideal,



d. h. keinen allgemeingültigen Maßstab der Bildung setzen. „Sie bedarf ihrerseits dringend der Hilfe, politischer vom Staat her, geistiger von der Bildung her.“ (Ebd., S. 42) Dies gilt vor allem für das Eingreifen der Wirtschaft in die Begründung der Bildungsinhalte. Die reine Ausrichtung an den Arbeiterfordernissen lehnt Weniger ab, da sie die Zweckfreiheit anderer, musischer Bildung etwa, zerstören könnte. Die Zweckfreiheit einerseits wie *auch* die durchaus anerkannte Funktionalität in bezug auf die Arbeitskräfteherstellung andererseits kann nur eine zweckfreie Instanz sichern: der Staat als regulierender Faktor des Bildungsplans.

Die pädagogische Theorie, die Theorie der Bildung, soll der staatlichen Aufgabe zur Seite stehen: Sie ist zugleich „Theorie der Bildungswerte“ (ebd., S. 51), die die Evidenz der Bildungsaufgaben geistig sichern muß. Allerdings ist auch diese Bemühung geschichtlich und nicht frei von Willkür der Machtentscheidung, wie Weniger konstatiert. Sie steht im gesellschaftlichen Spannungsfeld und ist wie der Staat auf dieses bezogen, jedoch zweckfrei in ihrem Anspruch, nur der Wirklichkeit zu dienen, deshalb funktional auf die Reproduktion der widersprüchlichen Wirklichkeit ausgerichtet, denn durch „das Ideal einer wohlbehüteten Jugend-erziehung kann schließlich eine ganze Generation unbrauchbar werden für die gefährlichen Aufgaben des Lebens, die sie erwarten“. (Ebd., S. 54) Die Auslegekunst der Didaktiker begründet sich von der Rezeption des Lehrplans her: „Bei der Gestaltung des Lehrplans in seinen entscheidenden Zusammenhängen wirken also mit: der Staat als Erziehungsstaat, die Bildungsmächte, die im Staat um seine Gestaltung und um ihren Ausdruck, ihren Rang und ihre Selbständigkeit kämpfen, die dabei den geistigen Besitz der erwachsenen Generation, ihre Bildungsgüter und ihr Wertbewußtsein in das Lehrgefüge hineinbringen wollen, dann die konkrete Bildungsaufgabe, die sich für den Staat und die Bildungsmächte im Heute und Hier ergibt, endlich das Bildungsideal, das im Bewußtsein der Aufgabe aus den gegebenen Kräften und aus dem Zukunftswillen produktiv entwickelt wird und sich auf die künftige menschliche Haltung bezieht. Die Struktur des Lehrplans ist nur von diesem Zusammenhang aus zu verstehen, und alle didaktischen Erwägungen müssen von ihm ihren Ausgang nehmen.“ (Ebd., S. 77)<sup>14</sup> Der Staat liefert die eigentliche

---

14 An einer anderen Stelle sagt Weniger, der Lehrplan „ist die einzige begriffliche Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das Gegebene zusammengefaßt wird, der zugleich auch eine verhältnismäßig große Macht innewohnt, das Geforderte zur Geltung zu bringen“. (Weniger 1952 b, S. 21) Wichtig ist, in diesem Zusammenhang folgendes festzuhalten: „Der Kampf der verschiedenen gesellschaftlichen Mächte um die Erziehung des Nachwuchses wird hier als Kampf allein um den Lehrplan betrachtet. Der Kampf um die äußere (und zum Teil innere, d. Verf.) Gestalt

Vorgabe der Bildungsinhalte für den Lehrer, die erste Schicht des Lehrplans.

Die zweite Schicht des Lehrplans bezieht sich hingegen auf das Volk: „Die Erinnerung – in der zweiten Schicht der Bildungsaufgabe – bringt das ‚erlebte Leben‘ von Volk und Einzelnen zum Bewußtsein und bewahrt das gemeinsame und das persönliche Schicksal im Gedächtnis, um dadurch, in der Bewahrung der in jeder Gegenwart lebendigen Vergangenheit, ‚das Dasein in sich kräftiger zu machen‘ (Ranke), während der Mensch, durch die in der ersten Schicht gestellten Aufgaben ‚Zeitgenosse seiner selbst‘ (Goethe) werden soll.“ (Weniger 1952b, S. 80) Diese zweite Schicht des Lehrplans umfaßt nach Weniger die Probleme der „geistigen Grundrichtungen“ und der „Kunde“. Die Bildungstheorie dient der Umsetzung der Vorentscheidungen, die durch die erste Lehrplanschicht gegeben sind, indem sie für die einzelnen Unterrichtsfächer die gesetzte Norm erfüllbar macht. Die Bildungstheorie soll gegenüber äußeren Ansprüchen autonom sein, sie soll gegenüber den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken die generalisierende, die Stoffülle auf Elementar- und Fundamentalprobleme führende Aufgabe übernehmen, die die fachlichen Leistungsanforderungen mit den erstrebten geistigen Grundrichtungen nach der Norm der ersten Lehrplanschicht auffüllt. Die zweite Lehrplanschicht stellt sozusagen den breiteren und inhaltlich konkretisierten Raum der Erfüllung der Anforderungen dar, die durch die erste Schicht aufgegeben sind.

Die dritte Schicht des Lehrplans umfaßt schließlich die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten im Gegensatz zur „Bildung der Gesinnung im weitesten Sinn“ (ebd., S. 87), die in den ersten beiden Schichten erfolgt: „Bestimmte Lehrplanaufgaben haben überhaupt nichts mehr mit

---

des Bildungswesens, z. B. um dreigliedriges Schulwesen oder Einheitsschule ... fällt dabei aus der weiteren Analyse heraus.“ (Huisken 1972, S. 43 f.).

Das Bildungsideal, das Weniger fordert und dann in der ersten Schicht seiner Lehrplantheorie konkretisiert, steht in enger Verknüpfung zu seiner Staatstheorie: „Alle anderen Mächte müssen sich, um Bildungsmächte zu werden, eine Transposition ihrer Ziele und Gehalte in die Form der zweckfreien Bildung gefallen lassen, der Staat selber aber *ist* diese zweckfreie Form der Bildung in der Begegnung der Bildungsmächte und der Generationen im Lebensraum der Schule.“ (Weniger 1952b, S. 62). Die Gefahr einer hierin angelegten Staatspädagogik sei mit Blankertz schon an dieser Stelle angemerkt: „Denn es könnte ja sein, daß die relative Selbständigkeit des pädagogischen Denkens frommer Selbstbetrug sei, daß in Wahrheit eine solche Argumentation nur dazu diene, die staatliche Omnipotenz zu verschleiern. Denn die Selbstbeschränkung des Staates in pädagogischer Hinsicht, durch noch so viele Indizien bestätigt, bliebe scheinbar, wenn die pädagogische Instanz, der er sich unterwirft, nur die Reproduktion seiner Interessen in pädagogischer Sprache wäre.“ (Blankertz 1969 a, S. 122). Weniger selbst war sich dieser Gefahr augenscheinlich zum Teil auch bewußt. Vgl. Anm. 97, S. 307.

Bildung zu tun. Sie sind bezogen auf außerschulische Ziele außerschulischer Mächte und auf gewisse praktische Notwendigkeiten der Berufe, der Wirtschaft, der Kirche (Hebräisch!) usw. Sie gehen auf Schulung, Gewöhnung, Stoffbeherrschung. Man muß aus irgendwelchen Gründen bestimmte Dinge können und wissen. Hier wollen die Lebensmächte nicht zu Bildungsmächten werden, sondern sie verlangen einfach verfügbare Techniken und gesicherte Wissensbestände.“ (Ebd., S. 87 f.) Diese Schicht nimmt im Lehrplan und im Unterricht allerdings den größten Raum ein. Die Aufgabe der Pädagogik ist es, den Kenntnissen und Fertigkeiten unter Umständen doch noch einen bildenden Sinn zu verleihen, um eine Aushöhlung der Bildungsaufgaben zu vermeiden. Diese dritte Schicht des Lehrplans, die auf die Herstellung von konkreten Leistungsfunktionen gegenüber der gesellschaftlichen Praxis gerichtet ist, erschwert die spekulative Aufgabe, das Bildungsideal in elementare, fundamentale, typische und repräsentative Strategien umzusetzen. Mit der Hoffnung auf bildenden Sinn auch in diesem Bereich sind Versuche verbunden, die notwendig zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten doch noch als geistige Grundrichtungen zu erschließen und im Rahmen der „Kunde“ fruchtbare bildende Begegnungen auf angepaßtem Niveau zu ermöglichen. Weniger wie auch sein Schüler Klafki versuchten beispielsweise, die Möglichkeit elementarer, fundamentaler, typischer und repräsentativer Bildungsbegegnung im Rahmen der „volkstümlichen Bildung“ nachzuweisen. (Vgl. Klafki 1955)

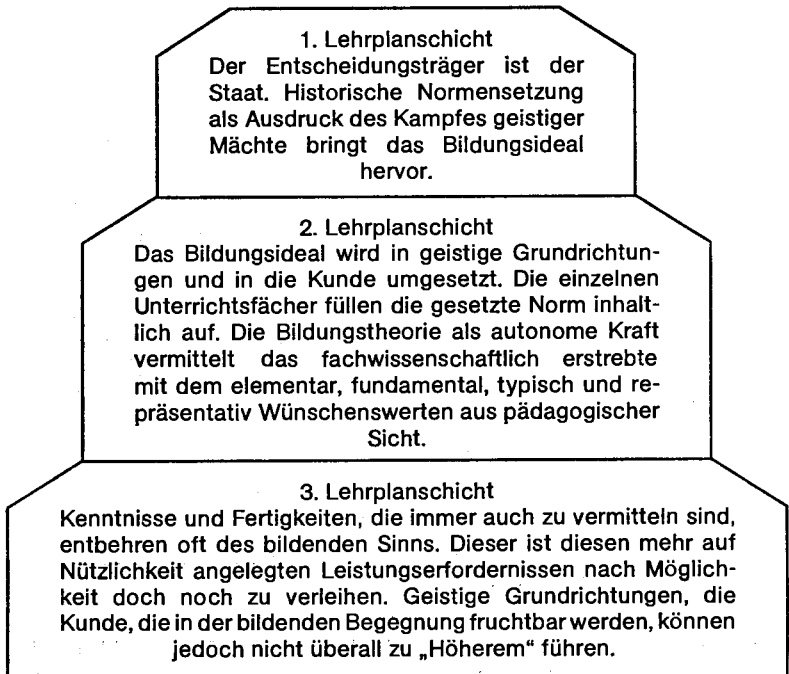
In *Abbildung 1* wird der Zusammenhang der drei Lehrplanschichten zur besseren Übersicht vereinfachend dargestellt.

Im Rahmen der lehrplanmäßigen Bestimmung der Handlungsspielräume des bildungstheoretisch operierenden Lehrers werden der Schule drei gesonderte Aufgaben zugewiesen: Sie ist erstens die „Stätte der Methode“ (ebd., S. 92), die als bewußte und systematische Arbeit die Bildung nicht dem Selbstlauf des Lebens überläßt. Die Methode ist nicht beliebig, sondern muß der Sache angemessen sein, für die sie steht, d. h. sie ist gegenüber den Bildungsinhalten sekundär, sie soll aus der Reflexion über die Inhalte gewonnen werden. Der „Erlebnisunterricht“ ist dieser Methode ein echtes Anliegen. Die Schule ist zweitens eine „Stätte der Besinnung“. (Ebd.) Besinnung soll nicht Intellektualisierung sein, sondern meint die Vermittlung einer „geschlossenen Weltansicht, die die Beherrschung des Lebens sichern und vor einem bloßen Dahinleben bewahren will“. (Ebd., S. 93) Drittens und vor allen Dingen ist die Schule „ein zweckfreier Ort höheren geistigen Lebens“ (ebd.), wie es schon Nohl formulierte. „Das bedeutet“, so sagt Weniger, „einmal, daß die Schule, obwohl sie den wirklichen Zusammenhang des Lebens vertreten und ein wirklicher Be-

standteil des Lebens sein soll, dennoch absehen darf von der grausamen Realität des Lebens ‚wie es ist‘.“ (Ebd.) Andererseits bietet sie eine pädagogische Atmosphäre, die ihre erzieherische Verantwortung als Ersatz der neben ihr auf den Zögling wirkenden Erzieherkräfte (Eltern, Beruf, Heimat usw.) herausfordert. Die Zweckfreiheitsform der Schule realisiert sich über die „Transposition der Lebensmächte in die Form der Bildung“, die „innere Form der Bildungsinhalte“ und deren Vorwegnahme, das Arbeitsprinzip. (Vgl. ebd.)

Der Didaktik kommt es nicht aus eigenem Anspruch zu, in die Bewertung der Auswahl der sie bestimmenden Inhalte kritisch einzugreifen: „Die geistigen und sozialen Bewegungen, in denen die Mächte des Lebens miteinander ringen, enthalten in sich Kriterien der Entscheidung“ (ebd., S. 98), und diese determinieren die Didaktik. Die didaktische Theorie

### **Abbildung 1: Die Lehrplanschichten Wenigers**



bleibt rezeptiv: „Die Inhalte der Konzentration (der Bildungsinhalte im Lehrplan und Unterricht, d. Verf.) im Heute und Hier anzugeben und Vorschläge für die Auswahl vorzunehmen, würde Rahmen und Kompetenz der Theorie überschreiten, die ja nicht im Dienste irgendwelcher Bildungsmächte steht.“ (Ebd.)<sup>15</sup>

Die so eingegrenzt bestimmte Didaktik ist die Voraussetzung der methodischen Arbeit in der Schule. „Begegnung und Überlieferung“ (Weniger 1960, S. 7) sind die Grundvoraussetzungen der Methode des Unterrichtens. „Der Erzieher wahrt nicht nur seine eigene Freiheit in der Begegnung, sondern er vertritt auch die des Zöglings, die dieser vielleicht noch nicht wahrnehmen und darstellen kann.“ (Ebd., S. 9) Die Aufgabe des Lehrers, vermittelt über den Staat, soll deshalb folgende sein: „Die Welt tritt im Bildungsvorgang immer schon als geformte und geordnete Welt, auch als *heile* Welt, an den Reifenden heran. Es ist geradezu die methodische Aufgabe des Erziehers, zu verhindern, daß eine chaotische, ungeordnete, ungestaltete, eine zerfahrene und kranke Welt dem Kinde begegnet.“ (Ebd., S. 11) Zwar soll nicht dem Ideal einer wohlbehüteten Jugend nachgegangen werden, doch die „grausame Realität des Lebens“ vermittelt sich dem Kind bei guter Methodik des Lehrers auch nicht in schockierender Weise, sondern wird zugunsten einer harmonischen Formung des Kindes zurückgestellt: Das „Kind erlebt im Unterricht zunächst die Begegnung des Erziehers mit der geformten Welt nach und gelangt erst durch den Erzieher, an dem es sich bildet, zu einem eigenen Verhältnis zur Sache“. (Ebd.) Gerade deshalb ist für den Erzieher selbst der Primat der Didaktik als Problem der inhaltlichen Durchdringung der gemeinsamen Bildungsinhalte des Lehrplans entscheidend: Der Lehrer muß eine geformte Welt suchen, die dem Kind den Schock der unvermittelten Konfrontation mit dem grausamen Leben (vorläufig) erspart. Der Anspruch Wenigers und der Bildungstheorie, das Leben in seiner Wirklichkeit zur Geltung zu bringen, reduziert sich über die Perspektive des bildungstheoretisch zur Geltung zu Bringenden: Das Kind erlaubt keine Bildungsinhalte, die sein *eigentliches Ich* in zu früher Begegnung zerstören könnten. In der schulischen Begegnung „ermöglicht echte Bildung es dem jungen Menschen und damit später und weiterhin dem Erwachsenen, dadurch zu seinem Eigentlichen und zu seiner Entscheidung zu gelangen, daß ihm überall da, wo er nicht in diesem Eigentlichen getroffen und zu eigener Entscheidung gerufen ist, die Entscheidungen abgenommen wer-

---

15 Für Weniger gelten nur zwei Pole des inhaltlichen Eingreifens der pädagogischen Bewegung in diesen Bezug: die „christliche Überlieferung“ und die „Deutsche Bewegung“. Vgl. ebd.

den“. (Ebd., S. 27) An anderer Stelle heißt es: „In diesem Sinne ist der gebildet, der die Fähigkeit in sich entwickelt hat, überall da Vertrauen zu schenken, wo er nicht selbst zu Entscheidungen berufen ist.“ (Ebd., S. 28) Das gilt im besonderen Maße für den Lehrer, der seinen kritischen Fragehorizont auf den bewußten Nachvollzug des staatlich verordneten Lehrplans zu richten hat. Diese Erkenntnis leitet Weniger direkt aus den militärischen Schriften des Feldherren Clausewitz („Vom Kriege“) ab. Zustimmung zitiert Weniger bei der Bestimmung des Begriffes Theorie Clausewitz: „Die Theorie hat . . . die Aufgabe, ‚bei der bloßen Betrachtung der Dinge stehen zu bleiben‘ und sich zu begnügen, ‚dem Handelnden zu jener Einsicht der Dinge zu verhelfen, die mit seinem ganzen Denken verschmolzen, seinen Gang leichter und sicherer macht, ihn nie zwingt, von sich selbst zu scheiden‘.“ (Ebd., S. 68) Weniger leitet aus dem Methodismus, den Clausewitz als einzuübende Befehlsempfangsbereitschaft entwickeln wollte, die Methodenprobleme des Unterrichts ab: Hier geht es wie in der soldatischen Ausbildung um Vermittlungswege, die diszipliniert beschränkt werden müssen. Allerdings räumt Weniger ein, daß die schulische Ausbildung nicht in mechanische Einübung verfallen darf, da ihr oberstes Vermittlungsprinzip die Einsicht und Freiheit des Lehrers in die Bildungsinhalte ist. Der erstrebte Methodismus soll eher notwendige Vermittlungsschritte zur optimalen Sicherung der bildenden Darbietungen des Lehrers bewußtmachen. Die Abwehr psychologischer Forschungen und psychologischer Begründung der Unterrichtspraxis muß in diesem Zusammenhang allerdings hervorgehoben werden. Sie stellt sich ebenfalls vom Primat der Inhaltlichkeit her: „Erst wenn Ziele und Inhalte feststehen, werden sich in der Berührung zwischen den Inhalten und der Jugend auch die psychologischen Einsichten ergeben, die der Unterricht dann berücksichtigen muß.“ (Weniger 1952b, S. 61) Die Psychologie kann Aussagen nach Weniger nur aus der Begegnung des Jugendlichen mit Inhalten ableiten, sie muß andererseits dem Wandel der Inhalte entsprechen und kann daher nicht allgemeingültige Strukturen der je verschiedenen Erlernung unterschiedlicher Inhaltlichkeiten entwickeln.

1951 beklagte die geisteswissenschaftliche Pädagogik in der „Tübinger Resolution“, „daß das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken“. (Zit. nach Gerner 1963, S. IX) Gegen diese „Erstickungsanzeichen“ versuchte die Bildungstheorie mittels „pädagogischer Spekulation“ einzuschreiten und eine sinnvolle Form der Stoffbeschränkung zu entwickeln. Das damit verbundene Prinzip des „Exemplarischen“ fungierte als Lösungsstrategie. Um die Stoffbeschrän-

kung anhand exemplarischer Auswahl zu begründen, bemühte sich die Bildungstheorie um die Entwicklung der Didaktik als Bildungslehre und die Erörterung des Lehrplanproblems. Das von Erich Weniger entwickelte didaktische Erklärungsmodell stellte in dieser Hinsicht einen grundlegenden Versuch dar. In seiner „Didaktik als Bildungslehre“ verwendete Weniger allerdings Begriffe wie die „geistig-geschichtliche Welt“, die „geistige und gesellschaftliche Entwicklung“ usw., ohne gleichzeitig den widersprüchlichen gesellschaftlichen Wirklichkeitsbezug dieser Begriffe näher und differenziert entwickeln zu können. Weniger verweist vielmehr alle widersprüchlichen gesellschaftlichen Probleme in das Bezugssystem staatlicher Vorgabe, und er unterwirft sich der Bestimmung der Auswahl exemplarischen Geltungsanspruchs durch den Staat, ohne die Notwendigkeit der aktiven Mitwirkung der Didaktik bei der Bestimmung der Lehr- und Lernaufgaben weitreichend genug herauszuarbeiten. Weniger erstrebt in erster Linie die Reflexion des engen Praxisraumes didaktischer Umsetzung. Wer dem Staat wirklich dienen will, so schlußfolgert Weniger, „muß sich in dieses objektive Gefüge einordnen“. (Weniger 1952b, S. 63) Der Didaktiker jedoch steht eher in unterer Einordnung, als vollziehender Amtsträger, nicht so sehr als mitentscheidender demokratisch Gleichberechtigter: Daher drängt sich Weniger zwangsläufig die Ähnlichkeit ziviler und militärischer Erziehung auf.

Der Staat wird von Weniger als ein berufsständisch organisiertes Gemeinwesen beschrieben, das der einzelnen Menschengruppe ihren angemessenen und überschaubaren Standort vorschreibt, ihr die Normen des gesellschaftlich-politischen Lebens gemäß den Berufen zuweist. (Vgl. Weniger 1952a, S. 222 f.) Der Staat fixiert den Menschen damit in feste Verhältnisse, in denen der Beruf und die Bildung, die einem Menschen zugestanden sind, miteinander korrespondieren. Alle Selbständigkeit des Menschen wird zudem in seine Innerlichkeit verlegt, die als Selbstzweck vom Lehrer geachtet werden muß und „pädagogischer Liebe“ bedarf.

#### 1.1.4. Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki, der in der Gegenwart bekannteste Vertreter bildungstheoretischer Didaktik, setzte die Arbeit Wenigers fort. In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik betonte Klafki besonders die Gültigkeit der folgenden Einsichten (vgl. Klafki 1963, S. 77 ff.)<sup>16</sup>:

---

16 W. Klafki begründet seine Arbeiten im wesentlichen als praktische Antwort auf die in der „Tübinger Resolution“ aufgeworfenen Fragen.

Die nachfolgend behandelten und im späteren Teil kritisierten Arbeiten Klafkis werden in ihrer jeweiligen Ausarbeitungsstufe dargestellt. Klafki änderte besonders Ende der sechziger Jahre zahlreiche vorher bezogene Standpunkte.

1. Didaktik ist eine Theorie der Bildungsinhalte und setzt daher eine explizite Reflexion über die Bildung voraus, Didaktik ohne diese Grundlagenreflexion ist nicht möglich.

Aber Bildungsanalyse meint nicht eine umfassende Analyse des realen Bildungsprozesses in *all* seinen Bedingungsmomenten, sondern die ausdeutende (verstehende) Betrachtung der „bildenden Begegnung“ als fruchtbare Zusammenkunft von Bildungsinhalten und Heranwachsenden.

2. Ein Bildungsinhalt ist erstens nur im Hinblick auf bestimmte Heranwachsende in bestimmter Bildungsstufe und zweitens im Zusammenhang mit einer bestimmten geschichtlichen Situation bestimmbar.

Aber historische Situationen sind nicht kausal erklärbar, sondern nur verstehbar: Der von Nohl und Weniger gehandhabte theoretische Zusammenhang von „Leben“ und „Verstehen“ wird von Klafki 1963 nicht relativiert.

3. Didaktische Entscheidungen, wie sie sich z. B. im Lehrplan vergegenständlichen, erweisen ihre Wirksamkeit allein in der Bildungswirklichkeit, d. h. ein dargebotener Inhalt zeigt sich nur dann als Bildungsinhalt, wenn er in einem Heranwachsenden fruchtbar wird.

4. „Didaktische Entscheidungen müssen um der Entwicklung des jungen Menschen zur mündigen Person willen zugleich im Hinblick auf die geistigen ‚Mächte‘ und Bereiche (Gesellschaft, Wissenschaft, Kirche usw.), ihre Überlieferung und ihre Ansprüche und zugleich in Freiheit gegenüber diesen Mächten gefällt werden.“ (Ebd., S. 77) Freiheit kann nur der Staat der Erziehung gewähren, wengleich der Staat andererseits über seine Zweckfreiheit hinaus als geistige Macht, die einen Bildungsanspruch vertritt, auftreten kann. Als geistige Macht tritt der Staat vor allem in der politischen Bildung und im Geschichtsunterricht auf.

5. Vom Heranwachsenden und von seiner geistigen Welt und seinen Ansprüchen aus muß die Didaktik auf die Ansprüche der weiteren Wirklichkeit schließen. Das Elementare der Bildung stellt sich aus der Erkenntnis der Notwendigkeit eines bestimmten Bildungsinhalts für einen in bestimmter historischer Situation Heranwachsenden her.

Die Wertung dessen, was elementar für einen Heranwachsenden in einer historischen Situation ist, wird jedoch nicht aus einer rational-kausalen Analyse der historischen Situation gewonnen, sondern sie ist auf die „verstehende“ Wertung des spekulierenden Bildungstheoretikers verwiesen. Klafki führt keine neuen Kriterien der Bestimmung des Elementaren an, sondern übernimmt auch hier die lebensphilosophischen Gedanken Nohls und Wenigers im Anschluß an Dilthey.

6. Die Verantwortung für die Zukunft muß in die Bildungsarbeit so eingehen, daß der Heranwachsende ihr gegenüber vorbereitet wird.



7. „Wenn jede Entwicklungsstufe ihren Wert in sich selber trägt und zugleich notwendige Bedingung der Erfüllung der jeweils folgenden ist (Rousseau), so gilt grundsätzlich Schleiermachers Prinzip, daß die Gegenwart des jungen Menschen und die Ansprüche der Zukunft stets zugleich befriedigt werden müssen.“ (Ebd., S. 78)

8. Inhalte werden nur dort zur Bildung, wo sie der Besinnung unterliegen und integrierter Bestandteil einer in ihren Möglichkeiten mehr oder minder beschränkten Person werden. Im Prinzip der Konzentration, d. h. der inhaltlichen Schwerpunktbildung, muß die Didaktik dem Charakter der besinnenden Bildungsaufnahme, die immer Verzicht und Beschränkung mit einschließt, gerecht werden.

9. Die Didaktik fragt nach den Grundformen der Bildung, d. h. nach dem Gehalt, die den Formen bestimmter Vermittlungsweisen von Bildungsinhalten innewohnen und die als Form selbst bildender Gehalt sein können. Im Gespräch z. B. wird nicht nur ein Inhalt, sondern auch eine Bildungsform vermittelt.

10. Alle vorstehenden Punkte gelten nicht nur für die Allgemeine, sondern auch für die Fachdidaktik. Deshalb ist es vor allem notwendig, die Fachdidaktiken, die oft nur Methodenlehren sind, mit den Problemstellungen der Allgemeinen Didaktik zu koordinieren.

11. Die didaktische Besinnung ist nicht nur Aufgabe der Lehrplan-gestalter oder der Fachvertreter, sondern sie bildet als didaktische Analyse auch den Kern der Unterrichtsvorbereitung.

12. Didaktische Erörterungen gehen grundsätzlich der Methodik, d. h. dem Weg der Vermittlung eines Bildungsinhaltes, voraus.

Mit diesen Aussagen knüpfte Klafki vor allem an die Arbeiten Nohls und Wenigers an. Der Ausgangspunkt von der Lebenswirklichkeit heißt für ihn, „daß Erziehung und Schule aus der verwirrenden Mannigfaltigkeit der wirkenden Einflüsse der Gegenwart, die mit den Kindern in das Elternhaus und in die Schule strömen, diejenigen Geschehnisse, Kräfte, Werte auswählen, durch deren Aufklärung, Vertiefung, Verstärkung die geistigen Möglichkeiten und Aufgaben sichtbar werden und bewältigt werden können“. (Ebd., S. 21 f.)

Klafki beschäftigte sich in den fünfziger Jahren besonders mit dem Problem der Elementarbildung und mit der „Kategorialen Bildung“. In der Theorie der kategorialen Bildung geht es darum, den Wahrheitsgehalt der nach Klafki klassifizierten vier großen bildungstheoretischen Strömungen, des „Objektivismus“ bzw. „Scientismus“, der „Theorie des Klassischen“, der „funktionalen“ und „methodischen Bildungstheorie“, innerhalb eines Kategoriensystems zu synthetisieren. (Vgl. ebd., S. 38) Zentrale Kategorien sind dabei das „Exemplarische“, das „Typische“, das

„Repräsentative“ und das „Elementare“. Die Grundaussage lautet bei Klafki: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“ (Ebd., S. 43)<sup>17</sup>

Diese doppelseitige Erschließung entfaltet sich einerseits im „Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite“ (ebd.) und andererseits „als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts“. (Ebd.) Indem das Subjekt seine Kategorien gewinnt, entspricht es dem Sichtbarwerden dieser Kategorien in der Wirklichkeit. „Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst im Zögling nicht eine subjektive, ‚formale‘ Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte oder formal verstandener Methoden, sondern er *ist* – in einem übertragenen Sinne – selbst Kraft, insofern – und *nur* insofern – er ein Stück Wirklichkeit einschließt und zugänglich macht.“ (Ebd., S. 43 f.) Das Subjekt, der Zögling, steht im Zentrum dieser Überlegungen, er gilt „an sich“ und „für sich“, sofern sein Erschlossensein betroffen ist, d. h. Klafki fragt nach der je spezifischen Lebenswirklichkeit, die in die Bildung des Individuums eingreift.

„Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese ‚Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Ebd., S. 44)

Um diese kategoriale Bildung zu konkretisieren, bedarf es über diese theoretischen Feststellungen hinaus jedoch der spezifischen Inhalte und Methoden, die eine historisch-konkrete Bildung vermitteln helfen. Hier wird der Ausgangspunkt bildungstheoretischen Denkens besonders deutlich: Die Theorie der Bildungsinhalte bildet den Kern des bildungstheoretischen Didaktikverständnisses. Die didaktische Analyse als Reflexion der Bildungsinhalte soll den Kern der Unterrichtsvorbereitung bilden.

---

17 Zur Herausbildung der Unterscheidung von materialer und formaler Bildung vgl. auch Lehmensick (1926).

Die nähere Konkretisierung mündet für Klafki 1959 in eine doppelte Aufgabenstellung:

Erstens die Bestimmung derjenigen Inhalte, die in den Rahmen des Konzepts der kategorialen Bildung passen: „Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur ‚auf Vorrat‘, auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als *seine* Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler im Bildungsvorgang selbst als *seine* Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf *seine* Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategorie des eigenen geistigen Lebens werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben.“ (Ebd., S. 44 f.)

Aus dieser Sicht begründet sich eine radikale Kürzung vorhandener Stoffpläne und eine inhaltliche Neubesinnung. Die Probleme der Auswahl bildender Zielbestimmungen erscheinen jetzt auf einer anderen Ebene: Was sind jene Grundbereiche, die unser geistiges Leben tragen? Welche einzelnen und konkret welche Inhalte erlauben den Durchstoß zum Fundamentalen? Was ist repräsentativ, und was ist Einzelwissen? – usw.

Aus diesen Fragen erwächst die zweite Aufgabe der Didaktik: Sie muß in einer eigenständigen Struktur- und Kategorialforschung jene geistigen Grundrichtungen ermitteln, die Ausdruck der Bildungswirklichkeit und der angesichts dieser Wirklichkeit erwachsenen Bildungsaufgaben sind. Sie muß das Bezugssystem entwickeln, das die Auswahl des Elementaren, Exemplarischen, Fundamentalen, Typischen, Repräsentativen erlaubt. Das didaktische Kategoriensystem, das Klafki in der bildungstheoretischen Wissenschaftsentwicklung vorfindet, kann diesem Anspruch nicht genügen. Aber auch Klafki schränkt den Aufgabenhorizont andererseits sofort wieder ein: Beide Aufgaben der Didaktik sollen nicht die Didaktik als überdimensionale Wissenschaft vom Menschen und von seiner Lernfähigkeit konstituieren, sondern ihren Reflexionsradius *vom Kinde aus* entwickeln. Der bildungstheoretische Ansatz steht zwar der klassischen „Pädagogik vom Kinde aus“ (W. Neubert) distanziert gegenüber, aber dennoch steht und fällt dieser Ansatz mit der Behauptung, man müsse vom Heranwachsenden aus die Lebenswirklichkeit beurteilen, um so bestimmte Inhalte als Bildungsinhalte fruchtbar werden zu lassen. Das

pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling ist das Grundverhältnis, das die Bildungstheorie mit dem Begriff Praxis identifiziert. So formulierte schon Weniger: „Beginnen wir mit der Frage: *Was ist eigentlich Praxis?* In dem, was man gemeinhin Praxis nennt, ist zunächst, wenn von der Praxis der *Erziehung* die Rede sein soll, das herauszustellen, worin wirklich die *Erziehung* stattfindet, d. h. die konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf die Zöglinggemeinschaft. Isolieren wir das gedanklich und nennen wir es den *pädagogischen Akt*, so besteht der Erziehungsvorgang aus einer zusammenhängenden oder unzusammenhängenden Folge pädagogischer Akte.“ (Weniger 1952 a, S. 8) Von dieser Praxis, d. h. dem Verhältnis von Erzieher und Zögling ausgehend, relativiert der bildungstheoretische Ansatz alle Erklärungsversuche des Menschen über seine Wirklichkeit. Auch die Wissenschaften haben nur begrenzten Aussagewert, wenn es um das pädagogische Verhältnis geht. In der bildungstheoretischen Denkweise fungieren die Wissenschaften „*im Zusammenhang didaktischen Fragens nicht als konstitutiv*, weder als voraussetzendes Fundament noch als letzter und verbindlicher Maßstab, auf den hin man sich zu orientieren hätte; *sie fungieren als Helfende, als Disziplinen, die vom Didaktiker um Rat gefragt werden*“. (Klafki 1963, S. 112) Der Didaktiker muß nur immer wieder überprüfen, ob die Wissenschaften in der Lage sind, die didaktisch relevante, d. h. auf die Wirklichkeit des Heranwachsenden bezogene, Aufgabe zu erfüllen. „Denn es kann sein, daß das in Frage stehende Problem im Systemzusammenhang einer Wissenschaft in eine Relation gerückt ist, die sich nicht mehr mit *dem* Zusammenhang deckt, auf den – als die Wirklichkeit des jungen Menschen und des Laien – die Fragestellung des Didaktikers hinaus wollte.“ (Ebd., S. 112 f.)

Didaktik, bildungstheoretisch betrachtet, ist nicht Unterrichtswissenschaft. Im bildungstheoretischen Denkansatz steckt neben der Hervorhebung der „höheren geistigen Bildung“, die im Gymnasium verwirklicht wird und eine geistige Elite hervorbringen soll, zugleich der Gedanke und die Forderung, im Rahmen der Massenbildung den volkstümlichen Menschen zu beachten und Wert auf volkstümliche Bildung zu legen. Allerdings meint Klafki an die Stelle des Begriffes der volkstümlichen Bildung den Begriff der „Perspektive des Laien“ setzen zu müssen, um sich gegen überhöht irrationale Bildungsvorstellungen abzugrenzen. Der Begriff des Laien soll den Orientierungshorizont und damit die zwei Aufgaben der Didaktik rational abstecken helfen: Im Gegensatz zum volkstümlichen Menschen soll der Laie nicht auf ein festes und ein für allemal fixiertes

sittliches Normensystem verpflichtet werden, sondern der Wirklichkeit aufgeschlossen, wengleich mit der Einschränkung fehlender Kompetenzen, gegenüberstehen. Laienbildung soll partielle Kompetenzen vorbereiten. (Ebd., S. 108) Doch können über solche allgemein-abstrakten Aussagen inhaltlich-konkrete Perspektiven abgedeckt werden?

Die Theorie der volkstümlichen Bildung geht von der Vorstellung aus, daß zwar auch die sogenannte Volksschule der Bildung zu dienen habe, diese aber anspruchsloser, weniger abstrakt und mehr auf die Praxis und Elementarformen gerichtet sein müsse als das Gymnasium. Dabei treten nationale und soziale Motive auf. (Vgl. Glöckel 1964) 1955 propagierte z. B. Spranger den „Eigengeist der Volksschule“. Im selben Jahr meinte Klafki Bezug nehmend auf den Odenbachschen Ansatz der volkstümlichen Bildung: „Und auch die Formulierung, volkstümliches Denken sei nicht ‚logisch-beweisführend‘, sondern ‚vernünftig sich auseinandersetzend‘ scheint uns glücklich getroffen.“ (Klafki 1955, S. 63) Zwar setzt sich Klafki von einer Bestimmung der volkstümlichen Bildung durch die „Stimme des Herzens“ oder einseitige Traditionsgebundenheit ab, denn es geht seiner Ansicht nach immer auch darum, den Volksschüler in die Situationen seiner Zeit einzuführen und hierbei die Grenze der „Pädagogik vom Kinde aus“ zu erkennen. Andererseits bleibt für Klafki folgende Einsicht völlig unangetastet: „Es geht nicht darum, den Schüler mit Problemen zu belasten, die – wenn auch vielleicht nur vorläufig – theoretisch-wissenschaftlicher Natur sind, sondern um ‚praktische Wahrheit‘, d. h. Wahrheit, die praktisch nutzbar oder besser ‚fruchtbar‘ werden kann und soll.

Die didaktische Form, in der solche Wahrheit als ‚Aufklärung über das gelebte Leben‘ und als Horizonterweiterung durch den um die nicht unmittelbar erlebbaren Zusammenhänge des Lebens wissenden Erzieher erschlossen wird, ist die *Kunde*. Sie rückt damit innerhalb der Bemühungen um volkstümliche Bildung an zentrale Stelle.“ (Ebd., S. 64) Die Kunde soll nicht nur zum Zwecke nutzbringender Vermittlung bestimmter Leistungsformen einseitig mißbraucht werden. Die Kunde soll vom Heranwachsenden her ebenso bestimmt sein wie von den gesellschaftlichen Anforderungen an die Schulabgänger.

Bei Klafki bezeichnet der Begriff Didaktik auf dieser nicht näher inhaltlich erarbeiteten Grundlegung einer Elite- und Massenbildung und der offen gelassenen Antwort, wie die Didaktik die doppelt gestellte Aufgabe bewältigen soll, „*die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien*; sie fragt nach ihrem *Bildungssinn* und den *Kriterien für ihre Auswahl*, nach ihrer *Struktur* und damit auch ihrer *Schichtung*, schließlich nach ihrer *Ordnung*, verstanden einerseits als

*zeitliche Anordnung* in lockeren Stufengängen, andererseits als *Zuordnung* verschiedener gleichzeitig zu erschließender Sinnrichtungen, z. B. nach dem Verhältnis von Sprach- und Sachunterricht... usf.“ (Klafki 1963, S. 84)

Dieser gegenüber anderen Positionen engere Begriff der Didaktik birgt nach Klafki, „konsequent durchdacht, bereits in nuce alle jene Beziehungen in sich, die in den *weiteren* Fassungen ausdrücklich und ausführlich zur Sprache gebracht werden, also etwa die Frage nach den Lehr- und Lernvollzügen, die ohne bewußte pädagogische Verantwortung und Reflexion oder ohne Bezug zur Bildungsfrage geschehen“. (Ebd.) Vom Bildungsdenken her lassen sich alle Wirklichkeitsformen des Unterrichts entwickeln, so lautet die grundlegende Hypothese.

Der Bildungsbegriff selbst wird von Klafki inhaltlich folgendermaßen bestimmt (ebd., S. 94 ff.)<sup>18</sup>:

1. Bildung ist auf das Individuum in seiner Eigenständigkeit wie zugleich auf die Sozialität als Ausdruck der Mitmenschlichkeit bezogen.
2. Im Kern meint Bildung eine innere Haltung des Menschen, die jedoch nicht absolut von der Äußerlichkeit der Welt geschieden werden darf. Die Berufsbildung ist deutlicher Ausdruck der weltlichen Bezogenheit der Bildung. Schulen bereiten auf Berufe vor und unterliegen daher selbst der Teilung und Spezialisierung.<sup>19</sup> Der Didaktik ist das Thema Schule und Leben zur produktiven Bewältigung aufgegeben.
3. Bildung muß die Lebensspannungen, die verschiedene Wirklichkeitsbezüge hervorbringen, bewältigen helfen. Die Bildung ist so auch auf „die Dimension des Glaubens und auf die Gnadenbedürftigkeit des Menschen“ (ebd., S. 96) bezogen.
4. Das Problem der Einheit der Person trotz der Mannigfaltigkeit und Widersprüchlichkeit der Lebensbezüge ist ein Grundproblem der Bildungstheorie: Es gilt, harmonische Einheiten herzustellen.
5. Bildung kann keine sozialständische Kategorie sein, da in Westdeutschland die Standesgesellschaft aufgehoben ist.
6. Bildung muß weltoffen sein und kann sich nicht mehr auf den heil-

---

18 Zur Geschichte des Bildungsbegriffs vgl. Klafki/Rauhut (1965); Dohmen (1964); Sobsiak (1969); zur Entwicklung des Bildungsgedankens im Rahmen der Heraufkunft der Industrie vgl. Blankertz (1969 b) und Heydorn/Koneffke (1973); zur Kritik des Bildungsidealismus vgl. u. a. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966); zur Problematik der Allgemeinbildung liegt von Hofmann (1966) eine marxistische Studie vor.

Von besonderer Bedeutung zum Verständnis des Bildungsbegriffs bei Klafki ist die Arbeit „Didaktik als Bildungslehre“ von Otto Willmann (1957). Vgl. auch Klafki (1969, S. 9 ff.).

19 Später setzte sich Wolfgang Klafki in mehreren Veröffentlichungen für die Errichtung von Gesamtschulen ein. Vgl. u. a. Rang u. a. (1969).

matlichen Welthorizont beschränken. Bildung kann nur eine Haltung bezeichnen, die dynamisch, wandlungsfähig und offen ist.

Von besonderer Bedeutung ist für diese Bildungsauffassung zur Umsetzung eines derartigen Verständnisses der Primat der Didaktik, die als Theorie der Bildungsinhalte fungiert. In einer seiner bedeutendsten didaktischen Arbeiten, dem Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“, entwickelt Klafki eine Ziel-Stoff-Methoden-Relation, die den Unterricht planenden Pädagogen auf zwei nacheinanderfolgende Reflexionsebenen verweist.

Die erste Ebene ist die didaktische Analyse, in der der Lehrer im Wenigerschen Sinne die durch den Lehrplan vorgegebenen Themen analysiert: „Es charakterisiert die Stoffe des Lehrplans wesensmäßig, daß sie von den Lehrplangestaltern als *Bildungsinhalte* gemeint sind. Jene Stoffe müssen also als Bildungsinhalte betrachtet und als solche in der praktischen Schularbeit zur Geltung gebracht werden.“ (Klafki 1969, S. 7)

Diese Ableitung der Bildungsinhalte aus den Stoffplänen wird durch das pluralistische Aufeinandertreffen der Inhalte verschiedenster geistiger oder gesellschaftlicher Mächte bestimmt.<sup>20</sup> Die didaktische Analyse als erster Schritt der Unterrichtsvorbereitung besteht aus der inhaltlichen Nach- bzw. Aufarbeitung des vorgegebenen Themas: „Der Praktiker muß die in den Lehrplaninhalten verborgene pädagogische Vorentscheidung gleichsam noch einmal vollziehen. Er muß der Frage nachsinnen, welche Momente es denn gewesen sein mögen, die dazu geführt haben, einen bestimmten Inhalt oder ein bestimmtes Grundproblem in den Lehrplan aufzunehmen, d. h. sie als mögliche und in der praktischen Unterrichtsarbeit zu verlebendigende *Bildungsinhalte* auszuwählen.“ (Ebd., S. 8) Ein zweiter Schritt ist dann die methodische Problematisierung der Art und Weise der Vermittlung des Inhaltes.

Dementsprechend definiert das „*Was*“ als Bezeichnung für alle Probleme der Inhaltlichkeit den Begriff Didaktik, im Gegensatz zu der nachfolgenden und aus der Inhaltserörterung abgeleiteten Methodik, die das „*Wie*“ des Unterrichtens umfaßt.

Die so markierte didaktische Analyse, zu der Klafki noch nähere Angaben macht (vgl. weiter unter S. 97 f.), soll den Lehrer insgesamt vor allem auf einen Nachvollzug der vorentschiedenen Inhalte verpflichten.

---

20 W. Klafki bemüht sich in seinem Vorschlag zur didaktischen Analyse, die Lehrplanteorie in eine Theorie der konkreten Unterrichtsvorbereitung zu übertragen. Die Grundeinstellung Wenigers soll dabei prinzipiell gewahrt bleiben. Dies gilt insbesondere für die Interpretation der Herkunft der Bildungsinhalte im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Mächten, die vom zweckfreien Staat im Hinblick auf das Bildungsideal zu einem harmonischen Ganzen zusammengefaßt werden sollen.

Diese Orientierung auf die *Nacharbeitung* vorgegebener Inhalte bedingt, daß die Analyse des Vorentscheidungsprozesses vom praktizierenden Didaktiker nicht gefordert wird. So kann der sich verändernden gesellschaftlichen Situation entsprechend der Nachvollzug vorgegebener Inhalte nur in dem Maße effektiviert werden, wie der Lehrer als Rezipient die Veränderungen des staatlich erarbeiteten Lehrplans nachvollzieht. Die Revision vorgegebener Inhalte im Sinne der fortschreitenden Veränderungen des gesellschaftlichen Systems kommt nur soweit voran, wie sie außerhalb der Lehrerschaft, aber innerhalb staatlicher Lehrplangestaltung entwickelt wird. Damit ist nicht nur die Möglichkeit demokratischer Mitbestimmung am Lehrplan durch den Lehrer eingeengt, sondern auch die Effektivität der Lehrplanerneuerung in Frage gestellt: Die Gefahr des von den jeweiligen gesellschaftlichen Aufgaben abgehobenen Lehrplans wird provoziert.<sup>21</sup>

Der Lehrer ist als Bildungstheoretiker vor allem auf den Nachvollzug bereits vorentschiedener und damit so oder so gemeinter Bildungsinhalte verpflichtet. Er leidet in seiner Praxis so einerseits unter der mangelnden Selbstentfaltungsmöglichkeit konstruktiv-kritischer Kompetenz, andererseits leidet er unter der Fixierung auf die inhaltliche Problematik des Unterrichts, die ihm den Zugang zu den weiteren Bedingungen des Unterrichtsprozesses versperrt. Denkanstöße für die Bewältigung der weiteren Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses bietet die Bildungstheorie immer nur im Rahmen der Erklärung der Bildungsinhalte: Besonders die ungenügende Tatsachenerforschung des Unterrichts, die durch Empirie nicht relativierte Spekulation über den Bildungswert, erwies sich als Mangel bildungstheoretischen Denkens. Gerade die Nichtbeachtung der psychologischen Voraussetzungen des Unterrichts, die ungenügende Berücksichtigung der sozialen Umwelt aufgrund eines reduzierten Praxisbegriffes, die mangelnde empirische und theoretische Absicherung sogenannter eindeutiger Annahmen usf., forderte massiven Widerstand heraus, der seit den sechziger Jahren erfolgreich wurde: Der Bildungsbegriff wurde von vielen für ungeeignet gehalten, um das komplexe Faktorenfeld des Unterrichts bzw. des Lehr-Lern-Prozesses adäquat erfassen zu können. Die Bildungstheorie sieht sich seit diesem Zeitpunkt des starken Konkurrenzdruckes von Alternativen ausgesetzt, die die eindimensional inhaltliche Bestimmung der didaktischen Analyse ablehnen.<sup>22</sup> Die Bildungstheorie

---

21 S. B. Robinsohn markierte diesbezüglich die „Grenzen der Didaktik“ im Rahmen der Curriculumsdiskussion. Vgl. diese Arbeit S. 381 ff.

22 Dieser Konkurrenzdruck bestand allerdings schon seit 1945 und nahm nicht etwa erst Anfang der sechziger Jahre seinen Ausgangspunkt, wie Kritiker oft übereilt schließen. Ein gutes Beispiel gibt hier Paul Heimann: Seine Alternative zur bildungs-



steht seitdem in einem permanenten Prozeß der Revision ihrer eigenen Einsichten, bei gleichzeitigem Versuch, in der Auflösung bildungstheoretischen Denkens gewisse Grundprämissen beizubehalten.

### 1.1.5. *Revision der Bildungstheorie?*

Neuere Arbeiten von Bildungstheoretikern, die diesem Wandel Rechnung tragen, so z. B. K. H. Beckmanns 1972 erschienener Aufsatz über „Voraussetzungen, Positionen, Bleibendes“ der bildungstheoretischen Didaktik (Beckmann 1972), weisen darauf hin, daß auch heute noch die Bildungstheorie, wenngleich andere didaktische Ansätze nunmehr vorherrschend zu sein scheinen, zur Erneuerung und sogar Verwissenschaftlichung der didaktischen Theorien *Notwendiges* beizutragen hätte. Der Aufsatz von Beckmann und andere Arbeiten lassen trotz dieser Programmatik erkennen, daß die Bildungstheoretiker ihren ursprünglichen Ansichten im wesentlichen treu bleiben, so daß ihr Wille zur Erneuerung im Zusammenhang mit der Kritik der Relevanz des geisteswissenschaftlichen Denk- und Erkenntnismusters diskutiert werden muß.<sup>23</sup> Beckmann selbst deutet hier die Probleme an, wenn er feststellt, daß die „geisteswissenschaftliche Methode“ einen Hang zur „Überbetonung des Emotionalen“, zur „Absolutsetzung ganzheitlicher Strukturen“ und zum „Verhaftenbleiben im Verstehen“ (ebd., S. 74 ff.) und damit auch zum Konservativen sichtbar werden läßt; indes bleibt die Ursache dieser Erscheinungen unerklärt. Denn obwohl bei Beckmann zu einer kritischen Analyse der geistgeschichtlichen Realität aufgerufen wird, zeigt sich das Produkt der Analyse immer wieder als vergeistigt und in Allgemeinheit aufgelöst, es steht außerhalb der gesellschaftlichen Seinsweise und harmonisiert deren Widersprüche. Ausgangspunkt dieser Didaktik soll zwar die Erziehungswirklichkeit sein (vgl. ebd., S. 79 f.), jedoch wird diese weder aus ihren sozialen Ursprüngen her noch in ihrer politischen Funktion analysiert. (Vgl. Gamm 1972, S. 19 f.) Folgerichtig orientiert sich daher die bildungstheoretische Didaktik immer noch auf eine Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, ohne die in die Bildungsinhalte und Lehrpläne eingehenden ökonomischen, politischen, sozialen usw. Interessen

---

theoretischen Didaktik wurde kontinuierlich seit 1947 entwickelt. (Vgl. diese Arbeit S. 104 ff.) Einige marxistische Autoren kritisieren kurzschlüssig, wenn sie Heimanns Alternativvorstellungen als direktes Abbild veränderter ökonomischer Verhältnisse postulieren. Dieses Postulat könnte allenfalls für die erst Anfang der sechziger Jahre gewonnene Popularität der Heimannschen Vorstellungen gelten. (Vgl. diese Arbeit S. 134).

23 Das wird auch im Rahmen der bei Beckmann angegebenen Literatur deutlich. Vgl. Beckmann (1972, S. 74 ff.).

zu diskutieren. Kann eine derartige Vorgehensweise auf Dauer nutzbringend sein, um die Zusammenhänge von Unterricht und gesellschaftlichen Lebensformen zeitadäquat zu erschließen? Gerät sie nicht zugleich sogar gegenüber einer faktologischen Sammeltätigkeit sich wandelnder Situationen der gesellschaftlichen Lebensformen in Nachteil, die pragmatische Verfahrensweisen zur Bewältigung der Komplexität der Situationen anbietet?

Für die wirkliche Revision der Bildungstheorie wird es damit bedeutend, nachzuweisen, daß sie aufgrund bestimmter Erneuerungen ihres Theoriegefüges dennoch zu Methoden gelangen kann, die das faktologische Sammeln gesellschaftlicher Erscheinungen mittels empirischer Verfahren mit einer Interpretationspraxis übertreffen, wobei der gesellschaftliche Wandel für das Bildungswesen situationsadäquat reflektiert wird und veränderte Anforderungen an das Bildungswesen ökonomisch und effektiv realisiert werden.

Die Frage, die Klafki bei der Herausarbeitung der neuesten Methodologie bildungstheoretischer Pädagogik und Didaktik stellt, trifft den Kern des Neubeginns: „Wie, auf welchen wissenschaftlichen Wegen, mit welchen wissenschaftlichen Methoden kommt diese Richtung der Pädagogik eigentlich zu ihren Aussagen?“ (Klafki 1970, Bd. 1, S. 66) Die Antwort lautet bei Klafki und anderen 1970 im weit verbreiteten „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften“: Mit der beizubehaltenden hermeneutischen Methode, die jedoch in *Ergänzung* mit empirischen Methoden und ideologiekritischen Fragestellungen stehen soll.<sup>24</sup>

Die Hermeneutik – und hier wahrt Klafki die Tradition – wird weiterhin als Kernstück nunmehr „moderner“ Erziehungswissenschaft angeboten. Mit ihr soll die weiter oben illustrierte „innere“ Herangehensweise an die Realität beibehalten und anstelle kritisch-empirischer Praxisuntersuchung die Interpretation von Berichten über die Praxis gesetzt bleiben: „Hauptquelle der Aussagen geisteswissenschaftlicher Pädagogik sind Texte, Reflexionen und Theorien pädagogischer Denker, Berichte über pädagogische Erfahrungen und pädagogische Praxis. Der Sinn solcher Texte wird durch *Interpretation*, durch Auslegung entwickelt.“ (Ebd.) Diese Interpretationspraxis, die Ermittlung des Sinnes von Texten, bildet das unveränderte hermeneutische Kernstück moderner Bildungstheorie.<sup>25</sup>

---

24 Der Aufbau des gesamten „Funk-Kollegs Erziehungswissenschaften“ ist auf diese Ergänzung abgestellt. Vgl. bes. Klafki (1971 a, S. 254 ff.).

25 Die von Dilthey geforderte Analyse des Lebenstextes wird von Klafki und anderen nicht so eindeutig herausgehoben. Bei ihnen steht die Literaturanalyse im Vordergrund. Vgl. zur Überwindung des Diltheyschen Anspruches im anderen Zusammenhang auch diese Arbeit S. 92 ff.

Dabei wird das Resultat der hermeneutischen Analyse, die auch im neuen Anspruch Momente subjektiver Spekulation aufzeigt, zugleich bestimmend für die Setzung von Unterrichtsnormen, weil – so Klafki – Texte von vornherein unter dem Aspekt aktueller (pädagogischer) Fragestellungen analysiert werden. (Ebd., S. 67) Es wird nun als allgemeines Grundprinzip der Pädagogik das von der Aufklärung herstammende Prinzip, daß der Mensch zur „Mündigkeit“ und „Selbstbestimmung“ geführt werden müsse, anerkannt und vertreten, jedoch wird auf der anderen Seite über diese abstrakten Forderungen hinaus auch in der revidierten Bildungstheorie nicht gesagt, was die *objektiven Voraussetzungen und Grundlagen* derartiger Auffassungen bildet.

Die Wendung, die der bildungstheoretische Ansatz im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften“ nimmt, steht unter der Einsicht, daß die Bildungstheorie „heute als ein methodischer Teilaspekt einer komplexeren Problematik der Erziehungswissenschaften verstanden werden muß“. (Ebd., S. 57) Dies gilt vor allem für die spekulative Problematik bildungstheoretischer Begründungen, die sich andererseits auch im Funk-Kolleg nicht beseitigen ließ.<sup>26</sup> Klafki relativiert seine früheren Einsichten uneindeutig, obgleich er in bezug auf das pädagogische Verhältnis und in Anspielung auf Nohl den neuen Weg nun „wahrhaft“ wissenschaftlich-bildungstheoretischer Pädagogik und Didaktik anmahnt: „In der Tat muß man die meisten Aussagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik... über den pädagogischen Bezug zunächst als Hypothesen auffassen, die genauer überprüft werden müssen.“ (Ebd., S. 68) Andererseits scheint sich unter Anerkennung dieser Einschränkung der eigentliche Wert der Bildungstheorie erst recht herstellen zu lassen: „Sieht man die Sache so, dann ist das Verfahren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik... – nämlich: das systematische Aufarbeiten von Texten und der in ihnen geäußerten Auffassungen zu einem bestimmten pädagogischen Problem sowie die Verbindung solcher hermeneutischer Untersuchungen mit dem Nachdenken über eigene und fremde Erfahrungen und unmittelbare Beobachtungen – nach wie vor einer der wesentlichen Wege, auf denen man zu wissenschaftlich fruchtbaren Vermutungen, zu Hypothesen kommen kann.“ (Ebd.) Klafki erkennt zwar an, daß Nohl, Weniger und andere ihre Aussagen *nicht* als Hypothesen, sondern als *gesicherte Erkenntnisse* verstanden wissen wollten, aber für die Zukunft der Bildungstheorie gilt diese Gesicherheit ebensowenig wie die übermäßige Betonung emotionaler Einstellungen. Klafki und andere öffnen, so gesehen, die Bildungstheorie

26 Vgl. z. B. das Kapitel über die „anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen der Erziehung“ (Klafki 1971 a, S. 13 ff.) oder die Einschätzung der Hermeneutik als Wissenschaftsverfahren. (Vgl. ebd. S. 126 ff.).

im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften“ radikal in Richtung auf eine Aufnahme empirischer Verfahrensweisen. Sie ziehen Arbeiten von Behavioristen und anderen heran, um die eigene „verstehende Tradition“ mit Wenn-Dann-Aussagen zu ergänzen. Unter der Programmatik der *Ergänzung* steht und fällt das derartig konstruierte „Funk-Kolleg“: Einerseits erfolgt die empirische Ergänzung der emotional-spekulativen lebensphilosophischen Seite, zum anderen die ideologiekritische Ergänzung, um den Mangel bildungstheoretischer Selbstreflexion auszugleichen. Trotz dieser Ergänzung soll immer noch der tiefere Sinn der Bildungstheorie erhalten bleiben, weil die hermeneutischen Interpretationskünste nun hypothetisch operationalisierbar und gegenüber ideologiekritischer Zurückweisung offengelassen sind. Die Bildungstheorie bietet sich dermaßen ergänzt als synthetische Kraft aller gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Forschungsrichtungen an: Sie wird zur Basis der „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (Klafki 1971 b) genommen, die Klafki als Rettung aus der zerfahrenen pädagogischen Diskussion 1971 empfiehlt. Die Hypothek dieser Theorie besteht allerdings in ihrer tendenziellen Theorielosigkeit, da die Ergänzung der Bildungstheorie mit ihren wissenschaftsmethodologischen Kontrahenten die bildungstheoretische Denkweise relativierte, ihr die Anerkennung unterschiedlichster wissenschaftlicher Theorien aufzwängte.<sup>27</sup> Im „Funk-Kolleg Erziehungswis-

---

27 Gegenüber dem „Funk-Kolleg“ argumentierte Klafki an anderer Stelle genauer. Vgl. Klafki (1971 b). 1973 hob Klafki die Bedeutung der Handlungsforschung im Schulfeld hervor. Durch eine Abgrenzung vom positivistischen Empirieansatz konnte so zumindest der ideologiekritische Anspruch konkretisiert werden. Der Frage, ob damit die tendenzielle Theorielosigkeit überwunden wurde, kann hier nicht näher nachgegangen werden. Vgl. Klafki (1973). Vgl. dazu nochmals Anm. 41, S. 84.

Besonders die Arbeit von Ilse Dahmer über das Theorie-Praxis-Verhältnis (1968) erreicht einen Problemhorizont, der das bildungstheoretische Denken nicht einfach auflöst, sondern seine Schwächen differenziert herausarbeitet. Daß auch gegenwärtig noch Bildungstheoretiker mit hervorragenden wissenschaftlichen Arbeiten in die didaktische Diskussion eingreifen, zeigt z. B. Nicklis (1967).

Andererseits hat die bildungstheoretische *Didaktik* die herausgearbeiteten Probleme nicht konstruktiv verarbeitet. Dies gilt insbesondere auch für die Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Ansätzen. Zu leicht wurden die Anschauungen der anderen, besonders die Paul Heimanns, oberflächlich in das bildungstheoretische Konzept integriert, mitunter sogar als altbekannte und eigene Vorstellungen deklariert. Dieser Umstand hat nicht gerade zur Klärung der Positionen beigetragen. Vgl. Klafki (1967) und bes. Beckmann (1967, S. 149).

1976 schließlich gibt Klafki entscheidende früher vertretene Positionen auf. Didaktik im weiteren Sinne wird von ihm im wesentlichen in der Bestimmung Heimanns akzeptiert. Besonders die früher bestrittene Interdependenz wird nun zum Teil ausdrücklich bejaht. Andererseits gelingt es Klafki nicht, die Bedingungsfelder differenziert genug zu erfassen. Er macht m. E. den Fehler, die Entscheidungsdimensionen als Didaktik im weiteren Sinne herauszustellen. Ich werde demgegenüber zu zeigen versuchen (vgl. zunächst I. A. 2.), daß das Entscheidungsfeld die Didaktik im engeren Sinne konstituiert. Zur Didaktik im weiteren Sinne vgl. bes. S. 427 ff.

senschaften“ stehen die Hermeneutik, die Tiefenpsychologie Freuds und Charakterkunde Kretschmers, der Behaviorismus nach Skinner und anderen, der kritische Rationalismus Poppers und Versatzstücke des Marxismus in einer Reihenfolge als Erklärungszusammenhang pädagogisch-didaktischer Wirklichkeit. Dermaßen ergänzt, ist der Exodus bildungstheoretischen Denkens die Folge; allerdings entspricht diese Form der Auflösung der Bildungstheorie in Beliebigkeit kaum der geschichtlichen Tragweite dieses Ansatzes. Wenngleich im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften“ ein vielfältiges und nicht uninteressantes Erkenntnismaterial vorgestellt wird, bleibt die Frage zu stellen, ob aufgrund der Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit der behandelten Theorien unter dem Blick einer gemeinsamen Erklärungsbasis der gerade auch in der Erziehungswissenschaft notwendige Wissenschaftspluralismus nicht allzusehr in Harmonie umgewandelt wird. Sollten nicht gerade die Widersprüche *zwischen den Erklärungen* eine wesentliche Triebkraft des wissenschaftlichen Fortschritts sein? Sollte nicht gerade hier eine spezifisch bildungstheoretische Denkweise sich als Diskussionspartner erweisen? Ober beinhaltet die „allseitige“ Ergänzung der Bildungstheorie schon ihre Auflösung?

## 1.2. Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen

Die geisteswissenschaftliche Theorienbildung im Anschluß an Dilthey steht in dem Bemühen, erzieherische Prozesse im Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit zu bestimmen. Diese Bestimmung ist allerdings nicht im Sinne einer Aufdeckung der Determiniertheit des Erziehungsprozesses als Kausalanalyse gemeint, sondern in Spekulationen über diesen Prozeß aufgelöst: teilhabendes Verstehen. Dieses Verstehen ist dualistisch, d. h. auf Naturprozesse bezogen als *Erklären* der Erscheinungen und Aufdecken der Ursachen aufgefaßt, auf gesellschaftliche Prozesse bezogen heißt Verstehen im geisteswissenschaftlichen Anspruch, das *Nichterklärbare* mitzudenken, d. h. *teilhabend* zu verstehen, ohne die Teilhaberschaft wissenschaftlich eindeutig systematisieren zu können und Erklärungen über das sogenannte Unerklärbare abzugeben. Der streng methodologisch begründete Dualismus von Natur- und Gesellschaftswissenschaften weist den Gesellschaftswissenschaften einen Ort zu, der die Beschränktheit der eigenen Erklärungsversuche, d. h. die Reduktion auf das Verstehen, als Tugend der Wissenschaft preist: Die Komplexität und bis in letzte Sinngebung hineinreichende Geistigkeit des Menschen verbietet Anschauungen, die eine – wie in den Naturwissenschaften vorausgesetzte – Deter-

miniertheit und damit Erklärung geistiger Prozesse als wie auch immer ablaufende Abbildungsprozesse des Seins im Bewußtsein behaupten. So gesehen steht die geisteswissenschaftliche Theorienbildung in der Tradition des *Idealismus*, der gegenüber dem mechanischen Materialismus, wie er beispielsweise von den französischen Materialisten vertreten wurde und der die völlige Determiniertheit auch des geistigen Menschen durch die äußeren Umstände behauptete<sup>28</sup>, die Freiheit des Subjekts einklagte und ins gegenteilige Extrem verfiel: Leugnung der Möglichkeit der Determiniertheit des geistigen Lebens durch die Umstände.

Allerdings wird der Idealismus im geisteswissenschaftlichen Ansatz funktionalistisch ergänzt, er löst sich nicht in „reinen“ subjektiven Idealismus auf, dem die äußere Welt nichts mehr gilt. Eingegrenzt ist in der Art des Diltheyschen Idealismus schon die Interpretation der Rolle der Naturwissenschaften, denen die Erklärung objektiver Zusammenhänge zugestanden wird und die sich damit auch dem Materialismus öffnen können. Zudem tritt an die Seite idealistischer Interpretation der Funktionalismus als wesentlicher Bestandteil der verstehenden Spekulation über Erziehungsvorgänge: Erziehung wird als Funktion der Gesellschaft aufgefaßt, und damit wird über den Anspruch des Subjekts hinaus (Freiheit) die Einschränkung des Subjekts durch die objektive Macht der Gemeinschaft (Notwendigkeit) in die idealistische Interpretation einführbar. Freiheit des Subjekts oder Einschränkung dieser Freiheit durch funktionalen Zusammenhang der Gesellschaft, die Erklärung dieses Problems wird zur methodologischen Klippe des Versuches, bildungstheoretische Didaktik zu begründen. Denn die Beliebigkeit der Ausdeutung dieses Widerspruches aufgrund der Leugnung kausaler gesellschaftlicher Bestimmtheit im geisteswissenschaftlichen Ansatz bringt immer wieder Spekulationen und weniger systematische Reflexionen auf der Basis empirisch fundierter Studien über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft hervor; in der spekulativen Auslegung jedoch droht der Anspruch, die Lebenswirklichkeit zu verstehen, unterzugehen: Geistige Werte werden stellvertretend für die Wirklichkeit setzbar, ohne kritisch – und das heißt auch systematisch-empirisch – an ihr überprüft zu werden. Die Abbildung der Lebenswirklichkeit – und dieses Problem zieht sich durch alle bildungstheoretischen Bemühungen – steht immer in Gefahr, spekulativ aufgelöst und subjektivistisch mystifiziert zu werden,

---

28 Der französische Materialist C. A. Helvetius faßt eine derartige Sicht in einer prägnanten These zusammen: „Die notwendig verschiedene Erziehung der verschiedenen Menschen ist vielleicht die Ursache jener geistigen Ungleichheit, die man bisher der ungleichen Vollkommenheit der Organe zugeschrieben hat.“ (Helvetius 1972, S. 45).

weil der Idealismus als erkenntnistheoretische Hypothek den Standpunkt einseitiger (subjektivistischer) Interpretation in die Analyse der Lebenswirklichkeit einbringt.

In der Darstellung des bildungstheoretischen Ansatzes wurden Arbeiten von Nohl, Weniger und Klafki angeführt. Anhand einer Auseinandersetzung mit diesen Autoren sollen im folgenden wesentliche methodologische Probleme der Bildungstheorie kritisch aufgedeckt werden.

Bei Herman Nohl steht das Leben in der Spannung zwischen Vergangenheit und Zukunft einerseits wie zwischen den Grenzen der Kultur und Religion andererseits. Lebensspannungen, so die Devise, müssen ausgehalten werden, wobei der Bildung das Moment der Tradierung des Lebens zukommt, d. h. der Stabilisierung der Lebensverhältnisse. Nohl geht von der idealistischen Annahme aus, daß eine durch die Erziehung bewirkte Veränderung des menschlichen Verhaltens streng von der Veränderung der politischen Verhältnisse zu unterscheiden sei, da das Subjektive schematisch vom Gesellschaftlichen getrennt gedacht werden muß. Solche schematischen Auffassungen sind typisch für eine Denkhaltung, die zwar die ganzheitliche Erfassung der Erscheinungen propagiert, dem ganzheitlichen Prinzip jedoch andererseits die Schranken der eigenen Wertvorstellungen vorsetzt und Ganzheiten in schematische Einordnungen überträgt: Das menschliche Verhalten steht geschieden von den menschlichen Verhältnissen, Entwicklung der Verhältnisse durch die Erziehung ist angeblich nur möglich, wenn Erziehung auf Tradierung bedacht ist. Wenngleich das Zukünftige immer mitgedacht werden soll, so doch nur als Gedanke an die Entfaltung des Bestehenden: Bildungstheorie, so begründet, ist konservativ. Dies liegt auch darin enthalten, daß Leben nach dieser Sicht immer letzte Sinngebungen und damit Religion, also nicht wissenschaftlich zu Bewertendes einschließt: „Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden“, formulierte Dilthey. (Dilthey 1942, S. 261)

Der Funktionalismus wird bei Nohl durch den Begriff Repräsentation gesichert. Allerdings liegt hier auch die Stärke des geisteswissenschaftlichen Ansatzes: Repräsentation soll nicht heißen, daß einseitig zugunsten bestimmter gesellschaftlicher Interessengruppen gebildet wird; vielmehr wird der Anspruch allseitiger, wenngleich nicht wissenschaftlicher Bildung erhoben. Dennoch meint Repräsentation in erster Linie die Funktionalität der Reproduktion einer Gesellschaft im Sinne der Überbetonung der Tradierung. Aus dem, was ist, soll das Erziehungsziel gefiltert werden; das, was ist, meint jedoch das zu Stabilisierende gegenwärtig herrschender Macht und weniger das der Möglichkeit oder Wünschenswertlichkeit

menschlicher Interessen nach zu Entwickelnde, also z. B. Kaisertum, wenn das Kaisertum herrscht, Faschismus, wenn der Faschismus regiert, aber auch Demokratie, wenn Demokratie besteht. Die hierin sichtbar werdende Geschichtslosigkeit des auf Geschichte pochenden Ansatzes ist frappierend: Wie soll die Repräsentation die Geschichtlichkeit sichern, wenn möglicherweise das zu Repräsentierende gegen die geschichtliche Entwicklung steht?<sup>29</sup>

Die geschichtliche Einsicht wird bei Nohl als systematische aufgefaßt, wenn systematische Kategorien, die einmal gewonnen wurden, der geschichtlichen Analysetätigkeit vorausgehen. Eine solche systematische Kategorie ist beispielsweise das Ziel der „Erweckung eines gesunden adligen geistigen Lebens in allen Volksgenossen“, nur: Die Geschichtlichkeit dieser unterstellt zweckfreien Kategorie kann schwerlich eindeutig auf die Demokratie bezogen werden. Weniger der in dieser Kategorie wertmäßig zum Ausdruck gebrachte Konservativismus als vielmehr die in diesem Zusammenhang zu erwähnende mangelnde Auseinandersetzung mit der faschistischen Ideologie zeigen die tendenzielle Unvereinbarkeit derartiger Vorstellungen mit der Demokratie. Dies gilt bezogen auf den Idealismus dann, wenn die Bildung um ihrer selbst willen propagiert und hintenherum die gesellschaftliche Funktionalität der Bildung im Sinne jeweils herrschender – auch undemokratischer – Mächte anführbar gehalten wird. Eine vergesellschaftete Bildung, d. h. Allseitigkeit und Wissenschaftlichkeit der Bildung für *möglichst alle*, d. h. Verwirklichung demokratischer Rechte durch reale Umsetzung der Grundsätze der Demokratie, verflüchtigt sich bei Nohl in die Individualisierung des pädagogischen Prozesses und findet ihren Kontrapunkt in der Behauptung der Notwendigkeit einer Elitenbildung bzw. Bildung der biologischen Grundlage nach. Biologische Grundlage im Nohlschen Verständnis meint nicht die Bildung den Bedingungen der unleugbaren biologischen Voraussetzungen des Menschen gemäß, soweit sie von den Wissenschaften bisher überhaupt exakt nachgewiesen wurden, sondern hat schon vorentschieden, daß die unterschiedliche Begabung der Menschen als innerer Programmwert von so hoher Bedeutung ist, daß Eliten- und Massenbildung dem Gesetze der Natur nachkommend unterschieden werden müssen. So sind Nohls Gedanken zu verstehen, wenn er die Reifung des Menschen als „Richtungssinn der individuellen Bega-

---

29 Der geisteswissenschaftliche Ansatz versäumte es nach 1945, den Zusammenhang geisteswissenschaftlicher und faschistischer Ideologie, den es im deutschen Faschismus gegeben hatte, zu problematisieren und theoretische Konsequenzen im Hinblick auf eine fundamentale Sicherung des demokratischen Anspruches zu ziehen.



bung“ auf einen Beruf hin interpretiert; in diesen Gedanken steckt zugleich die Überzeugung einer Pädagogik vom Kinde aus, die das Reifen der angeborenen Anlagen des Kindes behüten und fördern will. Gesellschaftliche Verhältnisse erscheinen aufgrund der Dominanz der inneren Werte angeborener Anlage als Naturgesetz, das nicht verändern-der Verletzung unterliegen darf. Muß sich nicht gerade die Demokratie derartigen Gedankengutes versagen? Ihrem Anspruch zumindest gilt die verändernde Entwicklung jeweils bestehender Lebensverhältnisse in Richtung auf vertiefende Demokratisierung und Humanisierung, auf Entfaltung der schöpferischen Kräfte aller Menschen und optimale Förderung aller im Sinne der Entfaltung gleicher Chancen als allgegenwärtiges Ziel, um auf der jeweils gegebenen Stufe historisch-konkreter Gesellschafts- und damit Menschheitsentwicklung ihren spezifischen Beitrag zur Entwicklung des Fortschritts der Menschheit zu leisten. Diesem Anspruch kann die Nohlsche Konzeption nicht gerecht werden.

Erich Weniger setzte die Nohlsche Denkhaltung in didaktische Aussagen um. Seine Bestimmung der Didaktik wurde grundlegend für das bildungstheoretische Didaktikverständnis.

Das „Lehrgefüge“ – und nicht etwa der Lehr-Lern-Prozeß, wie Wolfgang Klafki zum Teil herauszustellen versuchte (vgl. Klafki 1968) – steht im Zentrum des Wenigerschen Didaktikverständnisses. Damit ist die zentrale Bedeutung des inhaltlichen Prozesses, der im Unterricht vorliegt, an erste Stelle gesetzt: Didaktik ist auf Inhalte und den Inhalten verpflichtet, didaktische Analyse meint Inhaltsanalyse und *nicht* die Analyse der *gesamten* Unterrichtssituation. Es gibt für Weniger keine eindeutige Reihenfolge der am Unterricht beteiligten Faktoren, so daß die *Praxis* der Inhaltsvermittlung das eigentliche Reservoir der Theoriebildung darstellt. Die Praxis soll mittels der Bildung „einheimischer Begriffe“ zur Geltung gebracht werden. Dabei wird der Didaktiker erkenntnistheoretisch auf drei Schichten der Theoriebildung verwiesen: die vorwissenschaftliche oder die Schicht der Voreingenommenheit, in der der emotionale und weltanschauliche Grundgehalt des Daseins enthalten ist, dann die formulierten Regeln des Praktikers und schließlich die Wissenschaft als systematische Besinnung. Bedeutend ist hier vor allem die Abhängigkeit der Wissenschaft von der Praxis: Wissenschaft verschafft sich hier erst Raum, wenn die Praxis schon vorwissenschaftlich oder regelhaft-praktisch begründet ist. Wissenschaft muß darauf Rücksicht nehmen, ist also nichts Reines, Wertfreies oder emotional Entleertes, wengleich andererseits die Wissenschaft zweckfrei, nicht einseitig auf Interessen festgelegt sein soll.

Die zweckhafte Festlegung der Wissenschaft und damit ihre bildungstheoretische Zweckgebundenheit und Interesseneinseitigkeit steckt jedoch gerade in der Wenigerschen Bestimmung der drei Grade der Theorie und der Abhängigkeit der Wissenschaft von der Praxis. Praxis, wohlgemerkt, meint bei Weniger nicht gesellschaftliche Praxis, nicht den Bezug zur allgemeinen Realität, sondern allein die Praxis des pädagogischen Bezuges, damit auch kein weitgestecktes sozialkritisches Kriterium, sondern ein eng gefaßtes Bestimmungselement, das die bildende Begegnung fixieren und als einzig bestimmenden Bildungszusammenhang behaupten soll. Von dieser Praxis nun abhängig zu sein, wird für die pädagogische Wissenschaft zur Beschneidung ihres Reflexionskreises: Sie steht außerhalb der Sphären ihres gesellschaftlichen Seins und nur innerhalb der Begegnung zwischen Erzieher und Zögling ist sie bei sich selbst. Die Hilfestellungen anderer Wissenschaften sind damit begrenzt und nur für den pädagogischen Akt als einmaligen Vorgang gefragt. Das teilhabende Verstehen begründet sich so durch die Reduktion des Praxisbegriffes auf bildende Begegnung. Der Lehrer wird einseitig auf das teilhabende Verstehen gemäß bildungstheoretischer Wertnormen verpflichtet, weil alle weiteren Erklärungen durch den bildungstheoretischen Praxisbegriff der wissenschaftlichen Reflexion entzogen werden. Damit schließt sich ein Zirkel: Teilhabendes Verstehen ist im Sinne der Bildungstheorie gegen kausale Erklärung des menschlichen Verhaltens und der menschlichen Verhältnisse – besonders der Erziehungsverhältnisse – immunisiert, weil Erklärungen, die den Horizont selbstgewählter Verstehenswilligkeit übersteigen, bildungstheoretisch als nicht mehr zum Gegenstandsbereich der Didaktik zählend nachgewiesen werden können. Hiermit wird bildungstheoretische Wissensfeindlichkeit begründbar, da man nur *Begrenztes* vom didaktischen Gegenstand zu erfahren duldet, andererseits wird die bildende Begegnung zum Feld breiter Spekulation über die Inhaltlichkeit des pädagogischen Prozesses. Diese Inhaltlichkeit und nicht die gesamte Unterrichtssituation soll reguliert werden und über die Herausbildung von Kriterien zur Lehrplanumsetzung den Lehrer als Amtsträger gesellschaftlicher Mächte befähigen, eine fruchtbare bildende Begegnung herzustellen.

Die Lehrplantheorie Wenigers bildet den Kern seines Didaktikverständnisses. Über sie wird die postulierte Freiheit des Lehrers im Sinne bildungstheoretischer Vernunft kanalisiert. Freiheit des Lehrers wird nur insoweit relevant, wie sie dient, Notwendigkeiten, die durch den Lehrplan gegeben sind, frei, d. h. schöpferisch umzusetzen. Insofern sind die Grenzen der Spekulation einerseits eng gezogen, d. h. auf bestimmte vorgegebene Stoffe fixiert; andererseits weit gefaßt, d. h. der persönlichen Um-

setzung des jeweiligen Lehrers frei überlassen, um eine möglichst lebendige Begegnung hervorzubringen.

Bei Weniger konkretisiert sich in der Lehrplantheorie der Widerspruch des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, der einerseits idealistisch auslegend argumentiert, andererseits die Funktionalität der Reproduktion der je herrschenden Gesellschaft sichern will. Weniger versucht den Widerspruch von Freiheit und Notwendigkeit zu lösen, indem er den *Staat* einerseits als zweckfreien Mittler zwischen Individuum und Gesellschaft charakterisiert, andererseits zugesteht, daß der Staat auch als geistige Macht auftreten kann und in bezug auf die politische Unterweisung und den Geschichtsunterricht auch als Interessenvertreter auftreten muß. Der Staat erscheint als die sichere Instanz der Herstellung der notwendigen und wünschenswerten Voraussetzungen didaktischer Auslegekunst: Diese ist auf die schöpferische Umsetzung des staatlich Gesetzten bezogen. In den Staat selbst gehen die unterschiedlichsten geistigen Mächte ein, sie ringen um Geltung. Der Staat achtet jedoch die Allseitigkeit der Interessen, um vor Einseitigkeit der Entwicklung geschützt zu sein. Dieser Idealfall staatlicher Überparteilichkeit wird indes bildungstheoretisch als übergeschichtliche Kategorie bloß unterstellt, nicht aber bewiesen. Vor allen Dingen nicht geschichtlich untermauert, sondern absolut gesetzt: als sei *der* Staat eine Staatsform schlechthin. Gerade hierin aber krankt zumeist das Verhältnis von staatlicher und wissenschaftlicher Politik. Die im Staat artikulierten und die herrschaftlich durchgesetzten Interessen können durchaus im Widerspruch zwischen ideologischem Anspruch und aufgedeckter Wirklichkeit stehen. Auch eine didaktische Theorie wird das immer mit bedenken müssen. Sie ist als Wissenschaft immer der Wirklichkeit und den Möglichkeiten, Wirklichkeit adäquat und ungeschmälert zu erfassen, verpflichtet. Sie dient einer demokratischen Aufgabe nur so weit, wie sie dieses Recht, das ihr in der Zusicherung der Freiheit von Forschung und Lehre in der Bundesrepublik Deutschland de jure zugestanden ist, ernsthaft und ohne Furcht vor den dabei auftretenden Konflikten mit Leben erfüllt. Bei Weniger wird der Didaktik dieses Recht jedoch eher beschnitten. In seiner Theorie stecken theoretische Elemente einer Staatspädagogik, wie sie zur Zeit des Faschismus unheilvoll herrschte. Weniger negiert allzu leichtfertig die aufklärerische Funktion: Didaktik im Wenigerschen Sinne schließt die Möglichkeit mangelnder Reflexion über die Geschichtlichkeit des Staates ein.<sup>30</sup>

---

30 Weder Weniger noch die in seiner Schule stehenden Didaktiker haben energisch genug aus der Zeit des Nationalsozialismus gelernt: In die bildungstheoretische Begründung wurde zwar der These nach eine relative Autonomie der Pädagogik vom Staate aufgenommen, aber nicht im entferntesten bewiesen oder konkretisiert. Bei allen Speku-

Wie sehr Weniger dem unrealistischen Ideal des unhistorischen Staates ergeben ist und wie wenig seine Aussagen an der Realität der gegenwärtigen Gesellschaft überprüft wurden – das methodologische Grundproblem dieses Denkansatzes –, zeigt die Behauptung der drei Schichten des Lehrplans. Die erste Schicht des Lehrplans ist als inhaltliche Vorgabe durch den Staat aufgefaßt. Der Lehrer soll jedoch darüber hinaus die je konkrete Volkstümlichkeit des Heimatkreises bewahren und durch diese das Leben „kräftiger“ machen. Die zweite Schicht des Lehrplans ist damit Korrektur möglicher Praxisabgehobenheit von Inhalten, sie dient der Bewahrung volkstümlich eingebundener Praxis. Volkstümlichkeit als irrationale Kategorie vermag so der spezifischen Leistung des jeweiligen Lehrers gemäß die lehrplanmäßige Zielperspektive zu relativieren, die Theorie an die Fessel (gerade rückständiger und daher) beschränkter Praxis zu legen. Die dritte Schicht des Lehrplans zeigt das Dilemma bildungstheoretischer Spekulation noch deutlicher auf: Stoffbeherrschung praktischer Art, die Entwicklung von Fähig- und Fertigkeiten fallen gar nicht unter den Bildungsbegriff, sondern sollen erst einmal auf bildendem Gehalt überprüft und gegebenenfalls mit bildendem Sinn versehen werden. Bildung meint also immer „mehr“ als Ausbildung für die Praxis: Bildung soll Erziehung zu geschlossener Denkhaltung, zu festgelegter Weltanschauung, bestimmter Wertschätzung, vorgegebener ästhetischer Einschätzung usf. sein. Nicht die Intellektualisierung, sondern die Vermittlung einer geschlossenen Weltsicht ist daher das Anliegen der Schule, und derartige „Zweckfreiheit“ zeigt den Kern der Gebildetheit: In ihr darf noch abgesehen werden von der „Grausamkeit des Lebens“. Über die Grausamkeit zu befinden obliegt ohnehin nicht der Didaktik. Ihr Entscheidungsraum betrifft die Vermittlung vorgegebener Inhalte, deren

---

Noch Fußnote 30

lationen über die Erziehungswirklichkeit in ihrer historischen Seinsweise blieb der Staat als historischer Prozeß sich ablösender Staatsformen unbeachtet. Er wurde als übergeschichtliche Kategorie betrachtet, so daß eine Verantwortung gegenüber einem bestimmten, den demokratischen, Staat nicht näher zu vertiefenden Überlegungen und Konsequenzen für die didaktische Theorie führte. „Die geisteswissenschaftliche Didaktik E. Wenigers verlegt den emanzipatorischen Bildungsprozeß, der die Entwicklung des selbständigen *geistigen* Lebens gewährleistet, in die *Innerlichkeit* des Heranwachsenden, der in dieser Hinsicht als Subjekt und als Selbstzweck vom Lehrer geachtet wird, trennt die Dimensionen des ‚innerlichen‘ und ‚äußerlichen‘ Menschen voneinander, um die These von der zweckfreien Bildung nicht zu gefährden, und überläßt die ‚Außerlichkeit‘ des Menschen, die Dimension seines Handelns, den autoritären Zwängen des Volksstaates, die lediglich ein Sicheinpassen an vorgegebene Verhältnisse gestattet. So erweist sich die innere Freiheit als Voraussetzung der äußeren Unfreiheit, die innere Emanzipation als Bedingung der äußeren Ein- und Unterordnung. Durch die Verbannung der Emanzipation in die Subjektivität des Menschen wird sie abstrakt und bezieht sich nicht auf das konkrete Dasein des Menschen im Raum des praktischen Lebens.“ (Schäfer 1970, S. 7).

Auswahl ihre Kompetenz überschreitet: Überhaupt die Kompetenz der Wissenschaft überschreitet.

In der Lehrplantheorie Wenigers aber wird nicht nur die inhaltsbezogene Einschränkung der Didaktik im Rahmen konservativer Wertauffassungen sichtbar. Die Überlegungen sind grundsätzlich auf nur einen Teil der bildenden Begegnung fixiert, ohne den weiteren institutionell-organisatorischen oder allgemein-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungsgeschehens näher zu analysieren und selbst die bildende Begegnung wird auf inhaltliche Fragen reduziert, so daß die individuellen Voraussetzungen der Schüler und des Lehrers allenfalls über den Bildungsinhalt in den Blick geraten und damit kaum umfassend genug beschrieben und untersucht werden können. Der Anspruch, die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt didaktischer Theorie zu beachten, zeigt sich in diesem reduzierten Kompetenzrahmen als unerfüllbares Versprechen. Und selbst die zum Teil eingelöste Reflexion zumindest der Inhaltlichkeit des Bildungsgeschehens ist problematisch. Didaktik als Wissenschaft kommt im bildungstheoretischen Denken nicht über das Konstatieren der sie bestimmenden Mächte hinaus. Das Konstatieren von Erscheinungen jedoch reicht kaum hin, um Wissenschaft zu begründen. Es werden in der Lehrplantheorie Wenigers weder empirisch-analytische Verfahren sichtbar, die der Didaktik Wirklichkeit erschließen könnten, noch wird sich Ideologiekritik über diesen Ansatz begründen können, da Absichten der Legitimation gegenüber wirklichkeitskritischen Analysen dominieren. In der Bildungstheorie wurde die Aufklärungsfunktion der Wissenschaft, mit der sie in die Geschichte der Menschheit eingetreten war, allzusehr vernachlässigt. Gegenüber aufklärerischen Analysen entwickelten Bildungstheoretiker eher legitimierende Erklärungen einer so oder so vorgegebenen Wirklichkeit, und die geisteswissenschaftliche Spekulation über das Bildungsideal trug für die bildungstheoretische Didaktik immer mehr den Anstrich der Rezeption als der kritischen Reaktion. Didaktik trägt im bildungstheoretischen Verständnis, das Wert auf die Reflexion der vorentschiedenen Inhaltlichkeit legt, nicht so sehr jedoch die Analyse des Prozesses der Vorentscheidung vorantreibt, tendenziell unkritischen Charakter, d. h. Didaktik meint mehr die Umsetzung als Regel, weniger die kritische Auseinandersetzung mit Inhalt und Regel der Umsetzung.

So gesehen ist die Wenigersche Verbindung von Bildungs- und militärischer Theorie zwingend. In ihr zeichnet sich das grundlegende Problem jeder Didaktik ab: Auf Inhalte bezogen zu sein und Inhalte umsetzen zu müssen, selbst auf die Gefahr hin, mit diesen Inhalten menschliche Wünschenswürdigkeit in Frage zu stellen. (Vgl. auch S. 427 ff.) Die Bewältigung dieses methodologischen Problems muß am Anfang aller Versuche

stehen, die Didaktik als Wissenschaft begründen wollen. In der Bildungstheorie sind durch Weniger die Grenzen des Verständnisses dieses Problems zu eng gezogen: Es wird einerseits durch den reduzierten Praxisbegriff soweit beseitigt, daß die in der Praxis enthaltene Widersprüchlichkeit verdeckt wird; es wird andererseits in der Lehrplantheorie ignoriert, um die Praktikabilität des bildungstheoretischen Ansatzes im Sinne der berufsständisch orientierten Tradierungsfunktion zu sichern.<sup>31</sup> Die fortschreitende wissenschaftlich-technische Entwicklung und die Versachlichung der Lebensformen in der Gegenwart deckte das Ende der Epoche derartiger Pädagogik deutlich auf.

**Wolfgang Klafki** faßte in 12 Thesen die von ihm übernommene Gültigkeit geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Didaktik zusammen. Diesen 12 Thesen lassen sich Antithesen gegenüberstellen, die die methodologischen Probleme des bildungstheoretischen Ansatzes aus der Sicht der Kritik der Bildungstheorie<sup>32</sup> aufzeigen helfen (vgl. dazu weiter oben S. 52 f.):

Zu 1: Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte bedeutet die Reduktion des wissenschaftlichen Gegenstandsbereiches der Didaktik auf Fragen der Inhaltlichkeit und damit den Ausschluß der expliziten Reflexion über die komplexen Voraussetzungen der Unterrichtssituation. Unbestritten kann die Herausarbeitung der Notwendigkeit der Reflexion über die Inhaltlichkeit als wesentlicher (aber nicht hinreichender) Beitrag der Bildungstheorie gelten.

Zu 2: Die Forderung, einen Bildungsinhalt in Zusammenhang mit „bestimmten Heranwachsenden“ auf „bestimmter Bildungsstufe“ zu bestimm-

---

31 Es gibt Autoren, die hervorheben, daß E. Weniger gegenüber H. Nohl, der überwiegend auf Tradierung bedacht war, auch den Aspekt des Zukünftigen und damit die Vorbereitung der Schüler auf die Zukunft in die geisteswissenschaftliche Didaktik integriert hat. Dies mag auf den direkten Vergleich Nohl — Weniger zutreffen, darf jedoch andererseits nicht absolut gesetzt werden. In Beziehung zu den sich entwickelnden industriellen Verhältnissen nach 1945 in Westdeutschland blieb selbst die Zukunftsorientierung Wenigers ein Moment der Tradierung, da die berufsständisch-heimatkundlichen Lebensverhältnisse nicht hinreichten, um eine dynamische Wirtschaftsentwicklung zu entfalten. Zur Erfassung des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses und zur Umsetzung der veränderten Lebenswirklichkeit in neue didaktische Kategorien reichten auch Wenigers bildungstheoretische Bemühungen nicht aus. Dies wird letztendlich in Negation des Wenigerschen Ansatzes deutlich im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften“ von Klafki und anderen demonstriert: Das Gewinnen neuer Kategorien zur Erfassung der veränderten Lebenslage und den neuen Aufgaben der Didaktik mündet immer auch in die Auflösung der Bildungstheorie. Vgl. dazu bes. S. 81 ff. Vgl. ferner auch Anm. 45, S. 93.

32 Zur Kritik vgl. u. a. Roeder (1961; 1962). Ferner Huisken (1972, S. 55 ff.). Klafki selbst relativierte seine Standpunkte. Vgl. bes. Klafki (1971 b) und (1973). Zur Kritik am emanzipierten Anspruch Klafkis vgl. u. a. auch Bath (1974, S. 37 ff.).

men, erfordert zur Sicherung wissenschaftlicher Ergebnisse mehr als die Reflexion über die bildende Inhaltlichkeit. Dieses Mehr bleibt in der Bildungstheorie ausgeschlossen oder wird zumindest als sekundär und eher unbedeutend angesehen.

Die Forderung, einen Bildungsinhalt im Zusammenhang mit einer geschichtlichen Situation zu bestimmen, bedarf der Überprüfung des wissenschaftlichen Apparates, mit dem diese Bestimmung durchgeführt werden soll: Hier bestreitet jedoch die Bildungstheorie aufgrund ihres idealistischen Herangehens an die Analyse geschichtlicher Zusammenhänge die kausale Erklärungsmöglichkeit konkreter Prozesse. In dem Maße, wie jede geschichtliche Situation als „unmittelbar zu Gott“ interpretiert wird, verweigert Geschichte die systematische Einsicht: Die Bestimmung eines Bildungsinhalts wird leicht zur Spekulation über den bildenden Sinn *vorhandener* und geschichtlich-kritisch nicht näher hinterfragter Werte.

Zu 3: Das Fruchtbarwerden eines Bildungsinhalts in einem Jugendlichen wird über den Lehrer vermittelt, an dem dieser Jugendliche sich bildet. Die Bildungstheorie folgt einer richtigen Einsicht, wenn sie die Wichtigkeit der aktiven Umsetzung eines erlernten Inhalts im Jugendlichen betont, andererseits ist der Weg zum Erzielen dieses Effekts einseitig: Er wird überwiegend an dem Meßfaktor Bildungsinhalt konkretisiert, und es wird von den weiteren inhaltsunabhängigen Bedingungen der Unterrichtssituation zu sehr abstrahiert. Hier wird unter anderem der Widerspruch provoziert, daß ein Schüler zwar vom Lehrer her gesehen „bildend“, aber in bezug auf seine Lebensverhältnisse lebensfremd erzogen wird.<sup>33</sup>

Zu 4: Die Behauptung uneingrenzbarer Freiheit des einzelnen in der Gemeinschaft erzwingt eine Beliebigkeit der Interpretation geschichtlicher Notwendigkeit und Freiheit. Diese wird aufgrund der Beliebigkeit bildungstheoretischer Spekulation dann real eher durch den je wirkenden äußeren Druck der Verhältnisse entschieden. Das gleiche Problem gilt für

---

33 Dies gilt insbesondere für die Möglichkeit der Beachtung der Lebensbezüge des einzelnen Heranwachsenden. Die Perspektive des Lebens wird von vornherein durch die Festlegung auf Laienbildung, durch die Realisation volkstümlicher Bildung auf den engen Kreis *vorgefundener* Notwendigkeit und nicht menschlich wünschenswerter Möglichkeit (Erhöhung der Chancengleichheit) bezogen. Diese Kritik meint wohlgerne nicht die utopische Hoffnung einer auf einmal zu verwirklichenden allseitigen, wissenschaftlichen und für alle gleich geltenden Allgemeinbildung. Sie meint vielmehr die notwendige und durch sachlich kompetente Reform langfristig vorbereitete Herstellung von Reformschritten auf diesem Weg. Nur so wird sich langfristig gesehen Demokratie im weitesten Maße entfalten können. Andererseits aufgrund der wirtschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Entwicklung offenbar auch entfalten müssen, um die Möglichkeit weiterer dynamischer Entwicklung ausschöpfen zu können.

die Bestimmung der Funktionalität des Staates, der einerseits zweckfrei und andererseits zweckgebunden erscheint. Der dem spekulierenden Lehrer je zu eigene und gesellschaftlich angeeignete und vermittelte Dezisionismus kann entweder auf die Zweckfreiheit oder Zweckgebundenheit des Staates abgeschoben werden, solange die Zwecke des Staates erhalten bleiben. Unterricht vollzieht sich in Anpassung an den Druck, der vom Staat auf den Lehrer wirkt. Der Gefahr, daß ein Lehrer nicht erkennt, daß sich die Staatsform in undemokratische Verhältnisse transformiert, wie es 1933 geschah, kann bildungstheoretisch kaum entgegengewirkt werden, da hierfür Kriterien fehlen. Wertentscheidungen sind, bildungstheoretisch hergeleitet, oft nicht wissenschaftlich begründet, sondern in spekulative Beliebigkeit auflösbar.

Zu 5: Elementarbildung, die von der Wirklichkeit des Heranwachsenden ausgeht, verfällt, wie die Erziehungsgeschichte zeigt, leicht in die Betonung naiver und heimatkundlicher Vorstellungen. In der Bildungstheorie ist jedenfalls nicht die exakte Bestimmung der psychologisch-sozialen Ausgangsposition des Heranwachsenden intendiert, um Lernprozesse auf angepaßtem Niveau durchzuführen, vielmehr rückt in der Bildungstheorie die gebildete Beschränktheit inhaltlicher Weltauslegung nach vorgegebenem berufsständischen Wertmaßstab in den Blick und führt als Kriterium der Bestimmung von Bildungsaufgaben möglicherweise zur Feindlichkeit gegenüber gesellschaftsadäquater Ausbildung. (Vgl. u. a. Wilhelm 1967, S. 278 ff.)

Zu 6: Die Vorbereitung des Jugendlichen auf die Zukunft ist ein richtiges und wertvolles Ziel. Die Bildungstheorie stellt jedoch keine adäquaten Kriterien zur Bestimmung von Bildungsinhalten auf, die der notwendigen und möglichen gesellschaftlich-demokratischen Entwicklung der Gegenwart und Zukunft effektiv entsprechen könnten. Gerade aufgrund dieser mangelnden Kompetenz wurde die Bildungstheorie in den sechziger Jahren heftig attackiert und vom Zentrum an die Peripherie der pädagogischen Diskussion gedrängt.

Zu 7: Es ist für die Didaktik eine wesentliche Einsicht, daß die Bewältigung der Gegenwart zugleich Elemente der Bewältigung der Zukunft einschließen muß. Die Bildungstheorie bezieht diese Einsicht jedoch auf ihren typischen ideologischen Denkansatz. Die Gegenwart in (volkstümlicher) Beschränktheit wird zum Augenmaß der Auslegung unerklärbarer Zukunft, sie wird zum fixen Ausgangs- und nicht konstruktiven Kritikpunkt (gezielt auf die permanente Verbesserung bestehender Lebensverhältnisse) didaktischer Entscheidungen genommen.

Zu 8: Die mehr oder minder beschränkte Person wird von der Bildungstheorie nicht begabt, um allseitige Begabungen zu entfalten, sondern



immer schon als begabt oder unbegabt angesehen und damit als mehr oder minder bildsam betrachtet. Die inhaltliche Schwerpunktbildung dieses Theorieansatzes wird begabungsideologisch kanalisiert: Begabung kann sich bildungstheoretisch vermittelt nur dann entfalten, wenn sie schon vorhanden ist. Die lerntheoretische Einsicht, daß Begabung heißt, Begabung zu stiften (Roth), verschwindet in der bloß inhaltlichen Betrachtung des sogenannten eigentlichen Bildungssinns. Inhalte werden nur zur Bildung, wenn sie der Besinnung unterliegen, sagt die Bildungstheorie. Die Zweifelhaftigkeit ihrer wissenschaftlichen Begründung der Begabungsideologie verschweigt sie jedoch ebenso wie die systematische Erörterung der erkenntnistheoretischen Kriterien der Bestimmung des Begriffes Besinnung. Idealistisch behauptete Denkansätze genügen kaum der wissenschaftlichen und der demokratischen Entwicklung der Gesellschaft, die sich nur so weit *entwickeln* kann, wie sie bewußt und planmäßig, aufgrund einsehbarer Kriterien und abgesteckter bzw. absteckbarer Ziele im Sinne demokratischer Wünschenswertlichkeit vorangetrieben wird. (Vgl. auch S. 427 ff.)

Zu 9. Diese Didaktik erfragt einen reduzierten Gegenstand: Bildung im bildungstheoretischen Wertverständnis. Bildungsformen sollen zwar als Bildungsinhalte analysiert werden, aber die geschichtliche Analyse der Lebenswirklichkeit im spekulativ-idealistischen Sinne verhindert die kritisch-konstruktive Reflexion über Bildungsformen eher, als sie zu befördern.<sup>34</sup>

Zu 10: Die Koordination der Allgemeinen Didaktik mit der Fachdidaktik stößt auf ein der Bildungstheorie innewohnendes Dilemma: Der Lehrer, der auf die *Bildungsinhalte* verpflichtet wird und deren Analyse gewährleisten muß, wird unter Umständen seinem spezifischen Fach mehr vertrauen als den Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik. Weniger hatte herausgestellt, daß die Fachwissenschaften im Schulunterricht nur eine wissenschaftliche Propädeutik erblicken, die Allgemeine Didaktik aber sollte den Fachwissenschaften mit dem pädagogischen Bezug entgegenreten und als Theorie der Auswahl der bildungsrelevanten Lehr- und Lerngegenstände in die Stoffwahl eingreifen. Die Didaktik sollte sozusagen den Fachwissenschaften sagen, an welchen Stellen sie mit ihren Fragen einhalten müßten, damit das Ganze, der Wert oder das Bildungsideal nicht in Frage gestellt würden. Gerade diese Autonomieposition ist

---

<sup>34</sup> So war es beispielsweise kein Bildungstheoretiker, sondern Paul Heimann, der als einer der ersten Didaktiker nach 1945 wegweisende Arbeiten über die Rolle der Medien im Unterricht erstellte. Heimann hielt das Medienproblem für so wichtig, daß er die Medienfrage zu einem besonderen Problembereich seiner Didaktik machte. (Vgl. dazu weiter unten I. A. 2.).

durch die Entwicklung der didaktischen Wissenschaft jedoch negiert worden: Die Didaktik ist im Sinne einer Wissenschaft, die über die Inhaltsanalyse hinausgeht, entwickelt worden (vgl. diese Arbeit bes. I. A. 2.), und die Fachwissenschaften sind zunehmend mehr auf die von der Didaktik bereitzustellende breite wissenschaftliche Analyse des Unterrichtsprozesses angewiesen. Je mehr das Niveau der Erforschung der Unterrichtswirklichkeit zunimmt, um so mehr zeigt sich die Fragwürdigkeit der Eigenständigkeit didaktischen gegenüber fachwissenschaftlichen Denkens, desto mehr zeigt sich jedoch auch die Notwendigkeit, sowohl didaktisch als auch fachwissenschaftlich Untersuchungen voranzutreiben, die das Verhältnis von Lehrnotwendigkeit und Lernmöglichkeit näher umreißen helfen. In der Bildungstheorie sind diese weitreichenden Aufgaben verdeckt. Bildungstheoretisch bestimmt, steht die Allgemeine Didaktik indirekt in der Abhängigkeit der Fächer, da der Didaktiker immer nur das ausdeuten kann, was er als Wissen erworben hat. Die Bildungstheorie nährt den Aberglauben, den zu bekämpfen sie eigentlich angetreten ist, daß ein guter Fachwissenschaftler auch ein guter Didaktiker sei, weil in ihr über den inhaltlichen Aspekt zu wenig hinausgesehen wird. Fachdidaktiken, die oft reine Methodenlehren sind, folgen gerade in ihrer mangelnden didaktischen Kompetenz der Bildungstheorie: den bildenden (inhaltlich reflektierten) Gehalt eines Faches methodisch (nur auf das Schema der Inhaltsvermittlung bezogen) zu vermitteln. Daß dieses Vorhaben selbst dem Bildungstheoretiker oftmals zu wenig didaktisch erscheint, läßt sich prinzipiell nicht durch die Reduktion didaktischer auf inhaltlich-bildende Fragestellungen beseitigen, sondern wird gerade durch diese Reduktion immer wieder hervorgerufen.

Zu 11: Die didaktische Besinnung als Kern der Unterrichtsvorbereitung und die Aufgabe des Lehrplangestalters sind zu unterscheiden und werden bildungstheoretisch unglücklich harmonisiert. Der Lehrplangestalter bestimmt die Inhalte, der Didaktiker vollzieht den gesetzten Willen mehr oder weniger weitreichend nach. So gesehen existieren zwei didaktische Analysen auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlicher Reichweite. Die Bildungstheorie versäumte es, sowohl die Unterschiedlichkeit der Reichweiten als auch die Probleme der permanenten Revision des Inhalts dieser Reichweiten (Entwicklung der didaktischen Forschung, Lehrplanerneuerung) zum Gegenstand didaktischer Analysen zu machen.<sup>35</sup> Die Allgemeine Didaktik sollte den eigentlichen Rahmen und Inhalts-

---

35 Später hob Klafki die Bedeutung der Lehrplanfragen allerdings recht eindringlich hervor. Er arbeitete auch in Lehrplankommissionen mit. Vgl. u. a. Klafki (1972). Vgl. auch Anm. 27, S. 64.

kriterien für die Fachdidaktik entwickeln helfen. In der Bildungstheorie jedoch werden weder die Rahmenbedingungen weit genug erfaßt noch die Inhalte kritisch auf ihre gesellschaftliche Relevanz und Funktionalität hinterfragt.

Zu 12: Es ist eine Erfahrung des Unterrichtspraktikers, daß inhaltliche Überlegungen den Überlegungen der Vermittlung des Inhalts meistens vorausgehen. Die Bildungstheorie behauptet, daß Inhalte „grundsätzlich“ der Vermittlung vorausgehen, und bestreitet so die Möglichkeit der Interdependenz: Inhaltsvermittelnde Funktionen können jedoch selbst Inhalt des Unterrichts werden und die Eindeutigkeit des Ablaufschemas Inhalt-Methode sprengen.<sup>36</sup> Aber mehr noch, die Methodik wird bildungstheoretisch-schematisch von der Didaktik abgetrennt, und damit wird eben das provoziert, was der Bildungstheoretiker mit seiner Didaktik eigentlich auch nicht wollte: Das Entstehen von Methodenlehren, die die durch nur inhaltliche didaktische Analyse entstandene Lücke des „*gewußt wie*“ füllen.

In dieser allgemeinen und sicher nicht vollständigen Antwort auf die 12 Thesen Klafki sind die methodologischen Grundprobleme der Bildungstheorie aufgedeckt und in doppelter Kritik zusammengefaßt:

- Kritik des Idealismus, der sich durch die bildungstheoretischen Vorstellungen zieht, der in das Konstatieren bloßer Wechselwirkungen (Individuum oder Gesellschaft, Freiheit oder Notwendigkeit usw.) mündet und ein spekulatives Verhalten des Didaktikers erzielt, das zum Teil an der Volkstümllichkeit und an irrationalen Traditionen einseitig orientiert und unfähig ist, gesellschaftlich notwendige Innovationen rechtzeitig, rational und effektiv umzusetzen;
- Kritik des idealistischen Funktionalismus, der tendenziell in Leugnung kausaler Zusammenhänge die idealistische Spekulation im Sinne vor allem der Tradierung und nicht der dem Bestehenden immer innewohnenden und zu entfaltenden Entwicklungsnotwendigkeit und -möglichkeit zum Ausdruck kommen läßt.

Bei Klafki ist dieser methodologische Grundwiderspruch der Bildungstheorie zwischen Subjektivismus und erstrebtem funktionalem Objektivismus in der These der „Kategorialen Bildung“ enthalten. Diese These faßt das Problem zusammen, sie ist aber im Sinne der Entwicklung des bildungstheoretischen Denkens dem Inhalt nach schon bei Nohl und Weniger angelegt. Die verschränkte Formulierung des „Erschlosseneins einer

---

36 Die Interdependenz von Inhalt und Methode wurde von Paul Heimann nachgewiesen. Die Interdependenz wird von Klafki später auch anerkannt. Vgl. Hendricks (1972) und Klafki (1976).

Wirklichkeit“ wie des „Erschlossenseins eines Menschen für seine Wirklichkeit“ ist ebenso unspezifisch und inhaltsleer wie der Versuch der Konkretisierung dieser Erschließungsbemühungen. Bei Klafki wird alles, was nicht repräsentativ ist, aus dem zu Erschließenden verbannt. Dazu gehört Einzelwissen, Einzelkönnen, Wissen auf Vorrat, Vergangenheit ohne Bedeutung für die Gegenwart, alles, was nicht Kategorie des eigenen geistigen Lebens sein kann; also: Alles, was vom Kinde (Laien) aus die Möglichkeiten des Kindes (Laien) zu übersteigen scheint. Eine Entscheidung des Kindes (Laien) über das, was ihm lehrbar gehalten oder vorenthalten wird, entfällt, weil ihm die mitentscheidende Berechtigung abgesprochen wird. Es könnte diese Berechtigung auch nur das Endprodukt einer Ausbildung sein. Andererseits: Die Verweigerung der allseitigen Ausbildung *aller* als Vorbereitung freier Entscheidung käme der Verweigerung demokratischer Rechte gleich. Klafkis Lösung dieses Dilemmas wird über die Begabungsideologie vermittelt und mündet in die volkstümliche Bildung. Zwar schafft Klafki den Begriff Laienbildung, aber dieser steht auf der Basis der Ideologie der volkstümlichen Bildung, da auch hier nicht das *erreichbare* Maximum allseitiger wissenschaftlicher Ausbildung nach den konkreten Bedingungen der Schüler als Kriterium angesetzt ist, sondern ein vorgefundenes Minimum aufgrund unterstellter und statisch gedachter Begabungen genügt. (Vgl. Klafki 1955) Dieser Bildungsideologie steht die Klafkische Definition des Begriffes Bildung zur Seite: Bildung als innere Haltung, die in einem ungeklärten Verhältnis zur äußeren Welt steht. Die geforderte Weltoffenheit der Bildung erfährt ihre Einschränkung durch die Dimensionen des Glaubens und der Gnadenbedürftigkeit. Die geschlossene Welthaltung, die bei Nohl und Weniger noch offen gefordert wird, setzt sich damit bei Klafki im Widerspruch zur behaupteten neutralen Weltoffenheit bildungstheoretischen Denkens auch durch. Der soziale Bereich wird aus dem Fragenkomplex über Bildung ausgeklammert. Die Aufhebung der Standesgesellschaft wird behauptet, ohne nachgewiesen zu sein. Es bleibt im übrigen offen, was die Kennzeichen einer scheinbar überwundenen Standesgesellschaft und was die Grundlagen des Erziehungsfeldes in der Demokratie sein sollen. Die behauptete Weltoffenheit unterliegt einer doppelten Einschränkung: Einerseits meint Weltoffenheit mehr als Feststellung der Tatsachen der Wirklichkeit; Offenheit meint zugleich die wertmäßig-subjektive transzendente Weltauslegung, die die komplexen Erscheinungen der Natur und Gesellschaft oftmals auf letzte Sinngebungen bezieht und damit wissenschaftlicher Analyse entzieht. Andererseits die bildungstheoretisch intendierte Inhaltsanalyse, die eine Einschränkung der Beachtung weiterer Analysebereiche beinhaltet. Es werden weder die

psychologisch-sozialen Voraussetzungen der Unterrichtssituation noch die auf lerntheoretischer Erörterung basierenden Umsetzungsmöglichkeiten erfaßbar.

Die Orientierung auf die inhaltliche Analyse meint in der Bildungstheorie von vornherein also nur eine reduzierte inhaltliche Analyse, die den im Lehrplan enthaltenen und vorgegebenen Inhalt als einzig wesentlichen für den Lehrer interpretiert. Die inhaltliche Auseinandersetzung als Ausgangspunkt der Unterrichtsvorbereitung ist damit jedoch nicht so unproblematisch, wie der bildungstheoretische Ansatz besonders in Abgrenzung zur „Berliner Schule der Didaktik“, die, wie noch zu zeigen sein wird, auch andere als nur inhaltliche Analysefaktoren geltend macht, versichert. Der Nachvollzug vorgegebener Inhalte läßt im bildungstheoretischen Ansatz die ideologiekritische Hinterfragung des Nachvollziehenden vermissen. Zum anderen – und dieser Punkt weist auf die grundsätzliche Problematik einer reduziert inhaltlichen Didaktik hin – wird der Unterricht nicht nur durch Inhalte konstituiert, sondern im Zusammentreten von Schülern, Lehrern, weiteren Bedingungen und Inhalten konkretisiert. Der Ausschluß zahlreicher dieser Bedingungs-momente aus der didaktischen Analyse führt zur Verkennung des realen Unterrichtsprozesses.

Im bildungstheoretischen Ansatz dominiert der Versuch, ein geschlossenes Weltbild bei (dann besonders von Klafki) betauerter Weltoffenheit mit reduziertem Weltverständnis, weil enge Fassung des Gegenstandsbereiches der Didaktik, zu vermitteln. Diese Haltung wurde besonders von zwei Seiten her angegriffen. Einmal ideologiekritisch, d. h. die wertmäßige Interpretation der Realität durch die Bildungstheorie wurde als Ideologie, die im wesentlichen der *unbesehenen* Stabilisierung herrschender Verhältnisse diene, aufgezeigt. Diese Kritik unterschiedlicher Reichweite findet sich besonders in marxistischer Kritik unterschiedlicher Ausprägung.<sup>37</sup> Zum anderen von seiten der Empirie, wobei die Praxisabgehobenheit und spekulative Orientierung der Bildungstheorie kritisiert wurde.<sup>38</sup>

Die geschichtliche Kraft der Kritik brachte die **Bildungstheoretiker am „Ausgang ihrer Epoche“** (vgl. Dahmer/Klafki 1968) dazu, sich in doppelter Weise ergänzen zu wollen, um die Kritik konstruktiv aufzunehmen

37 Marxistisch im weitesten Sinne inspirierte Autoren versuchen besonders, den Zusammenhang von irrationalistischer Lebensphilosophie und Stabilisierung bestehender Herrschaftsstruktur aufzudecken. Vgl. auch Hermeneutik (1971).

38 Die Empiriker gehen von einem Sinnkriterium aus, das in seiner radikalen (reinen) Form allein die Beobachtbarkeit zum Ausgangspunkt des Aufstellens theoretischer Sätze macht. Alle Aussagen müssen überprüfbar sein. Vgl. zur Einführung Stegmüller (1969, S. 380 ff. und 402 ff.); für die Pädagogik vgl. Brezinka (1971).

und die Quelle der eigenen Existenz zu behaupten: Bildungstheorie soll weiterbestehen, aber mit ideologiekritischen und vor allem empirischen Forschungsmethoden ergänzt werden. Indes bleibt diese Ausweitung des bildungstheoretischen Verständnisses von Didaktik zugleich folgenlos, wenn nicht genauere wissenschaftliche Grundlagen als die bildungstheoretisch-hermeneutischen vorgelegt werden, um eine Ergänzung unter dem Primat beibehaltener Grundlagen der Bildungstheorie plausibel erscheinen zu lassen. Die Bildungstheorie wird von Klafki und anderen an der Stelle ihrer größten Umstrittenheit aber nicht angetastet: dem Verstehen als Textanalyse. Bei Dilthey war diese Analyse dem Anspruch nach und über Schleiermacher hinausgehend auch als verstehende Auslegung des Lebenstextes, d. h. der Lebenswirklichkeit, verstanden worden. Bei Klafki heißt es 1970, daß die bildungstheoretische Hermeneutik Interpretationen von Texten *über* Praxis geben soll. So gesehen steht vor der ideologiekritischen und empirischen Ergänzung eine Wissenschaftsauffassung, die die pädagogische Praxis auf ein Theorie-Text-Verhältnis reduziert, so daß die Widersprüchlichkeit realer Praxis nur indirekt in die pädagogische Theorie einzufließen vermag. Die Auslegung bestimmter Texte ist zwar notwendig und im Rahmen der Lösung pädagogischer Probleme in Forschung und Unterrichtspraxis sicher auch unumgänglich, allerdings nicht das einzig mögliche Verfahren, um zu brauchbaren Ergebnissen zu gelangen. Wirklichkeitsanalysen im Rahmen empirischer Forschungsstrategien sind hermeneutisch nach Klafkis Definition nicht begründbar. Heißt das nun, daß die Hermeneutik, die dem veränderten Anspruch nach empirisch ergänzt werden soll, nur noch eine Methode neben anderen ist? Liegt der Nutzen der Hermeneutik also nur in der Textanalyse? War Diltheys Auffassung also zu weitgehend?

Ebenso drängt sich eine weitere Frage auf: Welche Kriterien der Textinterpretation bietet die ergänzte Bildungstheorie, und inwieweit weiß sie sich den realen und praktischen Verhältnissen der Menschen verpflichtet?

Klafki schreibt in der weitverbreiteten geisteswissenschaftlichen „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ im Rahmen eines „Funk-Kollegs“: „Die These, daß hermeneutisch-historische Methoden und empirische Methoden in der Erziehungswissenschaft in wechselseitiger Ergänzung entwickelt und angewendet werden können und müssen, ist ein zentrales Prinzip unseres Funkkollegs.“ (Klafki 1971 a, S. 261) Da die Bildungstheorie in dieser Ergänzung jedoch gefordertermaßen aus der Sicht der Hermeneutik mehr auf einem Theorie-Text-Verhältnis und weniger auf einem Theorie-Praxis-Verhältnis basiert, bleibt die Schwierigkeit, welches Verhältnis von Theorie und Empirie für die Praxis geltend ge-

macht werden kann. Wie sollen empirische Methoden aussehen, deren theoretische Voraussetzung oder deren allgemeiner Zusammenhang die Hermeneutik nach Klafki ist?

Wissenschaftlich betrachtet gibt es keine Theorie, die sich nicht mittelbar bzw. unmittelbar auf die Realität bezieht. Dabei gibt es Theorien, die in erster Linie die Erfahrungen, die in der Praxis (als Ausdruck einer vorliegenden Realität) gemacht werden können, zu (er)klären versuchen. Empirie heißt dabei *zielgerichtete* Praxisforschung, und empirische Verfahren sind damit zwangsläufig an theoretische Voraussetzungen gebunden, an die Voraussetzungen zumindest, die die Zielgerichtetheit der Forschung bestimmen und organisieren helfen.<sup>39</sup> Wenn Klafki daher glaubt, im Interesse der Wissenschaft zu handeln, wenn er die bildungstheoretische Hermeneutik durch empirische Methoden aufwertet, dann stellt sich die Frage, wie ein solches Vorgehen aufgrund der hermeneutischen Methodologie überhaupt möglich ist. Jeder Theorie – so auch der noch nicht mit Empirie ergänzten bildungstheoretischen Hermeneutik – ist ein bestimmtes Herangehen an die Erscheinungen der Realität wesenseigen. Die Auslegekunst der Bildungstheoretiker steht in der idealistischen Tradition und stellt als subjektivistische Methode Kriterien für die Wertung der von ihr untersuchten Gegenstände (Texte) bereit, die das mehr oder minder begründete Erkenntnisinteresse ihres Standpunktes fixieren helfen. D. h. es liegt mit diesem Interesse auch ein ganz bestimmtes Vorgehen in bezug auf die erstrebte Erforschung der Realität vor.<sup>40</sup> In der erkenntnislogischen Interpretation von Texten sollen nun in ergänzter Wendung auch empirisch überprüfbare Hypothesen gewonnen werden. Die Hermeneutik, so wie sie auch von Klafki ursprünglich vertreten wurde, war eine Interpretationsmethode von Berichten über Praxis, von Texten aller Art, mithin auch von empirischen Untersuchungen. In der Auslegung empirischer Untersuchungen brachte der Bildungstheoretiker zugleich seinen Standpunkt über die Wirklichkeit ein, er interpretierte aufgrund theoretischer Leitsätze, Werturteile und Anschauungen den empirischen Bericht. Eine nunmehr direkt um empirische Methoden ergänzte bildungstheoretische Hermeneutik steht in doppelter Schwierigkeit: Entweder könnte die Hermeneutik zur theoretischen Voraussetzung der empirischen Erforschung der Realität werden. D. h. der Bildungstheoretiker entwickelt aufgrund der ihm eigentümlichen wertmäßigen

---

39 Dies läßt sich mit K. R. Popper prägnant zusammenfassen: „Die Erkenntnis beginnt nicht mit Wahrnehmungen oder Beobachtungen oder der Sammlung von Daten oder von Tatsachen, sondern sie beginnt mit *Problemen*. Kein Wissen ohne Probleme – aber auch kein Problem ohne Wissen.“ (Popper 1974, S. 104).

40 Dieses Interesse wird von Klafki deutlich herausgestellt. Vgl. Klafki (1971 a, S. 126 ff.).

Interpretation der Realität, die er bisher vorwiegend in der Textanalyse gewann, nunmehr eigene empirische Untersuchungsverfahren, bzw. er wendet bestehende Untersuchungsverfahren auf die von ihm für richtig erachteten Fragestellungen an. Die Empirie als zielgerichtete Praxisforschung wird damit in ihrer Zielgerichtetheit bildungstheoretisch-hermeneutisch bestimmt. Dann verliert die Hermeneutik als Interpretationswissenschaft von Texten zugleich ihre Aufgabe, sie wird zu einer Theorie-Praxis-Wissenschaft, die den Stellenwert hermeneutischer Analyse in ursprünglicher Form aufgibt. Die Wissenschaftler, die nicht in idealistischer Tradition stehen und empirische Verfahren anwenden, würden dann allerdings idealistisch-bildungstheoretisch begründete Empirie heftiger Kritik unterwerfen.<sup>41</sup>

Oder die bildungstheoretische Auslegungskunst würde hermeneutisch weiterbestehen, jedoch stärker als bisher auf empirische Untersuchungen zurückgreifen, diese für ihre Arbeit fruchtbar machen, indem sie sie verstärkt interpretiert. Eine dermaßen ergänzte Hermeneutik steht jedoch in dem Widerspruch, daß die Fragestellung, mit der die Realität mittels empirischer Methoden analysiert werden soll, nicht unbedingt (im seltensten Fall) bildungstheoretischer Herkunft ist, so daß unter Umständen die fruchtbarsten hermeneutischen Fragestellungen verschüttet werden. Fernerhin bleibt dieser zweiten Variante der Vorwurf nicht erspart, daß sie der notwendigen Entwicklung pädagogisch-didaktisch relevanter Frage- und Forschungsprobleme so lange hinterherhinkt, bis diese Gegenstand der allgemeinen Literatur geworden sind und als Texte hermeneutischer Analyse bereitstehen.

Klafki als führender Bildungstheoretiker der Gegenwart schwankt zwischen den Positionen.<sup>42</sup> Auf der einen Seite bezieht er die erste Position, indem er der um empirische Methoden und ideologiekritische Fragestellungen ergänzten Bildungstheorie folgende Aufgaben zuweist: „1. der

---

41 Sowohl die mehr vom Positivismus als auch die vom Marxismus herkommenden Empiriker sind sich in der Kritik einer idealistischen Begründung empirischer Verfahren einig. Der Hermeneutiker dürfte andererseits kaum mit den rigiden wissenschaftslogischen Forschungsstrategien des Positivismus zufrieden sein (wie umgekehrt: vgl. Brezinka 1971). 1973 erblickte Klafki die Lösung in der Handlungsforschung. (Vgl. Klafki 1973). Eine Auseinandersetzung mit dieser veränderten Klafkischen Position erscheint mir als äußerst wichtig, sie kann jedoch nicht mehr in diesem Rahmen abgehandelt werden, sondern muß einer Analyse der erziehungswissenschaftlichen Theorien der Gegenwart vorbehalten bleiben. Vgl. dazu Reich: Erziehung und Methodologie der Erziehungswissenschaft. (Voraussichtlich 1977).

42 Eine knappe Auseinandersetzung über das Verhältnis von bildungstheoretischer Theorie und Empirie, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, findet sich z. T. bei H. Röhrs (1971). Vgl. ferner Feil (1974). Zur Veränderung der Klafkischen Position vgl. Klafki (1973). Eine prägnante Übersicht über die Entwicklung empirischer Forschungsmethodologie findet sich bei Holzkamp (1972, bes. S. 80 ff.).



Prozeß der Hypothesenbildung als notwendige Voraussetzung für empirische Untersuchungen, 2. die Interpretation der *Ergebnisse* empirischer Untersuchungen, der Einordnung der Ergebnisse in größere Zusammenhänge sowie der Entwicklung von Folgerungen, 3. die Untersuchung von Normen und Zielen in der Erziehung.“ (Klafki, Finckh 1970, VII, S. 42) Auf der anderen Seite spricht Klafki in Anschluß an E. Weniger davon, daß z. B. Aussagen über das Lehrplanproblem „zwar in rein *theoretischer* Absicht angestrebt werden, aber sie können durchaus auch von praktischen Erkenntnisinteressen aus in Angriff genommen... werden“. (Klafki 1970. Bd. 2, S. 78) Die Theorie erweist sich als eine Hilfe, um mit der Praxis fertig zu werden. Klafki schreibt: „Es gibt eine Reihe von Wissenschaften, deren Eigenart und deren besondere fachmethodische Schwierigkeiten daraus wachsen, daß sie auf menschliche Praxis bezogen sind.“ (Klafki 1971 a, S. 175) Zu diesen eigenartigen Wissenschaften gehört auch die Pädagogik. Klafki präzisiert: „Menschliche Praxis‘ – das meint hier nicht jede Art von Aktivität, die Menschen ausüben, z. B. *nicht* handwerkliche Tätigkeiten oder Forschungstätigkeiten etwa im Bereich der Physik, sondern nur solche Handlungen und Einrichtungen, die darauf gerichtet sind, auf andere Menschen einzuwirken oder die Beziehungen zwischen Menschen zu beeinflussen.“ (Ebd.) Weshalb handwerkliche Tätigkeiten oder physikalische Forschungen nicht auf den Menschen einwirken, nicht seine Beziehungen beeinflussen, ist unverständlich und deutet auf einen reduzierten Praxisbegriff hin. Praxis meint bei Klafki ganz im Sinne Wenigers nur den direkten Einwirkungsbezug in einem pädagogischen Verhältnis, in einer überschaubaren Handlung unter Ausschluß ihres gesellschaftlichen Zusammenhangs. Hier ist er der idealistischen Tradition treu, die mittels Versubjektivierungen sich ihre Praxis nach ihrem beschränkten Welthorizont formt und – wie Paul Heimann richtig erkannte – in der „bildungsphilosophischen Stratosphäre“ (Heimann 1962 a, S. 410), in der verklärten Ideenwelt, ihre Spekulation betreibt. Die Kritik des offenkundigen spekulativen Charakters führte die Bildungstheorie zwar zu ergänzenden Einsichten, die jedoch nur in eine scheinbare Überwindung des praxisabgehobenen Standpunktes mündeten. Denn diese Einsichten wurden mit einer mangelnden methodologischen Klärung erkaufte: Die wissenschaftlichen Grundlagen bildungstheoretischer Didaktik wurden zum Teil aus der Welt subjektiv geschlossener Werthaltungen in die Welt wertfreier Tatsachenfeststellung transformiert, ohne daß die damit eingeführte Widersprüchlichkeit der Wissenschaftsauffassungen methodologisch problematisiert wurde. Im Gegenteil: Es wurde nunmehr suggeriert, daß die Bildungstheorie eigentlich schon immer empirische Verfahren integrieren wollte. Die bildungstheoretische Her-

meneutik – will sie ihre Existenz sichern – integriert empirische Methoden, um sich der Kritik der Praxisabgehobenheit und damit Ineffizienz zu entziehen, und sie nimmt vorhandene empirische Methoden auf, weil sie aufgrund ihres herkömmlichen Interpretationsschemas keine empirischen Methoden zur Erforschung der pädagogischen Praxis entwickelt hat. In der Aufnahme empirischer Methoden aber nimmt sie zugleich notgedrungen – da sie die Empirie ihren theoretischen Voraussetzungen bisher nicht exakt anpassen konnte – auch die theoretischen Voraussetzungen der Empiriker, so z. B. den Neopositivismus (vgl. als Einführung Kraft 1968) und Behaviorismus, auf, obgleich diese Theorien in ihren Grundpositionen der ursprünglichen bildungstheoretischen Hermeneutik diametral entgegenstehen. Im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften“, das als Einführung in das Verständnis neuerer geisteswissenschaftlicher Pädagogik verstanden werden will, wird das Verhältnis von Hermeneutik und Empirie dadurch in Beliebigkeit aufgelöst. Zum einen wird beschrieben, welchen Nutzen und welche Notwendigkeit hermeneutische Interpretation erbringt, zum anderen wird unabhängig von diesem Nutzen und postulierter Notwendigkeit moderne empirische Forschung *referiert*. Der neuere Bildungstheoretiker, gefesselt von den empirischen Ergebnissen, interpretiert diese nicht mehr in spekulativ-hermeneutischer Denkhaltung, wie bei Nohl, Weniger und anderen, er referiert sie nur noch, stellt *Widersprüchliches* nebeneinander, weil er offenbar annimmt, empirische Ergebnisse selbst seien so etwas wie Hermeneutik. Eine ihrer geisteswissenschaftlichen Normen beraubte Hermeneutik referiert empirische Untersuchungen, indem sie sie für Pädagogen popularisiert. Sie vermeidet es hingegen, Theorien voneinander abzugrenzen, Gegensätze aufzudecken und Widersprüche zu analysieren.

Mit dieser Vorgehensweise widerspricht Klafki der eigenen Auffassung, der zufolge die Hermeneutik auch als theoretische Voraussetzung empirisch-pädagogischer Verfahren fungieren soll. Klafki zeigt die Unentschlossenheit neuerer Bildungstheoretiker bei der Lösung des widersprüchlichen Verhältnisses von Hermeneutik und Empirie auf. Die neuere Bildungstheorie erweitert weder die bildungstheoretische Hermeneutik, indem sie sie zu einer Theorie-Praxis-Wissenschaft erhöht, noch will sie sich in den Widerspruch zwischen Hermeneutik als Zielbestimmung der empirischen Forschung und den gegenwärtigen Grundlagen dieser Forschung, die *nicht* hermeneutisch bestimmt sind, bringen. Klafki und andere lösen dieses Problem auf, indem sie von ihm absehen. Die einzige Möglichkeit zu einer derartigen Abstraktion zu gelangen, ist, alle empirischen Verfahren an sich als wertfreie und wissenschaftliche zu klassifizieren, unbeschadet ob sie mehr behavioristischer, psychoanalytischer, po-

sitivistischer oder marxistischer, der kritischen Schule oder anderen Theorien verpflichtet sind. Die Synthese von idealistischer Hermeneutik über Dilthey, Nohl, Weniger und Klafki mit der Tiefenpsychologie Freuds, der Charakterkunde Kretschmers, dem Behaviorismus nach Skinner und anderen, den Anschauungen Poppers und Versatzstücken des Marxismus, diese unglaubliche Synthese völlig unterschiedlicher und unvereinbarer Theorieansätze ermöglicht die heutige Bildungstheorie, um ihre ursprüngliche Hermeneutik tatsachenwissenschaftlich zu ergänzen. Derart ergänzt und unter dem Anspruch, als „Einführung in die Erziehungswissenschaft“ funktional zu sein (über 300 000 Exemplare Auflage!), wird die bildungstheoretische Hermeneutik in ein Theorienwirrwarr aufgelöst, das den Leser in unterschiedliche Erklärungsmuster unterschiedlichster Theorien zwingt. Indem alle diese Theorien als möglicher Erklärungsrahmen der gesellschaftlichen Realität und hier besonders der Erziehungs- und Schulsituation verstanden werden, bleibt die Frage nach der Gemeinsamkeit dieser unterschiedlichen Theorien. Was veranlaßt Klafki und andere zu ihrer Synthese?

Für Klafki und Mitautoren ist die gemeinsame Basis aller wissenschaftlichen Theorien offenbar das Vorhandensein der Anschauungen. Aufgrund dieses Umstandes wird allerdings die versprochene Ideologiekritik vergessen. Die Misere zahlreicher, unterschiedlicher und widersprüchlicher Erklärungsansätze zur Problematisierung der gesellschaftlichen Realität vereinigt und vereinheitlicht die späte (aufgelöste) Bildungstheorie zur neuen „Superwissenschaft“. Dieser Zustand, der jede Theorie, sofern sie gesellschaftliche Relevanz erlangt hat, d. h. vor allem: sofern sie literaturmäßig auftritt, referiert und verallgemeinert, wird als das künftige Heil erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung überhaupt ausgegeben – die Synthese der unterschiedlichsten theoretischen Ansätze soll eine „kritisch-konstruktive Wissenschaft“ hervorbringen. Zwar wird bei Klafki 1971 der kritische Standpunkt hervorgehoben, Klafki fordert Ideologiekritik, er betont die Wichtigkeit der Erkenntnisse von Adorno, Horkheimer, Habermas und anderen, aber diese Erkenntnisse selbst werden nicht näher auf die pädagogisch-didaktische Theorie bezogen. Sie wurden nicht konkretisiert. Die Forderungen an die kritische Wissenschaft, die Klafki erhebt (vgl. 1971 a, b), dürfen nicht mit den Grundlagen pädagogischer Theorie, die Klafki zur gleichen Zeit vertritt, verwechselt werden.

Wenn schon eine Ergänzung der pädagogischen Hermeneutik durch empirische Methoden zur Verwirrung des bildungstheoretisch in die Erziehungswissenschaft Eingewiesenen beiträgt, so zeigt die Ergänzung der Hermeneutik durch ideologiekritische Fragestellungen schließlich eine er-

hebliche methodologische Problematik neuerer Hermeneutik im bildungstheoretischen Verständnis auf. Ideologiekritik im bildungstheoretischen Verständnis meint, die Frage nach dem „falschen Bewußtsein“ zu stellen. Wenn man mit Klafki und anderen von der Voraussetzung ausgeht, daß Ideologiekritik die Frage nach dem „falschen Bewußtsein“ eines Individuums, einer Aussage oder einer Theorie beinhaltet, dann bedeutet die Ergänzung der Hermeneutik durch ideologiekritische Fragestellungen im wesentlichen zweierlei für die Bildungstheorie:

1. Die ursprüngliche bildungstheoretische Hermeneutik, die nicht um ideologiekritische Fragestellungen ergänzt war, erscheint selbst der neueren Bildungstheorie als fragwürdig, da sie kein ideologiekritisches Verhältnis zu sich selbst entwickeln konnte, da sie als spekulative Theorie nicht über ihr möglicherweise vorhandenes „falsches Bewußtsein“, über ihre Ideologie reflektierte. Dieser Mangel soll in der neueren Bildungstheorie behoben werden, es soll die Hermeneutik aus der Spekulation in die Wissenschaft geführt werden.
2. Der Weg in die Wissenschaft ist allerdings auch für die neuere Hermeneutik schwierig. Wenn sie über ihr möglicherweise vorhandenes „falsches Bewußtsein“ über die Realität, d. h. über ihre eigene Ideologie reflektiert, so soll dies in der Absicht geschehen, ideologische Fragestellungen abzuwehren, um wissenschaftlich im Sinne von *ideologielos* zu sein.<sup>43</sup> Wie jedoch soll eine ideologielose und die Ideologie ständig abwehrende Hermeneutik vorgehen, um das Resultat der Ideologielosigkeit beständig

---

43 Das „reine“ gegenüber dem „falschen Bewußtsein“ kann jedoch kein harmonisches Dogma sein, wie selbst Popper prägnant herausstellt: „Was man als wissenschaftliche Objektivität bezeichnen kann, liegt einzig und allein in der kritischen Tradition, die es trotz aller Widerstände so oft ermöglicht, ein herrschendes Dogma zu kritisieren. Anders ausgedrückt, die Objektivität der Wissenschaft ist nicht eine individuelle Angelegenheit der verschiedenen Wissenschaftler, sondern eine soziale Angelegenheit ihrer gegenseitigen Kritik, der freundlich-feindlichen Arbeitsteilung der Wissenschaftler, ihres Zusammenarbeitens und auch ihres Gegeneinanderarbeitens. Sie hängt daher zum Teil von einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen ab, die diese Kritik ermöglichen.“ (Popper 1974, S. 112). Von dieser These ausgehend, formuliert Popper, einer der entschiedensten Kritiker des Marxismus, eine Ansicht, die oft als ausschließlich marxistisch denunziert wird: „Wir können dem Wissenschaftler nicht seine Parteilichkeit rauben, ohne ihm auch seine Menschlichkeit zu rauben. Ganz ähnlich können wir nicht seine Wertungen verbieten oder zerstören, ohne ihn als Menschen *und als Wissenschaftler* zu zerstören . . . Der objektive und der wertfreie Wissenschaftler ist nicht der ideale Wissenschaftler.“ (Ebd., S. 114). Im Rahmen der Entdeckung von Hypothesen gilt für Popper der Wertzustand; die Begründung oder Überprüfung der Hypothesen selbst soll jedoch ideologie- oder wertfrei erfolgen. Diese Ansicht wiederum unterliegt der Kritik ideologiekritischer Analysen: Wie kann etwas wertfrei sein, das in seiner Entdeckung von Werten abhängt? (Vgl. u. a. Adorno 1972).

neu herzustellen? Welche Verfahren gibt es, Ideologielosigkeit zu sichern? Verhinderung des „falschen Bewußtseins“ über einen gegebenen Zusammenhang heißt, diesen Zusammenhang in seiner realen Existenz zu erkennen. Eine derartige Erkenntnis selbst setzt wiederum Erkenntnisbemühungen voraus, die sich auf reale Zusammenhänge beziehen; das wiederum schließt ein wissenschaftliches Theorie-Praxis-Verhältnis ein. Dementsprechend ist es zwingend, daß die Hermeneutik neben den ideologiekritischen Fragestellungen sich um empirische Methoden ergänzen will. Nur in dem Maße, wie sie Realität erschließt, vermag sie sich tendenziell dem „falschen Bewußtsein“ über die Realität zu verschließen. Konsequenter und theoretischer wäre eine ideologiekritische Hermeneutik in diesem Sinne: Sie müßte zielgerichtete Praxisforschung sichern, um ideologielastige Spekulation auszuräumen. Indes ist dieser Weg ja gerade durch die Auflösung bildungstheoretischen Denkens mittels Referierung unterschiedlichster Theorieversatzstücke ausgeschlossen. Klafki hält an einer Trennung von Hermeneutik und Empirie in dem Sinne fest, daß er die kausalen Abhängigkeiten zwischen Theorie und Empirie unaufgedeckt läßt. Damit untergräbt er zugleich die Möglichkeit ideologiekritischer Fragestellungen – im Sinne des „falschen Bewußtseins“ – an die neue Bildungstheorie. Das ungeklärte Theorie-Praxis-Verhältnis, das in der Bestimmung des Verhältnisses von hermeneutischer und empirischer Analyse in der Bildungstheorie auftritt, wird damit zur Verhinderung versprochener Ideologiekritik. Die methodologische Ungeklärtheit bildungstheoretischer Vorgehensweise mündet so zwangsläufig immer wieder in die ideologische Konstruktion spekulativer Aussagemodelle.

Im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften“ muß vor allem der Begriff „Dialektik“ erhalten, um die Spekulation über Erziehungsprobleme wortreich zu verdecken: Klafki und andere erheben den Anspruch, Erziehung im Rahmen einer „dialektischen Erziehungstheorie“ zu verstehen. (Klafki u. a. 1971 a, S. 266) Mit diesem Verständnis ist gemeint, daß Erziehung auf der einen Seite Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Individuums propagieren soll, auf der anderen Seite ist erkannt, daß Selbstbestimmung nur im Zusammenhang mit einer politisch zu verwirklichenden Gesellschaftsstruktur, die Selbstbestimmung für alle zuläßt, zu realisieren ist. Dabei wird die Dialektik als *Wechselwirkung* verstanden, ausgedrückt darin, daß ein gesellschaftliches System in wechselseitiger Beziehung zu individuellen Bedürfnissen steht. Allerdings wird im „Funk-Kolleg“ der Inhalt dieser Dialektik oft dahin gehend eingeengt, daß das Bestehende als das Wirkliche und damit Natürliche auch als das Wünschenswerte vorausgesetzt wird. Der kritische, d. h. umwälzende Charakter der Dialektik

wird z. T. zur bloßen Interaktion degradiert.<sup>44</sup> Derartige Dialektik wird besonders im Gegenstandsbereich der Psychologie dingfest gemacht: „Im Mittelpunkt unserer Überlegungen steht die anthropologische Frage, ob der Mensch durch seine Anlagen festgelegt sei. Anders formuliert: Sind es ausschließlich Erbfaktoren, auf die menschliches Verhalten zurückgeführt werden muß oder aber spielt auch die Umwelt eine Rolle bei der Entwicklung menschlichen Verhaltens und menschlicher Eigenschaften?“ (Klafki u. a. 1971 a, S. 15) Die Wechselwirkung von Anlage und Umwelt wird zum Ausgangspunkt der Frage genommen, welche Bedeutung der Erziehung zukommen mag. Da die Umwelt – „wertfrei“ umschrieben – jeden Reiz umfaßt, den ein Individuum aufnimmt, drängt sich zur Erhärtung der Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt den „kritischen“ Pädagogen der Tier-Umwelt-Vergleich auf, weil die Versuche hier leichter angelegt werden können. So zeigen „labyrinthkluge“ und „labyrinthdumme“ Ratten, die aus behavioristischer Sicht untersucht wurden, den Pädagogen des „Funk-Kollegs Erziehungswissenschaft“, daß die anfangs gestellte Frage, ob der Mensch mehr von der Anlage oder der Umwelt her bestimmt sei, falsch gestellt war: „Nicht das Problem, ob Anlage oder Umwelt generell für die Entwicklung eines Phänotyps von entscheidender Bedeutung sind, sondern die Frage, *in welcher Weise Anlage und Umwelt* zusammenwirken, rückt nun in den Mittelpunkt unserer Überlegungen.“ Und diese meines Erachtens richtige Erkenntnis heißt für die „dialektische“ Erziehungstheorie nach Klafki und anderen: „Und auf diese neue Frage gibt es keine generelle, sondern – im Prinzip zumindest – beliebig viele, individuelle Antworten.“ (Ebd., S. 25) Dies scheint mir jedoch nicht hinreichend, um ein dialektisches Vorgehen zu begründen. Die den Ratten im Labyrinth mangelnde gesellschaftliche Seinsweise (die mangelnde Möglichkeit der vielseitig vermittelten Lernförderung, wie sie für den Menschen festgestellt werden kann) wird unkritisch auf das menschliche Sein übertragen, um den Menschen als *beliebig* interpretierbares Individuum zu konstruieren. Mittels dieser Beliebigkeit wird in der empirisch ergänzten und trotz der Empirie auf das Spekulative verwiesenen Hermeneutik die ursprünglich streng methodologische Trennung von Natur- und Gesellschaftswissenschaften, die der geisteswissenschaftliche Haupttheoretiker Dilthey vornahm, aufgehoben.

---

44 Damit wird hinter Hegel zurückgegangen. Hegel hatte den Begriff Dialektik vor allem im Hinblick auf eine stärkere Durchdringung der Gesetzmäßigkeiten des Seins benutzt und mit seiner dialektischen Methode die Philosophie auf ein grundlegendes Verfahren gestoßen. Die dialektische Methode meint unter keinen Umständen das Konstatieren bloßer Interaktionen, sondern sucht im Rahmen der Interaktionsprozesse nach ursächlichen Antrieben.

Im „Funk-Kolleg“ ist die Diltheysche Tradition beiseite gelassen, der Mensch-Tier-Vergleich wird unkritisch referiert, und Begabungslehren, obgleich auch angezweifelt, setzen sich als Grundstimmung immer wieder durch. So berichtet man von einer Hackordnung bei Hühnern und Tauben und zieht – noch mit dem Vorbehalt verinnerlichter idealistischer Tradition – die theoretische Konsequenz: „Bei allem Vorbehalt gegen die Übertragung von Analogien aus dem Tierreich auf den Menschen läßt sich doch etwa die Kriminalität von Lehrlingen und Hilfsarbeitern ähnlich interpretieren.“ (Klafki u. a. 1970, Bd. 1, S. 113) Derartige „moderne Pädagogik“ vermutet über die Gesetze der Hackordnung in der Schulklasse: „Vermutlich liegt ihnen kein Naturgesetz zugrunde, doch kommt es unter bestimmten negativen Bedingungen ... zu ganz ähnlichen Phänomenen wie im Tierreich.“ (Ebd.) Die ursprüngliche Forderung des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, die Lebenswirklichkeit des *Menschen* zum Gegenstand pädagogisch-verstehender Überlegungen zu machen, wird hier durch schematische Übertragung von Untersuchungen, die sich auf die Lebenswirklichkeit von *Tieren* beziehen, vergessen. Die kritische Fragestellung nach dem Menschen in seiner subjektiv-sozialen Eingebundenheit wird preisgegeben. Der Anspruch des teilhabenden Verstehens wird so aufgelöst: Als Rest geisteswissenschaftlicher Denkweise bleibt die beklemmende Ansicht, daß der Mensch nur aus der Beliebigkeit des individuellen Zustandes erklärbar sei, d. h. immer auch nicht erklärt werden kann.

Der neuere bildungstheoretische Erklärungsversuch bedeutet einerseits eine *Überwindung* des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, andererseits einen *Rückschritt* gegenüber diesem.

*Überwindung*, weil die subjektiv-spekulativ verstehende Seite nun tendenziell zugunsten objektivistischer Erklärungstheorien aufgegeben wird. Zwar offenbar nicht, um kausal Erziehungsvorgänge selbst zu analysieren, aber um gegenüber „Tatsachenforschungen“ offen zu sein. Das heißt jedoch andererseits, die wertmäßige (ideologische) Erfassung und Erklärung der Welt aufgeben zu wollen, d. h. Abhängigkeiten in den Erziehungsvorgängen nicht mehr zu postulieren, nun eher die Beliebigkeit theoretischer Aussagen zu behaupten, um der Gefahr unwissenschaftlicher Eindeutigkeit und damit scheinbarer Einseitigkeit zu entgehen. Die Angst, in die alten Fehler der Geisteswissenschaft, nämlich in die Ablehnung erklärender und die Betonung nur verstehender Analyse zu verfallen, bringt die neueren Bildungstheoretiker damit zum *Rückschritt*, zur Aufgabe der herausfordernden Aussagen geisteswissenschaftlicher Denkweise. Diese Denkweise wird nicht an der gesellschaftlichen Realität gemessen, nicht in der Praxis überprüft und fortentwickelt, sondern um ihr Gegen-

teil ergänzt; die wertende Spekulation, die in ihrer Wertung zwar umstritten, aber einsehbar und damit auch kritisierbar war, wird nun eher in theoretische Beliebigkeit aufgelöst.

Diese Auflösung sei abschließend durch eine Erörterung von Aussagen Herman Nohls über die Wertfreiheit bloßgelegt, um das grundlegende Dilemma der *Rückentwicklung der Bildungstheorie* aufzuzeigen.

Der ursprüngliche geisteswissenschaftliche Ansatz hatte deutlich gemacht, daß die Herstellung eines Zweckminimums, das für den Unterricht notwendig ist, vom Mittel her nicht erstellt werden kann. Herman Nohl spitzte das Problem zu folgender Aussage zu: „Das Glück des Individuums oder das Glück der Gemeinschaft? Was ist das wahre Wohl – eine sokratische Frage! Die ‚Entfaltung aller Anlagen‘ ist immer nur individuell und historisch zu bestimmen, nicht trennbar von den Kulturvoraussetzungen. Dasselbe gilt für das sogenannte *soziologische* Minimum: ‚was zur Sicherung des Bestandes der Gemeinschaft dient‘. Sicher wird jeder Staat diesen Gesichtspunkt bei der Erziehung des Nachwuchses verfolgen müssen, aber schließlich ist doch auch der Inhalt dieses Zweckminimums durchaus historisch bedingt, und wie verhält er sich zu den Aufgaben des Individuums, die unabhängig von der Gemeinschaft sind?“ (Nohl 1949, S. 113) Nohl war der Meinung, daß auch eine biologische Orientierung aus diesem Problem nicht herausführe: „Entweder bleibt man hier wirklich in der Biologie, dann gibt es immer noch ganz verschiedene Lösungen: Erhaltung des Individuums oder Erhaltung der Art? Erhaltung oder Steigerung? Oder man versteht unter der Vervollkommnung der Gattung die Steigerung der menschlichen Kultur, dann ist das kein biologischer Begriff mehr, denn vom Biologen aus angesehen bedeutet die Entwicklung der Kultur vielleicht Entartung, und wenn man die Hereinnahme des Kulturbegriffs gelten läßt, dann kommt damit auch seine ganze historische Problematik.“ (Ebd.) Nun gibt es in der Pädagogik eine Tendenz, die diesen Schwierigkeiten dadurch zu entgehen versucht, daß sie einerseits die „Nichtallgemeingültigkeit der Ziele der Pädagogik“ zugibt und andererseits von diesem „historisch-sterblichen Teil der Pädagogik“ einen zweiten absondert und zum eigentlichen wissenschaftlichen Gegenstand erklärt: „die Theorie der Bildungsmittel. Das ist ziemlich überall das Verfahren der psychologischen Pädagogik: sie will nicht nach den Erziehungszielen fragen, sondern sucht nur die ‚rationalen Wege zur Erreichung *gegebener* Erziehungsziele‘.“ (Ebd., S. 114) Das Suchen dieser Wege führt zu einer pädagogischen Technik, zur Ausrichtung vor allem auf methodische Probleme der Vermittlung vorentschiedener Inhalte. Nohl führt mehrere Widerlegungen gegen eine derartige Auffassung der Pädagogik. Vor allem, so lautet das Hauptargu-



ment, geht der bloß technizistischen Sicht die Ganzheit des pädagogischen Prozesses verloren: „Beim Zögling sind aber die seelischen Prozesse nicht so trennbar von den Zielen, denen diese Seele zugeführt werden soll. Die Seele ist kein gleichgültiger Mechanismus, den ich nur kennen muß, um auf ihm spielen zu können; wo ich sie so sehe, habe ich nur eine Abstraktion im Auge, nicht den lebendigen Menschen in seiner ganzen Inhaltlichkeit, die immer schon eine Richtung auf Ziele hat. Die Seele, mit der es der Erzieher zu tun hat, ist eine aktive geistige Einheit, nicht das Arbeitsmodell, das die Psychologie sich für ihre Untersuchungen zu-rechtmacht, und die Leistungsfähigkeit eines Menschen ist abhängig von dem Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit.“ (Ebd., S. 115) Die „Abstraktion der Mittel vom Zweck“ (ebd.) ist ein nicht haltbares Verfahren bloßer Unterrichtstechnologie: „Ein erkannter Kausalzusammenhang wird erst ein Mittel, wenn ich einen Zweck will, lasse ich den Zweck zunächst unberücksichtigt, so bin ich auch nicht in der Lage, die Mittel pädagogisch allgemeingültig zu bestimmen.“ (Ebd., S. 115 f.)<sup>45</sup> Ein pädagogisches Mittel, das nicht dem Gesamtzusammenhang pädagogischer Zwecksetzung entspricht, kann diesen Zwecken unerkanntermaßen entgegenstehen. Nur der Pädagoge ist in der Lage, pädagogische Mittel effektiv einzusetzen, der den Zweck des Einsatzes verinnerlicht hat. Und Nohl bietet in diesen bereits 1933 veröffentlichten Aussagen eine Kritik zahlreicher in der Gegenwart aufgetretener Lerntheorien, wenn er meint, daß die psychologische Pädagogik den Widerspruch von Zweck und Mittel jedenfalls nicht dadurch lösen kann, „daß sie zeigt, wie eine Maßnahme ‚sicher, schnell und angenehm‘ von der Jugend aufgenommen wird. Ist sie so im Höchsten doch auf Wertentscheidungen angewiesen, die sie nicht selber fällen kann, so muß sie auch noch vor viel allgemeineren Fragen versagen, z. B. bei der Auswahl des Lernmaterials: welche Gedichte sollen gelernt werden, welche Daten? Jedes Lehrmittel hat eben eine Zielbedeutung, die nicht psychologisch kausal zu begründen ist.“ (Ebd., S. 116) Dieses Argument richtet sich nun besonders gegen jene Auffassungen, die die Wertfreiheit der Wissenschaft auch auf pädagogische und didaktische Fragen beziehen. Dies kann nur aus der Illusion entspringen, daß die

---

45 Theoretische Konsequenzen aus dieser Einsicht finden sich bei Nohl allerdings kaum. Nach 1945 war es vor allem Th. Litt, der die Probleme der Zwecksetzung und Mittelbeherrschung erörterte und die anspruchsvolle Rede vom „Bildungsideal“ verstummen lassen wollte. Litt trat für eine Aufhebung des Dualismus von Bildung und Ausbildung ein, und er versuchte, anstelle des Harmoniegedankens die „Antinomien im Bildungsbereich“ herauszustellen. Er verarbeitete dabei konsequenter und weitreichender als Nohl und Weniger die geschichtlichen Erfahrungen der Niederschlagung des Faschismus und des Neubeginns. Vgl. u. a. Th. Litt (1947; 1952; 1955; 1957).

Mittel unabhängig vom Zweck einsetzbar seien, eine Illusion, die die Not unhaltbarer Eingrenzung eines Gegenstandes auf bloß formale Interpretation zur Tugend der Wissenschaft stilisiert. Für Nohl hingegen ist es offensichtlich, daß das „Erziehen keine Technik“ ist, „sondern eine geschichtliche Kulturhandlung, und die pädagogische Erfahrung ist bezogen auf Werte und Ideale, die in jede Unterrichtsaussage und jede Erziehungsmaßnahme hineinwirken“. (Ebd., S. 117) Oder in direkter Kritik der Wertfreiheit: „Die Psychologie, die die allgemeingültige Grundlage der Pädagogik abgeben will, ist selbst keine allgemeingültige Wissenschaft in dem Sinne, daß sie über den Gegenstand der weltanschaulichen Grundstellungen der Menschen erhaben wäre.“ (Ebd., S. 117 f.) Gegenüber dieser Grundeinsicht geisteswissenschaftlichen Denkens fällt die spätere Entwicklung der bildungstheoretischen Diskussion ab. Die Ergänzung neuerer bildungstheoretischer Ausarbeitungen führte zumindest im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft“ zum tendenziellen Einschluß sogenannter Wertfreiheitsmodelle, deren je spezifische Normengestalt auch durch das Postulat ideologiekritischer Analyse nicht aufgehellt werden konnte. Der besondere methodologische Charakter des sich Werten verpflichtet fühlenden Standpunktes wurde in der Diskussion um die Bildungstheorie allerdings auch nie genauer untersucht. Blankertz, der versuchte, die Gemeinsamkeiten didaktischer Theorien und Modelle herauszufiltern, behauptete beispielsweise vom bildungstheoretischen Ansatz, daß er „unter den Bedingungen einer veränderten Wissenschaftslage mit neuen Möglichkeiten durchaus Anschluß an die empirische Methodologie gewinnen kann“. (Blankertz 1969 a, S. 30) Der Sinn dieses Anschlusses, der von Klafki und anderen im „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft“ versucht wird, kann sich jedoch nur in einer methodologischen Klärung des Verhältnisses von Theorie und Empirie erweisen. Hier verkannten Klafki und andere die Feststellung, die selbst Blankertz traf und die offenbar nicht eindringlich genug vernommen wurde, „daß bildungstheoretische Modelle der Didaktik, wie auch immer sie im einzelnen angelegt sein mögen, einen nicht-positivistischen Ansatz benötigen, weil sie mit dem Bildungsbegriff ihre Wissenschaft an ein Interesse binden, welches über bloße Analyse und wertfreie Tatsachenfeststellungen prinzipiell hinausweist“. (Ebd., S. 35) Der bildungstheoretische Ansatz, so wie er bei Nohl noch konzipiert war, verweist die Behauptung der Möglichkeit wertfreier Tatsachenzusammenstellung überhaupt in den Bereich unwissenschaftlicher Annahme. Die Bildungstheorie, so verstanden, weist nicht allein über die wertfreie Tatsachenfeststellung hinaus, sondern ist Kritik dieser Wertfreiheit und beinhaltet damit eine Ablehnung gegenüber einer empirischen Methodologie, die die Wertfreiheit der Aussagen anstrebt. Sie *ist*

daher mit positivistischer Tatsachenforschung unvereinbar. Von der Darlegung der spezifischen Wertgebundenheit des bildungstheoretischen Denkens her erst wäre eine Aufnahme empirischer Methoden möglich, die in einem geklärten Verhältnis von Theorie und Empirie steht. Jedoch vermied die neuere bildungstheoretische Diskussion gerade diese Klärung und synthetisierte unzulänglich alle möglichen theoretischen Ansätze, um den bildungstheoretischen Ansatz mit empirischen Methoden und ideologiekritischen Fragestellungen *nur* zu ergänzen.

Die Frage, die die Glaubwürdigkeit des bildungstheoretischen Standpunktes betrifft, kann deshalb folgendermaßen gestellt werden: Inwieweit wird dem geisteswissenschaftlichen Anspruch der historischen Wertgebundenheit jeglichen Denkens in der Bestimmung pädagogischer bzw. didaktischer Prozesse entsprochen?

Hier nun zeigt sich die zentrale Problematik dieses Standpunktes und damit auch die (gegenwärtige) Unzulänglichkeit der Bildungstheorie. Sie geht auf ein schon bei Herman Nohl unbewältigtes Problem zurück. Die Wertgebundenheit des historischen Denkens soll sich in den bildungstheoretischen Vorstellungen über das Wesen des Erziehers bzw. des Unterrichts als Wertfreiheit gegenüber der je aktuellen historischen Situation und dem dieser Situation entsprechenden Staatsinteresse konkretisieren. Nohl, der einerseits die Unmöglichkeit der Wertfreiheit gewisser psychologischer Erziehungstheorien kritisiert und hier die notwendige Reflexion über den Zweck der Erziehung vermißt, fordert andererseits vom Erzieher ein Verhalten, das überparteilich und damit an die vermeintliche Zweckfreiheit des Staates fixiert ist. Bei ihm heißt es: „So sollen auch hier, wenn wir vor den Kindern stehen, welcher Konfession wir auch angehören mögen, bewußt nur den eigenen Willen haben, Pädagogen zu sein, und die innige Sehnsucht, nicht Parteiler, sondern Menschen aus ihnen zu bilden. Dann werden aus ihnen vielleicht auch einmal starke und vollgültige Träger unserer Idee – anders gewiß nicht.“ (Nohl 1949, S. 154) Diese Idee jedoch schließt den Verzicht auf historische Analyse der Wertgebundenheit des Staates und der ihn bestimmenden Interessen durch den Didaktiker ein. Der geisteswissenschaftliche Ansatz setzt sich damit trotz des Postulats der Wertgebundenheit und historischen Bedingtheit menschlicher Haltungen eine Erkenntnisgrenze, die durch das jeweils über den Staat vermittelte Herrschaftsinteresse aktuell ist. So brach denn auch für diesen Denkansatz im faschistischen Deutschland die Welt nicht zusammen, da die Aktualität des Staates hier den letzten Halt bot. Die geisteswissenschaftliche Erkenntnisgrenze bringt die Aussagen der Bildungstheorie in einen fundamentalen Widerspruch: Sie soll einerseits Lebenswirklichkeit erschließen, verschließt sich jedoch an-

dererseits der ideologiekritischen Analyse dieser Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit. Aufgrund dieses unaufgearbeiteten methodologischen Widerspruchs vermag sich die irrationalistische Denktradition in komplexer Ausprägung in diesem Ansatz zu verwirklichen, indem sie das ihr je aktuelle spekulative Interesse im Zusammenhang mit herrschenden Interessen als Lebenswirklichkeit verkündet. Dieser Irrationalismus, der in den geisteswissenschaftlichen Begründungsversuchen im Anschluß an Dilthey angelegt war und in der heutigen Bildungstheorie latent ist, wird von I. Dahmer erkannt, wenn sie schreibt, daß der Lebensbegriff „– trotz seiner vor allem von Wilhelm Dilthey geleisteten erkenntnistheoretischen Fundierung – der fortschreitenden Verwissenschaftlichung und Technisierung sowie den politischen Gewalten als Deutung der Zeit nicht standhielt. Zu sehr verpflichtet dem Gehalt der idealistischen Tradition, zu befangen in der individualistisch-schöngeistigen ‚affirmativen‘ Kultur und nicht hinreichend abgesichert gegen holistische und nationalistische Ideologien, büßte er in den geistigen und gesellschaftlichen Erschütterungen der Epoche seine Maßgeblichkeit ein, zumal diejenigen, die ihn gläubig auf ihr Panier schrieben – heute als die ‚Eigentlichen‘ entlarvt –, sich vielfach, statt die begonnene kritische Durchdringung weiterzutreiben, mit Beschwörung, Hingabe und Verweisen auf das schon Geleistete begnügen“. (Dahmer 1968, S. 35)<sup>46</sup>

Die neueren Bildungstheoretiker vermochten es nicht, diese Kritik konstruktiv aufzulösen. Die Bemühungen der Bildungstheorie gehören insgesamt überwiegend dem Bereich der Geschichte der deutschen Didaktik vor und nach 1945 an, sie können meines Erachtens aufgrund ihrer ungenauen Wissenschaftsmethodologie jedoch kaum einen umfassenden Geltungsanspruch für die gegenwärtige wissenschaftliche Entwicklung der Didaktik beanspruchen.

---

46 H. Blankertz schätzt die Leistung der Bildungstheorie zusammenfassend so ein: „Die geisteswissenschaftliche Didaktik war ein großer Fortschritt gegenüber den normativen Systemen, weil sie es erlaubte, jenseits von bewußtseinsverfälschenden Konstruktionsvorstellungen die tatsächlich auf den Lehrplan wirkenden Kräfte zu sehen und zu analysieren.“ (Blankertz 1969 a, S. 135).

Gerade diese Einschätzung ist jedoch umstritten, da zwar die auf den Lehrplan wirkenden Kräfte gesehen, aber doch niemals näher analysiert wurden. Es war erst Paul Heimann, der eine breitere als die inhaltliche Analyse in den Gegenstandsbereich der Didaktik aufnahm. Blankertz erkennt zwar an, daß mit den bildungstheoretischen Verfahren eine didaktische Transposition vorgegebener Ziele erreicht werden konnte, aber er hebt ungenügend die mangelnde Analysemöglichkeit, die der Bildungstheorie aufgrund ihres idealistisch-spekulativen Ansatzes angelastet werden muß, hervor.

### 1.3. Zur Praktikabilität des Ansatzes

Aufgrund der unbewältigten methodologischen Probleme des bildungstheoretischen Ansatzes kann der Lehrer nur einen begrenzten praktikablen Nutzen aus der Anwendung dieser Theorie auf die Analyse, Planung und Durchführung des Unterrichts ziehen. Dabei wird die Möglichkeit zur konkreten Bewältigung der Unterrichtsrealität besonders durch zwei Sachverhalte eingeschränkt.

Erstens durch die bildungstheoretische Reduktion der Fragen nach der differenzierten Abbildung des Unterrichtsgeschehens zum Zwecke wissenschaftlicher Handlungskompetenz auf den Primat der Inhaltlichkeit, so daß der Lehrer keine umfassenden Kriterien zur Erfassung der komplexen Unterrichtssituation von diesem Ansatz erwarten kann.

Zweitens durch die spekulativ-idealistischen Grundlagen dieses Ansatzes, die eine Versachlichung und Verobjektivierung der im Unterricht vorliegenden Faktorenkomplexion hemmen und die in beliebige Aussage-Modelle über die Unterrichtswirklichkeit münden.

Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung ist vor allem im Hinblick auf die Gewinnung von Kriterien zur Erörterung der Inhalte des Unterrichts interessant. Auf diesem Gebiet konnte Wolfgang Klafki die Bildungstheorie Wenigers vorantreiben und, wenngleich unter Beibehaltung der ihr innewohnenden Widersprüche, die Schulpraxis mit einem konkreten Modell erreichen.

Klafki unterscheidet fünf Grundfragen, die als Ausgangspunkte der praktischen Durchführung der didaktischen Analyse dienen sollen. Der Lehrer soll auf der Basis dieser Grundfragen das vom Lehrplan vorgegebene oder das eigenständig erstellte Thema planen.

1. „Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm ‚exemplarisch‘ erfassen?“ (Klafki 1969, S. 15)

Diese Grundfrage untergliedert sich in zwei Teilfragen:

1.1. Wofür ist das geplante Thema des Unterrichts exemplarisch, typisch, repräsentativ?

1.2. Wo kann das an dem Thema sichtbar Gewordene und das vom Schüler Gewonnene später fruchtbar gemacht werden?

2. „Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung

sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?“ (Ebd., S. 16)

3. „Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?“ (Ebd., S. 17)

4. „Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I und II und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?“ (Ebd.)

Dabei ergeben sich folgende Teilfragen (ebd., S. 18 ff.):

4.1. Bestimmung der einzelnen Momente des Inhaltes;

4.2. Bestimmung des Zusammenhangs der einzelnen Momente;

4.3. Bestimmung der Schichtung (der Sinn- und Bedeutungsschichten) des Inhaltes;

4.4. Bestimmung des größeren sachlichen Zusammenhangs, aus dem dieser Inhalt entstammt;

4.5. Bestimmung der Eigentümlichkeiten des Inhaltes;

4.6. Bestimmung des Mindestwissens, das dieser Inhalt verlangt, um als angeeignet gelten zu können.

5. „Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, frag-würdig, zugänglich, begreiflich, ‚anschaulich‘ werden kann?“ (Ebd., S. 20)

Dabei ergeben sich folgende Teilfragen (ebd., S. 20 ff.):

5.1. Bestimmung der Fragestellungen bzw. „Anschauungen“, die erforderlich sind, um den Inhalt sinnvoll in den Horizont der Schüler zu bringen;

5.2. Bestimmung der Verfahrensweisen, die geeignet sind, daß die Schüler möglichst selbständig die erforderliche Fragestellung beantworten;

5.3. Bestimmung der Verfahrensweisen, die eine optimale Einübung der beantworteten Fragestellung gewähren.

Nach der Beantwortung dieser Fragen im Hinblick auf die thematische (gleich didaktische) Analyse folgt die *Methodik*, die der didaktischen Analyse nachgeordnet ist. Die Methodik erfordert nach Klafki im wesentlichen vier Schritte:

„1. Die Gliederung des Unterrichts in Abschnitte oder Phasen oder Stufen.

2. Die Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs-, Wiederholungsformen.

3. Der Einsatz von Hilfsmitteln (Lehr- und Lern- bzw. Arbeitsmittel).

4. Die Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen des Unterrichts.“ (Ebd., S. 23)

Obwohl Klafki über seine fünf Grundfragen und die mit ihnen verbundenen Teilfragen sagt, daß sie in wechselseitiger Abhängigkeit voneinan-

der stehen und keine Reihenfolge für die didaktische Analyse erzwingen sollen, wird diese Feststellung durch den Zusammenhang der Fragen stark relativiert. In *Abbildung 2* versuche ich, das Frageschema Klafkis graphisch zusammenzufassen und seine innere Abhängigkeit aufzuschlüsseln. Es zeigt sich, daß die Fragen 1 bis 3 den Reflexionskreis der Frage 4 nach der Struktur des Inhalts eindeutig bestimmen, d. h. die Breite der Reflexion des Unterrichtsinhaltes durch den Didaktiker wird durch die pädagogische Sichtweise reguliert. Diese orientierende Regulierung dient der Erhöhung der Möglichkeit, rational didaktische Entscheidungen zu fällen, und sie zeigt indirekt die Abgrenzung der Didaktik von der *nur* fachwissenschaftlichen Erörterung des Unterrichtsgegenstandes an. Die Notwendigkeit didaktischer als spezifisch pädagogischer Ausbildung wird hier besonders deutlich: Erforderlich erscheint eine pädagogische Qualifikation des Didaktikers, die die fachwissenschaftliche Erörterung des Gegenstandes im Sinne des Erkennens des vorliegenden pädagogischen Prozesses reguliert. Die drei Fragen, die dazu als Kriterium dienen, sind allerdings dermaßen formalisiert und verallgemeinert<sup>47</sup>, daß sie mit beliebigen Anschauungen aus der je spezifischen Sicht des antwortenden Didaktikers gefüllt werden können. Es sind keine Kriterien, die eine eindeutige Festlegung erlauben oder im Ansatz ermöglichen helfen, sondern Thesen zur Fixierung der Mutmaßungen des Didaktikers auf ein formal-inhaltsleeres Raster:

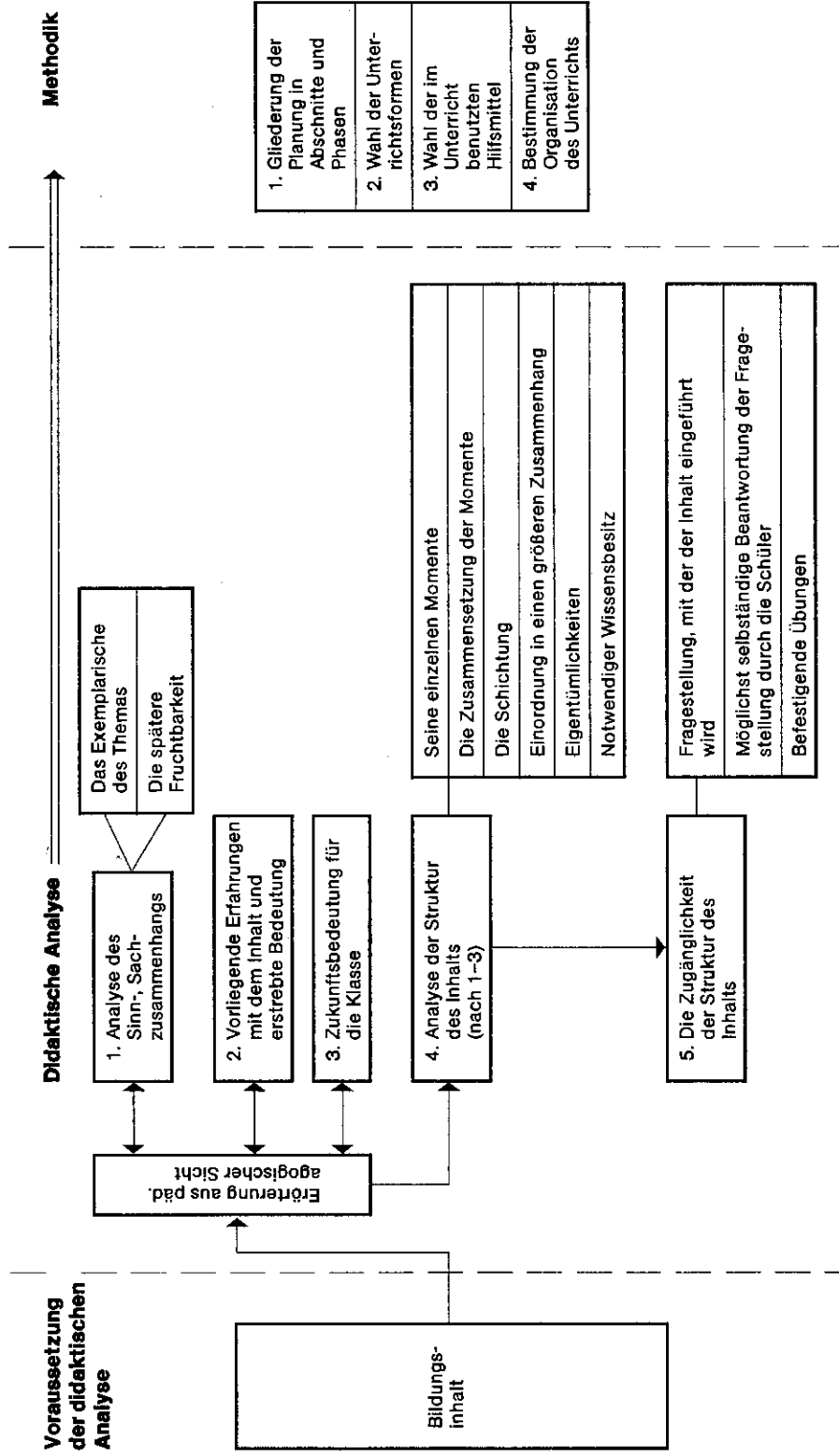
- Erfassung des Exemplarischen als Ausdruck bestimmter, unbekannter Gesetzmäßigkeit (erste Frage);
- Verhältnis von Unterrichtssituation und Inhalt, ohne daß näher nach den Bedingungen der Unterrichtssituation gefragt wird (zweite Frage);
- Zukunftsbedeutung des Themas für die Schüler als spekulative Direktive (dritte Frage).

Sofern die volkstümliche Bildung den Unterrichtsprozeß als ideologische Norm bestimmt, und dafür gibt Klafki selbst ein Beispiel (ebd., S. 29 ff.), wird die inhaltliche Füllung dieser Fragestellungen zur Verhinderung der rationalen Durchdringung der in der vierten Grundfrage angestrebten Analyse der Struktur des zu unterrichtenden Inhalts. Aus pädagogischer Sicht, d. h. in diesem Fall aus der Sicht der Beschränkung auf die Volkstümlichkeit des zu Erlernenden und damit unter dem Einschluß irrationaler Unterrichtsziele, wird dann die wissenschaftliche Erörterung des Unterrichtsgegenstandes eher verhindert. Die didaktische Analyse meint in diesem Fall nicht die wissenschaftliche Inhaltsanalyse, sondern

---

47 Die darauf aufbauende formalistische Dogmatik, die in die Unterrichtspraxis Eingang gefunden hat, registrierte Klafki mit Bestürzung. Vgl. Klafki (1967, S. 135 f.).

Abbildung 2: Didaktische Analyse (Klafki 1958)





die Reduktion der Analysen auf ein vorentschiedenes geschlossen-idealisiertes Weltbild des Lehrers. Klafki provoziert eine derartige Auslegung seiner Grundfragen nicht nur durch ein Beispiel volkstümlich-irrationalistischer Didaktik, das er zur Erläuterung seiner Theorie gibt, sondern vor allem durch die mangelnde Bereitschaft zur methodologischen Durchdringung des Zusammenhangs seiner Grundfragen. Die Behauptung der Interdependenz seiner Fragen wird von ihm selbst ad absurdum geführt, wenn er die Fragen 1 bis 3 als Ausgangspunkt der strukturellen Analyse des Inhalts als vorentscheidendes Kriterium *voranstellt*. Welchen Nutzen hat der formelhafte Planungs- und Analysegang für die Erhöhung der rationalen, effektiven und demokratischen Wirkung des Unterrichts?

Die von Klafki vorgeschlagene *schematische Festlegung des Forschungsganges* der Analyse eines Gegenstandes bezeichnet wohl eher auch eine Wissenschaftshaltung, die durch neuere wissenschaftsmethodische Vorgehensweisen relativiert wurde. Vor allem Erziehungswissenschaftler haben in der Gegenwart immer wieder lernen müssen, daß Fragen nach den strukturellen Zusammenhängen der jeweils untersuchten Gegenstände kaum inhaltsleer formelhaft vorgegeben werden sollten, sondern in Verbindung mit der analytischen Tätigkeit immer neu zur Gewinnung anstehen und nicht ausschließlich deduktiv ableitbar sind. Die von Klafki geforderte Inhaltsanalyse jedoch stellt ein *Deduktionsschema* auf, das eine monokausale Abfolge suggeriert und die konkret-konstruktive Analyse offen läßt. Für den Lehrer wird andererseits eine feldumfassende wissenschaftliche Analyse offenbar auch gar nicht intendiert: Inhaltsanalyse dient dem Nachvollzug des Vorentschiedenen unter Zuhilfenahme eines relativ einfachen Schemas, weniger um der möglichst zu differenzierenden kritischen Verständnisfähigkeit des Lehrers und optimaler Schülermotivierung nachzukommen, sondern eher, um etwas *Gemeintes* nachvollziehen zu lassen. Die dabei von Klafki durchaus entwickelte hohe Anforderung der differenzierten Beantwortung seiner Grundfragen bleibt aufgrund der Inhaltsleere in der Schulpraxis schnell im mechanisch-schematischen Dezisionismus stecken; sie erweist sich andererseits zudem als schwer praktizierbar:

Erstens wird die Praktikabilität des Fragemodells durch die Beliebigkeit der Beantwortung, durch den Spielraum subjektiver Spekulation relativiert. Damit löst sich der verdeutlichende Sinn dieser Fragen im nachhinein auf. Die Fragen und ihre Beantwortung geben der spekulativen Ausdeutung allenfalls den Anstrich und im Rahmen von Prüfungssituationen die Legitimation scheinbar wissenschaftlicher Vorgehensweise.

Zweitens hängt die Beantwortung der Fragen von dem entwickelten pädagogischen Bewußtsein des Didaktikers ab, der die Inhalte fachlicher

Ausbildung aus pädagogischer Sicht reflektieren soll. Die Bildungstheorie kann jedoch außer den Fragen nach der inhaltlichen Sicht kaum differenzierte Kriterien der Pädagogisierung didaktischen Verhaltens anbieten. Es fehlt ihr besonders der Blick für die *komplexe* didaktische Situation im Sinne der Erfassung der breiten Voraussetzungen des Unterrichts. Die von Klafki aufgeworfenen Fragen führen so zugleich auf uneingelöste Versprechen der Bildungstheorie zurück. Die Lebenswirklichkeit wird auch hier nur erfragt, aber dem Didaktiker keine wissenschaftliche Hilfe gewährt, antwortend den Wirklichkeitsbezug zu konkretisieren.

Dieser doppelte Mangel entspringt dem begrenzten Wirkungsfeld bildungstheoretischer Aktion: Die Beschränkung der didaktischen Analyse auf die Inhaltsanalyse trotz der Forderung, in diese Analyse eine spezifische pädagogische Sicht eingehen zu lassen. Die Wirklichkeit des Unterrichts als Bestimmungszusammenhang wissenschaftlich geplanten Unterrichts bleibt in Klafkis Fragen als Analysefeld zum großen Teil ausgeklammert, sie wird auf die Entscheidungslogik der Ermittlung eines vermeintlich exemplarischen Inhalts reduziert. Damit bleibt der Anspruch, die Heranwachsenden als Menschen und Persönlichkeiten zu formen, immer auch zugleich ausgeschlossen von den wissenschaftlich erfaßbaren Möglichkeiten des Formungsprozesses. Obgleich die Fragen Klafkis Fragen sind, die den Didaktiker ohne Zweifel in der inhaltlichen Auseinandersetzung immer auch betreffen, bleiben sie auf der Grundlage der bildungstheoretischen Methodologie zugleich den Nachweis wissenschaftlich begründeter Praktikabilität schuldig. Klafkis Fragen vermitteln eher ein Bewußtsein über die Notwendigkeit didaktisch-inhaltlicher Fragehorizonte und die Bedürftigkeit ihrer wissenschaftlichen Begründung. Im Rahmen der Bildungstheorie werden die eher formal erstellten Fragestellungen jedoch in ein Theoriegefüge gepreßt, das allzu leicht spekulative und den Widersprüchen des Gegenwärtigen ausweichende Lösungen zuläßt.<sup>48</sup>

---

48 Klafkis Grundfragen wurden von W. Kramp aufgenommen und modifiziert. Kramp hob stärker den begrenzten Wert dieser Fragen hervor und bot sie als einführende Hilfestellungen für den Unterrichtsanfänger an. Dabei stellte er sie in den Zusammenhang genauerer Ausführungen zur Ermittlung der weiteren Voraussetzungen des Unterrichts. Bei Kramp wird weniger die ideologielastige bildungstheoretische Spekulation zum Ausgangspunkt der Überlegungen genommen. Er versucht vielmehr, von der Praktikabilität der Theorie ausgehend, ein Fragemuster zu entwickeln, das dem Lehrer nicht den Blick für die Komplexität der Unterrichtssituation verstellt. Diese Arbeit kann auch gegenwärtig als Einführung empfohlen sein, wenngleich sie kritisch am Modell Paul Heimanns gemessen werden sollte. Vgl. W. Kramp (1969). Sowohl die Arbeit Klafkis als auch die Kramps scheint durch die Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung von H. H. Becker beeinflusst worden zu sein. Vgl. diese Arbeit S. 336 ff.

Einen neueren Vorschlag unterbreitet Beckmann, indem er die Arbeiten von Klafki,

## 2. Paul Heimanns didaktischer Ansatz

Heimann legte keine geschlossene Abhandlung seiner didaktischen Theorie vor. Sein didaktischer Ansatz läßt sich auch nicht nach einzelnen Aufsätzen, z. B. dem 1962 erschienenen Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre“, beurteilen. Heimann erschloß sich vielmehr in zahlreichen Arbeiten Aspekte seines Didaktikverständnisses, er erarbeitete sich vielfältige Aussagen zu Fragen der Schulpolitik, der Lehrerbildung, der Didaktik, der Massenmedien und zu Problemen der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Dieser Aspektreichtum, in dem seine didaktische Theorie eingebettet ist, kann nicht als bloßes Beiwerk einer ansonsten regelhaft eindeutig bestimmten Didaktik gelten. Sein Verständnis von Didaktik entwickelte Heimann vielmehr über zahlreiche Untersuchungen, die als begründende Maximen in seine Bestimmung der Didaktik eingehen. Aus dieser Vorbemerkung mag schon ersichtlich sein, daß von Heimann keine direkte und enge Definition der Didaktik zu erwarten ist. Er grenzt nicht, wie andere theoretische Richtungen, den Raum der Didaktik streng ab, sondern bemüht sich, Didaktik als eine synthetisierende Wissenschaft zu verstehen, die der besonderen Klärung der in sie eingehenden Voraussetzungen theoretischer und außertheoretischer Natur bedarf, um dem Anspruch demokratisch-verantwortungsbewußter Menschenbildung gerecht zu werden.

Die Arbeiten Paul Heimanns waren bestimmend für die Konstituierung des „Berliner Arbeitskreises Didaktik“, der von Wolfgang Schulz, einem Schüler Heimanns, 1960 ins Leben gerufen wurde. Dieser Arbeitskreis ging in seinen Arbeiten von den Problemstellungen des Heimannschen Theorieentwurfs aus. Heimanns Theorieentwurf ist der Ausgangspunkt der Arbeiten der „Berliner Schule der Didaktik“. Er soll daher im Zentrum der nachfolgenden Erörterungen stehen, nicht zuletzt auch deshalb, weil einige Kritiker Heimanns seinen Theorieansatz in seiner Genese nicht richtig einzuschätzen vermochten. Nur auf der Grundlage der möglichst exakten Erörterung der Heimannschen Theorie kann sowohl die Bedeutung dieses Ansatzes als auch die Herausbildung der „Berliner Schule der Didaktik“ sinnvoll diskutiert werden.

1976 erschienen Studentexte von Heimann, die bedeutende Arbeiten einem breiten Leserkreis erschließen können. (Vgl. Reich/Thomas 1976)

---

Kramp, Heimann und Schulz in einem Unterrichtsplanungsmodell zusammenzufassen versucht. Vgl. Beckmann (1974, bes. S. 590 f.). 1976 näherte sich Klafki den Vorstellungen Heimanns an. Vgl. Klafki (1976).

## 2.1. Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches

### 2.1.1. Heimanns theoretisches Konzept 1947/48

Paul Heimann gab keine streng abgegrenzte Definition der Didaktik. Er ging davon aus, daß „didaktische und erzieherische Vorgänge ungeschieden voneinander ablaufen“ (Heimann 1947 d, S. 328)<sup>49</sup> und aus dieser Sicht verbot sich eine klare Grenzziehung zur Erziehung, um didaktische Prozesse zu bezeichnen. Heimann bezog allerdings den Begriff Didaktik in erster Linie auf den Unterrichtsprozeß und weniger auf außerunterrichtliche Phänomene, hob jedoch deren Bedeutung für die Konstituierung des Unterrichtsprozesses hervor. Der Unterrichtsprozeß wurde von Heimann 1947 durch das „Modell des didaktischen Dreiecks“ veranschaulicht. (Vgl. *Abbildung 3*) Der Lehrer (Didaktiker) muß eine bewußte Beziehung zu drei Konstanten jeglichen Unterrichtsgeschehens entwickeln: „zu sich selbst, zum Schüler, zum Stoff“. (Ebd.) Für den Lehrer schließt die Entwicklung einer derartigen Beziehung vor allem die Entwicklung einer „psychologischen Wachheit“ ein, d. h. einer bewußten Reflexion des Unterrichtsprozesses.

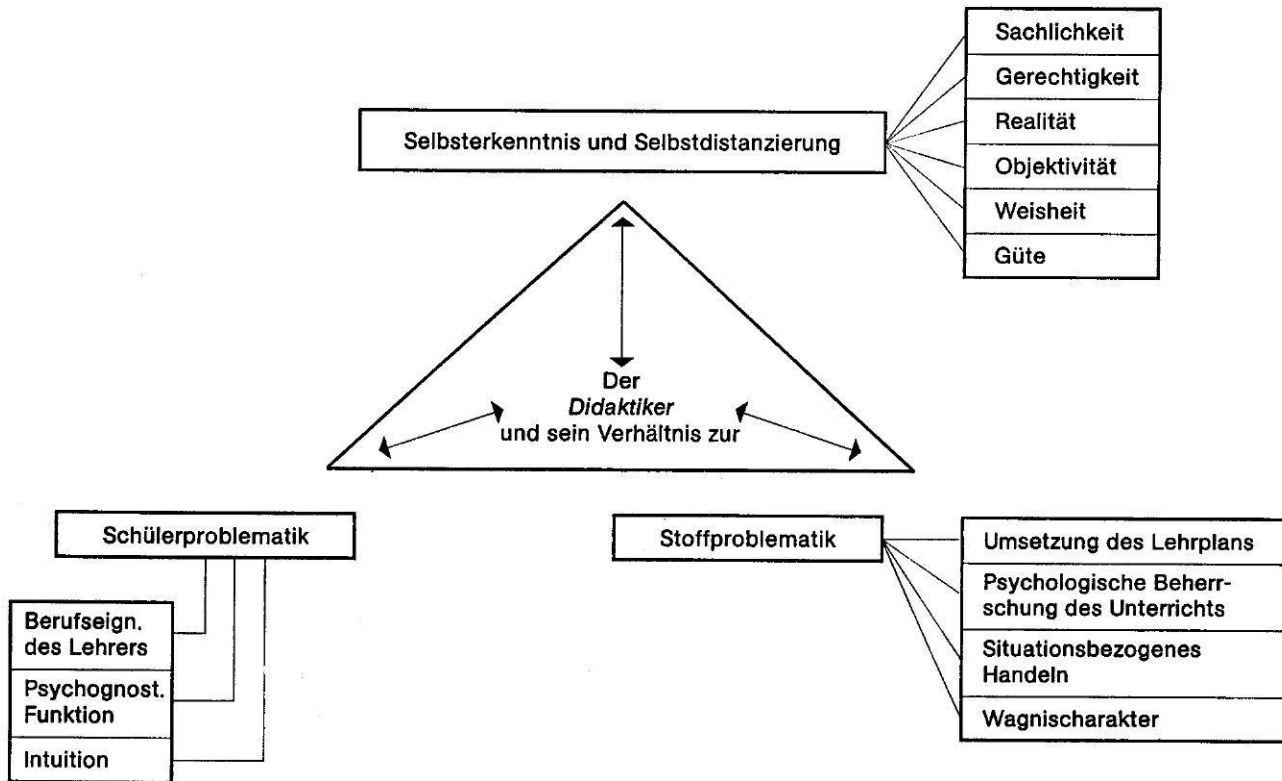
1. *Das Verhältnis zu sich selbst.* Der Anspruch lautet folgendermaßen: „Hier wird der Lehrer zum Anwalt der Sachlichkeit, Gerechtigkeit und Realität. Würde es ihm gelingen, über alle emotionalen und affektiven Strömungen hinweg diese idealische Mittellage für die Dauer zu erlangen, dann wäre damit eine Stabilität erreicht, die ihrerseits wieder normalisierend und ausgleichend vor allem auf die emotionalen Gehalte der pädagogischen Situation zurückwirken müßte. Das verlangt jedoch eine hohe Integrität der Gesamtpersönlichkeit, deren Erlangung damit jedem Erzieher aufgegeben scheint. Sie gehört – wie kaum in einem anderen Berufe – gewissermaßen zu seinem unerläßlichen Berufsinstrumentarium. Das hieße mit anderen Worten, der Lehrer muß sich zum Gegenstand einer profunden Selbsterkenntnis werden.“ (Ebd., S. 328 f.)

Daraus leitet Heimann folgende Forderung ab: „Was von der integrierten Erzieherpersönlichkeit mit der nicht leicht erringbaren Fähigkeit zur Selbstdistanzierung (*„klar sieht, wer von Ferne sieht.“ Laotse*) in der aktuellen Situation erwartet werden darf, ist eine latente Handlungsbereitschaft im Geiste der Objektivität, Sachlichkeit, Weisheit und Güte.“ (Ebd., S. 329) Das betrifft 1947 vor allem die Auseinandersetzung mit

---

<sup>49</sup> Die von Heimann 1947/48 in der Zeitschrift „Pädagogik“ veröffentlichten Arbeiten sind in der damals in dieser Zeitschrift üblichen gemäßigten Kleinschreibung gehalten. Zitate wurden der heute üblichen Schreibweise angeglichen.

**Abbildung 3: Das didaktische Dreieck (Paul Heimann 1947)**



der faschistischen Ideologie, weist aber zugleich über deren Kritik hinaus, denn – so Heimann verallgemeinernd – das „meiste, was an seelischen Verwüstungen im Bereich des Schullebens anzutreffen ist, geht auf Kosten mißlungener oder gestörter Persönlichkeitsentwicklung unter den Erziehern“. (Ebd.) Und programmatisch formuliert er: „Deshalb ist die Frage einer Möglichkeit der Selbstdistanzierung entscheidend für ein nicht mehr naives, sondern von der Wissenschaft gelenktes Handeln am Menschen innerhalb der pädagogischen Situation, d. h. vor allem pädagogischen Tun steht die Herstellung einer bewußten Beziehung zu sich selbst als Einleitung einer von allen Täuschungen befreiten erzieherischen Funktion.“ (Ebd., S. 330)

2. *Das Verhältnis zum Schüler.* Erste Voraussetzung für ein bewußtes Verhalten zum Schüler ist die Berufseignung des Lehrers, d. h. er muß in der Lage sein, „die Welt des Kindes wirklich ernst nehmen zu können“. (Ebd., S. 333) Dabei tritt die entscheidende Schwierigkeit auf, „daß das Kind bei seinem Schuleintritt bereits über eine durch sein Frühschicksal bestimmte Verhaltensbereitschaft verfügt, so daß die pädagogische Einwirkung bereits auf ein relativ verfestigtes Charaktergebilde trifft. Eine wirkliche Begegnung, eine echte Beziehung kann im einzelnen deshalb nur so weit gelingen, als dem Lehrer diese kindliche Sonderart (und zwar in einem generellen und individuellen Sinne) durchsichtig wird. Sie erfordert die Entwicklung einer speziellen psychognostischen Funktion.“ (Ebd., S. 333 f.) Die Ausbildung dieser psychognostischen Funktion stößt allerdings auf Hindernisse, da die wissenschaftliche Entwicklung vor allem der Psychologie aber auch der Soziologie einen widersprüchlichen und oft zu wenig auf konkrete Situationen bezogenen Begriffsapparat hervorgebracht hat, der die Entwicklung einer rationalen Handlungsstruktur des Lehrers hemmt bzw. nicht entscheidend im Sinne der Verwissenschaftlichung fördert. Die „intuitive“ Reaktion des Lehrers muß somit oft die Stelle wissenschaftlicher Durchdringung einnehmen, ein Zustand, der Heimann auf Dauer als problematisch erscheint. Deshalb ist es vor allem notwendig, dem Lehrer in seiner pädagogisch-didaktischen Ausbildung ein dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechendes „differenziertes operatives System psychologischer Erkenntnisse und Einsichten“ (ebd., S. 335) zu vermitteln.

3. *Das Verhältnis zum Stoff.* „Ihren eigentlichen Inhalt empfangen die einzelnen pädagogischen Akte im Unterrichtsgeschehen durch den Unterrichtsgegenstand, den Lehrstoff. Hier tritt die Gesellschaft mit ihren Forderungen und normsetzenden Funktionen direkt als Mitgestalter der pädagogischen Situation auf. Auswahl und Aufbau der stofflichen Lehr-einheiten unterliegen aus diesem Grunde wesentlich soziologischen Ge-

setzmäßigkeiten, sie spiegeln nach Bedeutung und Rangordnung das jeweilige gesellschaftliche Sein wider.“ (Ebd., S. 330) Heimann interessiert sich nicht so sehr für die mögliche Widersprüchlichkeit von Aussagen im Rahmen dieser Widerspiegelung, die sich über unterschiedliche gesellschaftliche Interessengruppen historisch akzentuieren mag, sondern er faßt diese Situation pragmatisch auf, d. h. er bemüht sich zunächst, das Verhältnis vom Lehrer zum Stoff unter der nicht weiter diskutierten Annahme zu problematisieren, daß der zu vermittelnde Stoff wissenschaftlich abgesichert sei. Der Lehrer muß die Wissenschaftlichkeit des Stoffes nachempfinden und in konkrete Vermittlungsschritte umsetzen: „Die Wirkung einer stofflichen Mitteilung richtig vorausszusehen, die Wahl des geeigneten Augenblickes zu treffen, die Spontaneität des einzelnen Schülers im rechten Zeitpunkt in Gang zu setzen, die aktuellen Aufmerksamkeitsschwankungen regulativ zu überwachen – sind eben Dinge, die noch nicht in den Bereich sicherer ‚psychologischer‘ Beherrschung gerückt sind. Nur ein Lehrer, dem es gelingen würde, ein profundes psychologisches Wissen zwanglos in ein wirklich ‚situationsbezogenes‘ Handeln überzuführen, könnte auf diesem recht subtilen Gebiete der psychologischen ‚Feinsteuerung‘ der Unterrichtsvorgänge zu nennenswerten Erfolgen gelangen.“ (Ebd., S. 333) Die Schwierigkeit einer solchen Umsetzung führt im Lehrerverhalten jedoch leider eher dazu, formale Verfahren der didaktischen Vermittlung zu suchen und ungenügend einen „Wagnischarakter“ zu entwickeln, der originäre Lösungen gestatten würde. Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Didaktik wird dadurch – so Heimann – stark beeinflusst, da sich immer wieder formale Theorien als einfache Rezeptlösungen aufdrängen, obwohl in ihnen der Lehrer weder zu kritischer Selbstdistanz noch zur Ausschöpfung eines „plastischen Verhaltens“ gelangt.

Die Vorstellungen Heimanns über das didaktische Dreieck lassen entscheidende Fragen jedoch noch offen: Wie soll der zukünftige Lehrer die Beziehungen des didaktischen Dreiecks erkennen lernen? Nach welchen Kriterien soll die Selbstdistanzierung, die Reflexion des Didaktikers über sich selbst erfolgen? Schließt die Reflexion des Lehrers über seine eigene Person nur psychologische oder auch andere Probleme ein? Was heißt im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie Objektivität und Sachlichkeit? Nach welchen Kriterien bemißt sich Weisheit und Güte? Was bedeutet der didaktische Wagnischarakter, und in welchen Grenzen soll er sich bewegen?

Diese und andere Problemstellungen eröffnen sich Heimann zwar über das Bild des didaktischen Dreiecks, aber er kann über das Aufzeigen der Erscheinungen hinaus keine konkrete Lösung als Antwort entwickeln.

Vielmehr bedeutet für ihn in dieser ersten Annäherung an die Didaktik als Wissenschaft das Erforschen des Erscheinungsbildes, unter dem didaktische Prozesse abzulaufen scheinen und die dem werdenden Didaktiker daher zur Reflexion erschlossen werden müssen, vorerst die einzige Möglichkeit, die Mängel bisheriger Didaktik, d. h. die unzureichende wissenschaftliche Grundlage der Didaktik, auszugleichen. Wenn Didaktik mehr sein soll als ein bloßes Unterrichtsrezept, mehr als eine Mixtur der Regeln und formalisierter Denküben, mehr als Spekulation, wenn Didaktik als Wissenschaft sowohl die Voraussetzungen als auch die praktischen Handlungsmomente didaktischer Prozesse umfassen soll, dann stellt diese Anforderung 1947 eher ein Programm als eine Theorie dar, ein Programm, das helfen soll, eine wissenschaftliche didaktische Theorie zu begründen. Verallgemeinernd kann man sagen: Indem Heimann Didaktiker auszubilden suchte, wollte er die Didaktik herausbilden, wissenschaftlich entwickeln. Von diesem praktisch-theoretischen Anspruch her stellten sich ihm die Probleme des didaktischen Dreiecks, d. h. in seinen Theorieentwürfen steckt als Aufforderung die Frage nach der Praxisbezogenheit der Theorie. Heimann entwickelt das Problem des didaktischen Dreiecks auch erst, nachdem er die Notwendigkeit der Erneuerung und Verbesserung der praktischen Ausbildung der Lehrstudenten erkannt hatte. Dabei war ihm die sowjetische Schule und ihre Theorie 1947/48 der Maßstab für eine überzeugende Lösung.

1947 diskutierte Heimann beispielsweise die Bedeutung des Darwinismus für den Biologieunterricht, und er verallgemeinerte sowjetische Unterrichtserfahrungen, um „eine Reihe von Anregungen“ (Heimann 1947 a, S. 22) für die deutsche Schule fruchtbar zu machen. Im selben Jahr schrieb Heimann einen Beitrag über den Geographieunterricht, um Probleme und Erfahrungen der Sowjetpädagogik dem deutschen Leser zu erschließen. Der Tenor dieser Orientierung war für Heimann eindeutig: „Der deutsche Leser vor allem dürfte zunächst überrascht sein von der überragenden Rolle, die hier der schöpferischen Kraft des sich mit seiner geographischen Umwelt auseinandersetzen Menschen zugeschrieben wird, obwohl diese Überraschung nur auf der Täuschung durch ein allzulange benutztes und propagandistisch gefördertes Denkschema beruht. Er sollte deshalb keine Gelegenheit unbenutzt lassen, seine Irrtümer, die ihm fast den Verlust seiner nationalen Existenz gekostet haben, zugunsten eines realistischeren Weltbildes zu korrigieren.“ (Heimann 1947 c, S. 14)<sup>50</sup> Heimann konnte sich aufgrund seiner guten russischen Sprach-

---

50 Heimann setzte sich später kritisch mit der Sowjetpädagogik auseinander. Vgl. Heimann (1954; 1956 b; 1956 d).



kenntnisse in dieser Zeit der Neubegründung als einer der ersten deutschen Pädagogen mit den Ergebnissen der Sowjetpädagogik beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit der sowjetischen Schule sollte entscheidend für die Entwicklung der Heimannschen didaktischen Theorie werden.

1947 erörterte Heimann das pädagogische Praktikum des Moskauer pädagogischen Instituts W. P. Potemkin. In einer Rezension zu einem Buch von S. N. Poljanskij, der dieses Praktikum beschrieb, entwickelte Heimann seine ersten Vorstellungen über ein Schulpraktikum, das in Deutschland nach dem sowjetischen Vorbild eingeführt werden sollte und dann später auch tatsächlich an der Pädagogischen Hochschule Berlin-Lankwitz modifiziert als „Didaktikum“ eingeführt wurde. Heimann hob in Anlehnung an Poljanskij hervor, daß die Lehrerausbildung nicht nur vor organisatorische, sondern auch vor methodische Probleme gestellt ist. Er beschrieb die Ausbildung am Moskauer Potemkin-Institut folgendermaßen: „Das städtische Potemkin-Institut in Moskau verfügt über eine Reihe bekannter russischer Methodiker. Der erste und zweite Kursus ist in der Hauptsache einem allgemein pädagogisch-psychologischen Praktikum vorbehalten, so daß die Studenten, in ihrer Beobachtungsfähigkeit schon sehr gefestigt, während des dritten und vierten Kursus das eigentliche Praktikum mit der Abhaltung und Anhörung von Probelektionen ableisten können.“ (Heimann 1947 b, S. 55) Dabei stellt sich, so Heimann, folgende methodische Kardinalfrage: „Wie ist die fremde Erfahrung am besten anzueignen und wirksam in eigenes Können umzuwandeln? Eine mechanische Übernahme wird selbstverständlich abgelehnt. Es müssen Wege gefunden werden, die fremden Erfahrungen so zu verallgemeinern, daß Schlüsse für die eigene Praxis daraus gezogen werden können. Das ist nur möglich durch eine exakte Analyse der beobachteten Unterrichtsprozesse. Dieses analytische Verfahren ist die methodische Grundlage des ganzen Praktikums.“ (Ebd.) Die Analyse des Unterrichtsprozesses schließt folgende Komponenten ein:

1. Die Selbstanalyse des Lehrers, die Voraussetzung für eine kritische Beobachtung des Unterrichtsprozesses ist und die einen wesentlichen Faktor „bei der pädagogischen Eignungsbeurteilung der Studenten“ (ebd., S. 56) bildet.<sup>51</sup>
2. Die Bezogenheit von Theorie und Praxis, die den Studenten zwingt, seine theoretische Unterrichtsanalyse (Stoffanalyse) in der Praxis darzubieten. „Es wird damit erreicht, daß Theorie und Praxis in eine pro-

---

<sup>51</sup> Heimann bemühte sich in späteren Arbeiten, diesen Aspekt differenziert aufzunehmen. An der PH Berlin wurde vorübergehend eine pädagogische Eignungsprüfung eingeführt.

duktive Beziehung gesetzt und der auszubildende Student unter Anwendung analytischer Verfahren zur Verallgemeinerung seiner Erfahrung gezwungen wird.“ (Ebd.)<sup>52</sup>

3. Die Orientierung des Praktikums auf Problemsituationen der Schulwirklichkeit. „Das geschieht dadurch, daß die Studenten an ganz spezielle Schwierigkeiten des Unterrichtsbetriebes herangeführt, in bestimmte Problemsituationen gestellt und zu ihrer Bewältigung angeleitet werden.“ (Ebd.) Zu solchen Situationen zählen z. B. die mangelnde materielle Ausstattung der Schulen, Disziplinprobleme im Unterricht usw.<sup>53</sup>

4. Die Verhinderung der pädagogischen Schablone, wobei vor allem das persönliche Erleben einer pädagogischen Situation durch den Studenten von entscheidender Bedeutung ist. „Es wird angestrebt, durch fortgesetzte Selbst- und Fremdanalyse die aufgetretenen Mängel und das pädagogische Fehlverhalten des Studenten schon innerhalb des Praktikums zu beseitigen.“ (Ebd.)<sup>54</sup>

5. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der wissenschaftlichen Theorienbildung. „S. N. Poljanskij schreibt dem pädagogischen Praktikum auch für die Weiterbildung der erziehungswissenschaftlichen Theorie eine so große Bedeutung zu, daß er bedauert, wenn die Lehrstuhlinhaber insbesondere von Spezialfächern die Teilnahme am Praktikum vernachlässigen.“ (Ebd.) Alle Dozenten des pädagogischen Instituts sind dazu aufgerufen, die Schulwirklichkeit mitzuerleben, das Praktikum mitzugestalten und permanent zu verbessern.<sup>55</sup>

Dieses Beispiel war Heimann Anregung, 1948 in seinem Aufsatz „Pädagogische Theorie und ‚Praktikum‘“ Schlußfolgerungen für die Entwicklung einer didaktischen Ausbildung in Deutschland zu ziehen. Heimann übernahm von Poljanskij vor allem die Forderung einer analytischen Un-

---

52 Heimanns spätere Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung der didaktischen Theorie zielen darauf ab, dem Studenten die dafür notwendigen didaktischen Grundbegriffe und Zusammenhänge strukturmäßig zu erschließen. Der Lehrerstudent in der PH-Ausbildung wird zu einer Theorie-Praxis-Arbeit verpflichtet (didaktische Akte). Vgl. dazu auch Schulz (1962).

53 Problemsituationen galt es vor allem auch theoretisch aufzuarbeiten. Hier bot sich im Rahmen der praktisch-theoretischen Ausbildung besonders das Anfertigen einer didaktischen Akte als theoretische Nachbereitung und Reflexion der erfahrenen Probleme an. Von diesen Erfahrungen ausgehend, fällt eine theoretische Analyse der Unterrichtspraxis auch dem Anfänger leichter.

54 Heimann kannte damals natürlich noch nicht die heute zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten, die die Selbst- und Fremdanalyse erleichtern können. Ein persönlich vermitteltes Selbst- und Fremdanalysieren zeigt die Didaktik als Lehre in der Verpflichtung des *didaktisch* Lehrenden.

55 An der PH Berlin gelang es Heimann, Hochschullehrer verschiedenster Disziplinen zum gemeinsamen Besuch und zur Arbeit in der Schulpraxis zu bewegen. Es gelang den Schülern und Nachfolgern Heimanns nicht, dieses produktive Modell zu erhalten

terrichtsbetrachtung, deren theoretische Grundlagen und Kriterien er als das „theoretische Bezugsfeld“ des Lehrers bezeichnete. Dabei hielt auch Heimann es für entscheidend, daß die Lehrerstudenten nicht in abgekapselten Laborschulen, sondern in der widersprüchlichen Schulwirklichkeit ausgebildet werden. „Gerade die in diesem Zusammenhang auftretenden Widersprüche und Unstetigkeiten sollten als Anlaß dienen, schon die Praktikanten an der Überprüfung erarbeiteter Theoreme zu beteiligen und sie in den dialektischen Prozeß der Theorienbildung selbst zu verwickeln. Dabei am ehesten, wenn überhaupt, ‚erlernt‘ sich eine wirklich ‚theoretische Haltung‘, die als eine ‚theoretische‘ das Gegenteil eines ‚doktrinären‘, d. h. unplastischen Verhaltens ist.“ (Heimann 1948, S. 300) So, meinte Heimann, könne auch am ehesten der ideologischen Anfälligkeit der Lehrer entgegengewirkt werden. „Dabei stellt sich immer neu die unabweisbare und ständig zu fordernde Aufgabe, über das Oberflächenbild der Schulwirklichkeit vorzudringen zu den letzten konstituierenden Faktoren der Unterrichts- und Schulsituation; in diesem Prozeß erst klären sich die theoretischen Erkenntnisse, und gliedert sich vorher Vereinzeltes schließlich einem klar organisierten theoretischen Bezugsfeld ein.“ (Ebd., S. 300 f.)

Heimann bemühte sich, im Zusammenhang mit der Begründung einer durch das Praktikum bestimmten Entwicklung der Lehrerausbildung zugleich die wissenschaftliche didaktische Theorie zu entwickeln. Dieses Verfahren schien ihm nach zwei Seiten hin notwendig:

Zum einen als konstruktive Alternative zur irrationalistischen Pädagogik, deren Grundlagen Heimann unter anderem in Auseinandersetzung mit Th. Litt kritisiert und die seines Erachtens keinen Weg weist, um über ein „Augenmaß“ hinaus mit der Bewältigung der Anpassung an eine fortschreitende Zivilisation fertig zu werden.

Zum anderen als Absetzung von und Kritik der normativen Lehrdidaktik, die von dem Umstand lebt, „daß sich überzeugend vorgetragene ‚Lehren‘ immer wieder leichter durchzusetzen vermögen als die schwer zugängliche wissenschaftliche Theorie des pädagogischen Tuns. Denn eine pädagogische ‚Lehre‘ läßt sich schon aus dem Grunde leichter in adäquates Handeln übersetzen, weil sie die Möglichkeit eindeutiger Rückbeziehung gestattet, weil sie allzu schnell an die Stelle des Theorems die Regel setzt und die Einordnung der Einzelfälle, ihre Subsumierung unter die ‚Obersätze‘ der Lehre in optimaler Weise erleichtert, wodurch sie allerdings eine nicht ungefährliche, schwer überprüfbare Gewohnheitsbildung begünstigt.“ (Ebd., S. 300) Diese Gewohnheitsbildung kann sich aber gerade als Hindernis erweisen, wenn es um die Verwissenschaftlichung didaktischer Theorien geht. Für Heimann ist es ein zentrales Anliegen, die

Didaktik einerseits aus dem Schema der Regelbildung herauszuführen und andererseits ein „theoriegesteuertes Verhalten“ (vgl. ebd., S. 297) zu begründen. Für die didaktische Theoriebildung fordert Heimann „eine erfahrungswissenschaftlich betriebene Durchforschung der gegenwärtigen und historischen Erziehungswirklichkeit, um aus dieser Tätigkeit die Kategorien zu gewinnen, die uns befähigen, unser erzieherisches und unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten und uns frei zu machen von dem häßlichen Zwang der Gewohnheit und des Herkommens, jeglicher Art von Dogmatismus und nicht zuletzt den Zufällen, die unser pädagogisches Tun in jedem Augenblick bedrohen“. (Ebd., S. 296 f.) Heimann konstatiert, daß die pädagogische Theorie beim „steigenden Bedürfnis nach wissenschaftlicher Begründbarkeit des menschlichen Handelns“ (ebd., S. 297) einen nicht hinreichenden Erkenntnisstand bereitstelle, was zur Folge hat, „daß das praktische Verhalten des Lehrers in der Unterrichtssituation zum allergrößten Teil auch heute noch auf außertheoretischen Motiven beruht“. (Ebd.) Allein das Praktikum, d. h. die kontrollierte praktische Ausbildung des Lehrers, so meint Heimann, kann diese unbefriedigende Situation auf Dauer verändern, indem der Lehrer über die praktische Auseinandersetzung ein theoretisch gesteuertes Verhalten zu entwickeln lernt.

Das theoretisch gesteuerte Verhalten kann „zwischen einem Minimum und Maximum theoretischer Steuerung schwanken“ (ebd., S. 298), und es ist Aufgabe der Lehrerbildung, die Annäherung an das Maximum anzustreben. Im Gegensatz zur irrationalistischen Wesensschau erstrebt Heimann die rationale Durchdringung der Realität, und unter diesem Anspruch formuliert er folgende Programmatik, die für seine weiteren Arbeiten zunächst wegweisend werden soll: „Eine Theorie ist ein System von relativ gesicherten Aussagen, von denen jede als Obersatz in einem Syllogismus fungieren könnte, so daß jedes theoretisch gesteuerte Handeln – wenn man seiner logischen Struktur folgte – einem einfachen Syllogieren gleichkäme. Konkrete Einzelfälle wie Unaufmerksamkeit, Gedächtnisausfälle, Trotzdelikte müßten nur auf die ihnen zugeordneten, hier psychologischen Obersätze bezogen werden, um sie mit einem ‚*schlüssigen*‘ Handeln beantworten zu können. Logisch scheint dieses Verfahren auch keinerlei Schwierigkeiten zu bieten, in Wirklichkeit treten bei diesen ‚*Zuordnungen*‘ bekanntlich die allergrößten Schwierigkeiten auf. Denn eine so eindeutige Rückbeziehung auf Einzeltheoreme gibt es bei der Einwirkung auf menschliches Handeln nicht. Es muß schon ein ganzes theoretisches System in gedankliche Bewegung gesetzt werden, um einen konkreten Einzelfall adäquat abbilden zu können. So kommt es bei dieser Gelegenheit zu erklärt problematischen Situationen, die den im pädagogi-

schen Bereich versuchsweise mit Theorien umgehenden Praktikanten in ernste Schwierigkeiten bringen. So einfach nämlich die *Logik* des theoretischen Handelns zu sein scheint, so kompliziert ist seine *Psychologie*, ein Umstand, aus dem die irrationalistischen Philosophien die Berechtigung zur Ablehnung einer rationalen Interpretation des menschlichen Handelns ableiten. Theoretische Handlungsentwürfe, *„blitzartige Deduktionen“* in einer konkreten Situation vollziehen sich nicht mit jener logischen Selbstverständlichkeit, die alle theoretische Ausbildung als Ziel ihres Bemühens intendiert. Es sind gerade die sich hier eröffnenden *psychologischen* Schwierigkeiten, die eine besondere Beachtung verdienen, sofern ein an Theorien orientiertes Handeln mit realistischen Mitteln angestrebt werden soll; denn alles erkennende Bemühen um die theoretischen Zusammenhänge bliebe ein *„Wissen toter Hand“*, wenn es nicht in Wechselwirkung mit einer *„provisorischen Praxis“* zur Bildung eines leistungsfähigen *„theoretischen Bezugsfeldes“* von hoher operativer Bereitschaft käme.“ (Ebd., S. 298) Dieses theoretische Bezugsfeld unterliegt in seiner Konstituierung einer dreifachen Schwierigkeit:

*Erstens* „die starke *Ungesicherheit* der pädagogischen Theorie“. (Ebd., S. 229) „Es ist also die einfache Frage an die Erziehungswissenschaft zu richten, ob sie heute bereits eine Theorie besitzt, die ihren Gegenstand so adäquat abbildet wie etwa die theoretische Physik die Beschaffenheit der physikalischen Objekte. Diese Frage wird auch von den konsequentesten Theoretikern verneint werden müssen.“ (Ebd.) Daraus entspringt eine schwierige Situation für die didaktische Ausbildung. „Was heute etwa zur Verfügung steht, ist – realistisch gesehen – ein nicht leicht überschaubares Aggregat empirisch gewonnener biologischer, psychologischer, soziologischer, didaktischer Aussagen, die sich zu einem widerspruchsfreien erziehungswissenschaftlichen System vorerst noch nicht zusammenschließen lassen.“ (Ebd.) Erschwerend wirkt in dieser Situation, daß es Pädagogen gibt, die meinen, daß eine Verwissenschaftlichung pädagogischer Verfahren ohnehin ausgeschlossen sei. In diesem Zusammenhang kritisiert Heimann W. Flitner. (Ebd.)

Die Ungesicherheit der pädagogischen Theorie und dennoch die Notwendigkeit der Herausbildung eines theoretisch gesteuerten Verhaltens des Lehrers veranlaßt Heimann später zur Begründung einer vergleichenden Unterrichtslehre, die dem Lehrer die Grundbegriffe der didaktischen Diskussion erschließen und zugleich die Aufnahme aller relevanten Forschungen und ihrer Ergebnisse sicherstellen soll. (Vgl. Heimann 1956 a)

1961/62 entwickelt Heimann eine Strukturtheorie des Unterrichts, die als didaktisches Beschreibungsmodell dem Lehrer zeigen soll, welche Bedin-

gungen er im Unterricht beachten und welche Entscheidungen er treffen muß. (Vgl. Heimann 1961; 1962 a)

*Zweitens* die komplexe Wirklichkeit, auf die sich die Didaktik bzw. Pädagogik beziehen muß. Damit die Komplexität sich nicht zerstörend auf die Begründung des theoretisch gesteuerten Handelns auswirkt und den Lehrer in passiver Rezeption verharren läßt, sind zwei wesentliche Schritte erforderlich:

Zum einen ist es notwendig, daß dem angehenden Lehrer „keine künstlich vereinfachte Wirklichkeit (d. h. ein bequemes Eliminat) vorgeführt wird, zum andern, daß er durch die Art seiner theoretischen Ausbildung instandgesetzt wird, die ungeformt sich anbietende Wirklichkeit zum Zweck ihrer besseren Beherrschung immer differenzierter aufzufassen, d. h. sie an Hand des theoretischen Materials kategorial zu gliedern.“ (Heimann 1948, S. 301) Folgende Bedingungen sind zu diesem Zwecke notwendig:

„Das erstere kann erreicht werden, wenn vermieden wird, den praktizierenden Studenten locker aneinandergereihte sog. ‚Musterlektionen‘ darzubieten oder sie selbst ‚gelegentlich‘ zu solchen Ausnahmeleistungen aufzufordern. Ein derart ‚atomisierendes‘ Verfahren bringt nämlich einen irrealen Zug in die Ausbildung und arbeitet ungewollt mit Abstraktionen statt mit Wirklichkeitsausschnitten.“ (Ebd., S. 301 f.)

Das zweite Erfordernis meint die kategoriale Durchdringung der Schulwirklichkeit. „Es ist die sorgfältige – allzuoft nur flüchtig betriebene – Analyse gemeinsam erlebter Unterrichtssituationen, die hier das Entscheidende leistet. Wenn irgendwo, dann ist hier Gelegenheit, theoretische und praktische Vollzüge in ihrer unlöslichen dialektischen Verknüpfung zu erkennen und mit wachem Bewußtsein zu erleben. Angesichts der Bedeutung solcher Analysen ist für diese Arbeitsgänge einmal die dafür erforderliche Zeit, zum anderen die überlegene Führung sicherzustellen, weil von beiden wesentlich ihr Gelingen und damit schließlich der Erwerb einer wirklich arbeitsfähigen Theorie abhängt. So besteht die Möglichkeit, daß sich in Zusammenarbeit von Vorlesung, Übung und Situationsanalyse dem Praktikanten die anfängliche diffus und unübersichtlich erschienene, sehr komplexe Schulwirklichkeit nach und nach immer übersichtlicher gliedert und seinem handelnden Zugriff erschlossen wird.“ (Ebd., S. 302)

*Drittens* die Bedeutung der Persönlichkeitsstruktur des Lehrers für die Entwicklung des theoretischen Bezugsfeldes. Hier bricht der subjektive Faktor in die objektiven Bedingungen der vorhandenen Theorienentwicklung und der komplexen Unterrichtsrealität ein, und dieser Tatsache muß besondere Beachtung geschenkt werden. Der Lehrerberuf unterscheidet sich von anderen Berufen vor allem dadurch, „daß das Dasein des Leh-

thers leicht in eine durch divergierende Tendenzen geschaffene Konfliktsituation gerät, die sich, habituell geworden, in einen latenten Persönlichkeitskonflikt verwandeln und in selteneren Fällen zu einer deutlichen Spaltung der Persönlichkeit führen kann, die subjektiv erlebbar und objektiv in Reaktionen und Handlungen feststellbar ist“. (Ebd., S. 303)

Dieser Konflikt hat seinen Ursprung in folgender Tatsache:

„Der Lehrer wird bei der Ausübung seines Amtes mehr als andere benötigt, alle seine Vollzüge unter den spezifischen Aspekt des ‚Lehrerseins‘ zu stellen, um die Ansprüche zu erfüllen, die die Gesellschaft gerade an diese Funktionen stellt.“ (Ebd.) D. h. der Lehrer ist gezwungen, funktional auf die gesellschaftlichen Anforderungen, die an ihn unter anderem durch Schulverordnungen, Richtlinien und Gesetze, aber auch durch ihn begegnende Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten gestellt werden, zu reagieren, ganz gleich ob er diese Anforderungen subjektiv adäquat bewältigen kann oder nicht. Für Heimann ist es deshalb entscheidend, den Studenten während des Praktikums in seiner subjektiven Persönlichkeitsstruktur zu „überformen“, d. h. so auszubilden, daß das persönliche Ausgangsniveau des Studenten von vornherein in ein kritisches Verhältnis zur Schulwirklichkeit gesetzt wird. Dabei handelt es sich im wesentlichen darum, „durch Arbeit an einem wissenschaftlich-theoretischen Material im Zusammenwirken mit einem darauf abgestimmten Praktikum ein Verhalten zu entwickeln, das im besten Sinne des Wortes modern, d. h. den heutigen Bedingungen der gesellschaftlichen und schulischen Wirklichkeit angepaßt ist“. (Ebd., S. 306) Es ist verständlich, daß nicht jede Persönlichkeit dermaßen im Rahmen eines Studiums „überformt“ werden kann. In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, in einem Anfangspraktikum die „pädagogische Begabung“ eines Studienbewerbers festzustellen. Dies wurde an der Pädagogischen Hochschule Berlin zeitweise praktiziert, und Heimann konstatiert: „Dabei erweist sich immer wieder, daß die pädagogische ‚Begabung‘ nicht in anlagehaft vorhandenen spezifischen Fähigkeiten besteht, sondern in einer ganz bestimmten Vorgeformtheit des Verhaltens.“ (Ebd.) So gesehen gilt es bestimmten vorgeformten Persönlichkeiten, die aufgrund ihres bisherigen Lebensweges spezifisch apädagogische Verhaltensweisen entwickelt haben, zu ihrem eigenen und zum Nutzen der Schüler vom Lehrerstudium abzuraten.<sup>56</sup>

<sup>56</sup> Auf Dauer hatte sich die pädagogische Eignungsbeurteilung in einer Praxisbegegnung zu Beginn des Studiums an der PH Berlin nicht bewähren können. In Zeiten des Lehrermangels war die Eignungsprüfung ohnehin kaum zu handhaben. Obwohl der Sinn einer solchen Beurteilung offensichtlich ist und jedermann einleuchten wird, sind auch mögliche Gefahren des Mißbrauchs der Beurteilung nicht immer auszuschließen.

Resultat der „Überformung“ der Persönlichkeitsstrukturen der Lehrstudenten, d. h. ihrer didaktischen Ausbildung, soll die Entwicklung eines theoretisch gesteuerten Verhaltens sein, d. h. die Entwicklung eines theoretischen Bezugfeldes, mit dem ihre Praxis begründet werden kann. Unter dem theoretischen Bezugfeld „ist ein der geistigen Gesamtverfassung ‚eingebildetes‘ Orientierungssystem zu verstehen, von dem beim Eintreten konkreter Situationen spezifische ‚Feldwirkungen‘ ausgehen, die in bewußter Anlehnung an physikalische Verhältnisse (elektrisches und magnetisches Feld) zu denken sind. Alles, was in den Bereich dieses ‚Feldes‘ gerät, unterliegt seinen Wirkungen, erfährt eine spezifische Einordnung und Steuerung, wenn es als ‚Fremdelement‘ nicht gar über eine Mächtigkeit verfügt, die ihrerseits imstande ist, das bestehende ‚Feld‘ erneut umzustrukturieren. Solche Ereignisse geben als ‚epochale‘ Erlebnisse bisweilen dem ganzen Lebensschicksal des Individuums eine neue Wendung. Die Art, wie sich ein solches Bezugfeld formiert und welche Inhalte es absorbiert, hängt ab von der geschichtlichen und gesellschaftlichen Situation.“ (Ebd., S. 308)

Heimann vertritt grundsätzlich die Meinung, daß bei der Betrachtung didaktischer Prozesse in keinem Fall der historisch-gesellschaftliche Hintergrund übersehen werden darf. (Vgl. Heimann 1947 a, S. 210) 1947 ist es für Heimann „verständlich, daß jede — auch die objektivste soziologisch-, biologisch- oder psychologisch-wissenschaftliche — Aussage sofort eine weltanschauliche Relevanz erhält und als Ingredienz selbst in die politischen Machtkämpfe und Meinungsbildungen eingeht“. (Ebd., S. 211) Für die Didaktik bedeutet dies „die Notwendigkeit einer radikalen Abwendung von allen oberflächlichen Schlagwörtern und Hinwendung zu einer profunden Erkenntnis der wirklichen Tatsachen und Zusammenhänge“. (Ebd.) Heimann orientiert sich hierbei nicht nur am Organisationsgrad der sowjetischen Schule, sondern übernimmt zum Teil auch marxistische Thesen, z. B. wenn er die Wirkung des Kapitalismus und des Sozialismus auf die Entwicklung des Unterrichts problematisiert. (Vgl. Heimann 1947 c, S. 268; 1947 d, S. 323 f. und 326) Er sieht in der Entwicklung der sowjetischen Schule das entscheidende Vorbild für die Entwicklung der deutschen Schule. (Vgl. Heimann 1947 a, S. 212; 1947 c, S. 268 f.; 1947 d, S. 336 f.) Andererseits übernimmt er nur in grober Annäherung, in allgemeinsten Aussage den marxistischen Anspruch, der die „dialektische Entwicklung“ der Zusammenhänge materialistisch erschließen will, indem Heimann zwar den Zusammenhang von der Entwicklung des gesellschaftlichen Seins und des Bewußtseins der Menschen, d. h. die Widerspiegelungstheorie (das Sein bildet sich im Bewußtsein ab) akzeptiert, diese aber nicht als deterministische Theorie anwendet oder



konkretisiert.<sup>57</sup> Heimann kam nicht auf den Gedanken, aus der Entwicklung vor allem des ökonomischen Seins der Menschen ihre politischen und ideologischen Lebensverhältnisse als Klassenverhältnisse zu erklären, sondern er suchte vielmehr in der Komplexion der Faktoren, in der Vielfalt der Einwirkungen, in ihrem interdependenten Verhältnis, *Tatsachen*, die für die Didaktik wichtig sind, zu synthetisieren.

Heimann war bei der Begründung seines Weges der unausgereiften Situation der Wissenschaften, die von besonderer Bedeutung für die Didaktik sind, ausgesetzt. Es war nicht möglich, beispielsweise aus der Kontroverse um die Psychologie derart auszutreten, daß man einzelne psychologische Theorien als richtig anerkannte, andere total ablehnte. Sowohl der Behaviorismus als auch die Psychoanalyse sowie die ersten Anfänge einer dialektisch-materialistischen Psychologie und andere Theorieströmungen standen in einem Meinungsstreit, der Heimann einen fruchtbaren Ausweg nur folgendermaßen sehen ließ: „Ein pädagogisches Ausbildungsinstitut hat nicht unbedingt Anlaß, sich am ‚*Psychologienstreit*‘ der Gegenwart zu beteiligen. Hier ... entscheidet letztlich die pragmatische Bewährung der einzelnen Psychologien ... Angesichts dieser Tatsache dürfte es nicht unzumutbar sein, ein mehr oder weniger ‚*synoptisches*‘ Verfahren einzuschlagen oder – weniger euphemistisch ausgedrückt – einem besonnen operierenden Eklektizismus zu folgen“. (Heimann 1947 d, S. 336) Die theoretische Begründung für diesen Eklektizismus schien Heimann vor allem durch eine Arbeit A. Kardiners gegeben, die die durch Zerstörung, Angst und Hilflosigkeit gekennzeichnete Situation nach 1945 im Zusammenhang mit der Entwicklung der Wissenschaft problematisierte. (Vgl. Kardiner 1947) Kardiners Orientierung traf dabei zugleich Grundlagen der Wissenschaftsbegründung, die Heimann später als Wertfreiheit der Wissenschaft hervorhob. Heimann schreibt: „Die Arbeit *Kardiners* enthält den klar formulierten Hinweis, wo allein der Mensch in dieser bedrohlichen Lage einen Ausweg suchen kann, nämlich bei der ‚Wissenschaft‘, deren theoretische Fundamente sich mit den traditionellen ‚Wertesystemen‘ nicht aufgelöst haben, so daß eine Hoffnung besteht, auf dem Wege wissenschaftlicher ‚wertindifferenter‘ Forschungsarbeit die Grundlagen für ein in der Bildung begriffenes, durch ideologische Prämissen nicht vorbelastetes Wertesystem und Menschenbild zu gewinnen.“ (Heimann 1947 e, S. 434) Diese Hoffnung wurde zum Antrieb der weiteren wissenschaftlichen Arbeit Heimanns.

57 Für die marxistische Anwendung gab zur gleichen Zeit Robert Alt Beispiele. Vgl. Alt (1946; 1947); vgl. diese Arbeit S. 223 f. Vgl. ferner Anm. 50.

### 2.1.2. Vergleichende Unterrichtslehre 1956

Ohne eine strenge Definition der Didaktik zu geben, verstand Heimann sie – wie schon ausgeführt wurde – im weitesten Sinne als Unterrichtstheorie. Es gilt nach seinen Worten von jeder Unterrichtstheorie, „daß das Denken über Unterrichtsvorgänge vom Ganzen der Erziehung auszugehen habe“. (Heimann 1956 a, S. 72) In diesem Zusammenhang gewinnt der Unterricht eine „beunruhigende Vieldeutigkeit“ (ebd.), die nicht durch das Postulat einer „objektiv-gültigen Unterrichtsmethode“, deren Gesetze monokausal Unterricht aufschlüsseln sollen, zu beseitigen ist. Erziehungsvorgänge sind in ihrem Ablauf so komplex, in ihrer Genese durch so viele Faktoren und vieldeutige Zusammenhänge bestimmt, daß sich die Didaktik, bevor sie zu ihrem eigentlichen Gegenstand kommt, damit abfinden muß, „daß es ein allgemeingültiges und in dieser Form lehrbares Unterrichtsverfahren nicht geben kann, daß eine Unterrichtslehre im Sinne einer Doktrin gerade erziehungswissenschaftlich nicht mehr vertretbar ist“. (Ebd., S. 72) Aus dieser Situation folgt die Notwendigkeit, eine Didaktik zu entwickeln, die nicht als starres Unterrichtsschema wirkt, die nicht die vielfältigen in der didaktischen Diskussion stehenden *Unterrichtsexperimente* behindert, sondern die es jedem angehenden Lehrer ermöglicht, „eine ganz eigene, persönlich bestimmte Unterrichtshaltung zu entwickeln. Diese aber darf nicht Ausdruck subjektiver Willkür sein, sondern sollte gleichzeitig den Anspruch erheben können, als Verwirklichung moderner erziehungswissenschaftlicher, historisch-pädagogischer und bildungspsychologischer Erkenntnisse angesehen zu werden.“ (Ebd., S. 73) Für die Didaktik ergibt sich das Problem, objektive Anforderungen und subjektive Ausgangspunkte in der Lehrerbildung so zu verbinden, daß in der Unterrichtspraxis ein Maximum *Objektivität* über die *Subjektivität* der Lehrerpersönlichkeit vermittelt wird.

1956 hält Heimann die vergleichende Unterrichtslehre für das fruchtbarste Verfahren, um dem Studierenden arbeitsfähige didaktische Grundbegriffe zu vermitteln. Es geht Heimann vor allem um die Frage der unterrichtlichen Stilbildung, d. h. um das Problem „unter welchen Bedingungen es zur Bildung und Praktizierung eines bestimmten Unterrichtsstils kommt“. (Ebd.)

Was eine derartige vergleichende Analyse für die didaktische Ausbildung leisten kann, beschreibt er folgendermaßen: „Sie macht mit den Bedingungen, Faktoren und Prinzipien bekannt, die an der Bildung der historischen und zeitgenössischen Unterrichtsstile de facto beteiligt waren, und gibt dadurch die Möglichkeit, die objektiven Bedingungen kennen zu lernen, die für eine eigene, persongebundene Stilbildung in der kultu-

**Abbildung 4: Dynamisches Faktorenfeld des Unterrichts (Helmann 1956)**

		Normierende Faktoren	Konditionierende Faktoren	Organisierende Faktoren
Die Aufgabe der Unterrichtstheorie umschließt die Reflexion des Faktorenfeldes (Tatsachenerforschung) als	Erkennen der Struktur der Realität	<p>Historische Mächte Weltanschauungen Ideologien Konkretisiert in Meinungsbildern durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- den Staat</li> <li>- die Verbände</li> <li>- Parteien</li> <li>- Konfessionen</li> <li>- Interessengruppen</li> </ul> <p>Ideologisch-politisch- ökonomisches Spannungsfeld</p>	<p>Faktizitäten und Sachgesetze, die</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kultursoziolog.- bildungsinhaltliche Momente,</li> <li>- lern-, entwick- lungs- und sozial- psychologische Tatsachen umfassen</li> </ul> <p>(1962: Es ist unsere Auffassung über diese Tatsachen, die ihnen objektive Re- präsentanz sichert)</p>	<p>(Organisations- struktur der Realität, d. h. hier vor allem des Erziehungs- systems: Aufbau und Organisation der Schule und des Unterrichts, Fragen nach der Struktur des Unter- richtsgeschehens) *</p>
	Beachtung der Bedingungen des didaktischen Feldes	<p>Wirkung als ideologischer politischer ökonomischer } <b>Druck</b> auf die Verhält- nisse des didak- tischen Feldes</p>	<p>Wirkung als gegenstandstheo- retische, soziologische, psychologische Bestimmtheit des Erziehungsprozesses im didaktischen Feld</p>	<p>(Wirkung als Entscheidungs- moment über die Art des Unterrichts- stils als Ausdruck des Unterrichts im gegebenen didaktischen Feld) *</p> <p>Im engeren Sinne: Unterrichtsmethoden</p>
	Notwendigkeit kritischer Reflexion	<p>Wirkung auf den Standpunkt des Leh- rers im Sinne ratio- naler und/oder emotionaler Zuwendung oder Ablehnung: Forderung nach Selbstdistanzierung und Ideologiekritik</p>	<p>Erarbeiten von Er- kenntnissen zu den Sachgesetzen, um den Unterrichts- prozeß rational planen, durchführen und analysieren zu können (1962: Einschluß der Ideologiekritik, da Tatsachen immer über Auf- fassungen vermittelt sind)</p>	<p>Notwendigkeit des Erstellens vergleichender Unter- suchungen unter historischem und international vergleichendem Aspekt, um die Unterrichtspraxis verbessern zu können (1961: Erfordernis kritischer Praxis- untersuchungen in den Schulen)</p>

rellen Situation des 20. Jahrhunderts bestehen.“ (Ebd., S. 74) Um die objektiven Bedingungen adäquat aufzuspüren, bedarf es dabei der Tatsachenforschung, die die bestimmenden *Faktoren* der Stilbildung aufdeckt. „Diese Faktoren gehören verschiedenen Ebenen an und bringen sich in dem dynamischen Feld, das jede Unterrichtssituation darstellt, in sehr unterschiedlicher Weise zur Geltung. Was als ein Unterrichtsstil in Erscheinung tritt, ist letzten Endes die Resultante ihres Zusammenwirkens.“ (Ebd., S. 75) Aus Gründen der *Systematik* unterscheidet Heimann dabei drei Faktorengruppen: die normierenden, konditionierenden und die organisierenden Faktoren. (Vgl. *Abbildung 4*)

#### 1. Die normierenden Faktoren:

Normierenden Charakter tragen nach Heimann die historischen Mächte, die Weltanschauungen und Ideologien, die in der Praxis vom Staat, von den Wirtschaftsverbänden, Parteien, Konfessionen und anderen Interessengruppen getragen werden und bis hinein in philosophische Wertsysteme reichen. Ein Beispiel für die normierenden Mächte gab nach Heimann die Nachkriegsentwicklung des deutschen Schulwesens, die durch die Besatzungsmächte entscheidend beeinflusst wurde, ein anderes gibt der immer aktuelle „ideologische“ und auch „ökonomische Druck“<sup>58</sup>, der „in das unmittelbare Unterrichtsgeschehen hineinwirkt durch Schulgesetze, Richtlinien, Verwaltungsordnungen, wie er wechselweise einzelne Unterrichtsdisziplinen besonders betrifft — so den muttersprachlichen und Geschichtsunterricht, die beide als besonders ideologisch anfällig gelten können —“. (Ebd., S. 75 f.)

Dabei ist es für die Beurteilung des Unterrichtsstils wichtig zu wissen, „wie weit sich in ihm gewisse Forderungen wirtschaftlicher Mächtigengruppen haben durchsetzen können, wie weit diese die Unterrichtstätigkeit mehr auf die Erstellung eines *Leistungswissens* als auf die Entwicklung eines *Bildungswissens* gedrängt oder eine vorgreifende *Berufsvorbereitung* mehr als eine *allgemeine Menschenbildung* durchgesetzt haben“. (Ebd., S. 76) Für den werdenden Lehrer ist es notwendig, in dem „ideologisch-politisch-ökonomischen Spannungsfeld einen eigenen Standpunkt zu gewinnen. Die Vergleichende Unterrichtslehre hätte geradezu die Aufgabe, zur Fähigkeit der Selbstdistanzierung beizutragen. Sie kann es dadurch, daß sie ihm das Feld seiner eigenen ideologischen Anfälligkeit, seine möglichen Ideologiequellen erschließt, dazu ihm zum Bewußtsein bringt, daß er sich jederzeit — auch in den kleinsten Abschnitten seines unterrichtlichen Tuns — in einem von mannigfaltigen Ideologien beherrschten Spannungsfeld bewegt.“ (Ebd., S. 76)

<sup>58</sup> 1962 hatte Heimann den Begriff „ökonomischer Druck“ weggelassen. Vgl. Heimann (1962 a, S. 423).

Heimann gebraucht den Begriff Ideologie nicht im Sinne der Kennzeichnung eines „falschen Bewußtseins“, sondern als Ausdruck für die mehr oder minder organisierte Form der Ideen, die auf bestimmte Interessengruppen und deren weltanschauliche Vorstellungen zurückgehen. (Vgl. auch Heimann 1962 a, S. 423) Diese Betrachtungsweise schließt jedoch, ohne daß Heimann diesen Gedanken näher ausführt, ein, daß bestimmte Ideologien durchaus „falsches Bewußtsein“ repräsentieren können.<sup>59</sup>

Das Erschließen der ideologischen Anfälligkeit, die kritische Wertung der eigenen Ideologiequellen durch den Lehrer, fordert die *Ideologiekritik* heraus. Angesichts der didaktischen Diskussion des Jahres 1956 kann diese Forderung Heimanns als wegweisend für die Entwicklung einer Didaktik gelten, die sich nicht nur als Anpassungshilfe an eine wie auch immer geartete Lebenswirklichkeit versteht, sondern die das kritische Potential dieser Wirklichkeit sich zu eigen zu machen bestrebt ist. Der Vorwurf, der gegen Heimann besonders im Zusammenhang mit seiner „Didaktik als Theorie und Lehre“ von 1962 erhoben wurde, er habe eine „technologische Wende“ der Didaktik mit eingeleitet, kann an dieser Stelle deutlich zurückgewiesen werden. Die Neubegründung der Didaktik schließt bei Heimann die Frage nach den gesellschaftlichen (ideologischen, politischen, ökonomischen) Verhältnissen ein und steht unter dem Anspruch, wie immer dieser auch konkret eingelöst sein mag, diese Verhältnisse ideologiekritisch zu untersuchen. Gegenüber der Bildungs-

---

59 Karl Marx hatte alle ideellen Aussagen als ideologische Aussagen klassifiziert. Ideologien in diesem Sinne sind alle Gedankensysteme, die über die Realität gebildet werden. Andererseits kritisierte Marx eine spezifische ideologische Form: das bürgerliche Bewußtsein. Die Kritik dieses Bewußtseins meint eine Kritik des „falschen Bewußtseins“. Diese Unterscheidung von Ideologie als Beschreibungskategorie und Ideologie als Bewertungskategorie findet sich — in entschärfter Form — in der Wissenssoziologie wieder. Karl Mannheim unterschied einen speziellen und einen allgemeinen Ideologiebegriff. Der spezielle entlarvt die ideologische Position nur des Gegners, der allgemeine schließt die eigene mit ein. Vgl. Mannheim (1952). Ich bin nicht der Meinung wie Blankertz (vgl. Blankertz 1969 a, S. 107 ff.), daß Heimann bruchlos dem allgemeinen Ideologiebegriff folgt, um die Didaktik als Wissenschaft von der Ausdeutung der Normenfragen rein zu halten. Heimanns Ausgangspunkt war ein anderer: Er wollte einerseits ein wertfreies Beschreibungsmodell erarbeiten, das die Faktorenkomplexion, die im Unterrichtsprozeß auftritt, adäquat wiedergibt. Schon in seinem Beschreibungsmodell (normierende Faktoren!) erscheinen Wertfragen. Andererseits war ihm klar, daß jeder Lehrer auch seine spezielle Ideologie in dieses Beschreibungsmodell einbringen wird. Allerdings vgl. dazu auch diese Arbeit, bes. S. 167 ff.

Wenn im folgenden in dieser Arbeit von Ideologie und Ideologiekritik gesprochen wird, so ist immer die Einheit von spezieller und allgemeiner Ideologie gemeint, ohne daß behauptet wird, Wissenschaft könne rein im Sinne von ideologielos sein. Vgl. auch Anm. 43, S. 88.

Zum Problem der Wertfreiheit in diesem Zusammenhang vgl. auch Trembl (1972, S. 35 ff.).

theorie kann meines Erachtens dieser Anspruch weniger als „technologische Wende“, sondern er sollte vielmehr als ernsthafter Versuch der Verwissenschaftlichung der Begründung didaktischer Entscheidungen durch den Lehrer angesehen werden. (Vgl. auch Anm. 62, S. 134)

## 2. Die konditionierenden Faktoren:

Diese Faktoren unterscheiden sich von den normierenden dadurch, daß sie unabhängig von der Meinungsbildung durch ihr bloßes sachgesetzliches Vorhandensein wirken, so daß sie ohne Rücksicht auf die emotionale Zuwendung oder Ablehnung des Lehrers sich durchsetzen. „Es sind dies einerseits *kultursoziologisch-bildungsinhaltliche* Momente, andererseits die in der Existenz des Schülers begründeten *lern-, entwicklungs- und sozial-psychologischen* Tatsachen.“ (Heimann 1956 a, S. 76)

Diese Faktoren setzen sich „durch das Gewicht ihrer Faktizität“ durch, obwohl, so präzisiert Heimann diese Stelle 1962, „eine solche Feststellung nur halb richtig ist. Denn in Wirklichkeit ist es ja doch nur unsere Auffassung über die Tatsachen, die sich im Unterricht durchsetzt.“ (Heimann 1962 a, S. 424) Allerdings kommt diesen Aussagen in einschlägigen Disziplinen (Fächern) objektive Repräsentanz zu, sofern es sich um wissenschaftliche Aussagen handelt. 1956 hob Heimann folgendes Sachgesetz hervor: Jeder Unterrichtsstil wird durch die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen sowohl soziologisch wie auch psychologisch bestimmt, und die jeweiligen besonderen Kulturumstände bringen besondere Anforderungen an das Erziehungssystem mit sich. Oder in einem Beispiel auf eine Formel gebracht: „Es liegt an ebensolchen objektiven Kulturzuständen, wenn heute die Frage der *Allgemeinbildung* besonders aktuell ist.“ (Heimann 1956 a, S. 76 f.)

## 3. Die organisierenden Faktoren:

Diese Faktoren geben dem Unterrichtsstil seine eigentliche *Form*: „Wie sich der Unterricht nach verschiedenen Modellen strukturieren lasse, ob nach *den Aktionstypen des Darbietens, Entwickelns oder Erarbeitens*, nach *Artikulationstypen der verschiedenen formalen Stufensysteme* (Klarheit, Assoziation, System, Methode u. a.), nach *Situationstypen in Spiel, Gesprächs-, Arbeits- und Feiersituationen* oder, wie es die neueste sowjet-russische *Studentypologie* tut, nach *Studentypen* (Vorbereitungs-, Darbietungs-, Wiederholungs- und Kontrollstunden), die amerikanische Didaktik mit Vorliebe nach *Lehreinheiten* („units“), das entscheidet über einen bestimmten Unterrichtsstil nicht weniger als die ideologischen, gegenstandstheoretischen, soziologischen und lernpsychologischen Faktoren.“ (Ebd., S. 77 f.)

Zugleich warnt Heimann davor, die organisierenden Faktoren als Hauptbezugspunkte der Didaktik auszugeben, da sie nur in der Interdependenz

mit den normierenden und konditionierenden Faktoren das *Faktorenfeld* des Unterrichts in seiner *Dynamik* aufzuzeigen vermögen.

Der 1956 erhobene Anspruch an die Didaktik als Theorie und Lehre bezieht sich in erster Linie auf das Problem der vergleichenden Unterrichtslehre, die Bezugspunkte, Kriterien des didaktischen Denkens in dem Maße entwickelt, wie es ihr gelingt, die komplexen Faktoren des Unterrichtsgeschehens in ihrer Interdependenz zu erfassen und auf ihre normierenden, konditionierenden und organisierenden Aspekte hin zu beurteilen. Diese Didaktik begründet sich als Theorie, indem sie auch ihre didaktische Lehrbarkeit beweist.

### 2.1.3. Zur lernpsychologischen Begründung

Arbeiten von Guyer (1952), Hillebrand (1958) und besonders von Roth (1957) führten Paul Heimann dazu, 1958 die lernpsychologische Begründung der modernen Unterrichtsarbeit herauszustellen. (Heimann 1958 b, S. 502 f.) Die Lernpsychologie erschien Heimann auf dem besten Wege, sich zu einer allgemeinen Theorie der menschlichen Natur zu entwickeln. (Ebd.; ferner Heimann 1962 a, S. 411) Das zunehmende Interesse an Lernvorgängen, das Ende der fünfziger Jahre besonders aus Amerika auf die Bundesrepublik wirkte, das sich aber auch in der Sowjetunion entwickelte, führte Heimann auf Veränderungen der Wirtschaftsformen, auf die Verwissenschaftlichung, Technisierung, Industrialisierung und Demokratisierung des Lebens zurück. (Heimann 1958 b, S. 502) Die lernpsychologische Forschung versprach, über Detail- und Kleinforschung endlich ein genaueres Abbild der pädagogischen Prozesse liefern zu können, das auch die Kritik herkömmlicher didaktischer Systeme, methodischer Verfahren und der Anwendung von Lehr- und Lernmitteln auf eine neue Grundlage stellen könnte. (Ebd., S. 504) Andererseits warnte Heimann davor, über die lernpsychologische Betrachtung die außerpsychologischen Faktoren zu übersehen, von denen jeder Lernvorgang abhängig ist. Auch wird sich die Didaktik nicht als bloßer Teil der Lernpsychologie und ihrer jeweils erreichten Resultate entwickeln lassen. Aber – und das war die entscheidende Hoffnung Heimanns – die Didaktik gewinnt über die Lernpsychologie und je mehr die Lernpsychologie als wissenschaftliche Theorie entwickelt wird, ein Erfahrungsreservoir, das das eigene Handeln auf neue Begründungszusammenhänge stößt und damit zu einer unentbehrlichen Entscheidungshilfe wird. Die Konsequenzen liegen auf der Hand: Es hat wenig Sinn, die lernpsychologisch entwickelten Begriffe bloß zur Kenntnis zu nehmen; die von der Lernpsychologie entwickelten Schlüsselbegriffe bedürfen vielmehr der operativen Verwen-

dung, um ein erhöhtes Praxisniveau in der didaktischen Arbeit herzustellen, bisherige Anstrengungen zu überprüfen und die Wirksamkeit der lernpsychologischen Erkenntnisse zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Für die Unterrichtsvorbereitung rückt dabei die Notwendigkeit stärkerer lernpsychologischer Fundierung in den Vordergrund. Dazu müßte eine Vorleistung erbracht werden: Nämlich die wissenschaftlich zureichende „Dokumentation von Unterrichtsverläufen, damit sie einer lernpsychologischen Analyse zugänglich wären“. (Ebd., S. 505)

Insgesamt versprach sich Heimann von der stärkeren Beachtung lernpsychologischer Forschungen eine Möglichkeit der Verwissenschaftlichung didaktischer Analysen. Dies konkretisiert sich in seinem didaktischen Entwurf 1962, wenn er seinen didaktischen Ansatz auch in Absetzung zur Bildungstheorie als lerntheoretischen herausstellt. Der Zusammenhang von Lerntheorie und Didaktik ist jedoch kompliziert: „Selbstverständlich ist aus einem so betont psychologischen Ansatz nicht eine voll entfaltete Didaktik zu entwickeln; er könnte jedoch als Modell dienen, wie unter Aufbietung erfahrungswissenschaftlicher Methoden auch die anderen Aspekte des didaktischen Handelns unter eine wissenschaftliche Kontrolle zu bringen wären. Daß es dazu auch anderer als empirischer Verfahren bedürfte, steht außer Frage – wie die Tatsache, daß Lehren und Lernen von einer Fülle außentheoretischer Faktoren bestimmt werden, die es ebenso gälte, bewußt zu machen.“ (Heimann 1962 a, S. 411)

#### 2.1.4. *Didaktische Grundbegriffe 1961*

1961 zeigen zwei Vorträge über „Didaktische Grundbegriffe“, die Heimann vor Lehrern hielt, die erste Ausarbeitung der 1962 erschienenen „Didaktik als Theorie und Lehre“ an. Diese Vorträge sind eine unentbehrliche Hilfe zum Verständnis des 1962 in systematischer Zusammenfassung erschienenen begründenden Aufsatzes. Sie wurden leider erst 1976 publiziert. (Vgl. Reich/Thomas 1976)

Das „Theoretisieren lehren“, so lautete die zentrale Programmatik des ersten Heimannschen Vortrages: Die „theoretische Haltung“ des Lehrers ist entscheidender als die einseitige Festlegung auf eine bestimmte Theorie. Theoretische Haltung, das meint zunächst einmal eine distanzierte Haltung, ein reflektierendes Denken, das nicht so weit der Sache, die es beurteilen soll, verpflichtet ist, daß es den Blick für die Widersprüchlichkeit der zu analysierenden Situation verliert. Ein derartiger Blick erfordert aus der Distanziertheit die Betrachtung des *Gesamtkomplexes* aller beteiligten Faktoren, d. h. er verbietet eine einseitige Heraushebung einzelner Unterrichtsfaktoren, wie es etwa die Bildungstheorie in bezug auf



die Unterrichtsinhalte vornimmt. Der auf die Ganzheit der Unterrichtssituation bezogene distanzierte Blick des Lehrers ist sowohl für die Vorbereitung als auch für die Durchführung (als Steuerungsprozeß höchster Schwierigkeit) und die Nachbesinnung des Unterrichts erforderlich. Entscheidend ist für das theoretische Bewußtsein des Lehrers, das die psychologisch-bewußtseinsmäßige Wachheit gegenüber der Faktorenkomplexion im Unterricht verwirklichen soll, die Kenntnis grundlegender Beurteilungskategorien, die eine Strukturierung des komplexen Geschehens erlauben. „Wer über die Grundfaktoren des Unterrichts im Bilde ist, hat – theoretisch ausgedrückt – den Unterricht in der Hand.“ (Heimann 1961, I, S. 3)

Heimann unterscheidet zwei Denkebenen zur Verdeutlichung der Beurteilungskategorien, die er dem Lehrer als Hilfe anbietet (vgl. *Abbildung 5*):

1. „Da gibt es zunächst einmal so etwas, was man eine zeitlose Struktur des Unterrichts nennen könnte. Damit meine ich die formale Baugesetzlichkeit des Unterrichts.“ (Ebd., S. 3) Zwar gibt es niemals denselben Unterricht, aber aller Unterricht ist durch gewisse gemeinsame Strukturmomente als Unterricht zu kennzeichnen. Sechs Strukturmomente gewinnt Heimann durch eine „schlichte phänomenologische“ Betrachtung: Im Unterricht geht es um eine bestimmte *Absicht*, mit der jemand *irgendeinen Gegenstand* einer bestimmten Menschengruppe *inhaltlich in den Horizont* bringt und dies in bestimmter *Weise* unter Verwendung bestimmter *Hilfsmittel* in einer bestimmten *Situation* geschieht. Mit diesen Grundkategorien ist ein Formalschema gegeben, das der Lehrer kennen muß, um den Unterrichtsprozeß überhaupt kategorial gliedern zu können.

2. Die formale Gliederung reicht nicht aus: Im Unterricht geht es darum, Entscheidungen zu treffen. Der Lehrer muß sich für eine bestimmte *Absicht* entschließen, einen bestimmten *Gegenstand* auswählen, eine *Methode* einsetzen und *Hilfsmittel* bereitstellen, er muß wissen, *wen* er unterrichtet und in *welcher Situation* der Unterricht abläuft. Die Antworten auf die damit verbundenen Fragen erhält er nicht von seinen formalen Kategorien. Auf die Beantwortung der Fragen „haben z. B. bildungspolitische, lernpsychologische, didaktische Erwägungen Gültigkeit“. (Ebd., S. 4) Ein theoretisches Verhalten des Lehrers auszubilden, heißt vor allem, diese Reflexionen zu entwickeln.

Heimann konkretisiert in seinem ersten Vortrag zunächst die Momente der ersten Denkebene, indem er anhand einer Auseinandersetzung mit einer Stundenplanung sowohl die einzelnen Kategorien als auch ihr Verhältnis zueinander problematisiert. Die Absicht oder Intention muß geklärt sein, damit der Gegenstand oder Inhalt des Unterrichts abgeleitet

**Abbildung 5: Zwei Denkebenen didaktischer Reflexion  
(Helmann 1961/62)**

<p>1. Denkebene: Die formale Baugesetzlichkeit des Unterrichts (zeitlose Struktur)</p> <p>Phänomenologisch zeigt sich:</p>		
<p>Interdependenz</p>	<p>1961</p> <p><i>Absicht</i> <i>Gegenstand</i></p>	<p>1962</p> <p><i>Intention</i></p>
	<p><i>Inhaltlicher Horizont</i></p>	<p><i>Inhalt</i></p>
	<p><i>Weise der Vermittlung</i></p>	<p><i>Methode</i></p>
	<p><i>Hilfsmittel</i></p>	<p><i>Medien</i></p>
	<p><i>In bestimmter Situation</i> – Klassensituation – Schulsituation – sozial-kulturelle Gesamtsituation</p>	<p><i>Anthropogene sozial-kulturelle Bedingungen</i></p>
<p>2. Denkebene: Entscheidungsfindung (zeitgebunden)</p> <p>Auf der Grundlage der erkannten Struktur der ersten Denkebene müssen <i>Entscheidungen</i> getroffen werden, die durch die formalen <i>Strukturmomente</i> nicht beantwortet werden:</p>		
<p>Intentionen Inhalte Methoden Medien Anthropogene und sozial-kulturelle Bedingungen</p>	<p>→ als Strukturmomente, die konkret bestimmt werden müssen im Hinblick auf unterrichtliche Entscheidungen durch</p>	<p>→ bildungspolitische, lernpsychologische, didaktische Erwägungen</p>
<p>Struktur</p>	<p>→ Entscheidung ←</p>	<p>Kriterien</p>

und der Absicht entsprechend eingesetzt werden kann. Andererseits können aufgrund des Einsatzes z. B. bestimmter Methoden im Unterricht Absichten oder Intentionen durchgesetzt werden, die dem Lehrer ungenügend bewußt sind. Dieses Problem stellt sich ebenso bei den anderen Kategorien: Heimann leitet daraus die Interdependenz der einzelnen Strukturmomente des Unterrichts ab. Jedoch nicht im Sinne einer Leugnung dependenter Beziehungen, wie es Klafki behauptete, sondern aufgrund der Erkenntnis, daß Dependenzbeziehungen von allen Strukturmomenten ausgehen können, wenngleich sie in der Regel ihren Ausgangspunkt im *bewußten* Unterrichtsvollzug von der Absicht oder den Intentionen hernehmen. Nur aus dieser Sicht ist es verständlich, daß Heimann davon spricht, daß jedes seiner Strukturmomente beliebig verwendet werden kann, d. h. daß er keine Hierarchie mit seinem Modell entwickeln will.

Als besonders bedeutsam faßte Heimann die Problematik der Medien im Unterricht auf. Durch seine medienpädagogische Tätigkeit war er für dieses Problem besonders sensibel geworden: Heimann erkannte, daß Intentionen, Gegenstand, Methoden und Medien in einem inneren Zusammenhang stehen, der als bewußter Zusammenhang entschlüsselt werden muß, wenn kritische Rationalität und Effektivität des Unterrichts erreicht werden sollen.

Die Frage, *wen* der Lehrer unterrichtet, die Heimann später als Beachtung der anthropogenen Voraussetzungen klassifiziert, bedarf vor allem der lern- und entwicklungspsychologischen Fundierung und der Beachtung der spezifischen individuellen Lage des Heranwachsenden. Heimann war nicht gewillt, nur die technologische Seite des Unterrichts zu betonen, und die humanistische Einstellung mahnt er für die Lehrer immer wieder an: „Wenn Sie sich schon auf die Lernkapazität der Kinder eingestellt haben, wenn Sie also schon die Intelligenzquotienten der Klasse kennen, dann ist ja noch lange nicht gesagt, daß Sie damit die individuellen Unterschiede Ihrer Kinder unterrichtsmäßig erfassen.“ (Ebd., S. 12) Begabung heißt für Heimann in dem von Heinrich Roth herausgestellten Sinne immer zugleich auch *begaben*. Die Faktizität der Schule, so Heimann, kann nicht hingenommen werden, weil sie so ist, wie sie ist. Sie ist vielmehr etwas, was immer auch nicht geht, weil es dem humanen Anspruch nicht vollständig gerecht wird, und dennoch getan werden muß. Die Schule überfordert den Lehrer, und sie ist trotz allem ein gesellschaftliches Erfordernis, ein historisch erzwungener Kompromiß. Mit diesen Einsichten, die Heimann für die Bewußtseinsbildung des Lehrers für entscheidend hält, zeigt sich zugleich die hohe Reflexionsanforderung, die Heimann an den Lehrer stellt. Er muß über die Faktizität

des Wirklichen hinaus immer auch den Blick für das pädagogisch Mögliche entwickeln.

Die Unterrichtssituation, der *Situationsdruck*, den diese erzeugt, wird von Heimann später unter dem Begriff der sozial-kulturellen Voraussetzung gefaßt. 1961 unterscheidet Heimann die Klassensituation, die Schulsituation und die sozial-kulturelle Gesamtsituation der Zeit. Der Unterricht darf nicht im Widerspruch zu der Gesamtsituation stehen, sondern muß ihr Ausdruck sein, um den Möglichkeiten der Vorwärtsentwicklung der Gesellschaft entsprechen zu können.

Das *Wie* der Steuerung des Unterrichts läßt sich nicht ohne eine Erörterung der anderen Struktur Faktoren erzwingen. Weder die Frage der Intention noch die des Mediums oder eine andere kann gesondert von den anderen entschieden werden, wenn es um die Verwirklichung eines theoretisch gesteuerten Verhaltens im Unterricht gehen soll. Interdependenz heißt zugleich Dependenz, d. h. Entschlüsselung der dependenten Beziehungen des Unterrichts im Sinne ihrer theoretischen und situationsadäquaten Abbildung.

Die Frage nach der Strukturierung des Unterrichts mündet in drei Antwortkreise (vgl. *Abbildung 6*):

1. Die zu planende Verlaufsform des Unterrichts, die sich besonders der lernpsychologischen Bedingungen methodischer Vermittlung versichern muß, führt zur Frage nach der Bestimmung der *Artikulationsformen*, d. h. wo liegt in einer bestimmten Stunde der Schwerpunkt des Unterrichts: „beim Transfer, beim Lösen, beim Üben?“ (Ebd., S. 18)

Der Unterrichtsaufbau „beginnt mit einer Motivationsphase, geht über zur Erkennung der Schwierigkeiten, die der Lerngegenstand bietet. Man bewältigt ihn schließlich; dann wird das Bewältigte gesichert, also geübt, es wird dann sogar angewendet, d. h. es wird transferiert.“ (Ebd.) Der Lehrer soll zu Beginn der Unterrichtsplanung die in jeder Stunde vor allem beabsichtigte Lernform bestimmen, da er ja nicht alle Phasen in einer Stunde sinnvoll verwirklichen kann. Wie artikuliere ich den Unterricht, wo liegt heute der Schwerpunkt? – das meint die Bestimmung der Artikulationsform.

2. Die *Organisationsform* des Unterrichts, die nicht nur zeitliche und räumliche, sondern auch soziale Aspekte umfaßt, ist zu planen. Die Begründung der Unterrichtsorganisation steht im Zusammenhang mit der Intention. Dabei muß der Lehrer seine Organisationsformen theoretisch reflektieren und begründen, um sich „ein gutes Gewissen“ zu verschaffen. (Ebd., S. 19)

3. Die elementaren *Lehr- und Lernweisen* sind zu planen. Der Lehrer muß dieses „Inventar“ sowohl theoretisch als auch praktisch beherrschen.

## Abbildung 6: Strukturierung der Unterrichtsplanung (Helmann 1961)

Die Bestimmung der *Verlaufsform* des Unterrichts beinhaltet die

Bestimmung der Artikulationsform	Bestimmung der Organisationsform	Bestimmung der Lehr-Lern-Weisen
Motivationsphase	<i>Zeitliche Planung:</i>	Kenntnis des Inventars der Lehr-Lern-Weisen, d. h. Entwicklung eines Strukturbewußtseins über die <i>Varianten</i> der Lehr-Lern-Weisen
Erkennen der Schwierigkeiten des Lerngegenstandes	Einteilung in Phasen	
Lösungswege	Bestimmung von Phasen im Zusammenhang mit Artikulationsformen und Lehr-Lern-Weisen und Intentionen	Reflexion der Lehr-Lern-Weisen im Hinblick auf die Intention, Schülergruppe, Situationsdruck usw., begründete Auswahl der Lehr-Lern-Weise
Fixierung der Lösung	<i>Räumliche Planung:</i>	
Anwendung	Bestimmung der Raumeinteilung und aller Fragen räumlicher Organisation im Zusammenhang mit der zeitlichen Planung und den Intentionen	
oder psychologisch ausgedrückt:	<i>Soziale Planung:</i>	
<i>Dominanz</i>	Bestimmung der sozialen Organisation im Zusammenhang mit Zeit und Raum und der Intention (wobei hier die Bedingungs-felder hineinreichen und die soziale Verantwortung des Lehrers gegenüber allen Schülern herausgefordert wird)	
des Transfers		
des Lösens		
des Übens		

Die Wahl des jeweiligen Unterrichtsstils hängt „vollkommen ab von Intention, Schülergruppe, Situationsdruck usw“. (Ebd.) Der Lehrer darf keine Einseitigkeiten in der Bevorzugung bestimmter Lehr- und Lernweisen pflegen, z. B. nur das Gespräch nach Gaudigschem Vorbild suchen, nur die Kerschensteinersche Arbeitsmethode anwenden. Auf der ersten Denkebene muß der Lehrer auch hier ein Strukturbewußtsein von den Möglichkeiten, dem „Inventar“ der Lehr- und Lernweisen haben. Auf der zweiten Denkebene kommt es dann für den Lehrer in seiner bestimmten Situation darauf an, die richtigen Argumente zur Begründung seines je gewählten Unterrichtsstils zu finden, seinen Unterricht theoretisch zu *begründen*. In diesem Begründungszusammenhang kann eine bestimmte Methodenkonzeption des Unterrichtsstils sichtbar werden, wenngleich gerade hierin die Schulpraktiker (vor allem Schulräte) der Erziehungswissenschaft oft Möglichkeiten der Praxisforschung versagen und eigene Anregungen zurückhalten. (Vgl. ebd.)

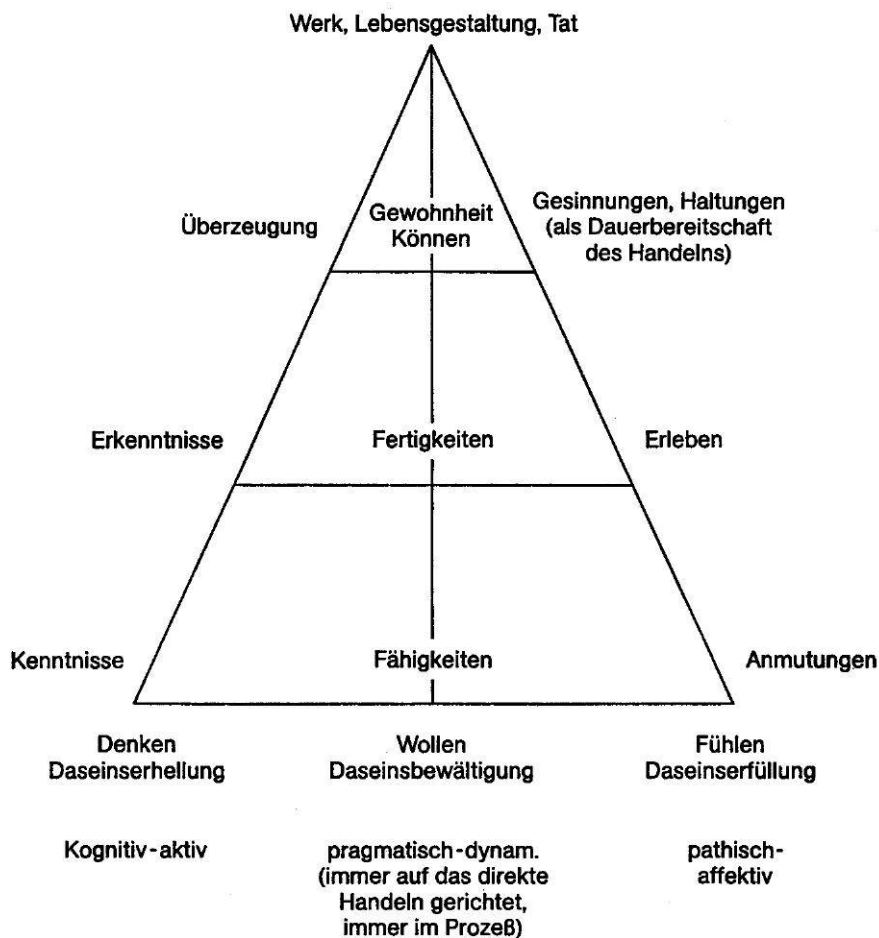
Insgesamt soll auf der ersten Denkebene „formaler Baugesetzlichkeiten“ ein *Strukturbewußtsein für Unterricht* erzeugt werden. Im zweiten Teil seines Vortrages zeigt Heimann exemplarisch anhand des Begriffes Intentionalität die Bedeutung der ersten Denkebene didaktischen Bewußtseins auf.

Der Ausgangspunkt der Reflexion ist ein *anthropologisches Leitbild*, das Heimann entwickelt. Die Grundthese seiner Anthropologie lautet, daß der lernende Mensch ein *handelnder* ist. Das Handeln des Menschen ist etwas anderes als der Reflex- oder Instinktmechanismus des Tieres. Der Mensch ist in der Lage, Willensimpulse und Gefühle zu entwickeln, sich von seinem Antrieb abzuheben, über den Antrieb nachzudenken und zur bewußten Tätigkeit zu gelangen. Von dieser Grundlage her entwickelt Heimann folgendes Verständnis der Wirklichkeitsbewältigung durch den Menschen: Sie ist auf *Lebensbewältigung* gerichtet, wobei es um Daseinsbewältigung geht, die von der Daseinserhellung als aktiv-kognitiver und Daseinserfüllung als pathisch-affektiver Dimension umgeben wird. In der anthropologischen Sicht Heimanns bewegt sich das Menschsein in drei Dimensionen: „wir sind angetrieben, *etwas zu tun*, das wird begleitet von eigentümlich luziden *Erkenntnisvorgängen*, zugleich werden wir gebunden durch das *Gefühl*, das uns von der Welt ganz erfüllt.“ (Heimann 1961, II., S. 6)

Diesen Dimensionen entsprechen Achsen, die Heimann anhand einer schematischen Darstellung wiedergibt (vgl. *Abbildung 7*):

Die mittlere Achse bezeichnet die pragmatisch-dynamische Natur, d. h. die im Prozeß befindliche und immer auf Verwirklichung gerichtete Handlungsweise des Menschen;

**Abbildung 7: Dimensionen intentionaler Bestimmung**



die rechte Achse zeigt pathisch-affektive Dimensionen auf, d. h. die erleidende und die das Gefühlsleben ansprechende Form der Bewältigung des Lebens;

die linke Achse zeigt den kognitiv-aktiven Bereich, d. h. die aktive denkende und auf Erhellung der Realität gerichtete Dimension.

Alle drei Dimensionen sind untrennbar miteinander verknüpft, die schematische Darstellung, die Heimann gibt, soll daher nur verdeutlichenden Charakter tragen, weil sie *Verbundenes* zum Zwecke der Erklärung schematisch trennen muß.<sup>60</sup> Die drei Dimensionen erklären vorerst nur, daß jede Zielsetzung oder Intention auf drei Zielpunkte hin entwickelt werden muß, die der Lehrer erkennen soll. Auf dieser Dreidimensionalität baut sich das eigentliche intentionale Ziel des Unterrichts auf: die Zusammennahme aller Dimensionen zu einem einheitlichen Ergebnis, der Ausbildung des Schülers als Zusammennahme der intentionalen Bemühungen des Lehrers, d. h. als „Werk, Lebensgestaltung, Tat“ oder Zusammenkunft von Daseinserhellung, -bewältigung und -erfüllung. Das von Heimann entwickelte Schema spitzt sich deshalb pyramidal zu: als Kennzeichnung der Zielperspektive, die auf einer dreidimensionalen Basis steht. Um zum Ziel zu gelangen, sind unterschiedliche Stufen der dimensionalen Bereicherung aller drei grundlegenden Dimensionen erforderlich. Heimann entwickelt für alle drei Basisbereiche eine Kennzeichnung dreier Entfaltungstufen.

1. Das Denken, die Seite, die im schulischen Vermittlungsprozeß dominiert, aber nicht zur Einseitigkeit gereichen darf, entwickelt sich von den Kenntnissen über Erkenntnisse zu Überzeugungen. Kenntnisse, das sind die Beschreibungsmerkmale eines Gegenstandes oder Sachzusammenhanges. Erkenntnisse, das sind gegenüber den Kenntnissen „luzidere Einsichten“, die von der Erscheinung zu den Ursachen und Gesetzmäßigkeiten eines Gegenstandes oder Sachverhaltes vorstoßen. Überzeugungen werden in der handelnden Verwirklichung aus den Erkenntnissen abgeleitet, in der Überzeugung verwirklicht sich die persönliche Bereitschaft, für seine Erkenntnisse einzutreten und zu streiten. Der Schule ist es äußerst schwer, bis zur dritten Dimension, den Überzeugungen, vorzudringen, aber sie darf andererseits diese Dimension auch nicht vernachlässigen.

---

60 Heimanns drei Dimensionen sollten nicht einfach mit den Unterscheidungen Blooms gleichgesetzt werden. Bloom unterscheidet die kognitive, die affektive und die psychomotorische Dimension. Diese Begriffe werden von Schulz (1969 a, S. 9) übernommen. Vgl. u. a. Bloom (1972). Problematisch an der bruchlosen Übernahme der Bloomschen Kategorien durch Schulz scheint mir die Verleugnung der anthropologischen Sicht Heimanns zu sein, die ihn bewegte, die Dimensionen zu unterscheiden. Für Heimanns anthropologisches Leitbild bleibt in dem neuen Begriffsrahmen wenig Raum.



2. Das Fühlen, die Achse der Daseinserfüllung, wird über die Stufen der Anmutung, des Erlebens und der Gesinnung dimensional bereichert. Anmutung meint die gefühlsmäßige Basis des Erlebens, die gefühlsmäßige Anteilnahme, die aufgrund der sozialen Herkunft aller Teilnehmenden am Unterrichtsprozeß in der Beurteilung jedes Gegenstandes und Sachverhaltes zunächst einmal vorhanden ist.<sup>61</sup> Auf dieses Problem der Anmutung und des Angemutetseins der Schüler muß der Lehrer eingehen, wenn er den Unterricht rational durchführen will, da in die Rationalität immer auch ein Quantum Emotionalität eingeht. Wenn in der Anmutung meist das Emotionale noch gar nicht erfaßt wird, so tritt es im Erleben als zweiter Dimension deutlich in Erscheinung. Die Schule kann gegenüber anderen erziehenden Situationen kaum Erleben vermitteln; es ist ihr schwer, die Schüler in Faszination und Hingabe zu versetzen, wie es etwa dem Fernsehfilm gelingen kann. Wird das Erleben hingegen dimensional bereichert, so tritt ein ethisches Moment hinzu, das in der Gesinnung des Menschen zugleich Ausdruck sittlicher Werte ist. Haltungen und Urteile sind eine Dauerbereitschaft, sich aus dem Erleben heraus und gesinnungsmäßig zu äußern, das Erleben ethisch zu verallgemeinern. Es entzieht sich größtenteils allerdings der didaktischen Erkenntnis, wie Gesinnungen zustande kommen. Dennoch — so Heimann — scheint die Schule eher Gesinnungen als Überzeugungen ausbilden zu können.

3. Die Bewältigung des Lebens läuft in den Dimensionen der Fähigkeiten, Fertigkeiten und des Könnens oder der Gewohnheit ab. Fähigkeiten, das sind für Heimann die Anfänge des Könnens, das Aufgeschlossensein einem Gegenstand oder Sachverhalt gegenüber. Die Fertigkeiten äußern sich im Bewältigen gewisser Aufgaben. Wenn Schüler des zweiten Schuljahres die Fertigkeit erlangt haben, Kants „Kritik der reinen Vernunft“ fließend zu lesen, so haben sie die Fertigkeit des Lesens erreicht, wenngleich sie nicht unbedingt verstehen, was sie lesen. Das Können umfaßt, auf dieses Beispiel bezogen, die Fertigkeit des sinnvollen Lesens, die zugleich mit der Gewohnheit des Lesens, d. h. dem erlernten Spaß am Lesen, gekoppelt sein muß, wenn dem Ziel der Schule optimal entsprochen werden soll.

Aufgrund dieser dimensional bereicherten gelangt die Schulbildung zu einem Resultat, das ihre Grenzen zwar übersteigt, aber von dem von ihr erzogenen Schüler erreicht werden muß: dem Werk, die Lebensgestalt-

---

61 Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler im Zusammenhang mit der Anmutung zeigen die Notwendigkeit, über die Motivation der Schüler ebenso nachzudenken wie über die Wirkung und Einsatzmöglichkeit von Differenzierungsformen.

tung oder Tat des Menschen, das bzw. die als Art seiner Lebensführung sichtbar wird und damit zugleich die Art der Erziehung aufdeckt.

Zwei Gesetze formuliert Heimann:

1. Das Gesetz der dimensionalen Bereicherung, d. h. der Lehrer muß sich der Komplexität auf den unterschiedlichen Stufen seines Tuns, bezogen auf die unterschiedlichen Dimensionen, bewußt sein, um seine Ziele dimensional bereichern zu können.

2. Das Gesetz der permanenten Induktion, d. h. daß sowohl horizontal wie vertikal gegenseitige Einwirkungen in den Dimensionen vorliegen, die von der Wissenschaft bisher größtenteils unerforscht sind.

Das von Heimann gegebene Schema bewegt sich auf der „Stufe der reinen Phänomenologie“ (ebd., S. 20), auf der Stufe erster Reflexion. Dennoch vermag das Modell – so Heimann – dem Lehrer Hilfestellungen zu geben, indem es einerseits die ideologischen Einseitigkeiten von Modellen beseitigt, die eine der Basisdimensionen in den Vordergrund stellten, indem es andererseits eine Meditationsfigur darstellt, die es aufgrund der dargelegten Deutlichkeit und Einfachheit ihrer Beziehungen dem Lehrer ermöglicht, sich gedanklich zu orientieren.

### 2.1.5. *Didaktik als Theorie und Lehre 1962*

Den Ausgangspunkt der „Didaktik als Theorie und Lehre“ aus dem Jahre 1962 bildet das an der PH Berlin 1958 institutionalisierte Praktikum, das aufgrund seiner theoretisch-praktischen Funktion den Namen „Didaktikum“ erhielt. Heimanns Arbeit versucht, ein theoretisches Modell zu begründen, das den Anforderungen dieses Didaktikums entspricht. In der didaktischen Diskussion wird meistens Heimanns Gesamtwerk mit der „Didaktik als Theorie und Lehre“ aus dem Jahre 1962 identifiziert, und diese Arbeit erscheint dann nur als bloßer Reflex auf vorgegebene schulpraktische Anforderungen. Besonders die Kritiker Heimanns<sup>62</sup> meinen oft, gerade in seiner bloßen Reaktion auf vorgegebene Richtlinien eine Anpassungsstrategie, eine technologische Haltung und dergleichen mehr zu entdecken. Diese vermeintliche Kritik ist jedoch, wie sich vor allem durch Heimanns Arbeiten 1947/48, 1956/58 und 1961 belegen läßt, unsachgemäß. (Vgl. auch Reich/Thomas 1976) Heimann

---

62 Als Kritiker Heimanns, die ihm ein technologisches Konzept vorwerfen, sind besonders Becker/Jungblut (1972, S. 225 ff.), Huiskens (1972, S. 68 ff.), Hoffmann (1973, S. 27 ff.) und Breyvogel (1972) zu nennen.

Auch anderen Kritikern wie Blankertz (1969 a, S. 97 ff.) und Bönsch (1975, S. 76 ff.) ist es nicht gelungen, die Komplexität der Heimannschen Theorie angemessen wiederzugeben. Dies mag z. T. daran liegen, daß Heimanns Schüler zu wenig seine originären Arbeiten popularisierten. Eine Ausnahme bildet Otto (1969).

reagierte nicht auf ein vorgegebenes Didaktikum, sondern er war der eigentliche theoretische Begründer dieses Didaktikums, indem er seit 1947 auch öffentlich auf seine institutionelle Verankerung orientierte. Als (Hoch-)Schulpolitiker muß Heimann zu den entscheidenden Beförderern der Verankerung des Didaktikums in der West-Berliner Lehrerbildung gezählt werden. Damit stellt sein Theorieentwurf 1962 auch keine Anpassung an ein vorgegebenes Lehrerbildungsgesetz dar, sondern eine vertiefende Besinnung auf die theoretischen Grundlagen, die das Praktikum (Didaktikum) in seinem Sinne verwissenschaftlichen helfen können. Heimanns erstes großes Ziel, die institutionelle Verankerung des Didaktikums, war 1958 erreicht worden, nun galt es in einem zweiten Anlauf, die theoretische Bestimmung der Lehrerbildung in einem neuen Entwurf zu reflektieren. Dabei konnte Heimann sich im wesentlichen auf seine Vorarbeiten, die in ihren Grundlagen referiert wurden, beziehen, andererseits ergaben sich neue Orientierungen.

Die theoretische Basis, die Heimann nun entwickeln wollte, stand unter dem Anspruch, drei Handlungsebenen des Lehrers zu vermitteln (vgl. Heimann 1962 a, S. 407):

1. unterrichtliche Analyse (während des Praktikums im Rahmen der Hospitation) zu gewährleisten;
2. Planung von Unterrichtsvorhaben (durch die Studenten) zu sichern;
3. unterrichtliche Experimente im Rahmen didaktischer Hypothesenprüfung durchzuführen.

Dabei geht Heimann davon aus, daß die Arbeit der *Allgemeinen Didaktik* in diesem Rahmen ein Mindestmaß an Grundkategorien und Denkmethoden bereitstellen muß, das dann als verbindliche Richtschnur auch dem Fachdidaktiker zugänglich wird. Dieser kann nur unter dem spezifischen Gesichtswinkel eines Faches didaktische Prozesse als Gegenstand seiner Theorie und Lehre bestimmen, der allgemeine Didaktiker hingegen muß die allgemeinen Grundlagen der „kategorialen Durchdringung“ (ebd.) der Unterrichtsprozesse verfügbar machen. Diese Verfügbarmachung zielt auf Verwissenschaftlichung, allerdings warnt Heimann davor, den Begriff Wissenschaftlichkeit bei Problemen der Erziehung und des Unterrichts allzu hemmungslos zu gebrauchen. Hier läßt sich eine direkte Verbindung zu seinen Arbeiten der Jahre 1947/48 ziehen. Die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft konnte bis 1962 (und dies kann man meines Erachtens bis in die Gegenwart verlängern) nicht dermaßen wissenschaftliche Erkenntnisse absichern, daß von einer breiten Klärung der Gesetzmäßigkeiten unterrichtlicher Prozesse und ihrer Systematisierung in einer wissenschaftlichen Theorie gesprochen werden durfte. Die Didaktik ist abhängig von den Erkenntnissen der Human- und Ge-

sellschaftswissenschaften, die den Menschen als Gegenstand ihrer Erkenntnis definieren, in ihren Ergebnissen jedoch noch entscheidende Fragen offenlassen. Heimann übernimmt die Forderung, ein theoretisch gesteuertes Verhalten entwickeln zu wollen, aus dem Jahre 1948 (vgl. ebd., S. 408) und akzentuiert die Auffassung über didaktische Prozesse statt vom Bildungsbegriff vom Begriff des *Lernens* her. Das theoretisch gesteuerte Verhalten erfordert ein „didaktisches Bezugsfeld und theoretisches Bewußtsein“ (ebd., S. 412): „Wesentliches ist bereits vorentschieden, wenn man das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht *technologisch* interpretiert, so als ob didaktische Entscheidungen in konkreten Situationen schlicht aus zuhandenen Theoremen deduziert werden könnten (aus welchen dann?), des weiteren, wenn man Unterrichts-, Lehr-, Lern- und ‚Bildungs‘-Vorgänge als sehr dynamische *Interaktionsprozesse* von strenger gegenseitiger Bezogenheit, betonter Singularität und Augenblicks-Gebundenheit betrachtet, die trotzdem einer bestimmbareren Strukturgesetzlichkeit gehorchen und deshalb auch manipulierbar sind.

Diese Vorgänge theoretisch abzubilden ist deshalb so schwierig, weil jeder Einzelprozeß praktisch sein eigenes *theoretisches Äquivalent* besitzt, das keine völlige Entsprechung in irgendeinem didaktischen System hat, sondern im Augenblick der Ereignung solcher Lehr- und Lernprozesse erst gebildet werden muß und danach mit der Situation wieder zerfällt, weil es keinen absoluten, sondern nur einen situationsbezogenen Geltungswert besitzt, eine Gesetzmäßigkeit übrigens, die für didaktische Augenblickssituationen und umgreifende Zeitsituationen gleichermaßen gilt.“ (Ebd.)

Diese Aussage steht im Zentrum der Heimannschen Theorie 1962, und auf der in ihr steckenden Grundannahme gründet sich die Didaktik als Theorie und Lehre.

Heimann differenziert und fixiert sechs Aspekte, die die theoretische Abbildung in diesem Sinne sichern sollen (vgl. ebd., S. 413):

1. Es sind nicht Theorien, sondern es ist das Theoretisieren zu lehren. „Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten.“ (Ebd.)
2. Nicht eine endgültige Theorie, sondern der Prozeß der Theorienbildung ist der Gegenstand didaktischer Ausbildung.
3. Das didaktische Bezugsfeld ist der „personale Ort“, wo Informationen über den Unterrichtsprozeß gesammelt werden. Das theoretische Bewußtsein fällt die didaktischen Entscheidungen.
4. Ziel didaktischer Ausbildung ist die Entwicklung eines effektiven Bezugsfeldes und eines operativen Bewußtseins.

5. Für die Entwicklung des didaktischen Bezugsfeldes ist es notwendig, Bildungssysteme, theoretische Konzeptionen und Tatsachenzissenschaften zu studieren; das theoretische Bewußtsein setzt die „Kultivierung der didaktischen Reflexion“ voraus.

6. Die Ausbildung kann nicht allein verbal erfolgen, vielmehr ist ein „didaktisches Exerzitium“ notwendig, um das didaktische Bezugsfeld und das theoretische Bewußtsein leistungsfähig zu entwickeln.

Eine nach diesen Merkmalen ausgerichtete Ausbildung soll dazu führen, daß der Lehrer lernt:

- „1. Strukturen zu erkennen;
2. Probleme zu exponieren;
3. Tatsachen, Normen und Organisations-Formen zu beurteilen;
4. Entscheidungen vorzubereiten“. (Ebd.)

Diese vier Reflexionskreise sollen dazu dienen, daß der Lehrer für jede konkrete Situation ein theoretisches Äquivalent herstellen kann, um „*Entscheidungen* mit einem mittleren Maß wissenschaftlicher Begründetheit treffen zu können“. (Ebd., S. 414) Aus diesem Anspruch heraus entwickelt Heimann ein didaktisches Kategoriengerüst, das zwei Reflexionsstufen beinhaltet: Zum einen müssen die Zusammenhänge des Unterrichts gesammelt, verobjektiviert, emotional neutralisiert, d. h. insgesamt analysiert werden, bevor zum anderen die konstruktive, engagierte und auf Entscheidungen bezogene Unterrichtsplanung „*hic et nunc*“ erstellt wird. Dabei ist die „entscheidende Seite“ nach Heimann von besonderer Wichtigkeit. Dies ergibt sich schon daraus, „daß die meisten Situationen, in die ein Student und Lehrer gerät, didaktisch bereits *vorentschieden* sind, so daß das in der Aktion steckende Entscheidungsmoment gar nicht mehr bewußt erlebt wird. Ein klassischer Fall ist die gedankenlose Verwendung von Lehr- und Stoffplänen. Die theoretische Reflexion hat ihr besonderes Augenmerk auf diese verdeckten *Vorentscheidungen* zu richten und zu ihrer Aufdeckung beizutragen. Nicht unbedingt mit der Absicht der Rebellion, sondern um in Akten der Identifikation einen bewußten Entscheidungsnachvollzug zu provozieren.“ (Ebd.) An dieser Stelle liegt die größte Gemeinsamkeit des Heimannschen Ansatzes mit dem bildungstheoretischen Ansatz vor. Beide wollen den Nachvollzug der im Lehrplan verankerten und gemeinten Bildungsinhalte, beide verlangen die kritische Reflexion dieser Inhalte zwar – Heimann betont sogar die Notwendigkeit der Ideologiekritik –, jedoch wird auch die unaufhebbare systemreproduzierende und -stabilisierende Funktion der Didaktik sichtbar. So gesehen sind die Grenzen der Didaktik eng gezogen, sie übersteigt nicht ein Maß an Identifikation mit vorgegebenen Strukturen (vgl. Otto 1975), die andererseits zum Hinder-

nis ihrer weiteren Entwicklung werden könnten. Bei einem vorgegebenen Lehrplan, wenn er nicht auf der Höhe wissenschaftlicher Entwicklung steht, nützen unter dieser Voraussetzung die rationalen und auf Innovation gerichteten Gedanken der Didaktik zu wenig. Jede Veränderung der Didaktik im Sinne der Verwissenschaftlichung ihrer Voraussetzungen stößt auch an die weitere (zum Teil institutionelle) Grenze der Veränderbarkeit: speziell z. B. die vorgegebenen Lehrrichtlinien oder ähnliches bzw. allgemein die außerdidaktischen Bestimmungsmomente didaktischer Prozesse.<sup>63</sup>

Sowohl die Definition der Bildungstheorie als auch Heimanns Grenzziehung provoziert die Ergänzung der Didaktik durch das Curriculum: Nicht nur Vorgefundenes in didaktische Reflexion zu transponieren, sondern das Vorgefundene selbst systematisch reflektieren zu wollen. (Vgl. dazu diese Arbeit S. 376 ff.)

Heimann geht es letztlich um die *Verwissenschaftlichung der Entscheidungsabläufe* der Lehrerhandlungen, und er unterscheidet dabei zwei Reflexionsstufen didaktischer Prozesse:

1. die Strukturanalyse,
2. die Faktorenanalyse.

1. *Die Strukturanalyse* zeigt konstante Situationsmomente auf, die jeglicher didaktischen Entscheidung immanent sind und die von Heimann phänomenologisch gewonnen wurden:

„Sie entwirft eine didaktische Topologie der wichtigsten Entscheidungs- und Begründungsfelder und ist formaler Natur, auf die Konstituierung eines geschärften *Struktur- und Problembewußtseins* gerichtet. Die hier zu ermittelnden Grundkategorien (Strukturbegriffe) bezeichnen die Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht (als Ort didaktischer Prozesse) überhaupt. Sie geben an, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, wenn von Unterricht gesprochen werden darf.“ (Ebd., S. 415) Diese konstanten Strukturen, die bestimmen, wann von Unterricht gesprochen werden darf, sind solche

1. intentionaler,
2. inhaltlicher,
3. methodischer,
4. medienbedingter,
5. anthropologisch-psychologischer und
6. situativ-sozial-kultureller Art. (Ebd., S. 416)

63 Das Lehrplanproblem im Verhältnis zur didaktischen Theorie sieht Heimann. Aber Lehrplanüberlegungen sind kein direkter Teil seiner didaktischen Theorie geworden. Vgl. auch diese Arbeit S. 176.

Unterricht läuft nach Heimann nur in diesen und über diese konstanten Strukturen ab: „Wir sprechen mit Rücksicht auf diese formale Regelmäßigkeit von der *Intentionalität*, *Inhaltlichkeit*, *Methoden-Organisation*, *Medienabhängigkeit* und *anthropologischen sowie sozial-kulturellen Determination* aller Unterrichtsverläufe. Jede Unterrichtsanalyse beginnt deshalb zweckmäßig mit der Aufweisung dieser kategorial eindeutig bestimmbar Strukturen als Voraussetzung für die Faktoren-Analyse der zweiten Reflexionsstufe und begünstigt damit das Entstehen eines didaktischen *Struktur- und Problembewußtseins*, wobei das erste mit der Sache selbst identisch ist, das zweite sich aus ihr ergibt; denn jeder dieser Elementarstrukturen ist eine spezifische Problematik inhärent, die im analytischen Verfahren zu exponieren ist.“ (Ebd., S. 416) Dabei sind die Strukturen ihrerseits von unterschiedlicher Eindeutigkeit: „Innerhalb der intentionalen, inhaltlichen, methodischen und Medienstruktur geht es ganz offensichtlich um *Entscheidungen*. Es muß entschieden werden, *welche Absichten an welchen Inhalten* unter Verwendung *welcher Methoden* und *Medien* verwirklicht werden sollen (Planung) oder verwirklicht worden sind (Unterrichtsanalyse).“ (Ebd.)

Die anthropologischen und sozial-kulturellen Strukturen hingegen verweisen auf die *Bedingungen*, die im unterrichtlichen Tun bedacht werden müssen. Deshalb müssen unterrichtliche *Entscheidungsfelder* (1–4) und *Bedingungsfelder* (5–6) unterschieden werden.

#### *Die Entscheidungsfelder:*

1. Bei didaktischen Prozessen handelt es sich um *intendierte Prozesse*, wobei die Skala der Entscheidungen von pragmatischen und funktionalen Zielsetzungen bis hin zu letzter Sinngebung reicht. An dieser Stelle soll der Lehrer nur des Problems ansichtig werden. D. h. er soll erkennen, daß Formalstrukturen notwendig vorgegeben sind, die in unterschiedliche Richtung weisen. Heimann unterscheidet folgende Möglichkeitsklassen der Aufgliederung der Formalstruktur von Intentionen, indem er seine 1961 entwickelten Gedanken knapp zusammenfaßt: „*kognitiv-aktive* (Kenntnisse, Erkenntnisse, Überzeugungen); *affektiv-pathische* (Anmutungen, Erlebnisse, Gesinnungen); *pragmatisch-dynamische* (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten, Taten, Werkvollendungen).“ (Ebd., S. 417)

In diesen Möglichkeitsklassen geht es um spezifische Akte

„*der Daseins-Erhellung* (Erkenntnis-Dimension),

*der Daseins-Erfüllung* (Emotionale Dimension) und

*der Daseins-Bewältigung* (Antriebs- und Willensdimension).“ (Ebd.)

Dabei ist es für jede Dimension wiederum kennzeichnend, daß es ver-

schiedene Höhenlagen (Schulz nennt diese später „Qualitätsstufen“) in ihnen gibt. Die kognitive Dimension beispielsweise bereichert sich von der Kenntnisnahme zur Erkenntnis bis hin zur „Gewissensdimension“ der Überzeugung. Diese aufsteigende Tendenz bezeichnet Heimann, wie wir schon wissen, als Gesetz der dimensionalen Bereicherung. (Ebd., S. 418) Die strenge Interdependenz zwischen den Entfaltungsformen der menschlichen Existenz nennt Heimann, seinem 61er Ansatz folgend, das Gesetz der permanenten Induktion. (Ebd.)

Die mittels dieser Formalanalyse gewonnenen Einsichten in das unterrichtliche Tun, so meint Heimann, sollten es ermöglichen, daß die Absichten und Sinngebungen des Unterrichts geordnet werden können und sich aus dieser Ordnung Interpretationsgesichtspunkte ergeben. Es soll vom Lehrer erkannt werden, welche Erkenntnisse vermittelt, welche emotionalen Bezüge überantwortet und welche pragmatischen Lösungsstrategien im Unterricht entwickelt werden müssen, um dem Schüler die Intentionalität seines Daseins zu erhellen, zu erfüllen und bewältigbar zu machen.

2. „Was ist nun von der ‚Inhaltlichkeit‘ des Unterrichts strukturell vorgegeben? Das Gesamtpotential der *Bildungsgüter* (des Bildungskosmos einer Epoche) ist natürlich nicht konstant, sondern ein geschichtliches Produkt. Es muß auf der zweiten Reflexionsstufe diskutiert werden und gehört zur Faktorenanalyse.“ (Ebd.)

Zur Charakterisierung der *konstanten* Momente der *Inhaltlichkeit* bleiben drei Grundstrukturen, die im Unterricht auftreten: Wissenschaften, Techniken und Pragmata. (Ebd., S. 418 f.) Wissenschaften sind das Ziel der Erziehung, machen ihre eigentliche Inhaltlichkeit aus; aber sie sind nicht vollständig, nicht differenziert und ihrem Forschungsstand entsprechend in Schulunterricht umsetzbar. Die Techniken, d. h. z. B. das Erlernen gewisser formaler Fähigkeiten wie die Technik des Schreibens, Lesens und Rechnens bilden Exerzitien, die zu einem großen Teil den Schulunterricht bestimmen und der „Schlüssel zugleich sind für die Besitzergreifung der Wissenschaften“. (Ebd.) Die Pragmata werden von Heimann als inhaltliche Kategorie von den formalen Techniken unterschieden. Sie beziehen sich auf die Inhalte des technisch-formal zu Erwerbenden. Das Hauptproblem dieser Strukturstufe liegt darin, ein gültiges „Lernpotential“ zu fixieren, das in der Schule vermittelt werden kann und zugleich die Widersprüche zwischen Wissenschaften, Techniken und Pragmata zu vermitteln weiß. Für die Didaktik ist es notwendig, fruchtbar mit den Fachwissenschaften zusammenzuarbeiten. Das, was bestimmend für die Festlegung des Lernpotentials wirkt, liegt jedoch in außerdidaktischer Bestimmung: „Hier greifen Mächte, Ideologien und Faktizi-



täten des gesellschaftlichen Raumes ein und bringen sich zur Geltung.“ (Ebd., S. 420)

3. Die *methodischen Strukturen* lassen sich vor allem durch folgende Hauptstrukturen formalisieren<sup>64</sup>:

- *Artikulation* des Unterrichtsprozesses nach Stufen und Phasen, d. h. die Entwicklung spezifischer Lernschritte (z. B. von der Motivation zum Transfer);
- *Gruppen- und Raumorganisation* des Unterrichtsprozesses (verschiedene Unterrichtsformen nach Ordnungsgesichtspunkten der Gruppen- teilung und Raumaufteilung)<sup>65</sup>;
- *Lehr- und Lernweisen* (Vortrag, Referat, Diskussion etc.);
- *methodische Modelle* ganzheitlicher, analytischer oder exemplarischer Art, fachspezifische Modelle;
- *Prinzipien-Kanon* als Orientierungshilfe. Im Prozeß der permanenten Erweiterung der Grundprinzipien des Unterrichts werden Prinzipien festgehalten wie die Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit usw. (Vgl. Schulz 1965, S. 31 f.)

Insgesamt gilt es, die methodischen Verfahren variabel und undogmatisch zu halten, um das Ärgernis eines doktrinären und unfruchtbaren Metho- dengebrauchs zu vermeiden.

4. Die *Medienstrukturen* des Unterrichts werden gesondert von den methodischen Verfahren behandelt, weil die Medien nach Heimann ebenso starken Inhalts- wie Methodenbezug tragen und sich nicht in den Rahmen methodischen Einsatzes pressen lassen. Von der Entwicklung des Mediensektors verspricht sich Heimann das „Ende einer alten Didaktik“. (Heimann 1962 a, S. 421)

*Die Bedingungsfelder:*

5. die anthropologischen und
6. die situativ-sozial-kulturellen Voraussetzungen.

Zu ihnen macht Heimann 1962 keine näheren Angaben.<sup>66</sup>

64 Für die Methodenfrage verweist Heimann besonders auf H. Roth, der lerntheoreti- sche Fragen für die Didaktik in der Bundesrepublik aufgearbeitet hatte. Vgl. Hei- mann (1962 a, S. 420); ferner Heimann (1958 b).

65 Die von Heimann 1961 gegebene Aufteilung scheint mir glücklicher, weil umfas- sender: 1962 fehlt der Aspekt der sozialen Organisation. W. Schulz faßt die Metho- denfrage 1965 eher im Sinne des Heimannschen Ansatzes 1961 auf. Vgl. Schulz (1965, S. 31 f.).

66 Heimann hatte jedoch sehr ausgeprägte Vorstellungen über die anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen. Besonders in seinen schultheoretischen Schriften finden sich Analysen des didaktischen Feldes, die Heimanns wertende Stellung auf- zeigen. Vgl. diese Arbeit S. 168 ff. Heimanns umfangreiche Vorlesungen, die sein anthropologisches Weltbild darstellen, sind leider nicht zur Veröffentlichung gelangt. Heimann faßte die Bedingungen im Rahmen pädagogischer Anthropologie sehr weit auf. Enger werden sie bei Schulz bestimmt. Vgl. Schulz (1965, S. 36 f.).

2. *Die Faktorenanalyse* dient der Ermittlung der Faktorengruppen, die für die direkte didaktische Entscheidung verantwortlich sind. Dabei kommt es nicht in erster Linie auf die Möglichkeit, sondern auf die *Realisation* von Entscheidungen an. „Auch das Bewußtsein der durchgängigen anthropologischen und sozial-kulturellen Determiniertheit alles unterrichtlichen Geschehens hält nur die Tatsache fest, daß in diesen Bereichen die Bedingungen für die jeweilige Faktizität stattfindenden Unterrichts zu suchen sind.“ (Ebd., S. 134) Diese Bedingungen müssen *wirklich* aufgesucht werden, und dazu dient die Faktorenanalyse. Sie bezieht sich sowohl auf den Lehrenden und Lernenden als auch auf die spezifische Situation, in der sich Unterricht vollzieht. Sie muß sich auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse sowohl der Philosophie-Anthropologie als auch der Entwicklungs- und Lernpsychologie stützen. Dabei sind vier Stufen der Reflexion erforderlich: das Beachten und Reflektieren der Individuallage des Schülers, der Klassensituation bzw. des Klassenklimas, der Situation des Schulzweiges und der bestimmten Schule im besonderen, der Zeitsituation als komplexem Ausdruck der gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren. Zur Beurteilung dieser Faktorengruppen nimmt Heimann seinen früher entwickelten Ansatz der Unterscheidung normierender, konditionierender und organisierender Faktoren wieder auf. (Vgl. Heimann 1956 a)

*Abbildung 8* zeigt das Begriffssystem Heimanns in vereinfachender Zusammenschau.

## 2.2. Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen

### 2.2.1. *Das Abbildproblem*

Am Anfang soll die Frage nach der Begründung des Aussagensystems stehen, das es Heimann gestattet, die komplexen Erscheinungen des Unterrichtsgeschehens zu beurteilen. Heimann hält es nicht für entscheidend, ein *bestimmtes* und eindeutig festgelegtes Begriffssystem für die Beschreibung der gesellschaftlichen Gesamtlage und ihre Auswirkung auf die didaktischen Entscheidungen zu benutzen. (Vgl. Heimann 1957 d, S. 51) Unter welchen ideologischen Prämissen Fakten auch immer beurteilt werden, es ist für Heimann entscheidend, aus *allen Schriften ganz gleich welcher ideologischen Observanz das Faktische* herauszulesen und für die didaktische Situation fruchtbar zu machen. Dabei steht sein Anspruch prinzipiell unter der Aufforderung, die objektive Realität adäquat im

**Abbildung 8: Analyse der Unterrichtswirklichkeit als Voraussetzung rational begründeter Lehrerhandlungen (Helmann 1962)**

**Unterrichtswirklichkeit**



1. Reflexionsstufe: <i>Strukturanalyse</i> der konstanten Baugesetzlichkeit (didaktische Kategorialanalyse)			
		<i>Strukturbewußtsein</i> (Strukturen erkennen!)	<i>Problembewußtsein</i> (Probleme exponieren!)
<b>Entscheidungs-</b> <b>feld</b>	Intentionen	Formalstruktur: kognitiv-aktive, affektiv-pathische, pragmatisch-dynam. Dimensionen	Problem der Daseinserhellung Daseinserfüllung Daseinsbewältigung
	Inhalte	Konstante Momente: Wissenschaften Techniken Pragmata	Geschichtliche Mächte Ideologien Faktizitäten als Bestimmungsmomente des Lernpotentials
	Methoden	Artikulationsformen Organisationsformen Lehr-Lern-Weisen Methodische Modelle Didaktische Prinzipien	Entwicklung eines variablen und undogmatischen Methodengebrauchs
	Medien	Inhalts- und Methoden- bezug, Formqualitäten	Entwicklung eines be- wußt. Mediengebrauchs
<b>Beding-</b> <b>feld</b>	Anthropogene und sozial-situativ-kulturelle Bedingungen	1962 ohne nähere Erläuterung	
2. Reflexionsstufe: <i>Faktorenanalyse</i> als wirkliches Aufsuchen der Bedingungen, die den faktischen Unterricht bestimmen			
Normierende Faktoren: Gesellschaftliche Mächte Ideologischer Druck durch gesell. Mächte und Richt- linien etc.		Normenkritik: Selbstdistanzierung Ideologieanfällige- keiten aufdecken Quellen der Ideologie erkennen	} Ideologiekritik
Konditionierende Faktoren: Wissenschaften Bildungswesen Tatbestände		Faktenbeurteilung: Druck der gesellschaftlichen und arbeits- technischen Verhältnisse auf die Entwicklung verobjektivierter Anschauungen	
Organisierende Faktoren: Überlieferte Modelle und Methoden		Formenverständnis: Übereinstimmung der Formen mit den personalen, situativen und anderen objektiven Grundverhältnissen	

Bewußtsein abzubilden. In einem Interview, das W. Schulz für den RIAS Berlin 1962 führte, äußert Heimann auf die Frage, ob es die Aufgabe der Schule sei, ein modernes Weltbild zu vermitteln, folgendes: „Man müßte sich da einmal kurz fragen, was man überhaupt unter einem Weltbild versteht. Weltbild heißt ja: Abbildung der Welt. Bei dieser Abbildung käme es einmal darauf an, daß nichts von der Welt von heute in diesem Bild fehlte, daß also eine gewisse Vollständigkeit vorhanden wäre, zum anderen, daß diese Vollständigkeit nicht nur ein bloßes Nebeneinander der Teile ist, sondern sich zu einer Einheit zusammenschließt, denn im Begriff Bild liegt ja auch das Zusammenfassend-Vereinheitlichende.“ (Heimann 1962 b, S. 286)

Die Abbildung der Welt als Aufgabe beschrieb Heimann an anderer Stelle für den Film: „Das Realitäts- und Wirklichkeitsproblem selbst hat eine lange europäische Geschichte, die hier nicht aufgerollt werden kann, die Tatsache aber, daß es im Foto-Film-Medium eine mindestens ästhetisch überzeugende Lösung gefunden hat, wird nicht bestritten werden können. Es besteht deshalb kein Zweifel darüber, daß der Film zur unverstellbaren Abbildung und Interpretation der gesellschaftlichen Wirklichkeit besonders geeignet wäre und solche Filmgattungen auch hervorgebracht hat wie den englischen Dokumentarfilm der Griersonschule, den italienischen Neoverismus oder das Frühwerk der sowjetischen Filmregisseure der Revolutionszeit.“ (Heimann 1957 b, S. 1062 f.) Jedoch tragen die Mehrheit der Filme keinen oder nur ungenügenden Abbildcharakter, und hier stellt sich eine Analogie zu vielen Lehrstoffen her: „Das Hauptkontingent der Weltfilmproduktion besteht jedoch, wie wir wissen, aus einem völlig anderen Filmtypus, dem ‚box-office-picture‘, das alles andere als eine Wirklichkeitsanalyse unserer gesellschaftlichen Verhältnisse und menschlichen Beziehungen ist, sondern im besten Falle eine milde Glorifizierung des Status quo, meistens eine traumbildartige Erhöhung und illusionistische Verzerrung der realen gesellschaftlichen Fakten.“ Das Dilemma dieser Verzerrung besteht darin, daß „neben dem Bedürfnis nach Realitätserlebnissen und Erfahrungen ebenso machtvolle Bestrebungen existieren, sich dem Druck der Wirklichkeit zu entziehen und in traumartigen Erlebnissen und Sensationen eine Ersatzbefriedigung unerfüllter Wünsche, Hoffnungen und Aspirationen zu suchen“. (Ebd., S. 1063)

Was bedeutet die Abbildtheorie, der pädagogische Realismus Heimanns, für die Schule und hier wiederum für ihre didaktische Vermittlungsaufgabe, für die Reproduktion eines Weltbildes?

„Aus welchem Grund sollte es denn eine Geschlossenheit des Weltbildes geben? Doch wohl aus dem Grunde, daß der junge Schüler, wenn er ins

Leben entlassen wird und dort handeln soll, für sein Handeln gewisse Steuerungsmomente aus seinem Weltbild beziehen kann. Wenn diese Steuerungsmomente in verschiedene Richtungen gehen, könnte er in Handlungskonflikte geraten, die die Einheit der Person bedrohen, und das würden wir ja als Pädagogen vermeiden wollen. Die große Frage aber ist, ob es eines intellektuell geschlossenen Weltbildes überhaupt bedarf, um die Einheitlichkeit des Handelns zu sichern. Ich habe mehr und mehr das Gefühl, daß der Mensch, der durchschnittliche Mensch aus ganz anderen Schichten seines Daseins heraus handelt, aus Schichten, in denen eine solche Einheit tatsächlich vorhanden ist, obwohl wir nicht wissen, wie sie zustande kam, daß er z. B. darauf verzichtet, nach dem Stand wissenschaftlicher Erkenntnis zu fragen, und in vorwissenschaftlicher Weise auf die Welt reagiert.“ (Heimann 1962 b, S. 286)

Daraus folgt die Frage, ob der Didaktiker diese vorwissenschaftliche Weltinterpretation als gegeben hinnehmen muß. Wie ordnet sich die didaktische Aufgabe in diesen Widerspruch zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und vorwissenschaftlicher Handlung der Massen ein?

„Die Schule muß natürlich versuchen, dieses vorwissenschaftlich orientierte Handeln der Menschen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu durchsetzen“. (Ebd.) Dabei „müßte diese Schule mindestens den Mut entwickeln, die Widersprüche, die in der gelebten Kultur bestehen, in einer didaktisch vertretbaren Weise auch in der Schule sichtbar werden zu lassen“. (Ebd.)

Heimann beklagt, daß die Widersprüche des Lebens unzureichend in den Schulunterricht aufgenommen werden. Der Didaktiker aber muß kritisch denken; er darf sich nicht die Gesicherheit der allgemeinen Ordnung als gedankliche Harmonie einbilden, wie dies in vielen Lehrstoffen vor allem der Grundschule geschieht: „Hier wird nichts angezweifelt, hier wird eine gewisse naive Sicherheit geradezu kultiviert, das merkt man an den Gegenständen, die in den Horizont der Kinder gebracht werden. In den Fibelinhalten bis zu den Rechenbüchern gibt es niemals auch die geringste Andeutung der Fragwürdigkeit der Dinge. Dabei glaube ich, daß schon im Bewußtsein dieser Kinder durchaus Zweifel an der Welt aufgetreten sind, schon durch Erlebnisse aus dem Elternhaus.“ (Ebd.)

Die gesellschaftliche Verantwortung des Didaktikers schließt also die Frage nach den Begründungen, den kausal-genetischen Ursachen seiner Handlungen und den Bedingungen der Unterrichtsprozesse ein. Aber: „Wir sollten von der Tatsache ausgehen, daß wir eigentlich die Wahrheit über die Welt nicht besitzen, sondern uns bemühen, in ihren Besitz zu gelangen.“ (Ebd.) Das heißt, aus der Menge der persönlichkeitsunabhängigen Wahrheit, philosophisch gesprochen der „reinen“ Wahrheit, ist für

den Menschen an wahrer Erkenntnis nur eine relative Menge wahrer Aussagen verfügbar, in der relativen Wahrheit liegt das Bemühen, die Welt immer adäquater, realitätsgetreuer abzubilden. Diese abbildende Funktion des Lehrers, die durch die „festgefügte Klassik der Lehrpläne“ reglementiert ist, erfordert den „Mut, ein wenig die Grenzen seines eigenen, von ihm vertretbaren Faches zu überschreiten“. (Ebd., S. 287) Der Lehrer ist jedoch grundsätzlich an gesetzliche Richtlinien gebunden. Hinzu kommt die „Vielfalt der Methoden“, mit denen die Wissenschaften die Erforschung der Realität betreiben und die Stofffülle, die das Resultat dieser immer adäquateren, komplexeren Erforschung ist. Die Didaktik diskutierte dieses Problem als Entwicklung der Lehre des Exemplarischen, aber gerade das Prinzip des Exemplarischen führt auf die Frage nach dem Weltbild zurück, wie W. Schulz in dem Interview mit Heimann ausführt: „Wenn ich Exemplarisches aus der Welt für meine Schüler auswählen will, muß ich dann nicht den Mut haben, mir das immanent in meiner Auswahl wirkende Weltbild bewußt zu machen und unter Kontrolle zu bringen?“ (Ebd.)

Die Antwort Heimanns auf diese Frage schließt das grundlegende methodologische Problem seiner Didaktik als Theorie und Lehre ein, entfaltet deutlich den Widerspruch, in dem seine didaktische Theorie steht: „Das würde also die letzte Konsequenz des Exemplarischen sein, denn der Auslesende hat ja Auslesegesichtspunkte, und diese Auslesegesichtspunkte sind ja im Grunde genommen die Steuerungsmomente, die er aus irgendeinem Weltbild heraus empfängt und denen er folgt. Aber ich glaube, es ist noch ein Grund, der uns ein wenig bedenklich stimmt, wenn wir diese Weltbildforderungen an die Schule herantragen. Es ist der, daß es auch Grenzen der Einsichtigkeit bei den Schülern gibt. Es gehört eben auch eine gewisse intellektuelle Kapazität dazu, ein solches Weltbilddenken als Person für sich zu realisieren, und hier sind wir einfach auf gewisse anthropologische Schwierigkeiten streng verwiesen als Didaktiker: wir werden das auch berücksichtigen müssen.“ (Ebd.) Es ist in dieser Aussage der gleiche Widerspruch enthalten, der für den bildungstheoretischen Ansatz aufgedeckt wurde: Der Erzieher als Vermittler eines Weltbildes steht dem Zögling, dem zu Erziehenden, gegenüber und hat nicht nur die Verantwortung gegenüber der zu vermittelnden Realität nach den Schwerpunkten der herrschenden gesellschaftlichen Strukturen zu tragen (ausgedrückt in Normen, Gesetzen, Organisationsformen), sondern auch die Einsicht in die subjektive Situation des zu Erziehenden zu entfalten, um seiner didaktischen Aufgabe gerecht zu werden. D. h. auch Heimann problematisiert das Verhältnis von Erzieher und Zögling als grundlegendes didaktisches Verhältnis, erweitert jedoch die kritische Fra-

gestellung nach dem Prozeßcharakter dieses Verhältnisses gegenüber der Bildungstheorie entscheidend: Für Heimann zählt das zu vermittelnde Weltbild nicht als *Selbstverständlichkeit*, die fraglos bleiben darf, sondern das Verständnis von der Welt selbst ist fragwürdig, schließt die Reflexion nach der Begründung der Welterklärung ein und bedarf der ideologiekritischen Denkhaltung, um sich als Auslesegesichtspunkt des wissenschaftlichen Standorts zu versichern. Heimann geht auch nicht nur von den Bildungsinhalten als Bestimmungsmoment des pädagogischen Verhältnisses aus, sondern sucht die in dieses Verhältnis eingehende Faktorenkomplexion zu ermitteln. Dieser Anspruch Heimanns erfordert methodologische Überlegungen, die dem Didaktiker helfen, sein didaktisches Bezugsfeld im Zusammenhang mit theoretischer Einsicht in Erkenntnisgewinnungsprozesse und die Resultate von Erkenntnisgewinnungsprozessen zu bestimmen, Überlegungen, die Heimann in seinen Schriften deutlich macht. Die kritische Weltsicht des Lehrers, und auch dies wird bei Heimann deutlich, ist jedoch durch die Grenzen seines Engagements (bedingt durch die funktionelle Rolle gegenüber der Gesellschaft, die sich im Beamtenstatus ausdrückt) beschränkt, reglementiert und in einen Rahmen vorgegebener Identifikation gefügt. Heimann intendiert nicht die Rebellion gegen diese Identifikation, sondern er will einen effektiven Nachvollzug provozieren. Daß dieser provozierte Nachvollzug zugleich gegen die kritische Weltsicht des Lehrers stehen könnte, unter den Bedingungen undemokratischer Verhältnisse auch stehen muß, wird bei Heimann nicht näher problematisiert. Dieses Problem stellt sich jedoch, wenn der Gegensatz von Identifikation mit dem Bestehenden und ideologiekritischer Analyse des Bestehenden geschichtlich betrachtet wird. Heimann lehnte Schulsysteme ab, die dem Lehrer nur die Identifikation mit *vorentschiedenen* Gegebenheiten lassen. Im Rahmen demokratischer Prozesse hingegen sah er die Möglichkeit, das Verhalten der Lehrer zu verwissenschaftlichen, zu entdogmatisieren und offen für die gesellschaftlich und geschichtlich auftretenden Veränderungen zu halten. Didaktik darf nicht gegen die wissenschaftlich-technische Entwicklung stehen, wie es im bildungstheoretischen Denken angelegt ist. Didaktik muß den Widerspruch zwischen Tradierung gegebener Verhältnisse und Entwicklung dieser Verhältnisse in Richtung einer erwünschten Zukunft dadurch bewältigen, daß sie den Didaktiker befähigt, die Widersprüchlichkeit allen gegenwärtigen Tuns zu reflektieren und in seine Handlungen einzubeziehen.

Didaktik orientiert sich im Sinne Paul Heimanns *pragmatisch*, d. h. an dem Machbaren und Möglichen: der geforderten pädagogischen Freiheit des Lehrers. Diese wird über die Entscheidungsnotwendigkeit über

Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien im Rahmen des Lehrplan-zusammenhanges zur Notwendigkeit, Didaktik als Theorie und Lehre zu begründen. In diesem Rahmen größtmögliche Wissenschaftlichkeit herzustellen muß zum Antrieb didaktischer Theorienbildung werden. Paul Heimann erschließt Aussagen zu dieser zentralen Aufgabe der Didaktik in drei wesentlichen Schritten, die sich aus seinen Schriften 1947/48, 1956/58 und 1961/62 herauskristallisieren lassen und die uns in ihrer methodologischen Problemstellung beschäftigen sollen.

### 2.2.2. *Erörterung der Ausarbeitungsstufen*

#### 2.2.2.1. *Die methodologische Konzeption 1947/48*

1947 ging Heimann von der Struktur des didaktischen Dreiecks aus, um den Unterrichtsprozeß in seinen bestimmenden Momenten aufzuzeigen. Die Sachlichkeit des Lehrers wie seine kritische Selbstdistanz forderten eine psychologische Ausbildung heraus, die die Persönlichkeit des Lehrers festigt und auf die Probleme der Unterrichtswirklichkeit orientiert. 1947/48 war die Psychologie als Wissenschaft in widersprüchliche Theorieströmungen zerfallen, und erst später hatte Heimann bei den von Heinrich Roth popularisierten lernpsychologischen Auffassungen aus den USA die Hoffnung auf eine Psychologie, die die Natur des Menschen wirklich erklärt.<sup>67</sup> Die Schwierigkeiten einer derartigen Erklärung, die auch die Lernpsychologie trotz großer Erfolge bis heute nicht beseitigen konnte, führten Heimann dahin, einen besonnenen Eklektizismus zu befürworten, der sich aus pragmatischer Sicht das für den Unterricht Wesentliche aus wissenschaftlichen Theorien herausnimmt, ohne selbst die Widersprüche wissenschaftlicher Forschungen austragen zu können. Diese Pragmatik fällt dem Didaktiker um so leichter, als es Vorentscheidungen durch Gesetze, Richtlinien und Lehrpläne gibt, die in ihrer Widersprüchlichkeit auch nicht zum direkten Entscheidungsfeld des praktizierenden Lehrers eindeutig gehören können. Zwar ist eine unkritische Haltung des Lehrers nach Heimann nicht zu befürworten, andererseits gibt es Grenzen der Kritisierbarkeit.

Heimann will keine formalistische Didaktik und auch keine Didaktik,

---

67 In den fünfziger Jahren war der begrenzte Nutzen der lernpsychologischen Deutung menschlichen Verhaltens und menschlicher Handlungen noch nicht so bewußt, wie er heute empfunden werden muß. Heinrich Roth hat in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ (1966; 1971) indirekt die Fragen aufgezeigt, die gegenwärtig aus pädagogischer Sicht noch offen sind. Die Lernpsychologie hat bisher die Natur des Menschen nicht wirklich erklären können. Eine Ansicht, die Heimann heute wahrscheinlich teilen würde.



die im permanenten Hader mit außerdidaktischen Vorentscheidungen steht. Das theoretisch gesteuerte Verhalten des Lehrers darf nicht in Formalismus ableiten, andererseits jedoch auch nicht totale Kritik am Unterrichtssystem hervorrufen. Wie soll erreicht werden, daß die Anpassung an das *Vorgegebene* dann jedoch nicht wieder im Formalismus erstickt? Das Praktikum, d. h. der Ort, an dem das Lehrerverhalten zwischen Anpassung und Kritik geübt werden kann, erscheint Heimann als Ausweg bzw. als Lösung dieses unaufhebbaren Konflikts. Die Überformung des Lehrerverhaltens in konkreten Unterrichtssituationen verspricht als einzige das Erlernen operativer Handlungsbereitschaft. Diese Handlungsbereitschaft ist keineswegs nur praktizistisch, sondern soll gerade durch die praktische Konfrontation ein theoretisches Bezugsfeld provozieren, das die Voraussetzung reflektierter Praxis ist. Heimanns Charakterisierung des Begriffes Theorie, die die Handlungsbereitschaft steuert, und die Schlußfolgerungen, die er aus dieser Kennzeichnung zur Bestimmung des theoretischen Bezugsfeldes 1947/48 zieht, sind hierbei in methodologischer Hinsicht bedeutsam. Es sollen folgende drei Problembereiche unterschieden werden:

*Erstens* die Definition des Begriffes Theorie als eines Systems relativ gesicherter Aussagen, von denen jede als Obersatz in einem Syllogismus fungieren könnte. Ein Syllogismus ist ein logischer Schluß aus zwei Aussagen auf eine dritte. Die Syllogistik ist die Theorie des Syllogismus, die auf Aristoteles zurückgeht.<sup>68</sup> Heimann geht es darum, auszudrücken, daß ein System relativ gesicherter Aussagen in einer bestimmten (logischen) Systematik dargestellt werden kann und muß, um Erscheinungen theoretisch angemessen zu erfassen. Es bleibt allerdings unklar, weshalb Heimann nur die Syllogistik angibt. Dieses erkenntnislogische Verfahren entspricht nicht der Breite erkenntnistheoretischer Denkmethode. In der gegenwärtigen Wissenschaftstheorie stellt die Syllogistik auch nur ein Randgebiet dar. Im Zentrum wissenschaftstheoretischer Begründungsversuche steht heute hingegen die Hypothesenbildung und die Frage nach den Möglichkeiten, Hypothesen verifizieren oder falsifizieren zu können oder heuristische Aussagen zu finden, die (wenn überhaupt) helfen, Gesetzmäßigkeiten struktureller Zusammenhänge aufzudecken. Die mehr oder minder nachgewiesene Gesetzmäßigkeit erlaubt es, in die mögliche Fülle relativ abgesicherter Aussagen eine bestimmte Systematik zu bringen, die für die Handlungen der Menschen als Reaktion auf diese Ge-

68 Allerdings wird in der modernen Logik die Syllogistik nur als Teilbereich der umfassenderen Prädikaten- und Aussagenlogik aufgefaßt und keinesfalls als *die* Lehre des logischen Schließens zur Grundlage genommen. (Vgl. Klaus 1972, S. 232 ff.; Bochenski 1971; Seiffert 1973).

setzmäßigkeit relevant sind. (Vgl. Stegmüller 1969; aber auch Holzkamp 1972)

Diese breitere Problemstellung scheint dem Heimannschen Programm im Grunde angemessen, da Heimann selbst die Schwierigkeiten, die bei der Herstellung des Bezuges zwischen konkreter Situation und abstraktem Syllogismus entstehen, hervorhebt. Andererseits scheint die Enge der gewählten Definition des Begriffes Theorie bei Heimann darauf hinzuweisen, daß er 1947/48 die Meinung vertrat, daß jede beliebige konkrete Situation durch logische Zuordnungen (syllogistisch) verwissenschaftlicht werden könnte. Das wäre wissenschaftstheoretisch allerdings eine problematische Aussage: Alle konkreten Prozesse müßten demnach in die logische Form der Syllogistik preßbar sein, wobei prinzipiell die Möglichkeit bestünde, jede Aussage auf eine andere zu beziehen und einen gigantischen logischen Schlußfolgerungsapparat zu entwickeln, der die logische Entwicklung aller historischen Prozesse beschreibt. Das Resultat wäre über kurz oder lang eine Theorie logischer Ketten, die der logische „Schlüssel“ zum Universum sein würde. Eine extreme Forderung in der gegenwärtigen Wissenschaftsdiskussion.<sup>69</sup> Hingegen scheint folgender Weg eher brauchbar: die Theorie als ein System von Aussagen zu begreifen, das mehr als logische Aussagen umfaßt und damit auch den Rahmen der Syllogistik sprengt. Sonst könnte die Illusion entstehen, in Theorien erfaßte, in Aussagen gebrachte, aber noch hypothetische, nicht erschlossene (verifizierte oder falsifizierte oder konstruierte) Phänomene allein durch logische Konstruktion erklären zu wollen bzw. die Priorität des Logischen gegenüber der Wirklichkeit zu behaupten. Das steht jedoch auch dem Heimannschen Anspruch, der die Realität empirisch erschließen will, entgegen, so daß nur die Schlußfolgerung bleibt, daß Heimann in der Definition des Begriffes Theorie sich in theoretische Widersprüche verstrickt hat.

Zweitens will Heimann ein an Theorien orientiertes Handeln mit realistischen Mitteln entwickeln. Da er von der Annahme ausgeht, daß logische Sätze in ihrer Bildung keine Schwierigkeit aufweisen und durch Zuordnung in Erscheinungskomplexe eine sinnvolle Systematik bringen können, andererseits jedoch sieht, daß ein ganzes System theoretischer Bemühungen in Bewegung gesetzt werden muß, um die Realität adäquat abzubilden, steht er vor einer paradoxen Situation, die sich nicht stellen würde, wenn er auf den syllogistischen Anspruch verzichtet hätte: Einerseits soll alles in Aussagenform zu formulieren und in Syllogismen unter-

---

69 Diese extreme Position wird in der Didaktik zum Teil in den informationstheoretisch-kybernetischen Ansätzen vertreten. Vgl. diese Arbeit S. 196 ff.

zubringen sein, andererseits erlaubt die Praxis ein derartiges Verfahren nur, wenn ein *theoretisches System* in Bewegung gesetzt wird. Da Heimann jedoch als Grundlage dieses theoretischen Systems nur das Syllogisieren angibt, konstruiert er einen Zirkelschluß: Alles soll in einem Syllogismus erscheinen können; um als Abbildung der konkreten Situation im Syllogismus erscheinen zu können, muß ein theoretisches System in Bewegung gesetzt werden; dieses theoretische System aber begründet sich als Syllogismus.

Dieser Zirkelschluß erlaubt es Heimann nicht, mit realistischen Mitteln seine Syllogistik als theoretisches System zu entwickeln, da die Begründung des Systems der konkreten Aussagengewinnung auf logische Fragen reduziert bleibt.

*Drittens* muß daher das theoretische Bezugsfeld, das Heimann fordert, in den Arbeiten von 1947/48 als ein Feld von Aussagen betrachtet werden, deren theoretische Einordnung methodologische Schwierigkeiten hervorruft: Es steht einerseits unter dem Anspruch einer syllogistischen Theorie, andererseits als Auflösung *dieser* Theorie, da ein Anspruch gestellt ist, für den kein relevanter Nachweis erbracht werden kann. Dieses Problem stellt sich allerdings nur auf der Seite der Begründung des Heimannschen Theoriebegriffs und hat keine näheren praktischen Auswirkungen, weil Heimann in der Konkretisierung des theoretischen Bezugsfeldes sich die theoretisch auferlegte Pflicht logisch-struktureller Analyse erspart und ersparen muß. Die pragmatische Orientierung auf die Probleme des didaktischen Dreiecks und die Betonung der Notwendigkeit einer praktischen Ausbildung stehen im Vordergrund der Heimannschen Überlegungen. Heimann erkannte aufgrund seiner schulpraktischen Erfahrungen, daß die umfassende wissenschaftliche Begründung der Didaktik noch nicht geleistet werden konnte, er sah zwar die Notwendigkeit theoretischer Bestimmung – wenngleich er diese auf die Syllogistik reduzierte –, aber er erkannte zugleich die Notwendigkeit pragmatischer Lösung: einem besonnenen Eklektizismus zu folgen.

Das methodologische Hauptproblem zeigt sich nun deutlicher: Wie begründet sich der besonnene Eklektizismus, welche Kriterien gibt es, das eine gegenüber dem anderen auszuwählen? Für Heimann ist das einzig gültige Kriterium der Erfolg in der Praxis. Dies jedoch kann ein zweischneidiger Erfolg sein: Die Praxis bemißt nur die Art und Weise des Erfolgs *gängiger* Intentionen, Inhalte usw., und sie kann im Rahmen des Anpassungsdruckes an vorgegebene Verhältnisse notwendige Innovationen didaktischer Denkhaltungen und damit möglicherweise die Verwissenschaftlichung der Didaktik auch mehr behindern als fördern. Der Didaktiker paßt sich unter Umständen dem *Bestehenden* leichter an, als

das Bestehende der rationalen Durchdringung didaktischer Prozesse anzupassen. Der Didaktiker wird vielleicht eher zum Verwaltungsangestellten einer bestehenden Schulwirklichkeit, als daß er ihr unabhängiger Richter sein könnte. Solange Heimann nicht genauer begründen konnte, welche Kriterien die Besonnenheit des Eklektizismus bestimmen, stand er in der Gefahr, Phänomene didaktischer Prozesse im Rahmen des Praxiserfolges als didaktische Regeln zu vermitteln. Die Erscheinung verkehrt sich möglicherweise in die Ursache, d. h. der besonnene Eklektizismus, der erstrebt wird, könnte sich auch als unbesonnene Übertragung und Entwicklung einer Praxis verwirklichen, die die Verwissenschaftlichung und damit das Ziel, eine fundierte didaktische Theorie zu begründen, hemmt. Anders ausgedrückt: Heimann legt 1947/48 eigentlich keine Theorie vor, sondern erste Thesen zur Begründung einer didaktischen Theorie. Aber diesen Thesen wohnt ein theoretisches Prinzip inne: der Eklektizismus. Nur so weit, wie dieser in den Griff wissenschaftlicher Kriterien geraten kann, vermag der Anspruch Heimanns mehr zu erfüllen als die Anpassung an vorgefundene Gegenstände.

Die Syllogismus-These erwies sich als ungeeignet, die vielfältigen Erscheinungen, die Heimanns waches Bewußtsein aufgespürt hatte, in eine plausible Ordnung zu bringen. Die Praxisprobleme, die Heimann 1947/48 exponierte, gehören jedoch zu den immer wieder zu beachtenden Grundlagen der Möglichkeiten und der Grenzen der Begründung didaktischer Theorie.

#### 2.2.2.2. *Die methodologische Konzeption 1956*

1956 zeigt Heimann eine pragmatische Lösung der Kriterienfindung zur Durchführung des besonnenen Eklektizismus. Er unterscheidet normierende, konditionierende und organisierende Faktoren, die das Erscheinungsbild Unterricht ursächlich aufschlüsseln helfen sollen. Zwei Fragenkomplexe drängen sich auf:

Erstens: Wie kommt Heimann zu der Unterscheidung dieser Faktoren? Welche theoretischen Bestimmungen veranlassen eine derartige Unterscheidung, und wie ordnet sich diese in den Zusammenhang seiner didaktischen Theorie ein?

Zweitens: Auf welche Gegenstände beziehen sich die Faktorenebenen, und in welchem Verhältnis stehen diese Ebenen zueinander? Welche Ergebnisse lassen sich durch die Unterscheidung gewinnen?

Zu 1. Heimann legt keine (didaktische) Theorie vor, aus der sich eine Unterscheidung dieser drei Faktorenebenen ableiten ließe. Er setzt diese

Faktorebenen vielmehr hypothetisch ein, weil er von ihnen offensichtlich mehr Antworten auf die konkreten Probleme des Unterrichts erwartet als von anderen. Nicht eine wissenschaftliche Analyse bringt ihn dahin, diese Faktoren und keine anderen herauszustellen, sondern der Erwartungshorizont, daß gerade diese Faktorebenen sinnvoll sein könnten. Diese Sichtweise wird jedoch andererseits unzureichend von Heimann selbst hervorgehoben, d. h. es bleibt unklar, inwieweit er sich der Grenzen seiner hypothetischen Setzung bewußt war. Die einzelnen Faktorebenen werden zudem kaum in ihrem inneren Zusammenhang problematisiert.

Verblüffend ist die Ähnlichkeit der Heimannschen Faktorebenen mit Elementen der marxistischen Theorie. Marxisten unterscheiden z. B. objektive Gesetzmäßigkeiten des gesellschaftlichen Lebens (konditionierende Faktoren), die sich in der historischen Auseinandersetzung der Subjekte (Kampf nominierender Mächte auf der Basis der historischen Determiniertheit) entwickeln und zu bestimmten Organisationsformen des menschlichen Lebens führen. (Organisierende Faktoren) Im Gegensatz zu Heimanns Theorieansatz ist jedoch für den Marxismus der Ableitungszusammenhang zwischen den Faktoren im Sinne des dialektischen Determinismus (vgl. Hörz 1971) bestimmt. Inhaltlich gibt es daher keine direkten Gemeinsamkeiten.

Zu 2. Ungenau erscheint aufgrund der mangelnden Hinweise über die Herkunft der Faktorebenen auch ihre Unterscheidung. Das gilt besonders für die Unterscheidung von normierenden und konditionierenden Faktoren. In den Aussagen des Jahres 1956 bestimmt die objektive Faktizität noch absolut die subjektive Handlungskompetenz, 1962 hingegen erscheint das Durchsetzungsvermögen der Faktizität nur noch in den Grenzen der subjektiven Kenntnisnahme, so daß Heimann die Sachgesetzlichkeit objektiver (konditionierender) Faktoren stark relativiert. Damit verwischt sich allerdings die Grenze zwischen normierenden und konditionierenden Faktoren erheblich, da im Rahmen der subjektiven Setzbarkeit alle konditionierenden Momente nun auch als normierende gedacht werden könnten. Inwieweit sollen kultursoziologisch-bildungsinhaltliche Momente als Sachgesetz gegenüber den normierenden Mächten der Welt wirken, wenn ihre Sachgesetzlichkeit eine intersubjektive Frage und damit ein Problem der Konkurrenz normierender Kräfte ist? Inwieweit kann überhaupt die konditionierende von der normierenden Wirkung hier unterschieden werden? Das gleiche Problem entsteht, wenn die lern- bzw. entwicklungspsychologischen Voraussetzungen betrachtet werden. Handelt es sich um faktische biologische Prozesse, oder gehen gesellschaftliche Prozesse in die biologische Entwicklung mit ein? Wie soll

dann jedoch die konditionierende von der normierenden Faktorenebene sinnvoll unterschieden werden?

Ganz gleich wie die Fragen gestellt werden, das Grundproblem liegt darin, daß Heimann zwar drei Faktorenebenen voneinander unterscheidet, aber diese Unterscheidung nicht näher begründet. Er entwickelt diese Unterscheidung nicht aus einer umfassenderen Theorie der Erziehung, sondern setzt sie *normativ* aufgrund eines nicht näher ausgeführten Erfahrungsspielraumes. Sie bilden ein hypothetisches Strukturgitter, ohne daß allerdings ihr hypothetischer Charakter ernst genug unterstrichen wird.

Eine gewisse Inkonsequenz des Vorgehens ist auch bei der Erörterung der organisierenden Faktoren erkennbar. Heimann beschränkte sich auf das Anführen unterrichtsmethodischer Probleme und vernachlässigte weitere Gesichtspunkte, die mit den organisierenden Faktoren im Zusammenhang stehen: Organisation des Schulsystems, der Schulen, des didaktischen Feldes. (Vgl. Abbildung 4) Heimann faßte zwar die normierenden und konditionierenden Faktoren weit, verharrte bei der Entwicklung der organisierenden Faktoren jedoch bei einer engen Betrachtung.

Diese methodologischen Einwände sind sicher wichtig und bei einer etwaigen Weiterentwicklung des Heimannschen Ansatzes zu beachten, andererseits sollten diese Einwände das große Verdienst Heimanns nicht übermäßig trüben. Denn schließlich war es im Jahre 1956 im Rahmen der wissenschaftlichen Diskussion in Westdeutschland eine vorwärtsweisende Position, die Wirkung des ideologischen, politischen und ökonomischen Druckes auf das didaktische Feld zu problematisieren, die Notwendigkeit der Ideologiekritik zu fordern, den Kampf verschiedener Interessengruppen um die Schule konkret zu erörtern, die Notwendigkeit eines kritischen Lehrerbewußtseins über ihr Tätigkeitsfeld zu fordern. Heimanns Theorie ist in ihrem kritischen Denkansatz diesbezüglich auch nicht von anderen didaktischen Theorieansätzen eingeholt worden. Im Gegenteil: Didaktik nach Heimann hieß allzuoft, daß diese von ihm entwickelten kritischen Fragezusammenhänge aus der Diskussion um die Didaktik ausgeklammert wurden.<sup>70</sup>

Methodologisch wird folgendes sichtbar: Heimann hätte deutlicher den Bezug der didaktischen Theorie zum *besonnenen* Eklektizismus theoretisch herausarbeiten müssen. Er hätte die Unterscheidung der normierenden, konditionierenden und organisierenden Faktoren als Hypothese

---

70 Dies gilt vor allem für die neueren didaktischen Ansätze. Vgl. diese Arbeit S. 356 ff. Aber auch Wolfgang Schulz hatte 1965 den breiten Anspruch Heimanns nicht differenziert genug fortführen können.

bezeichnen sollen, die als Kriterium für die Problematisierung des Feldes der Besonnenheit dienlich erscheint. Er hätte das Bemühen um eine Theorie der Erziehung, aus der solche Unterscheidungen erst abgeleitet werden könnten, als methodologisches Problem herausstellen müssen. Dann wäre die hier geäußerte methodologische Kritik unnötig. Die Kritik an Heimanns Methodologie darf andererseits nicht die konstruktive Auseinandersetzung mit den zahlreich von ihm aufgeworfenen Problemstellungen verstellen. Wer sich mit Didaktik beschäftigt und Heimanns Analyse des dynamischen Faktorenfeldes zur Hand nimmt (vgl. Abbildung 4), wird mit den Grundproblemen des Zusammenhangs von Didaktik und Gesellschaft als außerdidaktische Voraussetzung konfrontiert. Die didaktische Theorie kommt nicht umhin, diesen Zusammenhang in all ihren Entwürfen reflektieren zu müssen.

### 2.2.2.3. *Die lerntheoretische Orientierung*

Die Hoffnung, daß sich die Lernpsychologie zu einer erklärenden Theorie der menschlichen Natur entwickeln würde, verabsolutierte Heimann nicht in dem Sinne, daß er die Didaktik in vollständige Abhängigkeit gegenüber der Lerntheorie gestellt hätte. Die Erwartungen, über die Lerntheorie die Didaktik zu verwissenschaftlichen, spekulative und dogmatische didaktische Modelle abzubauen, waren sehr groß. Allerdings bedingt diese Erwartung, wenn sie sich in Ergebnissen konkretisieren soll, die Klärung methodologischer Probleme. Wie ist das Verhältnis von außerlerntheoretischen Faktoren als Bestimmungsmoment menschlichen Lernens und Forschungsmethoden der Lernpsychologie zu reflektieren? Wo liegen die Grenzen der Übertragbarkeit lerntheoretischer Erkenntnisse auf didaktische Prozesse? Welche widersprüchlichen Theorien entwickeln sich im Rahmen der Lernpsychologie? Heimann sah diese Fragestellungen durchaus. (Vgl. 1956 a; 1958 b; 1962 a, S. 411 f.) Aber die Hoffnung auf Klärung der Phänomene, die Hoffnung, bildungstheoretische Spekulationen mit erfahrungswissenschaftlichen Verfahren und ihren Ergebnissen zu bekämpfen, dominierte gegenüber einer zunächst zurückhaltenden Interpretation. W. Breyvogel verfuhr in seinen kritischen Bemerkungen über die „Berliner Schule der Didaktik“ recht unhistorisch, als er die lerntheoretische Orientierung vorwiegend als Ausdruck an die Anlehnung positivistischer Tendenzen herausstellte. (Breyvogel 1972, S. 19 ff.) Diese Funktion hatte die lerntheoretische Orientierung bei Heimann ganz und gar nicht. Wie H. Roth ging Heimann von einer Zusammenschau psychologischer Theorien aus, ohne den einen oder anderen Ansatz zu verabsolutieren. Dies war aus seiner anthropologischen

Sicht auch nicht möglich. In seinen Vorträgen aus dem Jahr 1961 wird dies deutlich: Heimann arbeitete die Notwendigkeit einer übergreifenden Persönlichkeitstheorie heraus, die den Menschen als aktiv Handelnden begreift. Der Sinn solcher Theorie erweist sich in dem Maße, wie es gelingt, über theoretische Einsichten die Lebensbewältigung des Menschen voranzutreiben. Lerntheorien so verstanden, dienen nicht der besseren Anpassung des Menschen an die Umstände in rein technologischer Bedeutung, sondern sie sollen es ermöglichen, daß der Mensch sich die Umstände besser anpassen kann. So entspringt es auch nicht einer behavioristischen Sicht, wenn Heimann kognitive, emotionale und pragmatische Dimensionen unterscheidet.<sup>71</sup>

Bei Paul Heimann blieb die seit 1947 immer wieder konstatierte Forderung an die *Entwicklung* differenzierter psychologischer Einsichten, um didaktische Erkenntnisse zu verwissenschaftlichen, in seinen weiteren Ausarbeitungsstufen erhalten. Allerdings konnte Heimann selbst nicht mehr abschätzen, ob der besonnene Eklektizismus schon beiseite gelassen werden könnte oder ob *trotz* der vorliegenden Ergebnisse und des Erkenntnisstandes der Lerntheorien dieser Eklektizismus notwendig bleibt, obwohl Kriterien der Besonnenheit immer mehr herausgearbeitet wurden. Die Entwicklung der Diskussion über die Lerntheorien scheint eher der Einsicht recht zu geben, daß auch in der Gegenwart ein besonnen operierender Eklektizismus im Rahmen didaktischer Theorie betrieben werden muß. Andererseits zeigt dies auch, daß noch viel Grundlagenfor-

---

71 Für Heimann steht bereits in den fünfziger Jahren der Tätigkeitsaspekt persönlichkeits-theoretisch gesehen im Vordergrund. Der aktiv tätige Mensch soll anthropologisch erfaßt werden, um Handlungsnormen zur Selbstverwirklichung des Menschen zu erarbeiten. Heimann liegt es fern, *Lernen als Konditionieren* oder nur im Zusammenhang mit Input-Output-Modellen zu erörtern. In der lerntheoretischen Theoriebildung steht Heimann in Tradition von August Lay, Ernst Meumann, Peter Petersen und vor allem Friedrich Winnefeld, ohne die Erklärungsbasis dieser zum Teil naiven empiristischen und reformerischen Ansätze zu verabsolutieren. Was die Bedeutung der Arbeiten Winnefelds für die Heimannsche und die Didaktik überhaupt betrifft, so stehen notwendige Analysen noch aus. (Vgl. u. a. Winnefeld 1948; 1951/52; 1953; 1953/54; bes. 1955 und 1957). Heimanns Ansatz entspricht aber in keinem Fall dem positivistischen Modell, wie es z. B. im „Wiener Kreis“ erarbeitet wurde. (Vgl. z. B. Kraft 1968). Zur Einführung in den empirischen Problemkreis vgl. Holzkamp (1972, S. 80 ff.) und weniger genau Röhrs (1971, S. 98 ff.). Vgl. ferner zur Einführung in den Problemkreis Ruprecht (1975); für den positivistischen Ansatz vgl. bes. Brezinka (1971). Zu Heimanns Verständnis vgl. vor allem Heimann (1956 a).

Breyvogel kann mit seiner Kritik an der positivistischen Wendung und der technologischen Ausrichtung der Didaktik (vgl. Breyvogel 1972) allenfalls zum Teil die stärker formalisierte und 1965 modifizierte Auslegung des Heimannschen Ansatzes durch W. Schulz treffen, wengleich auch bei der Kritik an Schulz 1965 nicht übersehen werden sollte, daß Schulz gewisse Positionen später relativierte.

Vgl. auch Anm. 60, S. 132.



schungsarbeit zu leisten ist, um die Didaktik hinreichend zu verwissenschaftlichen.

Eine grundsätzliche methodologische Frage bleibt darüber hinaus bestehen: Die Klärung des Verhältnisses von außerlerntheoretischen Bestimmungsfaktoren und eigenständiger lerntheoretischer Erkenntniskompetenz ist relativ offen. Schon deshalb dürfen lerntheoretische Erkenntnisse nicht verabsolutiert werden. Sie lassen sich andererseits auch nicht monokausal ins Verhältnis zur Entwicklung didaktischer Theorie setzen, da die Didaktik nicht nur lerntheoretischen Bestimmungszusammenhängen unterliegt.

#### 2.2.2.4. *Die methodologische Konzeption 1961/62*

Wenn Heimann fordert, daß das Theoretisieren und nicht eine bestimmte Theorie gelehrt werden soll, so heißt das natürlich nicht, daß keine Theorie gelehrt werden soll. Es sollen Theorien in ihrem Widerstreit um die Realität gelehrt werden, nicht aber eine Theorie, die als absolute Dogmenlehre auftritt, um alle Erscheinungen des Unterrichts zu bestimmen. Also beispielsweise kann nach Heimann die kybernetische Lehre als eine Theorie den Unterricht niemals adäquat alleine beschreiben, aber ein Baustein dieser notwendig zu präzisierenden Beschreibung sein. Dieser Denkansatz erscheint mir als äußerst fruchtbar, wenngleich er durch seine Identifizierung mit der Theorie der „Wertfreiheit“ an Deutlichkeit verloren hat. Besonders die Vorträge aus dem Jahre 1961 zeigen jedoch andererseits, daß Heimann den Begriff Wertfreiheit offenbar anders verstanden wissen wollte, als seine Schüler und Kritiker zum Teil glaubhaft zu machen versuchten. (Vgl. diese Arbeit S. 177 f.)

Die Schule ist ein historisch erzwungener Kompromiß, etwas was nicht geht und dennoch gemacht werden muß. Auf dieser Einsicht baut Heimanns Versuch, die Schule und den Unterricht mit rationalen Kriterien genauer zu durchdringen, auf:

Über die Analyse des Wirklichen muß der Blick für das Mögliche entwickelt werden. Aber diese Analyse kann und soll nicht Aufgabe einer praxisabgehobenen Theorie sein, sondern jeder Lehrer soll das Theoretisieren so weit gelernt haben, daß er seinen Unterricht unter seinen spezifischen Bedingungen möglichst weitreichend und komplex begründen kann. Dabei geht es um das Erkennen von Absicht, Gegenstand, inhaltlichem Horizont, Weise der Vermittlung, Hilfsmittel und die Bestimmtheit der Situation. Heimanns Theorie begründet durch das Hervorheben dieser Strukturmomente und das gleichzeitige Herausarbeiten problemorien-

tierter Kriterien eine didaktische Theorie, die sachbezogen, situationsbezogen und problemorientiert ist. Zu beachtende Strukturen sind angegeben, Kriterien der Entscheidungsfindung werden bewußt gemacht, die Entscheidung wird als Problem exponiert. (Vgl. Abbildung 8)

Das anthropologische Leitbild, von dem Heimann ausgehend seine Strukturtheorie im Zusammenhang mit dem Strukturelement Intentionalität konkretisiert, zeigt den Versuch wertfreier Erfassung der Zusammenhänge als wertenden Versuch: Heimann zeigt die phänomenologischen Strukturen intentionaler Bestimmung einerseits beschreibend auf, andererseits wird über dieses Beschreibungsmodell hinaus damit die Notwendigkeit wertender Setzung und Entscheidung des reflektierenden Lehrers in der zweiten Reflexionsstufe sichtbar. Ideologische Einseitigkeiten scheinen nur auf der Stufe des Beschreibens der Situation, des Auftretens bestimmter Strukturmomente verhindert werden zu können, nicht aber in der inhaltlich-wertenden Füllung durch den Lehrer. So weit reicht die Kompetenz der Heimannschen Theorie nicht, so weit will sie gar nicht reichen: Ihr Kompetenzrahmen beschränkt sich auf das Aufdecken der Strukturmomente, die im Unterrichtsprozeß und innerhalb der sechs festgestellten Strukturen des Unterrichtsprozesses auftreten. Die inhaltlich-wertende Füllung dieser Strukturzusammenhänge auf der zweiten Reflexionsstufe, die durch bildungspolitische, lernpsychologische und didaktische Erwägungen gesteuert werden soll, übersteigt die allgemeingültige Aussagefähigkeit didaktischer Theorie. Didaktische Theorie will und kann nicht mehr, als auf die Notwendigkeit dieser Entscheidung aufmerksam zu machen, die Strukturen der Entscheidung herauszuarbeiten, die Wünschenswertlichkeit kritisch-rationalen, d. h. ideologiekritischen Denkens zu fordern. Umzusetzen sind diese Notwendigkeiten, Entscheidungen und Wünschenswertlichkeiten jedoch von den Bestimmungsträgern des didaktischen Prozesses im gesellschaftlichen Kräftespiel, das die Didaktik zwar zu ihrem Gegenstand rechnen muß, dem sie als Didaktik im engeren Sinn jedoch nicht wissenschaftliche Maßstäbe einer richtigen oder falschen Bewertung aufzwingen kann.

1962 macht Heimann dies in systematischer Aufnahme seiner 1961 bereits dargelegten Vorstellungen deutlich. Es ergeben sich nun offensichtliche methodologische Probleme bei der Bestimmung des Begriffes Theorie im Zusammenhang mit der Forderung nach Wertfreiheit.

Der Anspruch des *Theoretisieren-Lernens*, den Heimann erhebt, verpflichtet ihn selbst zu einer Darlegung der Prinzipien dieses Lernens, wenn er eine überzeugende Didaktik als Theorie *und* Lehre entwickeln will. Das Lernen des Theoretisierens wird bei Heimann 1962 in zwei Reflexionsstufen gebettet, wobei die erste *konstante* Strukturen des

Unterrichtsprozesses überhaupt sichtbar machen, ein Strukturbewußtsein und damit die Möglichkeit eines Problembewußtseins erzeugen soll, die zweite das geschichtliche Werden der in den Strukturen verborgenen faktoriellen Funktionalitäten bzw. Lernpotentiale unter normativem, konditionierendem und organisierendem Aspekt erkennbar und planbar machen will. Das Ziel dieser Reflexionen soll es sein, ein theoretisches Äquivalent für jede einmalige, konkrete, situative Gegebenheit zu bilden, andererseits gegenüber der Strukturgesetzlichkeit didaktischer Prozesse und damit dem Prozeß der Theoriebildung, die die Strukturen erfassen soll, aufgeschlossen zu sein.

Unter einem anderen Zuschnitt hatte Heimann den Begriff Theorie 1948 als ein System relativ wahrer Aussagen definiert, von denen jede als Obersatz in einem Syllogismus fungieren könnte, und damit behauptet, daß durch Zuordnungen zumindest dem logischen Verfahren nach jede konkrete Situation, abgebildet durch ein ganzes System theoretischer Zusammenhänge, logisch strukturierbar sei. Schon damals machte Heimann auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die diese Zuordnungen hervorrufen, aber das theoretische Bezugsfeld stand noch eindeutig im Zusammenhang mit der *Vermutung*, daß ein theoretisches Gesamtsystem der Abbildung der Realität Handlungsanweisungen prinzipiell erarbeiten kann. Die Schwierigkeit, in die Heimann sich begeben hatte, daß nämlich die Syllogistik, also ein Verfahren des logischen Schließens, Garant für komplexe Abbildung der Realität sein soll, wird 1962 verdeckt: Nun zählt jede konkrete Situation *an sich* und besitzt überhaupt nur situationsbezogenen Geltungswert, d. h. ist von so geringer Verallgemeinbarkeit, daß ein theoretisches Äquivalent jeder spezifischen Situation neu geschaffen werden muß. Logische Obersätze verbieten sich hier anscheinend, da die Einmaligkeit der Prozesse vor ihrer Reduzierbarkeit und syllogistischen Erschließbarkeit steht. Andererseits soll trotzdem die situationsbezogene Gegebenheit einer bestimmten *Strukturgesetzlichkeit* folgen, im Rahmen dieser Strukturgesetzlichkeit fungieren und manipulierbar, also durch menschliche Handlungen veränderbar, organisierbar, relativierbar sein. Damit bewegt sich das theoretische Bewußtsein des Lehrers zwischen zwei Polen, einerseits soll es ein theoretisches Äquivalent für jede gegebene konkrete Situation finden, andererseits eine allgemeine Strukturgesetzlichkeit unter bei Heimann allerdings nicht näher begründeten Umständen anerkennen. Heimann konnte nun zwar die Probleme seiner syllogistischen Bestimmung beseitigen, indem er ein jeweils in der spezifischen Situation zu erstellendes theoretisches Äquivalent fordert, andererseits erhält eine nunmehr angeführte Strukturgesetzlichkeit die Probleme zugeschoben, die schon die Syllogistik Heimanns nicht bewäl-

tigen konnte: Nach welchen Kriterien kann die Strukturgesetzlichkeit bemessen werden?

Heimann bemüht sich 1962, auf diese zentrale Frage eine Antwort zu geben, nicht indem er eine kausale und begründende Theorie struktureller Gesetzmäßigkeiten entwickelt, sondern indem er die ihm als am wichtigsten erscheinenden Strukturen als Voraussetzungen jeglichen Unterrichtsgeschehens setzt, d. h. sie als konstante Merkmale der Didaktik überhaupt behauptet. G. Hartfiel macht daher zu Recht darauf aufmerksam, daß Heimann mit dieser Vorgehensweise ein normativ-analytisches Verfahren intendiert: Er setzt ohne kausale Herleitung bestimmte Strukturen und damit Kriterien der Unterrichtsbeurteilung normativ fest, die den Ausgangspunkt der Analyse bilden. Es handelt sich also um eine hypothetische Setzung und damit keineswegs um ein unangreifbares Strukturraster der Beurteilung didaktischer Prozesse, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte. Vielmehr wird aus einer ganz spezifischen Sicht als Resultat des besonnenen Eklektizismus eine normative Setzung getroffen, die bei Heimann in dem Bemühen steht, pragmatisch aus der Fülle wissenschaftlicher Meinungen das Wesentliche für die wissenschaftliche Analyse des Unterrichts herauszufinden.<sup>72</sup> Aus dieser pragmatischen Sicht begründen sich die sechs Merkmale eines notwendigen Theorieverständnisses seiner didaktischen Theorie.

Wenn also Heimann auch das Postulat erhebt, jede konkrete Situation in einem theoretischen Äquivalent abzubilden, so gibt er gleichzeitig eine Strukturgesetzlichkeit sechs *konstanter Strukturen jeglichen Unterrichtsgeschehens* vor. Wie begründet sich diese „Baugesetzlichkeit“ jeglichen Unterrichts?

Der Ausgangspunkt der Heimannschen Strukturüberlegungen wird durch den Willen zur Entscheidungsfindung und Entscheidungshilfe geprägt. D. h. es geht hier weniger um eine wissenschaftliche Analyse „an sich“,

---

72 Obwohl Heimann seine Aussagen phänomenologisch gewinnt, folgt er nicht der *Phänomenologie* im strengen Sinne des Wortes. Bochenski arbeitete drei wesentliche Züge der Phänomenologie heraus: 1. Intuition, die sich auf das Gegebene bezieht. Ausschalten aller subjektiven Haltungen, Entwickeln eines Objektivismus. 2. Ausschaltung von theoretischem Vorwissen, Hypothesen, anderswo erworbenem Wissen. 3. Absehen von aller Tradition, d. h. von den bisherigen Lehren über den Gegenstand. Vgl. Bochenski (1971, S. 23). Heimann sieht jedoch gerade nicht am theoretischen Vorwissen vorbei. Seine Sicht begründet sich *hypothetisch* im Rahmen von Theorie- und Praxiserfahrungen. Anregungen entnahm Heimann u. a. Arbeiten von Lay, Petersen und Winnefeld. (Vgl. Heimann 1956 a). Bedeutend waren für ihn auch die Arbeiten Heinrich Roths. Schließlich schien er, was besonders den didaktisch-praktischen Aspekt betrifft, nicht unbeeinflusst von dem Unterrichtsvorbereitungsmodell von Becker. Vgl. diese Arbeit S. 336 ff. Andererseits wurde Heimanns Streben nach phänomenologischem Objektivismus in den behaupteten sechs Strukturgesetzmäßigkeiten deutlich. Vgl. zur Kritik bes. S. 162 ff.

d. h. zum Zwecke wissenschaftlicher, exakter und möglichst differenziert vorgetragener Deskription, sondern um eine Analyse *für den entscheidenden Lehrer*, der im Regelfall nicht in der Lage ist, alle wissenschaftlichen Gegebenheiten zu respektieren, und der in der Inhaltlichkeit seiner Aussagen auch durch außerwissenschaftliche Instanzen festgelegt wird. Es geht so gesehen um eine handlungsbezogene Wissenschaftsauffassung. Allerdings steht diese Auffassung bei Heimann unter dem Anspruch — z. T. vermittelt über die Aufnahme der Ergebnisse anderer Sozialwissenschaften —, alle Faktoren des Unterrichts der Analyse zu unterwerfen. Dieser einerseits intendierten Deskription stehen jedoch andererseits die Normen der Entscheidungsfindung entgegen. Daher kann man Heimanns Ansatz als normativ-analytischen Wissenschaftsansatz bezeichnen. Er begründet sich normativ, zielt jedoch auf die Analyse der Wirklichkeit der komplexen Unterrichtssituation.

Heimanns Ansatz dient analytischen Zwecken in erster Linie so weit, wie eine effektive Entscheidungsfindung des Lehrers im Rahmen immer auch vorgegebener und vorentschiedener Schulwirklichkeit vollzogen werden kann. Damit kann er allerdings nicht direkt erfahrungswissenschaftliche Analyse im Sinne von empirischer Unterrichtsforschung, soweit differenzierte deskriptive Verfahren entwickeln werden sollen, betreiben. Heimann intendiert strategisches Handeln und nicht erziehungswissenschaftliche Analyse der Voraussetzungen der Erziehungswissenschaft im breitesten Sinne. Anders ausgedrückt: Heimann legt den Forschungsgegenstand der Didaktik auf die Analyse der Entscheidungsfindung didaktischer Strategien fest, um nach Lösungen rationalen Lehrerverhaltens zu suchen. Hierbei können seine Strukturmomente allerdings von der empirischen Forschung im Sinne deskriptiver Analysen der didaktischen Entscheidungssituation als orientierendes Strukturraster durchaus aufgenommen werden.

Ein methodologisches Grundproblem stellt sich nun wie folgt: Einerseits wissen wir schon seit der Definition des Begriffes Theorie aus dem Jahre 1948 und der später wiederholt von Heimann betonten Notwendigkeit, auf theoretische Systeme der besonders mit der Didaktik in Beziehung stehenden Sozialwissenschaften zurückzugreifen, daß Heimann auf der Suche nach einem theoretischen Abbildungssystem der Wirklichkeit war, das die *logische* Verallgemeinerung dieser Wirklichkeit bereitstellen hilft und damit die Bildung *konstanter* Problemstellungen an den „Unterricht überhaupt“ ermöglicht. Wenn allerdings die Konstanz dieser Logik gegenüber ihrer Historizität, d. h. ihrer Vergänglichkeit, behauptet wird, dann verstrickt sich Heimann andererseits in einen Widerspruch zu seiner 1962 erhobenen Forderung, für jede konkrete Situation ein

theoretisches Äquivalent zu bilden, erfahrungswissenschaftliche Orientierung im Sinne der permanenten Überprüfung des theoretischen Kanons wahrzunehmen. G. Hartfiel faßt dieses Problem so zusammen: „Mir scheint, es ist bei ihm unklar geblieben, ob er mit seiner Kategorienlehre eine – im Sinne Kants – aprioristische, transzendente Deskription der Wirklichkeitsdimension von ‚Unterricht überhaupt‘ versuchte, oder ob mit *relativ konstanten* Kategorien die Strukturelemente von Unterricht im entscheidungslogischen Sinne sog. ‚intentionaler‘ Erziehung eingefangen werden sollten.“ (Hartfiel 1969, S. 197) Die Frage, die sich hier stellt, ist, wie Heimann seine Kategorien gewinnt: Setzt er sie als logische Norm der Realität voraus und ruft mit ihnen zur Analyse auf, oder entstammen sie einem allgemeinen, nur nicht näher charakterisierten Erfahrungsspielraum und unterliegen sie dem historischen Wandel der Entwicklung von Fragestellungen?

Heimann begründet in allen Ausarbeitungsstufen seinen Entwurf als theoretisches Abbild der Wirklichkeit. Es liegt ihm so gesehen fern, außerhalb der Wirklichkeit logische Normen zu vermuten, die die Wirklichkeit strukturieren. Andererseits sagt seine Vorstellung über die Abbildung der Wirklichkeit an keiner Stelle seines Werkes etwas über die strukturellen Notwendigkeiten von Abbildungsprozessen aus. Vielmehr hebt Heimann immer auch die wertfreie als wissenschaftliche Form aller Abbildung der Welt heraus, er betont die Offenheit gegenüber der Wirklichkeit, benutzt die phänomenologische Methode, um dogmatische oder schematische Abbildungsverzerrungen zu vermeiden. Nur: Wie vereinbart sich die Behauptung der Wertfreiheit mit dem Festlegen sechs konstanter Strukturmomente, ohne näher die Setzung dieser Momente zu begründen? Heißt Wertfreiheit etwa Beliebigkeit der Normensetzung?

Heimann erkannte hier offensichtlich nicht die meines Erachtens notwendige tendenzielle Unterscheidung zwischen kausaler und finaler Abbildung. Die kausale Abbildung meint tendenziell (d. h. dem Idealfall nach) einen Abbildungsprozeß, der die Wirklichkeit in ihrer Kausalität, d. h. komplexen Wechselwirkung *aller verfügbaren* und *bekannt* Faktoren, Elemente etc. im Erkenntnisprozeß des Menschen beschreibbar werden läßt. Dieser Prozeß ist nun auch sicherlich nicht im reinen Sinne des Wortes wertfrei, da die historisch gebundene Subjektivität des erkennenden Individuums aufgrund erkenntnisleitender Interessen in ihn eingeht. Er ist auch nicht nach richtig oder falsch in der Abbildung der Realität zu beurteilen, sondern nur nach wahr oder unwahr, d. h. inwieweit es die Wirklichkeit gestattet, relativ unverzerrt die Möglichkeiten menschlicher (historischer und damit relativer) Wahrheitsfindung bzw. -überprüfung auszuschöpfen. Nichts der Wirklichkeit darf vergessen oder vergessen

gemacht werden, um relativ wahre (kausale) Abbildung der Wirklichkeit zu sichern. Aber auch hier eine weitere Einschränkung: Wahr niemals im absoluten Sinn, sondern relativ und auf die standhaltende Überprüfung in der Praxis bezogen. Kausale Analyse heißt jedoch für den Wissenschaftler, so breit, so weit, so differenziert und systematisch wie nur irgend möglich sich mit dem Gegenstand der Analyse auseinanderzusetzen. Demgegenüber zielt die finale Abbildung der Wirklichkeit tendenziell nicht so sehr auf die möglichst komplexe Wiedergabe, sondern auf die in bestimmter Richtung eingegrenzte und in der Eingrenzung festgelegte Abbildung der Realität unter *bestimmter* und planvoll gewählter Intention, Wertung, Zwecksetzung eines oder mehrerer Subjekte. Und genau diese finale Abbildung intendiert Heimann: Zum Zwecke des strategischen Handelns des Lehrers will er Entscheidungen und Bedingungen des Unterrichts aufbereitet wissen, die theoretisch gesteuertes Verhalten bewirken. Eine totale und damit relativ wahre Abbildung des Unterrichtsgeschehens verbietet sich bei Heimann nämlich schon von der Sache her: Der Didaktiker als Lehrer ist aufgrund der Bedingungen der Schulkwirklichkeit ja überhaupt nicht in der Lage, seinen Unterrichtsprozeß im Sinne der Beachtung und Analyse *aller* erkennbaren Faktoren abzubilden. Seine Zielsetzung ist, ohne daß er dies genügend erkannte, bescheidener und reduziert den Rahmen möglichst kausaler auf finale Abbildung: Unterricht im Rahmen der kompetenten Entscheidung für *bestimmte* Unterrichtszwecke zu strukturieren. Damit wird zugleich Heimanns Behauptung wertfreier Betrachtung gesprengt, sie erweist sich als irriige Annahme: Die finale Abbildung der Unterrichtswirklichkeit, die Heimann in seiner Theorie und Lehre intendiert, gestattet kein Postulat der Wertfreiheit oder Unvoreingenommenheit. Der Lehrer wacht vielmehr über Werte und Wertentscheidungen, und Heimann kann ihm aufgrund seiner realitätsbezogenen Sicht auch nicht die Aufgabe zuweisen, diese Werte auf ihren Wahrheitsgehalt hin *systematisch* zu untersuchen.<sup>73</sup>

Was nun für die eher finale Abbildung des Unterrichts durch den Lehrer gilt, hat gleichermaßen Gültigkeit für Heimanns Theorie selbst: Seine tendenziell intendierte finale Abbildung, die in die Behauptung sechs konstanter Strukturmomente mündet, versteht Heimann nicht von einer

---

<sup>73</sup> Andererseits ist das systematische Befragen der Wirklichkeit nach Maßgabe aller Kräfte die wesentliche Aufgabe der Wissenschaft, damit auch die Aufgabe didaktischer Forschung. Selbst Versuche einer kausal-deskriptiven Forschung scheinen jedoch kaum in reiner Form wertfrei sein zu können. Die Diskussion hierüber wurde vor allem im sog. Positivismusstreit geführt. Vgl. Adorno (1972); aber auch Holzkamp (1972).

kausalen Abbildung zu unterscheiden. Die so behaupteten sechs konstanten Strukturmomente dürften allenfalls und unter Kenntlichmachung der finalen Abbildungsintention als Strukturmomente des „Unterrichts überhaupt“ verwendet werden. In der Behauptung kausaler Abbildung würden sie als belastendes didaktisches Dogma, als Behauptung absoluter Wahrheit („zeitlose Struktur“) den Rahmen wissenschaftlicher (relativer) Wahrheitsfindung als Glaubenspostulat sprengen. Heimann erkannte ungenügend, daß seine tendenziell finale Setzung von Strukturmomenten nicht als kausale Abbildung der Realität behauptet werden kann und sich damit auch nicht unter dem Postulat der Unvoreingenommenheit vertreten läßt. Die Voreingenommenheit dieser Strukturmerkmale liegt ja gerade in der Entscheidung für eine Definition der Didaktik, die von der Forderung nach Entscheidungsfindung ausgeht, ohne alle Vorentscheidungen zum Gegenstand der eigenen Entscheidung machen zu können. Die Illusion der Unvoreingenommenheit mag zwar dadurch gefördert werden, daß Bedingungen anthropologisch-psychologischer und sozial-kultureller Art anerkannt werden. Aber diese gelten nur als Strukturmerkmale und als gesetzte Bedingungsfelder, sie erscheinen kaum im kausalen Zusammenhang von Bedingungen und Entscheidungen. Entscheidungen und Bedingungen sollen zwar interdependent sein, aber das zwischen ihnen Liegende, die Wechselbeziehung, wird eher als beliebiges „inter“ erörtert, die Dependenz, die zusammenhängende Beziehung hingegen bleibt im dunkeln. Damit führt die Unvoreingenommenheit jedoch in eine vom Lehrer je konkretisierte Voreingenommenheit: Die Entscheidungen des Lehrers lassen die Bedingungsfelder nicht wertfrei, sondern mit subjektiven Wertsetzungen angereichert zur Geltung kommen. Dies ist darin begründet, daß Heimann kaum eine Kommentierung der Bedingungsfelder gibt. Ihnen kann im schlechtesten Fall alles an Begründung für die Entscheidungen überantwortet werden, was der (vielleicht unkritischen) Haltung des jeweils Lehrenden entspricht. Oder, wie G. Hartfiel dieses Problem ausdrückt: „Ich möchte ... noch weitergehen und meinen, daß die für die Bedingungsfelder stehenden Elementar-Kategorien ‚anthropologisch-psychologische‘ und ‚situativ-sozial-kulturelle‘ Voraussetzungen von Unterricht recht lieblos behandelte Residual- bzw. Sammelkategorien geblieben sind, in die alle Probleme abgeschoben werden können, die dem Dezisionismus des didaktischen Aktors, des Unterrichtenden unangenehm sind.“ (Hartfiel 1969, S. 193)

Die Heimannsche Theorie kann damit nur insoweit rationale Begründungen didaktischer Prozesse vermitteln helfen, als sie im Sinne rationaler Ausgewiesenheit durch den Unterricht planenden, durchführenden und analysierenden Lehrer begründet wird. Heimanns Ansatz gibt wesent-



liche Hilfestellungen, indem er die Bausteine einer zu erstellenden Ausgewiesenheit sichtbar macht; er kann jedoch schon nicht mehr die Art und Weise der Ausgewiesenheit, die wissenschaftlich zu erstrebende Haltung näher beschreiben oder Kriterien darüber vermitteln, mit welchen Methoden und auf welcher methodologischen Grundlage Wissenschaft im didaktischen Prozeß betrieben werden soll. Eine derartige notwendige Auffüllung der Strukturtheorie mit lebendigen Entscheidungen wird sichtbar gemacht, der Entscheidungsprozeß selbst jedoch in die Kompetenz des Lehrers gestellt, der die Sach-, Entscheidungs- und Problembeziehungen der Unterrichtskonstruktion eigenständig bearbeiten muß. Sowohl der Hinweis auf die Bedingungs- wie auf die Entscheidungsfelder läßt den rationalen Begründungen der Lehrerhandlungen breiten Spielraum: Der Lehrer bestimmt im Rahmen seiner gesellschaftlich funktional zu haltenden Rolle den Inhalt der Strukturzusammenhänge.

Wenn Heimann 1961 näher das Strukturmoment Intentionalität beschreibt und hierbei konkrete Planungsebenen des Unterrichts sichtbar werden läßt, wenn er Dimensionen intentionaler Bereicherung herausarbeitet, so dient diese Problematisierung nicht dem Erstellen eines Schemas, das dem Lehrer mitteilt, wie er Unterricht zu planen hat. Heimann entwickelt kein Unterrichtsplanungsmodell, sondern eine generalisierende Theorie, aus der eine Theorie der Unterrichtsplanung abgeleitet werden könnte. 1961/62 geht es Heimann in erster Linie um das Problematisieren der *Analyse* des Unterrichts, dem Erzeugen eines Struktur- und Problembewußtseins, das der Lehrer zur rationalen Planung und Durchführung des Unterrichts braucht. Seine Theorie gibt dem Lehrer kein regulatives Schema, sondern sie sagt, daß er als Lehrerpersönlichkeit so viel Struktur- und Problembewußtsein entwickeln muß, daß er in jeder Situation theoretisch zu begründen weiß, was zu tun ist.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Heimann zwei Reflexionsstufen. Diese Unterscheidung läßt die Aufgaben der Didaktik als Theorie und Lehre (an der Hochschule) deutlich hervortreten: Einerseits die Aufgabe des Lehrens gewisser konstanter Momente des Unterrichtsprozesses, indem dem Lehrerstudenten die durch die Geschichte der Didaktik und didaktische Praxiserfahrungen erworbenen Strukturmomente, die im Unterricht auftreten, vorgestellt und im Zusammenhang mit den dabei möglichen Lehrerhandlungen theoretisch *und* praktisch vermittelt werden; andererseits das Lehren eines Problembewußtseins, um die Strukturen nicht dem Eigenlauf zu überantworten, sondern um im Rahmen der historisch gebundenen Kompetenz der Didaktik Entscheidungen rational begründet zu treffen.

Es bleibt die Frage, inwieweit die Unterscheidung der Struktur- und

Faktorenanalyse bei Heimann diesen Anspruch an die Didaktik als Theorie und Lehre umsetzen läßt.

Die Strukturanalyse soll ein Strukturbewußtsein, d. h. ein Bewußtsein, das der Probleme überhaupt ansichtig wird, erzeugen, wohingegen die Faktorenanalyse die Bedingungen historisch-konkret aufdecken und lösen soll, die Unterricht determinieren. Die Strukturmomente sind konstant, historischer Überprüfbarkeit entzogen und Postulate, Setzungen, die erfüllt sein müssen, wenn überhaupt von Unterricht gesprochen werden darf. Sie sind die eigentliche Norm Heimannscher Didaktik, die kritische Kontrollinstanz, die abgehakt sein muß, wenn ein didaktisches Problem behandelt wird. Die Verbindung von begründender Faktorenanalyse mit der im Rahmen der Entscheidungsfindung bestimmenden Strukturanalyse ist jedoch relativ vage: Sie wirkt eher als Nachbetrachtung, Herstellung einer bereits vorentschiedenen Entscheidungsfindung. Sie erscheint als subjektive Auffüllung formal vorgegebener Strukturmomente.

Bei den Kriterien zur Durchdringung der Historizität der Faktoren ist Heimann nicht über das 1956 entwickelte Modell hinausgekommen. Jeder Lehrer kann so gemäß der von ihm verinnerlichten Normen diese subjektivistisch in die Faktorenanalyse einbringen und die inhaltliche Füllung der Strukturmomente durch historische Untermauerung nachbetrachtend erklären. Ganz gleich welcher Standpunkt verfochten wird, er kann im nachhinein in die scheinbare Geschichtslosigkeit der Strukturmomente hineininterpretiert werden. Anders gesagt: Die Vagheit des Heimannschen Ansatzes kann ihm die Zustimmung aller Lehrer sichern, weil *alle* im nachhinein die Begründung ihres Unterrichts mit seinen zwei Reflexionsstufen leisten könnten. Auch leisten könnten, wenn Heimann ihre Leistungen nicht als rationale auffassen würde, weil er von anderen Normen der Durchdringung ausgeht.

An dieser Stelle rächt sich u. U. Heimanns Forderung an den Lehrer, seine Entscheidungen mit einem „mittleren Maß wissenschaftlicher Begründetheit“ zu treffen. Der Lehrer kann so seiner Mittelmäßigkeit das zuschieben, was nach wissenschaftlichen Kriterien bemessen fragwürdig wäre. Hier ist Heimanns Theorie dem Irrationalismus so weit nah, wie es versäumt wird, rationalistische Prinzipien lehrbar zu machen.

Der Heimannsche Ansatz läßt in seinen drei Ausarbeitungsstufen, deren methodologische Entwicklung problematisiert wurde, entscheidende Zusammenhänge, die bei der Begründung einer wissenschaftlichen didaktischen Theorie auftreten, sichtbar werden. Trotz der hier geübten methodologischen Kritik stellt der Heimannsche Ansatz auch in der Gegenwart eine Herausforderung für die weitere didaktische Theorienentwicklung dar.

### 2.2.3. Die Lösung des Wertfreiheitsproblems: Vermittlungsbezüge im Heimannschen Konzept herstellen

Das eigentliche methodologische Problem der Heimannschen Vorgehensweise 1962 entwickelt sich aus der Selbsteinschätzung des normensetzenden Verfahrens. Für Heimann scheint der wertindifferente oder wertfreie Aspekt der Betrachtung oder Abbildung der Realität angemessen, er will nicht aufgrund bestimmter subjektiver oder außentheoretischer Annahmen die Gefahr einer Verwischung oder Mißleitung wissenschaftlicher Forschungsstrategien heraufbeschwören und keine Handlungsnormen indoktriniert wissen. Gleichzeitig muß er jedoch aus dem diffusen Faktorenbild, aus der Komplexität und Unüberschaubarkeit der Faktoren, die eine didaktische Situation bedingen, ein bestimmtes Faktorenfeld herausgreifen, das sich dem handelnden Zugriff des Lehrers erschließt. Dazu bedarf es bestimmter Kriterien, die dem Lehrer das *Was* und *Wie* seiner Tätigkeit erhellen, die sein theoretisch gesteuertes bzw. zu steuerndes Verhalten begründen. An dieser Stelle setzt Heimann sechs Strukturmomente jeder didaktischen Situation als Theorie ein, d. h. er entwickelt ein modellhaftes Schema, nach dem didaktische Prozesse zu planen, durchzuführen und zu analysieren sind. Heimann verfügt nicht über eine bestimmte kausale Theorie, die es ihm ermöglicht, ausgerechnet diese sechs Strukturmomente des didaktischen Prozesses in bestimmter Weise herauszuarbeiten, er sieht seine Aufgabe vielmehr in der pragmatischen Bewältigung der faktischen Unterrichtsrealität. Es bleibt die Frage nach der Kausalität der Faktizität der Realität offen, sie wird im Rahmen der Faktorenkomplexion zwar nicht direkt ausgeschlossen, aber auch nicht direkt gefordert. Denn: Heimann vertrat die Meinung, daß eine Kausaltheorie den erreichten Stand der wissenschaftlichen Entwicklung der Pädagogik und Didaktik sprengen würde. Deshalb blieb seines Erachtens die pragmatische Lösung: Mittels der Setzung gewisser Normen wird zur Analyse der Schulwirklichkeit aufgerufen, wobei ein besonnen operierender Eklektizismus die Integration der wissenschaftlich-pluralistisch gewonnenen Forschungsergebnisse verschiedener für die Didaktik bedeutender Disziplinen sichern muß.

Die normative Setzung, d. h. die auf eine bestimmte Praxis orientierende Norm des pädagogischen Handelns, entspringt bei Heimann der Unmöglichkeit, ein theoretisches Kausalitätsmodell zu akzeptieren, das aus der vermeintlichen Erkenntnis objektiver Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des menschlichen Seins heraus moralische Normen konkretisiert und damit scheinbar wissenschaftlich abgesicherte Handlungswege eröffnet. Aufgrund einer fehlenden kausalen allgemeingültigen Gesellschaftstheorie,

aufgrund des Anerkennens einer Faktorenkomplexion, ohne systematisch alle Kriterien entwickeln zu können, objektiv zu beurteilen, in welchem Bestimmungszusammenhang diese Faktoren agieren, bleibt die Heimannsche Normensetzung, d. h. die Entscheidung für bestimmte Prinzipien des Vorgehens, eher ein Aufruf, die Realität zu analysieren, ohne daß allerdings die Begründung der Normensetzung selbst genügend problematisiert wurde. Heimann hätte den hypothetischen Charakter seiner Theorie diesbezüglich noch deutlicher machen sollen.<sup>74</sup> Normen setzt Heimann aufgrund eines gewissen Erfahrungsspielraumes und zum Zwecke einer pragmatischen Lösung des grundlegendsten pädagogischen Konflikts: Nämlich eine wissenschaftliche Pädagogik begründen zu müssen, obwohl der Mensch als Hauptgegenstand der Pädagogik in vielen seiner Bestimmungsaspekte noch unerforscht geblieben ist.

Heimann suchte einerseits ein wertfreies Verfahren zu begründen, indem er im Rahmen seiner didaktischen Theorie darauf verzichtete, die von ihm ermittelten Strukturmomente inhaltlich in bestimmter Weise auszu-deuten. Dies soll die Aufgabe jedes einzelnen Lehrers und der von ihm entwickelten Verantwortlichkeit sein. Die Gesamtheit der Verantwortung läßt sich zwar nicht losgelöst von den verpflichtenden (funktionellen) Aufgaben des Lehrers erörtern, aber der Lehrer darf andererseits nicht blind Befehle empfangen, sondern bedarf kritischer Vernunft, um seiner erzieherischen Aufgabe gerecht zu werden. Wenngleich Heimann dieses Spannungsfeld von Identifikation mit dem Bestehenden und kritischer Hinterfragung des Bestehenden herausarbeitete, so weist er dennoch keinen theoretisch begründeten Weg einer *in bestimmter Richtung* festgelegten Interessenlage, er will *im Rahmen der Didaktik* nur die Bedeutung der Interessenlage des Subjektes in Zusammenhang mit der objektiven Funktion erörtern wissen. Wer in Heimanns didaktischen Schriften vergeblich nach der inhaltlichen Bewertung, dem Aufdecken Heimannscher Interessenlagen sucht, der wird in seinen Schriften zur Schulreform und Medienproblemen Antworten auf viele Fragen finden. So gesehen gilt es, die Vermittlungsbezüge im Heimannschen Konzept herzustellen. (Vgl. auch Reich/Thomas 1976)

Heimann wählte vor allem in seinen schultheoretischen Schriften einen soziologischen Ansatz, der von der Ansicht ausgeht, „daß zwar die sozialkulturelle Determination des Erziehungsgeschäfts nicht das Ganze seiner Absichten und Verfahren fundiert und bestimmt, daß aber die gesell-

---

74 Heimann versuchte diesen Anspruch offenbar dadurch zu verdeutlichen, daß er immer wieder von der Didaktik als einer offenen Theorie spricht. Zu wenig wird von ihm jedoch der mögliche Widerspruch zwischen offenem Anspruch und geschlossenen-wertender Konkretion problematisiert.

schaftlichen Voraussetzungen die Bildungsbemühungen aller Zeiten von jeher entscheidend modifiziert und mit größerer Wirkung bestimmt haben als das hohe Pathos philosophischer Bildungsdeklaration“. (Heimann 1963 b, S. 8) Für den Menschen selbst entwirft Heimann ein hypothetisches „anthropologisches Leitbild“, das er folgendermaßen bestimmt: „Der Mensch ist ein weltoffenes, nicht festgestelltes Wesen, das sich durch das Bewußtsein der Freiheit auszeichnet und den Anspruch erhebt, sich selber bestimmen zu können; das ein elementares Bedürfnis nach geistiger Sinnggebung besitzt, was sich im Besitz der Sprache am eindrucklichsten dokumentiert; das gewohnt ist, unter dem Einfluß seines Gewissens zu handeln und in allem Mitwisser seiner Gedanken und Taten, d. h. Verantwortlicher seiner selbst zu sein. In dieses Bewußtsein mag eingeschlossen sein das Wissen von der Endlichkeit der Existenz (als Sein zum Tode) und das beunruhigende Gefühl, seine Menschenbestimmung immer wieder verfehlen zu können.“ (Ebd., S. 13)

In diesem „anthropologischen Rahmen“ ist das menschliche Wesen niemals vollendet, „sondern immer nur als aufgegeben vorgestellt“ (ebd.) und der Erziehung kommt es hierbei zu, „den zur geistigen Mündigkeit zu führenden Menschen ein... Selbst-, Welt- und Gesellschaftsverständnis zu vermitteln“. (Ebd., S. 14)

Dabei steht die Erziehung jedoch in einem historisch möglichen Widerspruch, da die sozial-kulturellen Anforderungen dem „anthropologischen Leitbild“ einer humanistischen Werten (Normen) verpflichteten Pädagogik entgegenstehen können. Heimann problematisiert diese Situation für die Hauptschule (OPZ): „Wer möchte es verantworten wollen, im Falle einer ‚Praktischen Oberschule‘ und in Ansehung der besonderen Kategorie von Schülern, um die es hier geht, auf ein solches anthropologisches Leitbild zugunsten einer bloßen bürgerlichen Brauchbarkeit zu verzichten, was schon aus Zweckmäßigkeitserwägungen heraus nicht vertretbar wäre, weil sich leicht herausstellen könnte, daß bei einer Aushöhlung und Verkümmern der personalen Substanz auch die berufliche Verwendbarkeit dieser Jugendlichen absinken, ihr wirtschaftliches Leistungspotential im Verhältnis zur menschlichen Desintegration abzunehmen die Tendenz entwickeln würde.“ (Ebd., S. 14) Zwei wesentliche Hindernisse der Förderung und allseitigen Entwicklung der Hauptschüler sieht Heimann in diesem Zusammenhang: die unzureichende Auffassung über das Phänomen Begabung und die Frage der Schulzeitverlängerung bzw. der Umstrukturierung des Schulwesens.

Bei der Kritik des Begabungsbegriffs stützt sich Heimann 1958 vor allem auf die Ergebnisse von H. Roth: „Begabung“, sagt Heimann, „ist nicht etwas statisch und unabänderlich Vorgegebenes, sondern wird von Roth

als produktive Lernfähigkeit definiert, d. h. als Entfaltungsprozeß, der ganz entscheidend mitbestimmt wird durch das jeweilige Umweltangebot, so daß man von Begabung als pädagogischer Aufgabe sprechen kann. Begabung bedeutet bei solcher Interpretation auch immer *begaben*, Begabung stiften, Begabung aufbauen.“ (Ebd., S. 14)

Die Schulzeitverlängerung hängt zusammen „mit den Fragen einer Verbesserung der Bildungschancen für die aufstrebenden Bevölkerungsschichten“, und sie „gipfelt in dem Postulat, allen in der Entwicklung stehenden Jugendlichen eine Vollschulzeit von wenigstens 10 Jahren zu gewähren“. (Ebd., S. 15) Heimann betont, daß vor allem außerpädagogische Faktoren bei der Gestaltung einer rationalen Schulstruktur hemmend sein können: „Gesellschaftliche Mächte, staats- und parteipolitische, wirtschaftliche und öffentliche Meinungseinflüsse, progressive und retardierende Gruppenbildungen üben einen starken Druck auf die institutionelle Formgebung aus.“ (Ebd., S. 19) Dieser Druck hatte Heimanns Vorstellungen einer humanen Schulentwicklung, die horizontal statt vertikal gegliedert ist, nicht zur Durchsetzung kommen lassen. 1957 schrieb Heimann enttäuscht: „Wer wollte bestreiten, daß das Problem einer Einheitsschule in der westdeutschen und seit der Änderung des Schulgesetzes und der Schulorganisation von 1951 auch in der Westberliner Diskussion in zunehmendem Maße eingefroren ist.“ (Heimann 1957 c, S. 312) Ohne näher die Ursachen für diese Entwicklung zu problematisieren, konstatiert Heimann, daß diese Entwicklung sich nicht allein aus der „abschreckenden Wirkung“ der kommunistisch beeinflussten Einheitsschulsysteme begründen kann. Heimann hatte besondere Hoffnungen in die Entwicklung der West-Berliner Einheitsschule gesetzt, und er bemühte sich stets, „die Erziehungsverantwortlichen von heute wieder daran zu erinnern, daß das Denken um eine mögliche Einheitsschule doch auf tieferen Gründen ruht, als unsere in dieser Hinsicht sehr an der Oberfläche treibende Kultur- und Schulpolitik das gemeinhin wahrhaben will“. (Ebd., S. 313)

Heimann war ein Gegner des dreigliedrigen Schulsystems, und er polemisierte gegen die Begründung einer notwendigen Dreigliedrigkeit, die sich angeblich aus der Dreigliederung der modernen Arbeitsorganisation (so behaupteten vor allem A. Huth, W. Flitner und A. Weinstock) herleite. Dabei verbindet Heimann das humanistische Anliegen, *alle alles zu lehren*, besonders mit Anpassungsgesichtspunkten an die wissenschaftlich-technische Entwicklung: „Es ist immer wieder verwunderlich, wie wenig in kontinental-europäischen Kreisen bemerkt wird, daß die amerikanischen und sowjetischen Schulen mit *horizontal geschichteten* Comprehensive-Modellen doch beachtliche Bildungserfolge erzielen, was sich u. a. auch

an der wirtschaftlichen und technischen Leistungsform dieser Länder ablesen läßt, obwohl es für unsere Denkweise ungewöhnlich ist, Wirtschaftserfolg und Bildungsstand eines Volkes in ein ursächliches Verhältnis zu setzen.“ (Heimann 1963 b, S. 20)

Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Erziehungswesens und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit beschäftigte Heimann in zahlreichen Arbeiten. 1957 schreibt er unter anderem: „Wir stehen heute in der Auseinandersetzung mit einer Veränderung unseres Gesamtdaseins, die bestimmt ist durch die Anwendungsformen der modernen Wissenschaft und die von ihnen dirigierte Technik und die längst übernationalen, globalen Charakter angenommen hat. *Betroffen davon ist in erster Linie die Güterproduktion und damit die Arbeitswelt des modernen Menschen.*“ (Heimann 1957 d, S. 52)

1960 behauptet er summarisch, „daß unsere *Arbeits- und Produktionsverhältnisse* mit den kürzlich noch vorhanden gewesenen nicht mehr identisch, daß unser *soziales Verhalten* einschneidenden Modifikationen unterworfen worden und die Substanz unserer *geistigen Kultur* in einer raschen Umwandlung begriffen ist“. (Heimann 1960 b, S. 369 f.) Und 1963 meint Heimann, daß vor allem die Hauptschule bzw. die Ausbildung der Massen „im Zuge entscheidender sozial-kultureller Veränderungen der Gegenwartsgesellschaft unter den Druck von Ausbildungs-Anforderungen gerieten, denen nur mit neuartigen, auf diese Herausforderung abgestimmten Organisations- und Bildungsentwürfen begegnet werden kann“. (Heimann 1963 b, S. 7)

Diese neuen Anforderungen konkretisierte Heimann unter verschiedenen Aspekten, deren Bedeutung zur Übersicht hier nach folgenden zwei Richtungen unterschieden werden soll:

1. *Schulpolitische Normen*: Das vertikal gegliederte Schulsystem kann nur ungenügend der wissenschaftlich-technischen Entwicklung genügen. Optimal erscheint Heimann eine Einheitsschule, als Kompromiß müßten zumindest die sogenannten Volksschulen reformiert werden. Das gilt vor allem für den überkommenen Fächerkanon: „Eine Schule, welche die Aspekte der Zukunft ernst nimmt, ist einfach genötigt, ihren Schülern auch die politischen, die sozialen, die technischen, die wirtschaftlichen Dimensionen unseres Daseins zu erschließen, Dimensionen, die ja durch das Gitterwerk unserer Schulfächer nur ganz ungenügend hindurchdringen.“ (Heimann 1963 c, S. 38) Dabei ist folgende Erkenntnis, die Heimann in Auseinandersetzung mit dem Unterrichtspraktiker Stieger gewann, von besonderer Bedeutung: „Ob wir es wollen oder nicht, wir werden uns daran gewöhnen müssen, daß der Gegenstandshorizont des modernen Menschen mit der fortschreitenden Differenzierung der Le-

bens- und Kulturprozesse sich zunehmend bereichern muß und daß damit das Problem einer zunehmend stärker *extensiven Bildung* auf uns zukommt, die wir werden leisten müssen, obwohl wir heute die zulänglichen Methoden noch nicht kennen und in der Extensität an sich eine grundsätzliche Fragwürdigkeit liegt. Es kann uns aber in dieser Lage keine Methode als Vorbild dienen, die um jeden Preis den Weg der *intensiven Formalbildung* geht und mit einem stofflichen Minimalprogramm arbeitet“. (Heimann 1958 a, S. 42) Weiter hält es Heimann für erforderlich, neben der Kanalisierung des Unterrichts durch den Lehrer Raum für Schülerinitiativen zu lassen, um die aktive Bewältigung des Unterrichtsstoffes zu gewährleisten. (Ebd.) Die Schule von heute muß sich auf die Höhe der jeweils erarbeiteten wissenschaftlichen Aussagen der Lerntheorie stellen, um sich zunehmend mehr zulängliche Methoden der Unterrichtsgestaltung zu erarbeiten. (Vgl. Heimann 1958 b) Die Schulzeit ist für alle Jugendlichen so lang wie möglich, mindestens jedoch 10 Jahre lang zu gestalten. Internationale Vergleiche der Schulsysteme müssen optimale Ausbaumöglichkeiten der Schulstruktur verdeutlichen helfen. (Vgl. Heimann 1956 c; 1957 a; 1960 a)

## 2. *Ideologisch-politisch-ökonomische Normen:*

Im Rahmen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung sind vor allem an die Massen Qualifikationsanforderungen gestellt, „nachdem sie durch die letzten Entwicklungen aus der Geborgenheit der alten volksgebundenen Ordnungen herausgelöst worden sind und in einen Raum der Mitverantwortung eintreten sollen, die sie erst noch verwirklichen lernen müssen“. (Heimann 1957 d, S. 53) Oder konkreter: „Was heute auch von dem ‚einfachen schlichten Manne des Volkes‘ in zunehmendem Maße gefordert wird, ist unter anderem intellektuelle Wachheit, das Durchschauen abstrakter, weitläufiger und oft verborgener Zusammenhänge politischer, sozialer und arbeitstechnischer Art, Fähigkeit zur Reflexion, Wendigkeit, Selbstdistanzierung und Affektbeherrschung.“ (Ebd., S. 53 f.) Heimann geht davon aus, „daß das wirtschaftliche Potential und die politische Selbstbehauptung eines Staates entscheidend vom Zustand seines Bildungswesens abhängen, und Jürgen Habermas hat in einer interessanten Kritik ... darauf hingewiesen“, so konstatiert Heimann, „daß die labilen Strukturen der parteienstaatlichen Demokratie die Hebung des allgemeinen Bildungsstandards zur gesellschaftlichen Notwendigkeit machen, da sich auf der Basis der Dummheit Demokratie als Demokratie auf die Dauer nicht reproduzieren kann“. (Heimann 1963 b, S. 13)

Die Anpassung an die wissenschaftlich-technische Entwicklung ist mit dem Überschreiten einer absoluten Kulturschwelle verbunden (vgl. Heimann 1960 b, S. 370), d. h. es handelt sich hierbei um weltweite, die Kul-



tur einzelner Länder überschreitende Prozesse. Die sozial-kulturelle Gesamtsituation sprengt die Fesseln der volkstümlichen Bildung, d. h. die Bildung der breiten Massen wird zu einem Hauptproblem der Gesellschaften: „Erst seit der Renaissance ist die Frage ihrer geeigneten Beschulung innerhalb der europäischen Zivilisation zu einem ernsthaften Problem geworden (Comenius, Pestalozzi), aber die Erfahrungen des letzten Jahrhunderts haben uns darüber belehrt, daß sie erst jetzt beginnt, in ihr entscheidendes Stadium zu treten, und das in einem Augenblick, da angesichts der veränderten Welt- und Kulturverhältnisse die Fragwürdigkeit einer solcherart ‚praktischen und volkstümlichen Bildung‘ offenbar geworden ist.“ (Heimann 1960 b, S. 370 f.)

Nur die adäquate Anpassung an die veränderte Welt vermag es, „eine neue produktive Beziehung zwischen Mensch und Maschine anzubahnen“ (ebd., S. 371) und über die Steigerung der Güterproduktion „neue Möglichkeiten gerade der humanen Selbstverwirklichung ins Auge zu fassen“. (Ebd.)

Selbstverwirklichung ist nur erreichbar, sofern sie sich an den sozial-kulturellen Gegebenheiten orientiert und in dem Bewußtsein des Spannungsverhältnisses von Vergangenheit und Zukunft steht. Dabei geht es, wie Heimann sagt, um drei Akte der Bewältigung der Welt: um die Daseinserhellung, Daseinserfüllung und die Daseinsbewältigung, d. h. um einen konkreten Lernprozeß, in dem in handelnder Auseinandersetzung der Jugendliche geistig wie körperlich die Anforderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse bewältigt. Um alle in diesen Lernprozeß eingeschlossenen „kognitiven, emotionalen, manuellen und moralischen Bildungsprozesse“ rational zu vermitteln, bedarf es ihrer Ausrichtung auf die „gesellschaftlichen, politischen, arbeitstechnischen und kulturellen Tatsächlichkeiten der Gegenwart“. (Heimann 1963 b, S. 17)

Diese Tatsächlichkeiten sind Herausforderungen für die Erziehung der Schüler, vor allem der Volksschüler, die so vorzubereiten sind, „daß sie nicht überrascht werden von den stark veränderten Bedingungen der modernen Arbeitswelt, daß sie einen sinnvollen Gebrauch zu machen verstehen von dem zwiespältigen Angebot einer industrialisierten ‚Kultur‘ und imstande sind, sich in die sehr komplexe Welt der zwischenmenschlichen Beziehungen von heute ohne Verlust ihrer menschlichen Integrität einzuordnen, auf eine Formel gebracht: Erziehung zu einem angepaßten Arbeitsverhalten, einem humanen Sozialverhalten und einem sinnvollen Kulturverhalten.“

(Heimann 1957 d, S. 56)

In der Perspektive dieser Anpassungs-, Humanisierungs- und Kultivie-

rungsfunktion des Lehrers sind die entscheidenden Normen des modernen Unterrichts aufgehoben. Es wird in Heimanns schulreformerischen Schriften allerdings auch oft nicht deutlich, welche Ursachen für die Erklärung der Beschaffenheit der Welt verantwortlich gemacht werden müssen und welche dementsprechenden Veränderungsstrategien erforderlich sind. So ist es zumindest mißverständlich, wenn Heimann 1955 von einer „Personal-Struktur“ der Volksschüler spricht, die Begabungsdefizite aufweist, ohne daß er genügend die Ursachen von Begabungsunterschieden problematisiert. Andererseits heißt Begabung für ihn 1958, Begabung zu stiften. Auch das Elite-Masse-Problem, das in seinen schulreformerischen Schriften immer wieder hervortritt, erscheint nicht immer hinreichend problematisiert. Hierbei wie bei anderen weltanschaulichen Auffassungen Heimanns müssen allerdings zwei Momente immer mitbedacht werden:

Erstens die historische Bedingtheit seiner Aussagen überhaupt. In dem Kontext erziehungswissenschaftlicher Theorie der fünfziger Jahre wirken Heimanns Analysen wie Vorboten einer Erziehungstheorie, die erst Ende der sechziger Jahre zur Entfaltung und Weiterentwicklung drang.

Zweitens der Rahmen des von Heimann gewählten Anspruches. Er wollte eine phänomenologische Zusammenschau geben, nicht aber ein eindeutig geklärtes Weltmodell in strenger Strukturhaftigkeit aufdecken. Erscheinungen phänomenologisch zu beschreiben und Ursachen zu erklären sind jedoch unterschiedliche Dinge. Andererseits förderte Heimanns eher phänomenologische Betrachtung zahlreiche Strukturmuster zutage, die in gegenwärtigen Analysen in kausal-erklärende Theorien eingebettet werden. So z. B., wenn er die zentrale Bedeutung der Arbeitswelt herstellt, die besondere Ausdeutung im marxistischen Ansatz erfährt. Oder wenn er die Rolle der Kommunikation beschreibt, die heute in kommunikationstheoretischen Ansätzen aufgearbeitet wird. Andererseits das Problem der Entwicklung der industriell-bürokratischen Gesellschaft oder die Frage der technisch-industriellen Revolution. Da Heimann „nur“ die Phänomene herausarbeitete, aber keine generelle oder systematische Kritik an den herausgestellten Erscheinungen übte, da er die Notwendigkeit der Anpassung an die bestehende Realität hervorhob, ohne gleichzeitig differenziert ausgrenzen zu können, welche Anpassungen wie vermieden werden sollten, bleiben unter Umständen Widersprüche nicht aus: Was wäre, so würde sinngemäß die „Kritische Theorie“ fragen, wenn die Erscheinungen nur Ausdruck tieferer Ursachen sind, die zunächst erkannt und verändert werden müßten, um die Kritik an negativen Erscheinungsbildern, die auch Heimann übt, konstruktiv aufzuheben? Genauer: Ist die Anpassung an die immanente Veränderung der bestehenden Gesell-

schaft notwendig, oder aber wäre eine völlig neue Gesellschaft erforderlich, die andere (aber welche?) Widersprüche als Triebkraft enthält? An dieser Stelle greift die Kritik an der technologischen Wende Heimanns dann sinnvoll ein, wenn sie hervorhebt, daß das Tatsächliche nicht immer auch das Menschliche und Notwendige ist. Eine Einsicht, die Heimann andererseits wohl geteilt hätte. Er war jedoch nicht der Kritiker eines gesellschaftlichen Systems, sondern der Kritiker einer ungenügenden Anpassung an die Möglichkeiten zu entwickelnder Seiten dieses Systems. Für diese Möglichkeiten suchte er den Entscheidungsraum des Lehrers in dem Sinne zu strukturieren, daß eine effektive, ökonomische und rationale Beziehung entwickelt wird. Die Entwicklung eines derartigen Verhaltens schien ihm nicht zweifelhaft oder auf Technologie reduziert, weil nur die Entwicklung eines derartigen Verhaltens für Heimann Fortschritt und damit das notwendig Wünschenswerte für *alle* befördert. Es ist derselbe Widerspruch zwischen Heimann und seinen entschiedenen Kritikern, wie er im sogenannten Positivismusstreit auftaucht: Die einen entdecken in der Faktizität des Gegenwärtigen den sinnvollen Bezug zum Handeln, die anderen stellen diese Faktizität *insgesamt* als menschenwürdige (als System) in Frage. Heimann hebt sich andererseits von den blinden Befürwortern *eines* gesellschaftlichen Systems und damit einseitig dimensionierter Handlungen dem Anspruch nach genauso ab wie von *der* revolutionären Gesellschaftskritik: Er sucht in der Didaktik eine praktische Vermittlung der Positionen, die dem Lehrer Raum zu seiner persönlichen Entscheidung läßt, ohne den Stand des bereits Vorentschiedenen ihm vorzuenthalten.

#### 2.2.4. Die „Berliner Schule der Didaktik“ — Modifikationen des Heimannschen Ansatzes durch Wolfgang Schulz

Paul Heimanns Anspruch an die Verwissenschaftlichung der Didaktik stellte hohe Anforderungen an die Organisation des Wissenschaftsfaches Didaktik. Das Unbehagen an der didaktischen Forschung Ende der fünfziger Jahre veranlaßte Paul Heimanns Assistenten Wolfgang Schulz und einige Lehrer 1960, den „Berliner Arbeitskreis Didaktik“ zu gründen, der sich mit problemorientierten „Fragen an den Unterricht“ beschäftigen sollte. Diesem Arbeitskreis ging es einerseits darum, unter Stichworten wie „Planung“, „Lehr- und Arbeitsmittel“, „Zum Unterrichtsverfahren“, „Lehrerbildung“, „Tatsachenforschung“, „Didaktische Probleme einzelner Fächer“ Arbeitsschwerpunkte zu konstituieren und die wissenschaftliche Entwicklung der Didaktik voranzutreiben, andererseits Öffentlichkeitsarbeit zu leisten und sich geeignete Publikationsorgane zu schaffen.

Die Aufgabenstellung dieses Arbeitskreises wurde entscheidend von Heimann beeinflusst. Auf einer Versammlung erklärte er 1960 vier Problemkreise zu vordringlichen Aufgabengebieten der didaktischen Forschung, die von W. Schulz so zusammengefaßt wurden:

„1. Die Ergebnisse der modernen Lernpsychologie müssen auf ihre didaktische Bedeutung hin überdacht, im Unterrichtsprozeß geprüft und in künftigen didaktischen Überlegungen berücksichtigt werden.

2. Der Didaktiker muß den heutigen Bildungshorizont zu überblicken versuchen, alles, was heute lernbar ist, um bei seiner Frage ‚Was könnte, was sollte realisiert werden?‘ nicht von vornherein einer traditionsbedingten Verengung des Lehrplans zum Opfer zu fallen. Er muß die gewählten Inhalte nach ihrer Eigengesetzlichkeit, ihrer Faßlichkeit, ihrer sozial-kulturellen Bedeutung ordnen, um Zusammenhang in den Unterricht zu bringen und den Stellenwert einzelner Unterrichtsinhalte zu bestimmen.

3. Die stoffliche und methodische Exemplarität unserer Schulfächer ist angesichts unserer sozial-kulturellen Situation fragwürdig geworden. Ihre funktionale Bedeutung für den Heranwachsenden ist zu überprüfen.

4. Angesichts der Massenwirkung und Unentbehrlichkeit der neuen Kommunikationsmittel kann die Frage, über welche Medien Unterrichtsinhalte vermittelt werden sollen, nicht einfach durch gewohnheitsbestimmte Option für das Buch entschieden werden. Das Medium der Übermittlung entscheidet mit über die Wirkung der Sache. Daraus entsteht die Frage, in welchem Medium die gewählten Unterrichtsgegenstände am besten ‚ankommen‘.“ (Schulz 1960, S. 10 f.)

Im Rahmen der angestrebten Tatsachenforschung trat der Arbeitskreis besonders durch seine Lesebuchanalyse 1960 hervor. (Vgl. Otto/Schulz 1961) In dieser Untersuchung wurden die irrationalistischen Bildungstoffe einer scharfen Kritik unterzogen und wurde ihr Anachronismus gegenüber der wissenschaftlich-technischen Entwicklung aufgedeckt.

Die „Informationen 4/5“ des „Berliner Arbeitskreises“ stellten den Vorentwurf für das Grundlagenwerk der „Berliner Schule der Didaktik“ dar: die Umsetzung der Heimannschen Theorie in Unterrichtsbeispiele. 1965 erschienen diese Beispiele mit einem begründenden Theorieteil von W. Schulz unter dem Titel „Unterricht – Analyse und Planung.“ (Vgl. Heimann/Otto/Schulz 1965) In seiner Einleitung zur programmatischen Schrift der „Berliner Schule der Didaktik“ hob Heimann 1965 sieben Momente hervor, die das theoretische Konzept umreißen sollten:

1. Es handelt sich um die Theorie einer Gruppe, die zu ihrer Wirksamkeit nur aufgrund der Kooperation von Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern und Schulpädagogen kommt.

2. Didaktik wird als Theorie des Unterrichts verstanden. Eine Totalerfassung aller im Unterricht auftretenden Erscheinungen wird angestrebt. In der konkreten Analyse und Planung kann eine derartige Anforderung nur in Annäherung erreicht werden. Der Lernbegriff soll die Notwendigkeit der Totalerfassung ausdrücken.

3. Unterricht ist ein Prozeß, der in größter Faktorenkomplexion abläuft. Diese fordert eine vieldimensionale Reflexion heraus. Ein theoretisches Äquivalent muß für die jeweils einmaligen konkreten Situationen immer neu gebildet werden.

4. „Innerhalb einer pluralistisch organisierten Gesellschaft kann eine solche Theorie nur als ein *offenes*, nicht aber als normatives, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion entwickelt werden. Das System ist vielmehr so zu organisieren, daß es eine wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage ermöglicht.“ (Heimann 1965, S. 9)

5. Die Kategorialeanalyse erschließt ein bestimmtes Strukturfeld des Unterrichts, in dem eindeutige Entscheidungen zu fällen sind: Unterrichtsziele, Inhalte, Verfahren und Medien werden bestimmt. Die Theorie soll die Bedingungen des Unterrichts klären und deren Rückkoppelung zu den Entscheidungen herstellen helfen.

6. „Unterrichtliche Entscheidungen sind bis zur Grenze der Möglichkeit an *Fakten, Realsituationen und wissenschaftlichen Erkenntnissen* (lerntheoretischen, entwicklungspsychologischen, soziologischen und kultur-anthropologischen) zu kontrollieren.“ (Ebd., S. 10) Die Vielfalt der Forschungsweisen muß hier der Komplexion der Faktoren entsprechen.

7. Nicht die verbale Aneignung, sondern das in einem didaktischen Exerzitium gewonnene Struktur-, Methoden- und Problembewußtsein muß im Studium einer solchen Theorie angestrebt werden. Die permanente Konfrontation mit gesellschaftlichen Normen und Fakten erfordert „den Willen zur *Normenkritik*, die Fähigkeit zur *Faktenbeurteilung* und die Anbahnung eines didaktischen *Formenverständnisses*“. (Ebd., S. 10) Dieser Einleitung Heimanns folgt eine zusammenfassende Darstellung von W. Schulz, die die 1962 von Heimann entwickelte „Didaktik als Theorie und Lehre“ einerseits referiert, andererseits modifiziert.

#### 2.2.4.1. Wolfgang Schulz 1965

Diese Modifikationen, die zunächst nur die Schulzsche Arbeit 1965 betreffen und von Schulz später wiederaufgehoben wurden (vgl. Schulz 1969 a, 1972 a, b), betrafen besonders folgende Probleme:

1. Schulz faßt den Anspruch der Wertfreiheit radikaler als Heimann.

Wertfreiheit heißt für Schulz, daß eine Theorie widerspruchsfrei und intersubjektiv verifizierbar und falsifizierbar sein müsse. (Schulz 1965, S. 13) Dabei ist es ein ungelöstes Problem, wenn Schulz gleichzeitig behauptet, daß eine wissenschaftliche Theorie Reflexion und Engagement im Sinne aufklärerischer Positionen einnehmen soll. Ist die Hoffnung auf Widerspruchsfreiheit nicht immer auch Ausdruck bestimmter Theorien, die in sich meinen, widerspruchsfrei zu sein? Schulz läßt bezeichnenderweise den Heimannschen Begriff der permanenten *Ideologiekritik* weg. Heimann hatte 1965 in seiner Einleitung zum Buch „Unterricht – Analyse und Planung“ ebenfalls von der Wertfreiheit gesprochen. Wertfreiheit meinte für Heimann das Ausgehen von einem offenen, nicht geschlossenen oder programmatisch-inhaltlich festgelegten Theoriesystem, um im Rahmen der Strukturanalyse der Faktorenkomplexion des Unterrichts entsprechen zu können und nicht Probleme aus geschlossener Sicht von vornherein abzulehnen. Schulz akzentuiert hier einseitiger, indem er die Wissenschaftlichkeit an Widerspruchsfreiheit und intersubjektive Überprüfbarkeit bindet. Damit ergeben sich gegenüber der von Heimann 1962 veröffentlichten Arbeit „Didaktik als Theorie und Lehre“ Fragen:

– Wie ist das Verhältnis von Wertfreiheit und Ideologiekritik zu beurteilen, da Ideologiekritik immer auch das Aufdecken der gesellschaftlichen Mächte und der mit ihnen verbundenen Werthaltungen meint und Theorien der Wertfreiheit (im Sinne der Widerspruchsfreiheit) diesen Reflexionsradius als überwiegend außerhalb der Wissenschaft stehend sehen?<sup>75</sup>

– Heimanns Anspruch 1962 war auf Daseinserhellung, Daseinserfüllung und Daseinsbewältigung gerichtet. Wie lassen sich diese drei Dimensionen überhaupt in einer Theorie wertfrei (widerspruchsfrei, intersubjektiv verifizierbar und falsifizierbar) bestimmen? In welchem Verhältnis steht diese Bestimmung zu den gesellschaftlichen, normierenden, widersprüchlichen Kräften?

– Heimann hatte 1962 bei der Analyse der konditionierenden Faktoren hervorgehoben, daß Faktizitäten doch immer auch nur subjektive Auffassungen widerspiegeln, und damit herausgestellt, daß die Normen und Tatsächlichkeiten einer Gesellschaft im Sinne der Normenkritik und

---

75 Die Kontroverse zwischen wertfreier Wissenschaftsauffassung und ideologiekritisch-dialektischer Theorie kann exemplarisch am Positivismusstreit der deutschen Soziologie studiert werden. Vgl. Adorno u. a. (1972). Zur Wertfreiheit in der Erziehungswissenschaft vgl. Brezinka (1971). Vgl. auch Anm. 73.

Bei Schulz bleibt die Wertfreiheitskonzeption 1965 andererseits selbst unklar. Einerseits fordert Schulz die Wertfreiheit, andererseits soll auch nach den Nutznießern von Normen gefragt werden. (Vgl. Schulz 1965, S. 13 u. 40).

Faktenbeurteilung zu Exerzitien der permanenten Ideologiekritik herausfordern müssen. Wie soll diese Ideologiekritik durchgeführt werden? Diese Fragen werden weder bei Heimann noch bei Schulz 1965 differenziert erörtert. Allerdings liegt bei Heimann ein offensichtlich anderes Verständnis des Begriffes Wertfreiheit vor als bei Schulz. Wertfreiheit heißt bei Heimann eher vielseitige und durchaus auch widersprüchliche Herangehensweise an die vielfältigen Faktoren und Zusammenhänge, die im didaktischen Prozeß auftreten: „Die Vielseitigkeit der Argumentation ist grundsätzlich der jeweiligen Faktoren-Komplexion einer didaktischen Situation proportional zu halten. Das wissenschaftliche Argument reicht von der erziehungsphilosophischen Begründung bis zur empirisch-statistischen Beweisführung.“ (Heimann 1965, S. 10) Bei Heimann kommt es im Sinne eines Methodenpluralismus darauf an, die Vielfalt wissenschaftlicher Erklärungsmöglichkeiten als wertfreie Konzeption zu bezeichnen. Schulz hingegen hebt eine dieser möglichen Erklärungsweisen als *die wissenschaftliche* hervor: Widerspruchsfreiheit und intersubjektive Verifizierbarkeit und Falsifizierbarkeit. Obwohl bei Heimann wie bei Schulz der Begriff Wertfreiheit gebraucht wird, ist die Schulzsche Konzeption einseitiger: Was bei Heimann als Wissenschaftspluralismus begründet wird, erscheint bei Schulz als Reduktion auf eine Wissenschaftstheorie.<sup>76</sup>

2. Diese Reduktion konkretisiert sich bei Schulz im Auslegen der Heimannschen Konzeption. Wo Heimann noch die Daseinserhellung, Daseinserfüllung und Daseinsbewältigung als intentionales Ziel didaktischer Theorie hervorhob und den anthropologischen Charakter seiner Anschauungen darlegte, wo er die Verantwortung des Erziehers gegenüber ideologischem, politischem und ökonomischem Druck herausarbeitete, da verkürzt Schulz diese weitreichenden Fragestellungen eher auf das Problem der Anpassung: „Der pädagogische Wert des Unterrichts liegt ausschließlich in seinem Einfluß auf die Lernprozesse, in den Anpassungsleistungen, die er bei den Lernenden bewirkt.“ (Schulz 1965, S. 19) Einerseits kann über diese Sicht verstärkt die Notwendigkeit der *Effektivität* des Unterrichts, das Problem der *Lernkontrolle* in den Blick geraten, andererseits wird die Reflexion über die Daseinserhellung, Daseinserfüllung und Daseinsbewältigung so stärker einseitig auf Nützlichkeits-erwägungen, die von außerdidaktischen Mächten an die Schule gestellt

---

76 1965 setzt Schulz die Forderung nach Widerspruchsfreiheit und intersubjektiver Verifikation und Falsifikation in Zusammenhang mit der Forderung nach der Begründung einer wissenschaftlichen Unterrichtstheorie. (Vgl. Schulz 1965, S. 13). Er folgt damit zumindest an dieser Stelle dem Wissenschaftsverständnis des Positivismus, wie es später für die Erziehungswissenschaft von Brezinka (1971) dargestellt wurde.

werden, reduziert, ohne daß dieser Vorgang im Rahmen der Normenkritik, Faktenbeurteilung und des Formenverständnisses noch weit genug kritisierbar erscheint. Schulz meint mit Anpassung zwar auch, daß der Mensch sich die Verhältnisse anpassen soll, doch bleibt die Richtung der Anpassungsstrategie 1965 unklar. Heimann hatte den Lernbegriff nicht deshalb an die Stelle des Bildungsbegriffs gesetzt, um allein die Erhöhung der Effektivität des Unterrichts zu bewirken, sondern um über die Erhöhung *rationaler Reflexion* der im Unterricht auftretenden Faktorenkomplexion zu einem theoretisch bewußten Handeln aufzurufen, das als solches auch eine Erhöhung der Effektivität des Unterrichts leisten könnte. Heimann hatte andererseits in gewissem Sinne eine einseitige Auslegung seiner Theorie damit provoziert, daß er die Kriterien der Ideologiekritik in seinen didaktischen Arbeiten relativ offen ließ, wengleich andere Arbeiten deutlicher zeigen, was Heimann unter Ideologiekritik verstand. Schulz gebraucht den Bildungsbegriff „als Bezeichnung der Grundlage für die Anpassungsleistungen, die innerhalb einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe als optimale Anpassungsleistungen angesehen werden und deshalb auch Ziel ihrer Erziehungs- und Unterrichtsbemühungen bzw. funktionaler Wirkungen sind“. (Schulz 1965, S. 20 f.) Diese Leistungen, sofern sie im Unterricht realisiert werden, bezeichnet Schulz als „Bildungshilfe“. Schulz gibt aber ungenügend an, warum und welche Anpassungen funktional in bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung sind, wie und mit welchem Zweck Normenkritik und Faktenbeurteilung und Formenverständnis in die Analyse der Anpassungsleistungen eingreifen könnten. Damit wird das anthropologische Ziel Heimanns partiell technologisch gewendet: Die nicht geleistete oder zu leistende Reflexion über Daseinserhellung, Daseinserfüllung und Daseinsbewältigung kann immer wieder als Ausdruck der Notwendigkeit zu leistender Anpassung im spekulativen Rahmen „wünschenswerter Anpassungsleistungen“ interpretiert werden, wengleich Schulz andererseits nach möglichen Nutznießern der Normensetzungen fragen will. (Schulz 1965, S. 40)

3. Schulz verändert aufgrund seines methodologischen Konzepts zum Teil die Struktur der von Heimann entwickelten zwei Reflexionsstufen. Zunächst ist es bei der Darstellung der ersten Reflexionsstufe interessant, daß Schulz nicht mehr von Inhalten, sondern vom Thema als Strukturelement spricht. Diese Umbenennung ist nicht unproblematisch. 1961 hatte Heimann noch den Begriff inhaltlicher Horizont, 1962 den Begriff Inhalt als Strukturelement herausgestellt. Ein Inhalt umfaßt mehr als das bloße Unterrichtsthema, er bezeichnet den Zusammenhang von weiterem Gegenstand, der inhaltsmäßig herzuleiten ist und der im Zusam-



menhang mit Absichten, Methoden und Medien erörtert und begründet werden muß, um als spezifisches Thema einer Unterrichtseinheit oder Unterrichtsstunde erscheinen zu können. Inhalte können beispielsweise auch Formen des Unterrichts selbst sein, die Medien können einen eigenen Inhalt darstellen, die Methoden inhaltliche Absichten ausdrücken usw. Damit ist zur inhaltlichen Reflexion ein weiter Bestimmungskreis erforderlich, der Lehrer muß sich bemühen, ausgewählte Inhalte, die stoffmäßig als Thema erscheinen, als Zusammenfassung breiterer inhaltlicher Voraussetzungen begründbar zu machen. Allerdings hatte Heimann außer der Unterscheidung von Wissenschaften, Techniken und Pragmata keine weiteren Kriterien erarbeitet, die dem Lehrer sagen könnten, wie er die Inhalte im Rahmen ihres weiteren Bestimmungszusammenhanges befragen soll, um zu optimalen Ergebnissen zu gelangen. Schulz spürte offenbar diesen Mangel, und die Wahl des Begriffes Thema scheint das Bestreben auszudrücken, durch die direkte begriffliche Orientierung auf gemeinte Lehrplaninhalte (Themen) die fehlende Herleitung von Kriterien der Inhaltsbetrachtung zu verdecken. An dieser entscheidenden Stelle, die dem Lehrer sagen sollte, wie er den inhaltlichen Horizont auf die didaktische Relevanz befragen kann, verweist Schulz auf Klafki's „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“, die die Fachbezogenheit des Themas mit den Intentionen zu klären verspricht. An dieser Stelle ist die „Berliner Schule der Didaktik“ nicht über das bildungstheoretische Modell hinausgelangt.<sup>77</sup>

Die Vermutung, daß Schulz gegenüber Heimann stärker auf die Einübung technisch-strukturellen Begründens als auf die Entwicklung kritisch-konstruktiver Haltungen zielt, wird durch den Umstand verstärkt, daß er im Rahmen der ersten Reflexionsstufe nur die Momente des Strukturbewußtseins erläutert, eine Darstellung der Momente des schon hierbei zu entwickelnden Problembewußtseins aber fortfallen läßt. Ein Vergleich zwischen *Abbildung 8* und *Abbildung 9* kann dies deutlich machen:

Bei Heimann ist durch die Unterscheidung eines Struktur- und eines Problembewußtseins die scheinbare Klarheit, die durch ein Aufdecken der Strukturen erzielt werden kann, relativiert.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Heimann und Schulz scheint überhaupt in dem Ermessen der Bedeutung der Strukturanalyse zu liegen.

---

<sup>77</sup> Aus dieser Sicht versuchten die Bildungstheoretiker ihre Arbeitsergebnisse in das Heimannsches Konzept einzubringen. Sie sahen hier die Möglichkeit einer Synthese, die auch Schulz andeutete. Vgl. Klafki (1967) und Schulz (1967). Andererseits ging so verloren, was Heimann über die Intentionalität und Inhaltlichkeit erarbeitet hatte. Vgl. zu dieser Problematik noch einmal zusammenfassend diese Arbeit S. 430 ff.; ferner Klafki (1976).

**Abbildung 9: Strukturanalyse und Bedingungsprüfung (Schulz 1965)****Unterrichtswirklichkeit**

<b>1. Reflexionsstufe:</b> <i>Strukturanalyse</i> als Analyse der formalen Struktur, als deren inhaltliche Variation sich konkreter Unterricht beschreiben läßt (formale Konstanten)	
Strukturbewußtsein (wertfreies Beschreibungsmodell, das Ordnung in Eindrücke bringt und Probleme exponieren läßt)	
<b>Entscheidungsfeld</b>	<b>Intentionalität</b> Aufsuchen der Ordnung in der kognitiven emotionalen pragmatischen } Dimension Beachten der Wechselwirkung mit anderen Strukturmomenten
	<b>Thematik</b> Aufdecken der Struktur wie bei der Intentionalität aus der Sicht der Spezifizierung des Unterrichts (Struktur des Gegenstandes, Bedeutungsschichten, vorfachlich, fachlich, überfachlich) Beachten der Wechselwirkung mit anderen Strukturmomenten und der besonderen Beziehung zur Intentionalität
	<b>Methodik</b> Aufdecken der methodischen Formen: Methodenkonzeptionen (ganzheitlich-analytische, elementarhaft-synthetische oder Projektverfahren) Artikulationsschemata (z. B. Herbarts Formalstufen oder Roths Motivationsstufen) Sozialformen (Frontal-, Kreis-, Gruppen-, Einzelunterricht) Aktionsformen (direkte, indirekte Aktionen des Lehrenden) Urteilsformen (Lehrer-Schüler-Verhältnis: Zustimmung, Ablehng.) Abhängigkeit der Methodenformen von der Kultursituation
	<b>Medienwahl</b> Bezug der Medien zu Intentionen, Thema, Methoden, anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen
<b>Bedingungsfeld</b>	<b>Anthropogene Voraussetzungen</b> Lehr-, Lernkapazität, Geschlecht, Alter, Milieu, Individuallage usf. als Anpassungsstand der Lernenden und als notwendige Anpassungsoffenheit
	<b>Sozial-kulturelle Voraussetzungen</b> Schulklasse Schulzweig sozial-kulturelle Gesamtsituation im Einfluß auf den Unterricht
<b>2. Reflexionsstufe:</b> <i>Bedingungsprüfung</i> als Aktualisierung der durch die päd. Grundwissenschaften und Wahlfächer bereitgestellten Erkenntnisse und der didaktischen Forschung	
<b>Normenkritik:</b>	Bestimmung des Normencharakters einer Aussage, um die Verbindlichkeit, die sie in einer pluralistischen Gesellschaft haben kann, zu ermitteln
<b>Faktenbeurteilung:</b>	Rechtfertigung des Unterrichts durch Tatsachen
<b>Formenanalyse:</b>	Historische und praktische Relativierung der Unterrichtsformen



Schulz meint beispielsweise, daß die Strukturanalyse Beschreibungsvorteile auf allen Ebenen didaktischer Reflexion hervorbringe, „der Stil einer Unterrichtsstunde ist prinzipiell ebenso ermittelbar wie der eines Unterrichtenden überhaupt“. (Schulz 1965, S. 24) Heimann war mit solchen Aussagen vorsichtiger. Zwar hatte er auch eine formale Baugesetzlichkeit jeglichen Unterrichts im Sinne des Auftretens der sechs Strukturmomente behauptet, daraus jedoch nicht abgeleitet, daß der Unterrichtsstil damit prinzipiell beurteilbar sei. Bei der Darstellung seiner didaktischen Strukturtheorie 1961 meinte Heimann, daß es sehr schwierig sei, den Unterrichtsstil z. B. der Berliner Schule überhaupt eindeutig zu charakterisieren. Strenge Stilformen zeigen sich seiner Ansicht nach ohnehin nur als theoretische Entwürfe in der Literatur. Andererseits wäre es wünschenswert, „wenn man den Berliner Schulstil auf ein paar Nenner bringen könnte“. (Heimann 1961, I. S. 21) Dazu wäre es jedoch erforderlich, umfassende Praxisforschungen zu betreiben.

In der Konkretisierung dieser Aufgabenstellung konnte die „Berliner Schule der Didaktik“ die Entwicklung der didaktischen Theorie leider nicht genügend vorantreiben. Die in „Unterricht – Analyse und Planung“ vorgelegten Unterrichtsbeispiele konnten zudem auch dem Anspruch Heimanns, so wie er in den Ausarbeitungsstufen 1947/48, 1956/58 und vor allem 1961/62 vorgelegt wurde, nicht voll entsprechen. Zwar zeigte sich Heimann in seinem Vorwort mit dieser ersten Konkretisierung seiner Theorie zufrieden, jedoch mehr im Sinne einer in Bewegung geratenen Diskussion, die seiner weiteren Mithilfe entbehren mußte. Die in „Unterricht – Analyse und Planung“ veröffentlichten Beispiele entfalten, unterschiedlich differenziert, die analytische Bedeutung der Heimannschen Theorie. Sie lassen ebenso wie die vom anthropologischen Leitbild Heimanns zum Teil fortweisende Einleitung von W. Schulz erkennen, daß das didaktische Potential, das Heimann als Theorieentwurf vorlegte, über den 65er Entwurf hinaus noch auszuschöpfen bleibt.

#### 2.2.4.2. *Lehrtheoretische Didaktik 1969/70*

In seinen weiteren Arbeiten hat W. Schulz die Heimannsche Theorie besonders um Arbeiten zu Fragen der Schulorganisation erweitert. (Vgl. u. a. Schulz 1964; 1969 b; Schulz/Thomas 1967; Rang/Schulz 1969) Diese Arbeiten stellen insofern eine Weiterentwicklung des Heimannschen Modells dar, als in ihnen der sozial-kulturelle Bezugsrahmen der didaktischen Theorie konkretisiert werden konnte. Bei der Kritik der Modifikationen des Jahres 1965 darf auch nicht die historische Eingebun-

denheit der Autoren der „Berliner Schule der Didaktik“ übersehen werden. Schulz kritisiert diesbezüglich zu Recht Breyvogel, der besonders die lernpsychologischen Motive der „Berliner Schule“ als Ausdruck rein technologischer Intentionen zu entlarven suchte. (Vgl. Schulz 1972 c) Wenngleich das Technologieproblem in der programmatischen Schrift „Unterricht – Analyse und Planung“ enthalten ist, so ist andererseits jedoch – und dies gilt zum Teil auch für die Schulzsche Einführung – zumindest tendenziell das Bestreben, sich ideologiekritischen Verfahren zuzuwenden, deutlich.<sup>78</sup> 1969 schließlich stellt Schulz die Forderung nach radikaler Reflexion, nach einem reflektierten Engagement des praktizierenden Lehrers in den Zusammenhang mit den notwendigen erkenntnisleitenden Interessen, die als Werturteilsproblem auftauchen. Schulz bezieht sich in dieser Forderung vor allem auf Habermas. Die Wertfreiheit der Theorie, die Widerspruchsfreiheit, relativiert sich im Kontext ihrer Voraussetzungen: „Diese wissenschaftliche Arbeit ist nicht voraussetzungslos. Ihr Movens ist die Methode des radikalen Zweifels, die ihrerseits als historisch relativierte Entscheidung bedacht wird.“ (Schulz, 1969 a, S. 6)

In Absetzung von lerntheoretisch bestimmten didaktischen Ansätzen, wie sie in erster Linie in kybernetisch orientierten Theorien anzutreffen sind, schlägt Schulz nun vor, den Ansatz der „Berliner Schule“ als *lehrtheoretischen* zu bezeichnen. „*Lehren* wird dabei als Anbahnen, Fördern, Korrigieren von Veränderungen durch Erfahrung bestimmt, *Unterrichten* als über den aktuellen Lernanlaß hinaus geplantes Lehren, und *Schule* wird eine gesellschaftliche Einrichtung erst da genannt, wo sie neben anderen pädagogischen Einflußnahmen Unterricht organisiert“. (Schulz 1969 a, S. 3)

Schulz versucht das Heimannsche Modell weiterzuentwickeln, indem er neben der Bedeutung der sozial-kulturellen und anthropogenen Voraussetzungen, die in den Entscheidungen des Lehrers beachtet werden sollen, zugleich die sozialen Folgen, die durch die Entscheidungswahl des Lehrers in sozial-kultureller und anthropogener Hinsicht entstehen, thematisiert. (Ebd., S. 8) Von hier aus erscheint ihm auch die Begründung einer didaktischen Theorie der Schule möglich. (Vgl. auch Schulz 1969 b) Die Innovation des Schulunterrichts sieht Schulz besonders für folgende Bereiche als notwendig an (vgl. Schulz 1969 a, S. 29):

– Revision des Curriculums (schließt die Entwicklung von Teilcurricula

---

78 Dieser methodologische Widerspruch zwischen positivistischer Ausrichtung einerseits, ideologiekritischem Anspruch andererseits durchzieht das Schulzsche Konzept 1965. Schulz konnte sich grundsätzlich von diesem Widerspruch erst 1972 befreien.

und die Zunahme von Alternativen und Korrekturmöglichkeiten zu herkömmlichen Lehrplänen ein);

- Ausbau der Medien als Lehrsysteme;
- Entwicklung des Verhaltenstrainings in der Lehrerausbildung;
- Effektivitätsprüfung der Schulorganisation (Gesamtschulproblem).

1970 schreibt Schulz, daß das Eingreifen in das Leben Lernfähiger, ob es der Anbahnung und Förderung oder Hemmung gewisser Lernprozesse diene, als *Lehren* bezeichnet werden kann, „wenn damit relativ dauerhafte Veränderungen in Richtung auf eine Weise menschlichen In-der-Welt-Seins beabsichtigt werden, die von der sozialen Gruppe, auf die die Lehrenden sich in ihrem Verhalten beziehen, als wünschenswert angesehen werden“. (Schulz 1970, S. 42) Diese Definition leitet Schulz aus seinem Verständnis des Begriffes Erziehung ab: „*Erziehung* nennen wir das Gesamt aller Einflußnahmen, mit denen Menschen oder deren Objektivationen Veränderungen von Menschen erreichen oder erreichen wollen, die den Auffassungen der jeweiligen Bezugsgruppe von wünschenswerter menschlicher Zuständigkeit entspricht.“ (Ebd., S. 41) In der moralischen Kategorie der Wünschenswertlichkeit, deren Grundlagen bei Schulz nicht näher differenziert und konkretisiert werden, scheint der ursprüngliche Ansatz der Wertfreiheit nun so aufgehoben, daß *jeder* Gruppe das Recht auf die ihr eigenen Wünsche und ihre Verwirklichung im Rahmen der Erziehung zugestanden werden soll. Eine Aussage, die in bezug auf die schulische Erziehung wohl wenig greift, da hier die Wünschenswertlichkeit als gesamtgesellschaftlicher Konsens im Rahmen jeweiliger Herrschaftsformen widersprüchliche Wünsche unterschiedlicher Gruppeninteressen zu einem einheitlichen Ganzen zusammenfassen muß, wobei nicht nur bildungspolitische Normen, sondern auch eindeutige Interessenentscheidungen sichtbar werden. Das allen Gruppen wertfrei zugestandene Bestimmungsrecht der Wünschenswertlichkeit drückt Schulz mit dem Begriff Emanzipation aus. „Emanzipation ist zunächst jener nur negativ zu beschreibende Vorgang, in dem wir uns aus der Vormundschaft nicht nur der Tradition, sondern aller gesellschaftlich vermittelten Ansprüche befreien, indem wir den durchschauten Interessen anderer unsere eigenen gegenüberstellen.“ (Ebd., S. 43) Damit werden Werturteile gebildet, gesellschaftliche Gruppeninteressen erscheinen als Momente eines widersprüchlichen Spannungsverhältnisses, wobei die Emanzipation die Notwendigkeit der Befreiung aus allen gesellschaftlichen Ansprüchen markiert. Aus allen? Nicht aus allen, sondern aus den durchschauten Interessen anderer; also nicht aus den eigenen? Aufgrund dieser ungelösten Fragen kann Emanzipation als utopische Kategorie jedoch keinesfalls die Befreiung des Menschen aus gesellschaftlicher Praxis beinhalten, wie Schulz heraus-

stellt (ebd., S. 41), sondern allenfalls Momente einer anders erwünschten Praxis (Realität) zur Diskussion stellen. Schulz will mit der Forderung nach Emanzipation zugleich den „Anspruch jedes sozial-kulturellen Systems“ zurückweisen, „sich durch Unterricht lediglich zu reproduzieren“. (Ebd., S. 44) Wäre es aber nicht wichtig, zunächst auch zu klären, in welchen Formen gegenwärtig Reproduktion abläuft, um aus einer differenzierten Analyse die Notwendigkeit und Möglichkeit von bestimmten Innovationen nachzuweisen? In diesem Sinne scheint Schulz einer richtigen Einsicht zu folgen, wenn er den Begriff Emanzipation und die Notwendigkeit emanzipativer Strategien in direkte Beziehung zur Notwendigkeit der Ideologiekritik setzt. So kommt Schulz 1970 auch auf Vorstellungen Heimanns zurück. Die radikale Reflexion, die er vom Wissenschaftler fordert, schließt die Notwendigkeit ein, die Interessen wissenschaftlicher Forschung allen Kommunikationspartnern offenzulegen. „Wissenschaft und damit Didaktik ist ... als ein Korrektiv gegenüber jeder gesellschaftlichen Bindung interpretiert; sie überschreitet ihre Grenzen, wenn sie über die Offenlegung mangelnder Emanzipationsmöglichkeiten hinaus sich als Anwalt für die Ansprüche einer vorbestimmten Zukunftswelt versteht, die im wissenschaftlich freigehaltenem Spielraum den Personen gerade zu gestalten überlassen bleiben soll.“ (Ebd., S. 52) Die Bestimmung der Wünschenswertlichkeit, der Emanzipation und der Ideologiekritik bewegt sich jedoch in einem Zirkel, der von Schulz vorerst nicht aufgebrochen werden kann, weil die Herleitung der Begriffe und die direkte *Anwendung* und *Konkretisierung* seiner Forderungen im Rahmen der Revision didaktischer Theorie unterbleibt. Damit ist gegenüber Heimann kein Schritt gewonnen. Andererseits muß anerkannt werden, daß Schulz besonders im Rahmen seiner Arbeiten über die Schulorganisation und zum Teil auch über curriculare Probleme den Theoriehorizont erweitern konnte.

#### 2.2.4.3. *Kritische Didaktik 1972*

Zehn Jahre nach Heimanns grundlegendem Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre“ sieht sich Wolfgang Schulz gezwungen, eine „Revision der Berliner Schule der Didaktik“ einzuleiten. Er stellt 1972 in einem Aufsatz eine neue – noch in Arbeit befindliche – „kritische Didaktik“ vor, die nicht nur als Antwort an die Kritiker der „Berliner Schule der Didaktik“ gewertet werden will, sondern zugleich als Reaktion auf die gewandelte gesellschaftliche Situation verstanden werden soll. Schulz reagiert so auf die Kritik, die die Ignoranz der didaktischen Theorien gegenüber ökonomischen und politischen Entwicklungen der Gesellschaft

herausgearbeitet hatte: Kritische Didaktik meint ein theoretisches Äquivalent gegenüber den gesellschaftlichen Innovationsprozessen herstellen zu müssen, um sowohl kritische Rationalität als auch demokratische Effektivität erzielen zu können.<sup>79</sup>

In Abkehr seiner vor allem 1965 vertretenen Position weist W. Schulz den Lehrer nunmehr darauf hin, daß von der „kritischen Didaktik“ keine voraussetzungsfreie Objektivität erwartet werden könne. Objektivität gäbe es nur im Rahmen eines definierten Interesses, das bei ihm ein „humanitär begründetes kritisches Engagement“ sei. Dieses Engagement gestatte es, eine Auswahl unter möglichen Zielsetzungen und Verfahren zu treffen. Eine derartig engagierte Wissenschaft würde nicht nur über das Berufsfeld des Lehrers aufklären müssen, sondern gleichzeitig auch die Interessengebundenheit ihrer eigenen Aufklärungsarbeit bloßlegen. W. Schulz ist der Auffassung, daß das Selbstverständnis der kritischen Didaktik „der Instrumentalisierung der Unterrichtsforschung und Unterrichtstheorie im Dienste der Macht“ entgegenwirke, „allerdings nur in dem Ausmaß, in dem die Freiheit von Forschung und Lehre institutionalisiert bleibt und die relativ herrschaftsfreie Kommunikation mit einer experimentellen Praxis gesichert werden kann“. (Schulz 1972 a, S. 20) In dieser Aussage der „kritischen Didaktik“ deuten sich grundlegende Probleme der Bestimmung didaktischer Theorie an. Eine Unterrichtstheorie, die nicht im Dienste der Macht stehen soll, darin ist W. Schulz unbedingt zuzustimmen, bedarf der Freiheit von Lehre und Forschung. Und dies in dem Sinne, daß diese institutionalisiert bleibt und *immer neu* verwirklicht wird, so daß das Pluralismus-Gebot der demokratischen Gesellschaft eine Autonomie der Wissenschaft gegenüber äußeren Herrschaftsansprüchen gewährleistet<sup>80</sup>, wie sie andererseits – auch hier ist Schulz zuzustimmen – längst nicht immer gewährleistet erscheint. Jedoch können, wenn nicht näher ausgesagt ist, was der Begriff Macht meint (Wer übt sie aus? Welche erkenntnisleitenden Interessen stehen mit ihr im Zusammenhang? usw.), die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Verhältnisse in den Zusammenhang von Macht und erstrebter Wissenschaftsautonomie gebracht werden. Es müßte genauer gefragt werden:

79 Erstaunlich ist der Umstand, daß weder Schulz noch andere Schüler Heimanns den Vorwurf der technologischen Wende energisch genug abgewehrt haben. Ist dies eine Bestätigung dafür, daß sie gegenüber Heimann eher technologisch dachten?

80 Die Forderung nach einer relativen Autonomie der Wissenschaft tritt immer wieder auf, wenn es um die Verwirklichung wissenschaftlicher Anliegen geht. Alle Wissenschaftler müssen andererseits immer wieder zugeben, daß gesellschaftliche Mächte mehr oder minder direkt in die Möglichkeiten, Notwendigkeiten und den Nutzen wissenschaftlicher Forschung und Lehre eingreifen. Das gilt auch für die subjektiven Interessen des Forschers in der Bestimmung seiner Forschungsgegenstände und -methoden, da er gesellschaftlich erzogen ist.

Welcher Zusammenhang von Macht und Demokratie ist wünschenswert zur Verwirklichung realer Demokratie? Bei der bestehenden Verfassung, wie sie für die Bundesrepublik Deutschland vorliegt, schließt dies die Frage nach der Beurteilung des Verhältnisses von Verfassungstext und Verfassungswirklichkeit ein. (Vgl. u. a. Offe 1975; Preuß 1975)

Einer Unterrichtstheorie im Dienste der Macht entgegenzuwirken, d. h. auch zu definieren, was diese Macht beinhaltet, was ihre negativen und positiven Seiten sind. Eine Unterrichtstheorie, die nicht im Dienste der Macht stehen soll, muß wissen, welche Mächte sie beherrschen, um sich ihrer herrschaftsfreien Kommunikation sicher zu sein. Schulz führt jedoch in seinem begründenden Aufsatz zur kritischen Didaktik im Hinblick auf diese Notwendigkeit der theoretischen Erörterung seiner Wertsetzungen wenig hinweisende Aussagen an, er arbeitet mit Abstraktionen, die ungenügend erklären, was er unter bestehender Macht, unter Notwendigkeit und Freiheit versteht. Damit wird das Postulat der in Machtlosigkeit stehenden „kritischen Didaktik“ jedoch unpräzise: In der Behauptung, keiner Macht dienen zu wollen, wird eher eine Unabhängigkeit von Machtansprüchen behauptet, ohne daß die bestehenden Mächte umfassend erklärt werden oder daß die Frage der Möglichkeit didaktisch konkretisierter Tätigkeit im Spannungsverhältnis der Mächte näher problematisiert werden würde. Die dabei auftretende Form des Zirkelschlusses habe ich schon im Zusammenhang mit der lehrtheoretischen Wendung angeführt. Schulz bleibt auch 1972 aufgrund eines Absehens von realer Analyse eher moralisierend, anstatt wissenschaftlich-analytisch die Notwendigkeiten bestimmter Entwicklung didaktischer Theorie nachweisen zu können.

Andererseits erscheint es als ein wesentlicher Fortschritt im Schulz'schen Verständnis von Didaktik, wenn er das Postulat unumschränkter Wertfreiheit für die didaktische Theorie aufgibt und versucht, die erkenntnisleitenden Interessen in der von Habermas entwickelten kritischen Rationalität auf die Didaktik zu beziehen. Diesem Ansatz folgte auch Gunter Otto. (Vgl. Otto 1975) Schulz bemüht sich, seine erkenntnisleitenden Interessen darzulegen, seine Wertung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse tendenziell aufzuzeigen, indem er Einsichten des „demokratischen Sozialismus“ postuliert. Er betont, „daß die Befreiung, von der hier die Rede ist, nicht nur in der klassischen Psychoanalyse die Aufarbeitung der individuellen Biographie ist, sondern ebenso die Befreiung der in der Gesellschaft konkret Benachteiligten gegenüber den jeweils konkret Herrschenden, in unserem Fall die der Kinder von der überflüssigen Autorität der Erwachsenen, der Lohnabhängigen vom Kapital, der Entwicklungsländer von der Vormundschaft der Industrie-



nationen – immer aber die Befreiung zu selbständiger Lebensführung in Kommunikation mit Gleichen, nicht die Befreiung vom Regen, um in die Traufe zu kommen“. (Schulz 1972 a, S. 5) Gesellschaftliche Widersprüche müssen, wenn oftmals auch in langfristiger Perspektive, gelöst werden, aber sie sollen nicht so gelöst werden, daß man vom Regen in die Traufe kommt. Darin ist W. Schulz zuzustimmen. Aber daraus ergeben sich methodologische Probleme. Schulz beschränkt sich darauf, den Regen durch die Widersprüche Individuum-Umwelt, Kind-Eltern, Lohnarbeit-Kapital, Entwicklungsländer-Industrienationen zu bezeichnen. Die mangelnde Erläuterung dieser Widersprüche, die Verschiedenartigkeit der Widerspruchsebenen, führen dazu, daß es unklar bleibt, wie man sich der möglichen Traufe erwehren will. Schulz spricht von selbständiger Lebensführung in Kommunikation mit *Gleichen*, heißt das nun, daß das Privateigentum an Produktionsmitteln aufgehoben werden soll, daß Kinder den Eltern gleichgesetzt werden, die Entwicklungsländer industrialisiert werden usw., oder heißt, daß alles beim alten bleibt, um nicht in die Traufe zu kommen?

Die „kritische Didaktik“ bleibt aufgrund dieser offenen Fragen in allgemeinen Aussagen und ungenauen Beschreibungsmodellen stecken. Zwar können so viele Denkanregungen vermittelt werden, tiefere methodologische Probleme bleiben jedoch ungeklärt.

Im Zusammenhang mit Forderungen nach emanzipativer Erziehung werden Fragen nach dem Engagement im Unterricht aufgeworfen. Schulz sieht den Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. (Vgl. Schulz 1972 b) Auch hier ist die Abkehr von früheren Positionen deutlich: „Die Sorge, daß das Engagement für mehr als die Destruktion von Werthierarchien und ihrer Basis in realen Machtverhältnissen in Dogmatismus umschlagen könnte, hat uns lange den Blick dafür getrübt, daß in dieser radikalen Rationalität eine Parteinahme sichtbar wird: Die Stellungnahme für das Recht jedes Menschen, seiner Natur und seiner Gesellschaft gegenüberzutreten und wie jeder andere an den Regelungen, die zum gemeinsamen Leben nötig sind, mitzuwirken, ohne durch seine wirtschaftliche Abhängigkeit von formal gleichberechtigten Mitbürgern eingeschränkt zu werden. Dieses Engagement ist damit zugleich ein Engagement in das Streben nach einer Gesellschaftsordnung, die diese Chance bietet, und kritisches Engagement gegenüber den jeweils konkreten gesellschaftlichen Barrieren, die sich einem in diesem Sinne auf Emanzipation gerichteten Handeln in den Weg stellen.“ (Ebd., S. 166) Unter diesem erkenntnisleitenden Interesse bemüht sich Schulz um einen „zweckmäßigeren Gebrauch“ des didaktischen Ansatzes der „Berliner Schule“ (ebd., S. 167 ff.):

1. Die Strukturanalyse soll mit Fragen nach der Emanzipationsförderung, die über die Kompetenzförderung hinausweist, nach der Solidaritätsförderung, die immer auch Benachteiligten ausgleicht, verbunden werden.
2. Das Aufrechterhalten der Interdependenz zwischen den Strukturebenen: Emanzipationshilfe als Ziel, das unabhängig von vorhandenen Mitteln fungiert, ist fragwürdig.
3. Die bedeutende Rolle der Intentionen bei der Auswahl und Bestimmung der Unterrichtsgegenstände erfährt ihre Bestätigung nun durch „die emanzipatorische Interpretation des Unterrichts“.
4. Die Methoden im Unterricht zeigen verstärkt die Notwendigkeit der Bevorzugung problemlösender Verfahren auf. Offene, vom Lernenden mitbestimmte Lernprozesse, Fragen der Differenzierung und Kooperation sind von besonderem Interesse.
5. Der Umfang gegenwärtig nutzbarer Medien verdeutlicht die Notwendigkeit, Methoden und Medien zu unterscheiden. Die Medienfrage soll im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielen gesehen werden.
6. Die Sozialisations-Diskussion aktualisiert die Probleme der anthropologischen oder individuellen (Schulz 1971) Voraussetzungen.
7. Die Abhängigkeit des Unterrichts von sozial-kulturellen Voraussetzungen konnte besonders im Hinblick auf institutionelle Probleme präzisiert werden.
8. Die Frage der Erfolgskontrolle sollte nicht außerhalb der Frage nach dem Verhältnis von Selbst- und Fremdkontrolle aufgeworfen werden. Werden diese Punkte, die eine Zwischenbilanz auf dem Wege zur „kritischen Didaktik“ angeben sollen, mit dem von Heimann entwickelten didaktischen Ansatz verglichen, so fällt auf, daß Schulz einerseits über die *didaktische Theorie* Heimanns nicht hinausgeht. Andererseits erscheint nun die inhaltlich-wertende Füllung des Ansatzes, die Heimann für die zweite Reflexionsstufe fordert, bei Schulz 1972 unter dem erkenntnisleitenden Interesse emanzipativer Theorie. Die dabei auftretende sozialistisch-demokratische Zielperspektive war bei Heimann nicht im Zusammenhang mit Fragen der Didaktik aufgeworfen worden, sondern der subjektiven Setzung jedes Lehrers überlassen. Die kritische Ausdeutung dieses Freiraums intendiert der Schulzsche Versuch einer subjektiven Selbstfindung im Rahmen des Heimannschen Strukturkonzepts. Schulz nimmt die Behauptung einer voraussetzungslosen Objektivität der Didaktik zurück. Damit erfolgt eine notwendige Revision, die sich aus der methodologischen Aufarbeitung des Heimannschen Ansatzes, so wie ich sie zu geben versuchte, zwangsläufig ergeben muß, wenn theoretische Widersprüche vermieden werden sollen. In dieser Revision stimme ich

W. Schulz uneingeschränkt zu. Andererseits schafft diese Revision nicht eine vollständig neue Didaktik. Sie beseitigt im Falle des Heimannschen Ansatzes einen methodologischen Widerspruch. Sie verdeutlicht die Notwendigkeit verstärkter Reflexion des Didaktikers über die erkenntnisleitenden Interessen der Didaktik. Aber sie verlangt auch äußerst präzise Analysen, und W. Schulz mag erkannt haben, daß seine sogenannte „Revision der Berliner Schule der Didaktik“ nicht die Grundgedanken des Heimannschen didaktischen Modells, wo sie sich bewährt haben, übergehen konnte (oder kann?): Die von Schulz versprochene Theorie der „kritischen Didaktik“ blieb bis heute unveröffentlicht. Man wird sich zunächst auf Heimann rückbesinnen müssen. (Vgl. Reich/Thomas 1976)

### 2.3. Zur Praktikabilität des Ansatzes

Das Bestechende an Paul Heimanns Ansatz ist der enge Bezug zur Praxis, der auf allen theoretischen Entwicklungsstufen gewahrt werden konnte, ohne daß die je vorhandenen Beschränkungen, die in der Praxis gegeben sind, sich als Hemmnis der Entwicklung der theoretischen Konzeption, die praktikabel sein will, erwiesen. Die Praktikabilität der Heimannschen Theorie läßt sich allerdings nicht unbedingt sofort nach den Unterrichtsbeispielen, die sie hervorbringt, und wie sie vor allem in der Schrift „Unterricht – Analyse und Planung“ entwickelt wurden, bewerten. Gegen eine solche vorschnelle Bewertung sprechen meines Erachtens besonders zwei Einwände:

1. Die in „Unterricht – Analyse und Planung“ gegebenen Unterrichtsbeispiele folgen oft eher der individuellen Terminologie der Autoren und modifizieren so zum Teil die Heimannsche Theorie, ohne daß sie die Möglichkeiten und die Bandbreite aufzeigen könnten, die im theoretischen Konzept Heimanns enthalten ist. Diese Unterrichtsbeispiele reflektieren auch überwiegend nur die erste Denkebene, eine kritische Analyse der Faktoren, die in den Unterricht eingehen, bleibt oft fragmentarisch; es werden zudem recht unterschiedliche Begriffe gebraucht, die Reihenfolge der Ableitungen variiert usw. All dies ist andererseits nach Heimann möglich, aber es wäre auch mehr, anderes und Gegenteiliges möglich. Dieses *andere* immer wieder herzustellen, entspricht eher dem Anspruch Heimanns, als sich an einigen Praxismodellen auf Dauer festzuhalten. Eine Bewertung der in „Unterricht – Analyse und Planung“ gegebenen Unterrichtsbeispiele ist so gesehen weder eine Bestätigung noch eine Widerlegung der Heimannschen Konzeption.

2. Heimann wollte das Theoretisieren lehren. Dabei ist nicht immer

sogleich ein Endprodukt, wie es eine Unterrichtsplanung sein könnte, zu verlangen, sondern es kommt auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit im Wechselspiel von Aneignung und Entäußerung an, um Fortschritte in der Bewältigung der Praxis unter Mithilfe theoretischer Einsichten und Begründungen zu erzielen. Das Heimannsche Konzept stellt ein Programm dar, von dem man niemals, an einen bestimmten Punkt angelangt, würde sagen können: „Nun ist es geschafft!“, weil immer neue Dimensionen der praktischen Bewältigung in die theoretische Verarbeitung dringen. Praktikabilität weist dieses Konzept nur so weit nach, wie es durch den einzelnen Lehrer – theoretisch fundiert – konkretisiert werden kann, wie der planende Lehrer zu erkennen vermag, daß diese Theorie ihm wertvolle Bezugspunkte zur Durchdringung der Unterrichtswirklichkeit zu geben imstande ist.

Ein Problem bei der direkten Benutzung des Heimannschen Ansatzes zur Unterrichtsvorbereitung ergibt sich daraus, daß der didaktische Ansatz Heimanns auf die Analyse des Unterrichtsprozesses, auf die Entwicklung der didaktischen Theorie und Lehre gerichtet ist und nur über die Entwicklung der theoretischen und gelehrten Kompetenz der Didaktik fruchtbar für die Unterrichtsvorbereitung wird. Es entsteht die Frage, inwieweit sich dieser Ansatz überhaupt in ein Unterrichtsplanungsmodell überleiten läßt.

Die von Heimann entwickelten zwei Reflexionsstufen müssen in der didaktischen Ausbildung konkretisiert werden. Dabei sind wenigstens drei wesentliche Schritte im Rahmen eines integrierten Theorie-Praxis-Studienganges erforderlich:

1. Einführung in die didaktische Theorie, wobei ein Strukturbewußtsein über die sechs konstanten Strukturmomente und ein Problembewußtsein über die damit verbundenen Fragestellungen entwickelt werden muß. Schon in dieser Ausbildungsstufe soll die verbale Aneignung in der praktischen Anwendung in Seminararbeit und Hospitationen mit gezielten Erörterungen aufgehoben sein.
2. Ein Praktikum über ein Semester muß durchgeführt werden, das der Anwendung didaktischer Erkenntnisse dient und über die Erkenntnis der Strukturen und das Exponieren der Probleme hinaus die konkreten Entscheidungen erfahrbar werden läßt, denen ein Lehrer unterliegt, wenn er Unterricht rational begründen will. Dieses Praktikum erfordert zugleich zahlreiche theoretische Auseinandersetzungen in einem begleitenden didaktischen Seminar. Das Praktikum kann, sofern es sinnvoll theoretisch begleitet wird (Lehrer als Mentor, Praktikantengruppe, Seminarleiter, Wissenschaftler anderer Disziplinen), als Kern der didaktischen Ausbildung angesehen werden.

3. Die theoretische Verallgemeinerung der Erfahrungen, die im Praktikum gemacht werden, ist unter bestimmten Aspekten herzustellen. Diese theoretische Nacharbeitung, die im Zusammenhang unterschiedlicher Arbeiten unterschiedlicher Teilnehmer am Unterricht über Unterricht gesehen werden muß, dient der weiteren theoretischen Durchdringung, der Diskussion des eigenen Standpunktes mit anderen, der Ausformung und Korrektur des Struktur-, Problem- und Entscheidungsbewußtseins auf der Grundlage gemeinsamer Praxiserfahrung.

Mit diesen drei Punkten sind nur die Hauptgesichtspunkte einer dem Heimannschen Konzept entsprechenden didaktischen Ausbildung angesprochen. Es soll hier nicht weiter ausgeführt werden, daß es zahlreiche Bezugslinien zu anderen Wissenschaften (Fach- und Grundlagenwissenschaften) ebenso im Rahmen einer derartigen Ausbildung herzustellen gälte, wie eine vernünftige Fortsetzung in der zweiten Ausbildungsphase nach dem ersten Staatsexamen anzustreben wäre. Auch eine Einphasigkeit der Lehrerausbildung, d. h. die schulpraktische Ausbildung unter direkter Mitwirkung der Hochschule, erscheint nach dem Heimannschen Modell als sinnvoll. Ferner fordert Heimann eine gleiche qualifizierte wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrerkategorien. (Vgl. bes. Heimann 1960 a) Aus diesen Punkten mag deutlich geworden sein, daß die Heimannsche Theorie nicht nach einem Stundenentwurf, der gemäß der Einteilung in sechs Strukturmomente durchgeführt wird, zu begreifen ist. Diesem Konzept kann im Gegenteil nur so weit entsprochen werden, wie es auch der didaktischen Ausbildung gelingt, tatsächlich ein Struktur-, Problem- und Entscheidungsbewußtsein zu wecken.

Die hohe Praktikabilität des Heimannsches Ansatzes zeigt sich also nicht in der Rezepthaftigkeit anzuwendender Schemata, sondern in der komplexen Aufgabe, eine hochschuldidaktische Ausbildung angemessen durchzuführen. Der Vorteil dieses Ausgangspunktes ist offensichtlich: Das Übel mangelnden didaktischen Verständnisses soll an dem Ort bekämpft werden, von dem es meistens seinen Ausgangspunkt nimmt: der Lehrerbildung in den Hochschulen. Heimanns Schüler versäumten es bisher allzu sehr in diesem Zusammenhang, das Heimannsche Konzept weiter auszubauen und seine Tragfähigkeit immer wieder nachzuweisen. Nur so weit wie die Didaktik als Theorie und Lehre begriffen wird, d. h. als eine Theorie, die sowohl theoretisch als auch lehrmäßig entwickelt werden muß, kann sie als wegweisender Versuch zur weiteren Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft und zur Abwehr vereinfachender Konzeptionen angesehen werden. Die in den sechziger Jahren gegründete „Berliner Schule der Didaktik“ ist zerfallen. Sie erstarrte offensichtlich an dem eigenen Standpunkt, der in der zentralen Schrift „Unterricht – Analyse

und Planung“ niedergelegt worden war und den Anschein erweckt, daß nur die dort gegebenen Beispiele ausgiebig studiert werden müßten, um die Heimannsche Konzeption angemessen zu verwirklichen. Heimann selbst wurde zu verkürzt interpretiert, es wurde ungenügend begriffen, daß nicht theoretisch vorgeformte Unterrichtsbeispiele eine didaktische Theorie langfristig im Sinne Heimanns begründen können, sondern daß die didaktische Ausbildung einer ganzen Lehrergeneration von der Didaktik in konkreter Beispielhaftigkeit erfaßt werden muß, um wirksam zu werden. Trotz der hohen Praktikabilität des Heimannschen Ansatzes wurden gerade so Mängel sichtbar: Weil Heimann praktikabel ist, weil seine Strukturtheorie so einleuchtend erscheint, wurde auf die Weiterentwicklung – und das heißt auch die konkrete inhaltliche Füllung, die Kriterienentwicklung, die vertiefende Problematisierung – verzichtet, so daß zum größten Hemmnis der weiteren Entwicklung des Heimannschen Ansatzes Heimann selbst wurde: Sein theoretischer Entwurf ist so breit angelegt, daß die Didaktik immer Gefahr läuft, dabei zu versagen, ihn zu konkretisieren und zu seinem je praktischen Ziel zu treiben. Dieses eigentliche Ziel wäre die didaktische Ausbildung der Lehrer auf dem je erreichbaren Niveau wissenschaftlicher Ausbildungsmöglichkeit. Nicht nur der Lehrerstudent muß die didaktische Theorie auf ihrer je höchsten Entwicklungsstufe erlernen, der Lehrer didaktischer Theorie muß dieses höchste Niveau auch jeweils neu vorbereiten helfen.

Die theoretischen Ansprüche des Heimannschen Ansatzes einerseits, die ungelösten Aufgaben der Praxisbewältigung andererseits – wie sie aus *Abbildung 10* abgeleitet werden können – zeigen die Praxisbedeutung deutlich auf. Heimann macht es der didaktischen Diskussion über Heimann daher nicht leicht. Bei ihm kann immer noch und wieder gelernt werden, wessen sich der Didaktiker zu vergewissern hat, wenn er didaktische Theorie und Praxis in ein angemessenes Verhältnis bringen will. Seine Aussagen stellen eine grundlegende Herausforderung an die Entwicklung der Didaktik in Theorie und Praxis dar.<sup>81</sup>

---

81 Paul Heimanns Konzept blieb für die didaktische Forschung nicht folgenlos. Vgl. bes. Schorb (1972, 1975). Zur Unterrichtsforschung vgl. ferner u. a. Thiemann (1973), Roth/Petrat (1974).

Einen interessanten Beitrag zur Praktikabilität des didaktischen Strukturmodells liefert Feiks (1972).

W. Schulz bemühte sich um Fragen der Unterrichtsforschung, indem er sich an der deutschen Darstellung des Handbuchs für Unterrichtsforschung von Gage beteiligte. Vgl. Schulz (1973).

Abbildung 10: Theorie- und Praxisebenen im Heimannschen Konzept

	Didaktik als Theorie	Didaktik als Lehre
<p><b>Didaktik in der Hochschulpraxis</b></p>	<p>Entwicklung didaktischer Theorie (didaktische Forschung): Die Notwendigkeit des Erstellens theoretischer (ideologiekritischer, vergleichender, historischer, systematischer) Arbeiten über das didaktische Bedingungsfeld und das Entscheidungsfeld</p> <p>Die Entwicklung einer hochschuldidaktischen Theorie, die Verfahren entwickelt, <i>was wie</i> aus dem Rahmen didaktischer Forschung lehrbar gemacht werden soll</p>	<p>Entwicklung eines theoretischen Bewußtseins: Strukturbewußtsein Problembewußtsein Entscheidungsbewußtsein (die lehrbar gemachte Didaktik als Theorie)</p> <p>Didaktisch vermittelte Aneignungsformen auf unterschiedlichen Lehr- und Lernstufen im Rahmen der theoretischen Ausbildung an der Hochschule</p>
<p><b>Didaktik in der Schulpraxis</b></p>	<p>Anwendung, Konkretisierung und Relativierung der didaktischen Theorie (didaktische Praxis): Die Notwendigkeit der theoretisch geleiteten empirischen Analyse der Schulwirklichkeit und der mit ihr verbundenen Zusammenhänge</p> <p>Die organisierte Rückmeldung praktischer Erfahrungen an die Theorie</p> <p>Die Entwicklung spezifisch didaktischer Strategien als Bereicherung didaktischer Theorie</p>	<p>Entwicklung eines theoretischen Bewußtseins: Strukturbewußtsein Problembewußtsein Entscheidungsbewußtsein (die lehrbar gemachte Didaktik in praktischer Anwendung)</p> <p>Praktisch erworbene und didaktisch vermittelte Aneignungsformen auf unterschiedlichen Lehr- und Lernstufen im Rahmen der praktischen Ausbildung an der Schule und der direkt vermittelten Rückmeldung an die didaktische Theorie (direkt kontrollierbarer Praxisbezug der Theorie)</p>

### 3. Der informationstheoretisch-kybernetisch orientierte Ansatz

#### 3.1. Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches

Norbert Wiener entwickelte 1948 den Begriff Kybernetik, um den Zusammenhang von nachrichtentechnischen, biologischen, psychologischen und soziologischen Forschungsanliegen neu zu begründen. Die Kybernetik auf gesellschaftswissenschaftliche Zusammenhänge bezogen ist eine Theorie der Strukturverwandtschaft lebender und maschinentechnischer Systeme. Dabei kommt es vor allem auf die Regelung und Steuerung der Systeme an. Der Begriff „kybernetes“ steht für das griechische Wort Steuermann bzw. im engeren Sinne für den Führer des Steuerers an schwierigen Stellen, den Lotsen. Das kybernetische Denkmodell läßt sich nach Helmar Frank an den Grundfunktionen einer Schiffsbesatzung verdeutlichen (Frank 1961, S. 417 ff.; 1963, S. 13 f.):

1. Die Zielsetzung oder das *Soll* wird durch den Kapitän bestimmt.
2. Der Lotse übernimmt das *Soll* und speichert es, um mittels der Ist-Feststellung ein notwendiges Programm zur Erreichung des *Solls* für den Steuermann herzustellen.
3. Der Steuermann ordnet die programmierten Steuerungsmaßnahmen zu Befehlen und führt die Steueroperationen leitend durch.
4. Das Antriebssystem, die Ruderer oder die Maschine, verrichten Arbeit im Sinne der kraftmäßigen Ausführung der Steuerung, und
5. diese Steuerungsleistung bewirkt die gewünschte Veränderung der Außenwelt.

Innerhalb dieser Reihenfolge sind *Soll*-Umsetzungen erkennbar, andererseits stellt sich über die Umsetzung in die Außenwelt ein Regelkreis zwischen Kapitän-Lotse-Steuermann-Antrieb als „Spieler“ und Außenwelt als „Gegenspieler“ her. (Vgl. zur Einführung: Nicklis 1967, S. 12 ff.)

Die Bedeutung dieses kybernetischen Modells liegt in der Übertragungsmöglichkeit auf verschiedenste naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Sachverhalte. Bei der Analyse von Verhältnissen geht es dem Kybernetiker um die Frage, was sich verhält, nicht darum, warum es sich verhält; es geht um das Aufdecken des Prozeßcharakters von Verhaltensweisen im Sinne der Unterscheidung unterschiedlicher Einzelzustände und deren zeitlicher Abfolge, nicht aber um die Frage des inhaltlich durchgesetzten Prozesses. Dieser ist nach den Kriterien kybernetischer Denkweise nicht zu erfassen, da es informationstheoretisch gesehen um die Transformation qualitativer Abläufe in algebraische Symbolik



geht. Kybernetik zielt nicht auf vertiefende verstehende inhaltliche Durchdringung eines Gegenstandes, sondern auf pragmatische Operationen, auf Handlungen bzw. Management. Die Kybernetik untersucht die Gegenstände dabei unter sehr allgemeinen Gesichtspunkten, die durch Begriffe wie Information (Beschreibung der Kommunikationsvorgänge in und zwischen Systemen) und Rückkopplung (Regelung) charakterisiert werden können. (Als genauere Einführung vgl. Nicklis 1967, S. 19 ff.)

Werner S. Nicklis unterscheidet drei Stufen der Entwicklung der kybernetischen Lernforschung, die die Grundlage der kybernetisch orientierten pädagogischen Ansätze bildet:

1. Die Ursprungsstufe, in der N. Wiener den Versuch der kybernetischen Vereinheitlichung wissenschaftlicher Problemstellungen unter dem Gesichtspunkt der Begründung einer Theorie der Kommunikation und Steuerung vornimmt, die sowohl das System Tier als auch den Menschen umfaßt.

2. Die Entfaltungsstufe dieses Ansatzes von 1950–1960, in der einige Wissenschaftszweige (Biologie, Neurologie, Logistik u. a.) sich des kybernetischen Denkmodells bedienen und die unter anderem die Frage aufwerfen, ob Maschinen Bewußtsein haben. Kybernetiker entwickeln als Selbstverständnis die These, daß die Kybernetik nicht das Eigentum einer bestimmten Fachrichtung sein kann. Es werden Versuche unternommen, die Philosophie vom kybernetischen Denken her neu zu bestimmen.

3. Die gegenwärtige Entfaltungsstufe des kybernetischen Ansatzes ist vor allem auf bewußte Pragmatik gerichtet. „Bedeutsame Themen der Pädagogik mit einer langen Geschichte (Rolle der Normen, Lernen, Gedächtnis, Anpassung, Gewöhnung, Nachahmung, Sprache, Gesellschafts- und Geschichtsbestimmtheit des Menschen, methodisch-didaktische Optimalität und Ökonomie u. a. m.) werden nun mit der Gesamtheit der kybernetischen Fragen verklammert, was in der Regel einer gewollten inhaltlichen Entleerung der jeweiligen Thematik gleichkommt.“ (Nicklis 1967, S. 61)

Für den deutschen Sprachraum sind als bekannte Vertreter besonders Helmar Frank und Felix von Cube zu nennen, die versuch(t)en, eine kybernetische Pädagogik zu installieren, die den Unterrichtsprozeß revolutionieren, d. h. im kybernetischen Sinne verwissenschaftlichen soll.<sup>82</sup>

Helmar Frank betont den Mangel einer allgemeingültigen Definition des Begriffes Kybernetik. Seinem Verständnis nach ist folgende Festlegung

---

82 Zur Geschichte der pädagogischen Kybernetik in Deutschland vgl. Nicklis (1967, S. 101 ff.).

Zu den Arbeiten Felix von Cubes, auf die nicht näher eingegangen wird, vgl. u. a. Cube (1965, 1968, 1972).

dem Sprachgebrauch (1962) angemessen: „Kybernetik ist die, mit dem begrifflichen Werkzeug der mathematischen Informationstheorie erfolgende, Erforschung oder technische Beherrschung des Problemkreises der Aufnahme, Verarbeitung und raum-zeitlichen Übertragung von Nachrichten innerhalb oder zwischen Systemen, wobei erstens davon abstrahiert wird, ob diese Systeme physikalisch, physiologisch oder psychologisch zu kennzeichnen sind, und zweitens zur Erleichterung des Verständnisses und des Entstehens neuer Forschungsansätze (also aus heuristischen Gründen) die Betrachtung so gewählt sein kann, *als ob* die genannten informationellen Prozesse *bewußt* erfolgten.“ (Frank 1962, Vorwort o. S.) Von dieser Festlegung her wird die Verbindung zur Pädagogik gezogen, in der es um die im weitesten Sinne technische Aufgabe geht, Nachrichten optimal an den Schüler zu übertragen: „Man kann die Pädagogik gerade als Teilgebiet der Kybernetik bezeichnen.“ (Ebd.) Zwei wesentliche Grundlagen determinieren aus dieser Sicht die Pädagogik: erstens die Trennung von Forderungen und Fakten, um für die pädagogische Situation den Soll- und Ist-Wert zu ermitteln; zweitens die Anwendung der Informationstheorie als Beschreibungs- und Erklärungselement der psychologischen Vorgänge. (Vgl. ebd.) Die Kybernetik ist nicht ergänzende Betrachtungsweise der bisherigen pädagogischen Durchdringung der Wirklichkeit, sondern sie soll radikal die Frage der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik überhaupt lösen. Denn: „Die Pädagogik könnte höchstens dann den Rang einer Wissenschaft beanspruchen, wenn wenigstens prinzipiell ihre Probleme innerhalb des Systems der Wissenschaften lösbar wären, also spätestens zu dem (natürlich hypothetischen!) Zeitpunkt, zu dem alle Wissenschaften abgeschlossen wären.“ (Ebd., S. 2) Zu diesem hypothetischen Zeitpunkt, folgert Frank, dürfen wir uns die Wissenschaften als axiomatisch-deduktiv aufgebaut denken, bis zu diesem Zeitpunkt jedoch kann nur die Theorie beanspruchen, Wissenschaft genannt zu werden, die ausreichende Axiome entwickelt hat, um in zirkelfreier Definition gültige Aussagen ihrer Disziplin ableiten zu können. Derartige Axiome aber sind nur für das „Wissen wie“, nicht aber für das „Wissen was“ aufstellbar. Die normative Pädagogik, die das „Wissen was“ erforscht und ideologische Fragen zu erörtern hat, kann daher den Rang einer Wissenschaft nicht beanspruchen. (Ebd., S. 3) „Die Wissenschaft beschreibt und erklärt die Welt, sie fühlt sich als Wissenschaft nicht berufen (!), die Welt zu verändern.“ (Ebd., S. 5) Die Kluft zwischen wissenschaftlicher („Wissen wie“) und normativer („Wissen was“) Pädagogik kann nur durch die Kybernetik geschlossen werden: „Sie stellt . . . einerseits die Forderungen voran, die ihr eine normative Ideologie liefert, und versucht, auf der anderen Seite auf die

informationspsychologischen und gegebenenfalls biologischen und gruppenpsychologischen Befunde gestützt, ein Erziehungsprogramm zu entwickeln. Nur die *Grundlagen* dieser kybernetisch verstandenen Pädagogik gehören teils der Wissenschaft, teils der normativen Ideologie an, und diese Teile ... müssen ... reinlich geschieden werden.“ (Ebd., S. 13; vgl. auch die ähnliche Position für die Erziehungswissenschaft bei Brezinka 1971)

Nach dieser erkenntnisorientierenden Einleitung führt Frank in die mathematischen Grundlagen der Informationspsychologie, d. h. konkret in quantifizierende Verfahren ein (u. a. Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit, binäre Codierungstheorie, Redundanz und Texttemperatur, Satz von McMillian, Fundamentalsätze von Shannon), er entwickelt dann Überlegungen zur Zeichentheorie (syntaktische, semantische, pragmatische Zeichenfunktionen) und referiert physiologische Erkenntnisse der Informationsverarbeitung. Es schließen sich Definitionen grundlegender Sätze der Informationspsychologie an. (Kurzspeicher, vorbewußtes Gedächtnis, Intelligenz u. a.)

Frank selbst gesteht ein, daß der praktische Nutzen seiner Arbeit für die pädagogische Praxis nicht direkt sichtbar sein mag. Andererseits versteht er sie als Grundlagenforschung, die den einzig möglichen Weg zur wissenschaftlichen Pädagogik weist. Dies schon deshalb, weil das kybernetische Modell, wie es weiter oben im Beispiel der Schiffsbesatzung dargestellt wurde, für Frank „als Paradigma für die Strukturierung der menschlichen Gesellschaft überhaupt angesehen werden“ (ebd., S. 149) kann. Die Kybernetik wird bei Frank als sachneutraler Tatbestand zum Aufzeigen sachnotwendiger Elite-Masse-Beziehungen herangezogen. Der dabei auftretende Freiheitsverbrauch ist Sache des Kapitäns, d. h. bei Frank des Bauherrn, Politikers, Unternehmers, selbständigen Kaufmanns usw., wenngleich auch z. B. der „Erdarbeiter“ „geringe Freiheitsmengen bei den Auswahlakten in der Reihenfolge der Spatenplatzierungen“ (ebd., S. 151) verbraucht. Die ideologische Funktion der Kapitänsentscheidung erscheint Frank jedoch nicht als elitäre Konzeption, weil sie zufällig ist: „Läßt sich aber auch die Funktion des Kapitäns durch eine Maschine ersetzen? Die Antwort ist enttäuschend einfach: dazu ist gar keine komplizierte Maschine erforderlich, es genügt ein Würfel! Denn eine ideologische Entscheidung, die sich in einer Forderung ausdrückt, ist ... ebensowenig wissenschaftlich ableitbar wie der Fall des Würfels.“ (Ebd., S. 152)

Dennoch soll der Mensch nach Frank die Freiheit, die ihm seine Entscheidungsmöglichkeit erlaubt, nicht „verfaulen“ lassen. Er soll sich normativ-ideologisch an folgenden Grundpostulaten ausrichten:

Grundpostulat 1: Der Staat soll jedem einzelnen Menschen ein Maximum an Freiheit gewähren, vor allem Freiheit, sich in einem Fachgebiet und dessen Anwendungsmöglichkeiten auszubilden und die Freiheit zu genießen, eine nicht intolerante Ideologie auch öffentlich vertreten zu dürfen.

Grundpostulat 2: Der einzelne Staatsbürger soll diese gewährte Freiheit im Zusammenhang mit dem Dienst an der Gemeinschaft realisieren.

„Aus der Existenz von Staatsbürgern, die geneigt sind, ihre Wahlfreiheit, insbesondere auch die Wahlfreiheit im engen Wortsinne des Stimmrechts, ‚verfaulen‘ zu lassen, ergeben sich Gefahren für eine auf (G 1, G 2) basierende Gesellschaft, denn solche Staatsbürger sind geneigt, einer demagogisch agitierenden Minderheit zur Macht zu verhelfen. Da die Aufstellung sicherer Kennzeichen dieser Staatsbürger und ihr Ausschluß vom allgemeinen Wahlrecht praktisch schwierig ist, ergibt sich für die Elite, d. h. für jene Bürger, die ihre Freiheit als Höchstwert empfinden und gebrauchen, die Aufgabe, eine möglichst große Zahl der übrigen Staatsbürger (der sogenannten ‚Masse‘), zur Haltung der Elite zu erziehen.“ (Ebd., S. 155 f.)

Sehr radikal unterscheidet Frank einerseits den wissenschaftlichen Ansatz der Didaktik und außerwissenschaftliche Theorien: „Unbeschadet der unterschiedlichen Herkunft der verschiedenen Ansätze bzw. Schulen der ... *wissenschaftlichen* Didaktik hebt diese sich deutlich gegenüber zwei anderen didaktischen Positionen ab, denen sie die Wissenschaftlichkeit absprechen muß, weil von beiden versucht wird, auch Wertungsfragen zu beantworten: nämlich gegenüber einer konservativ-geisteswissenschaftlichen Didaktik, die *verbindliche Bildungsinhalte* und *-werte* einsichtig machen will, und andererseits gegenüber einer kollektivistisch-marxistischen Didaktik, welche die ‚Parteilichkeit der Wissenschaft‘ nicht ausschließt.“ (Frank 1974, S. 340)

Frank unterscheidet fünf Schulen, die als wissenschaftliche angesehen werden dürfen:

1. Die „Berliner Schule der Didaktik“, da sie ein wertfreies empirisches Beschreibungssystem benutzt. Andererseits bemängelt Frank an dieser Schule die ungenügende Verwendung quantitativer Verlaufsvorhersagen.
2. Der bildungstechnologische Ansatz (Zielinski, Schöler, Tulodziecki u. a.), der eher zu einer ganzheitlichen Betrachtung als zur Konstruktion mathematischer Berechnungsmodelle neigt. (Vgl. auch diese Arbeit II. A. 3)
3. Der behavioristische Ansatz, der Erkenntnisse der Tierdressur auf menschliche Lernvorgänge überträgt und testpsychologische Endkontrollen erstrebt.
4. Der kybernetische Ansatz (Frank, Arlt, Bung, Graf, Lahn, Lansky,

Lehnert, Melezinek, Pietsch, Rollett, Schmidt, von Cube, Weltner u. a.), der als informationstheoretisch fundierte Pädagogik entstand, um zunächst Lehrvorgänge in Zusammenhang mit Lehrautomaten zu optimieren, der dann auch die didaktische Konstruktion durch formaldidaktisch programmierte Rechner verobjektivieren wollte. Dieser Ansatz hat von Paul Heimann die sechs behaupteten Strukturmomente übernommen, um sie im Rahmen mathematischer Modellbildungen zu verwenden. (Vgl. Frank 1969)

5. Der systemtheoretische Ansatz (König, Riedel), der als Teil des kybernetischen Ansatzes anzusehen ist, der aber stärker auf die Planung des Unterrichts durch Pädagogengruppen als auf maschinentechnische Entwicklung der didaktischen Theorie zielt. Dieser Ansatz entwickelte praxisbezogene Vorschläge zur Unterrichtsplanung. (Er wird deshalb im Rahmen der Darstellung der Praktikabilität des informationstheoretisch-kybernetischen Ansatzes näher behandelt: vgl. diese Arbeit I.A.3.3.)

In erster Linie beansprucht der kybernetische Ansatz seine Geltung für den Bereich der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -kontrolle. Frank fordert aber auch die Verwendung kybernetischen Denkens im Rahmen der Curriculumdiskussion. Dabei besteht Frank auf einer „liberalen“ Lehrplanung: „Liberaler Lehrplan als Kernstück einer liberalen Bildungsreform verlangt vom Lehrer einen loyalen, möglichst objektivierten Einsatz von Unterrichtsstrategien zur Erreichung der gesetzten *Lehrziele* im Bereich der allgemeinverbindlichen *Grundlehrstoffe* und der gesellschaftlich relevanten, arbeitsteilig zu verwertenden und daher zur (unwiderruflichen) *Auswahl* gestellten *Speziallehrstoffe* – ergänzt durch eine ständige Eigeninitiative beim Ermuntern der Schüler, im Bereich möglicher *zusätzlicher* Lehrstoffe selbstverantwortlich *Lernziele* (wider-ruflich) für den lernzielorientierten individuellen oder den Gruppenunterricht persönlich zu bestimmen bzw. demokratisch zu entscheiden.“ (Frank 1974, S. 346)

Zwei Unterrichtsarten werden in diesem Rahmen bei Frank unterschieden:

1. Ein lernzielorientierter Unterricht, der die Freiheit des Lehrers der erstrebten Effektivität des Unterrichts opfert und der die Setzungen der Gesellschaft unwiderruflich zum Durchsetzen im Unterricht bringt.
2. Ein lernzielorientierter Unterricht, der angesichts vager Zielvorgaben dem Lehrer die Möglichkeit läßt, freie Entscheidungen zu fällen und den Neigungen der Schüler zu folgen.

Ein „liberaler“ Standpunkt, wie ihn neben Frank auch von Cube fordert, verlangt die scharf getrennte Verwendung beider Lehrweisen. „Sie will dadurch dort, aber auch nur dort, wo zur Sicherung des gesellschaft-

lichen Bestands und Wohlstands als Voraussetzung erhöhter Freiheit bestimmte Lehrziele *vorgeschrieben* werden müssen, die Freiheit adressatenseitig durch *lehrzielorientierten* Unterricht vermindern.“ (Ebd., S. 345) Der „liberale“ Standpunkt hat seine Hauptgegner nach Frank in konservativen und kollektivistischen Bildungsideologien. Andererseits habe die Bildungstechnologie schon internationalen Maßstab erreicht: „Dieser Umstand läßt erwarten, daß der intensive ost-westliche wissenschaftliche Gedankenaustausch, der über spezielle bildungstechnologische Fragen insbesondere im Rahmen der Kybernetischen Pädagogik zwischen Angehörigen der konträren Lager schon seit mehr als einem Jahrzehnt besteht, sich in den Bereich der Lehrplanungsmethoden hinein fortsetzen wird, ohne daß dies eine Rückwirkung auf die jeweilige politische Grundposition haben müßte.“ (Ebd., S. 346)

### 3.2. Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen

Es kann bei der Problematisierung der in der pädagogischen Kybernetik gebrauchten Methodologie nicht darum gehen, eine völlige Ablehnung herzuleiten. Damit würden die positiven Elemente, die neuen Möglichkeiten und die der Forschung eröffneten Perspektiven, die fruchtbaren Fragestellungen zwischen Pädagogik und Kybernetik zu leicht negiert werden. Werner S. Nicklis (1967) hat dies in einer umfangreichen Studie differenziert nachgewiesen. Dort findet sich auch eine systematischere, umfassendere und differenziertere Kritik der methodologischen Grundlagen der pädagogischen Kybernetik, als sie im Rahmen der hier nur knapp gehaltenen Auseinandersetzung gegeben werden kann. Nicklis grundlegende Arbeit macht es leicht, an dieser Stelle auf eine breiter gehaltene Diskussion zu verzichten.

Obwohl also von vornherein die positiven Elemente und fruchtbaren Fragestellungen, die durch kybernetische Verfahren aufgeworfen werden, in den Blick geraten sollten, fällt es andererseits schwer, sich diesen radikalen und in vielen Punkten extremen Ansatz als „einzig wissenschaftlichen“ in der Pädagogik und Didaktik vorzustellen. Dies hat mehrere Gründe:

1. Das Problem der *Wertfreiheit*. Die Trennung von normativen, historischen und wertgebundenen Fragen einerseits und anwendungsbezogenen, vermittelnden, technologischen andererseits markiert für die pädagogische Kybernetik die Trennung von außerwissenschaftlichen Bezugspunkten und eigentlicher wissenschaftlicher Arbeit. Wissenschaft soll „rein“ sein,

in sich logisch widerspruchsfrei, ja sie wird von Frank sogar mit der Hoffnung verbunden, irgendwann einmal Ausdruck abgeschlossener Fragen zu sein. Nun sind die Wissenschaften gegenwärtig noch nicht abgeschlossen, so daß nur jene Theorien beanspruchen dürfen, sich Wissenschaft zu nennen, die in „zirkelfreier Definition“ gültige Aussagen ihrer Disziplin ableiten. Leitet Frank in zirkelfreier Definition Aussagen ab? Die Ableitung, die Frank bietet, ist nicht so unproblematisch wie die Wissenschaftlichkeit, die er *allein* seiner Methode versichert. Mindestens vier Grundvoraussetzungen werden als Streitpunkte sichtbar (vgl. auch Nicklis 1967, S. 127 f.):

— Frank nimmt an, daß das kybernetisch entworfene Gesellschaftsbild geeignet sei, die soziologischen Verhältnisse der Industriegesellschaft in der Gegenwart und Zukunft sachgemäß zu beschreiben. Er wähnt sich als der sachliche Ermittler der Werte einer bestehenden Gesellschaft, die er im politischen Wertedreieck zu erfassen sucht (vgl. Frank/Meder 1971, S. 187); er setzt Elite-Masse-Beziehungen fest, die andere glauben müssen, und meint mit diesen Festsetzungen, nur das objektive Gesetz der Sachmäßigkeit zu erfüllen. Ist aber nicht gerade dies eine Zirkeldefinition, wenn eine Theorie sich selbst die Sachangemessenheit allein zuerkennt, anderen Theorien Unwissenschaftlichkeit vorwirft, ohne daß die von den anderen Theorien aufgeworfenen methodologischen Probleme konstruktiv aufgefangen werden könnten? Es ist ja nicht so, daß die pädagogische Kybernetik die Fragen der Pädagogik dermaßen in eine neue Dimension stellen konnte, wie z. B. Albert Einstein mit seiner Relativitätstheorie früher behauptete physikalische Gesetze. Vielmehr sucht die pädagogische Kybernetik bisherige Fragestellungen schlicht dadurch zu eliminieren, daß sie sie ignoriert und in das Reich außerwissenschaftlicher Erörterung stellt. Sind sie damit aus den Erkenntnisbemühungen der Menschen verbannt? Ist es nicht nur ein Spiel mit Begriffen, zu behaupten, daß Werte, Normen, historische Mächte und dergleichen mehr nicht mit wissenschaftlichen Verfahren beschreibbar seien? Werden sich diese außerwissenschaftlichen Bedingungen nicht aufs schmerzlichste sofort dann stellen, wenn der kybernetische Theoretiker Fragen der realen Praxis in sein Konzept einschließen muß?

Die reinliche Scheidung von Wissenschaft und Ideologie, die Frank als Lösung der wissenschaftlichen Fragen der Gegenwart vorschlägt, ist eine Scheinlösung. Gerade die Geschichte der Didaktik vermag dies zu zeigen. Es war besonders Paul Heimann, der in der didaktischen Theorie der Gegenwart aufdeckte, daß jede zunächst formale Beschreibungsstufe der Unterrichtswirklichkeit im Rahmen der Entscheidungsfindung und Bedingungsprüfung die Notwendigkeit permanenter Ideologiekritik, die

Analyse *normierender, konditionierender* und *organisierender* Faktoren verlangt, um nicht blind gegenüber der Wirklichkeit Entscheidungen zu fällen. In diesem Sinne stellen seine sechs behaupteten Strukturmomente eine Herausforderung an die Begründung *auch wertender und kritischer Didaktik* dar. Wie wenig dieser Anspruch von Frank begriffen wird, der oberflächlich Heimanns Anspruch der Wertfreiheit auf seine eigene Anschauung bezieht, wird bei der Aufnahme der sechs Strukturmomente durch die pädagogische Kybernetik deutlich. Im Rahmen kybernetischer Auslegung verliert der Lehrende die Möglichkeit differenzierter Auslegung des Verhältnisses von Bedingungen und Entscheidungen im Zusammenhang mit der wertenden Faktorenanalyse. Diese Analyse wird bei Frank und anderen auf ein mathematisch inspiriertes Modell reduziert und zudem der gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellung beraubt. Eine Nichtachtung, die zunächst für die abstrakte didaktische Theorie der pädagogischen Kybernetik den Anschein der Wertfreiheit suggerieren mag, die aber in der konkreten Entscheidungsfindung für einen konkreten Unterricht alles „Wertlose“ abstreift und die gleichen Probleme erkennen läßt, die man über den Heimannschen Ansatz so differenziert aufspüren kann. So gesehen kann die pädagogische Kybernetik die von der bildungstheoretischen und Heimannschen Didaktik aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlichem Sein und didaktischer Theorie nicht lösen, sondern verdeckt dieses Verhältnis durch Nichtbeachtung. Der dadurch scheinbar ermöglichte Begründungsschluß auf eine wertfreie bildungstechnologische Theorie erweist sich in dem Moment immer wieder als Irrtum, in dem Unterricht konkrete Werte vermittelt. Es ist doch wohl nur eine Notlösung zu behaupten, daß zwar Wertvermittlung unumgänglich sei, aber außerhalb der wissenschaftlichen Lösbarkeit stehe, hingegen nur die formale Seite wissenschaftlich begründet werden könne. Was würde eine pädagogische Kybernetik sagen, wenn sie mit ihren gegebenenfalls wissenschaftlichen Mitteln irrationalistische Lernziele umzusetzen hätte?

– Wissenschaft, das ist die Schlußfolgerung aus der Reduzierung auf wissenschaftlich exakt lösbare Fragen, ist für die Setzungen, die historischen Normen und Mächte „blind“, kann diese nicht transparent machen, da in der gegensätzlichen Interessenlage weder Widerspruchsfreiheit noch intersubjektive Überprüfung durchgeführt werden kann. Setzte sich dieser radikale Wissenschaftsbegriff allerorten durch, so wären die Folgen fatal. Einigen Wissenschaften müßte überhaupt die Kompetenz abgesprochen werden, sich wissenschaftlich zu nennen. Philosophische und erkenntnistheoretische Fragen müßten sich auf mathematische, quantitative Modelle, auf die Konstruktion zirkelfreier Definitionen, die Verbannung



ontologischer Fragen aus ihrer Disziplin, auf Normen intersubjektiver Vereinbarkeit zurückziehen, politische Wissenschaft würde zur Statistik schrumpfen, die Psychologie wäre wie die Pädagogik nur noch als Teilgebiet der Kybernetik denkbar, Soziologie, soweit sie unterschiedliche erkenntnisleitende Interessen artikuliert, wäre eher Journalismus als Wissenschaft usf. usf. Es kann Helmar Frank kein Vorwurf gemacht werden, daß er seine radikale Position so offen zur Diskussion stellt. Aber es wirkt beklemmend, sich vorzustellen, daß diese Haltung allgemeingültig werden soll.

– Frank faßt die Wertsetzungen der Menschen im Sinne einer existentialistischen Grundthese als freie Setzungen auf. Auch diese These ist nicht unumstritten. Gerade jene wissenschaftlichen Theorien, die wie z. B. die kritische Theorie von Adorno, Horkheimer, Habermas und anderen versucht, den Zusammenhang von gesellschaftlichem und individuellem Erkenntnisinteresse zu problematisieren, die die historische und damit über das individuelle Maß hinausweisende Bedeutung der Setzungen im Kontext mit strukturellen Lebensverhältnissen zu erklären versucht, aber auch der kritische Rationalismus von Popper und anderen, der die Geschichte der Wissenschaft als *Problemg*eschichte begreifen und empirisch überprüfen will, stehen dieser Setzung entgegen. Da Frank einerseits viele Momente, mit denen sich diese und andere Theorien auseinandersetzen, außerhalb der wissenschaftlichen Diskussion sieht, andererseits seine Setzung auch nur schlichtweg behaupten kann, bleibt die Frage, ob der Anspruch auf Wissenschaftspluralismus bei Frank und anderen Vertretern der pädagogischen Kybernetik nicht auf eine Forderung nach nur einer Wissenschaft bedenklich radikal reduziert wird. Ist es im Rahmen ungeklärter Voraussetzungen der eigenen theoretischen Behauptungen überhaupt sinnvoll, anderen im Rahmen des Wissenschaftspluralismus auftretenden Theorien generell den Anspruch der Wissenschaftlichkeit zu verwehren?

– Die Pädagogik soll mit Mitteln der Informationstheorie aus einem beschreibenden Stadium der Phänomene des pädagogischen Prozesses in ein erklärendes übergeleitet werden.

Sicherlich sind im Bereich der Erklärung mit kybernetischen Modellen Erfolge zu erzielen. Kann aber damit schon von einem neuen Stadium der pädagogischen Wissenschaft auf kybernetischer Grundlage gesprochen werden? Werner S. Nicklis wies nach, daß oft nur längst bekannte Einsichten pädagogischer Theorie in kybernetische Denkmuster übertragen und als neue Erkenntnisse behauptet wurden. (Vgl. Nicklis 1967, S.128 f.) Erklären heißt für Frank, erst zu formalisieren, dann zu mathematisieren. „Eine solche ‚erklärende‘ Methode ist an sich durchaus berechtigt,

aber absolut gesetzt und ohne mit anderen, besser durchgearbeiteten Methoden kombiniert zu sein, verliert sie ihre Potenz als Pädagogische Psychologie. Die kybernetische Abstraktionsmethode . . . ist als Heuristik durchaus legitim, aber sie verfehlt Eigenartigkeit, Fülle und Lebendigkeit des pädagogischen Bezugs. Die Kybernetische Rede vom raschen Schrumpfen der Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaft mag auf der Ebene eben dieser Heuristik zutreffen. Sie ist zwar in hohem Grade allgemeingültig, aber nur dank ihrer *Beziehung auf eine abstrakte Welt der Denkfiguren*. Unter keinen Umständen begründet aber ein hoher Grad an Allgemeingültigkeit Wirklichkeitsprävalenz. Das so gewonnene *Weltbild* ist ein *Schattenspiel* von *bestechender Einfachheit* und *Übersichtlichkeit*, das, wie alle Silhouettenrisse, über die Tiefendimensionen der projizierten Gegenstände nichts aussagt. Bei allen kritischen Bedenken, die wir gegen eine vorbehaltlose Abschottung von idiographischer und nomothetischer Methode hegen sollten (nicht zuletzt der kybernetischen Forschungspostulate und -ergebnisse wegen), ist es dennoch für die Wissenschaft als einer großen Arbeitsgemeinschaft sinnvoll, *Wesensverschiedenheit* und *Eigenart* der verschiedenen *Gegenstandsbereiche* nicht aus dem Auge zu verlieren.“ (Ebd., S. 130)

2. Die *lerntheoretische Begründung* der informationstheoretisch-kybernetischen Ansätze hat sich als problematisch erwiesen. Nicklis stellte deutlich und zusammenfassend die Probleme heraus, die sich in der kybernetischen Lernforschung ergeben haben:

- „a) Die informationstechnischen *Berechnungen* beziehen sich (*vorläufig nur*) auf die *syntaktische Information*. Die entscheidenden pädagogischen Probleme liegen jedoch in der Semantik und Pragmatik. Ob Quantifizierung in diesen Dimensionen einen möglichen Fortschritt bedeutet, darf mindestens für die Pädagogik im Augenblick bezweifelt werden.
- b) Die informationstheoretisch begründete Didaktik betrifft *vorzugsweise mechanische Lernvorgänge*. Von höherem Lernen sagt sie nicht mehr, als wir bereits aufgrund anderer Methoden wissen.
- c) Die *zentralen kybernetischen Strukturbegriffe*: Information, Regelung (Rückkopplung) lassen sich allem Anschein nach *nur unter beträchtlichen Einschränkungen* auf die Didaktik anwenden.
- d) Es ist ein Kennzeichen informationstheoretisch-didaktischer Beweisführungen, vom *mathematischen Bereich unvermittelt* in den *nicht-mathematischen der Erfahrung überzuspringen*; rein formalistisch-strukturelle Betrachtungen, Modellierungen und Berechnungen sind offensichtlich pädagogisch unbefriedigend.
- e) Je tiefer die kybernetische Lernforschung in die ‚Atome‘ und *Mikrostrukturen* des Lernens eindringt, desto mehr tritt wieder die strenge

Methodisierung (des Unterrichts) in den Vordergrund. Als ‚Atomdidaktik‘, die sie im Zuge ihrer Spezialisierung wird, engt sie ihren Blick ein auf punktuelle und kurzstreckige Informationsaufnahme- und -verarbeitungsprozesse, auf ‚Verteilung der Begriffe in Lehrprogrammen‘ (H. Anschütz), auf ‚strukturanalytische Diagramme...‘ (W. Ziefreund) und auf eine ‚Theorie des Frameaufbaus‘ (R. Ph. Krenzer). (Man vergleiche dazu: Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht, Bd. 3, München – Stuttgart 1965, vor allem den II. Teil zur Theorie der Lehalgorithmen.)“ (Ebd., S. 74)

3. Die *Praktikabilität* des informationstheoretisch-kybernetischen Ansatzes ist bisher nur teilweise nachgewiesen worden. Dieser Nachweis beschränkt sich überwiegend auf programmierte Instruktionen, die in die bisher übliche Unterrichtspraxis eingegliedert werden. Die Anwendung von Lehrautomaten ist in ihrer Effizienz noch äußerst umstritten. (Vgl. Eyferth u. a. 1972) Auf das Planungsmodell der „systemtheoretischen Didaktik“ wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

Obwohl die pädagogische Kybernetik meint, die Wissenschaft von Wertsetzungen frei halten zu müssen und zu können, tritt im Rahmen des Theorie-Praxis-Verhältnisses deutlich die Dimension der Wertentscheidungen auch in die kybernetisch-didaktische Theorie ein. In diesem Zusammenhang ist die von Frank angesprochene intensive ost-westliche Diskussion über bildungstechnologische Fragen interessant. Frank verspricht sich im Rahmen dieser Diskussion Impulse, weil die Lehrplanwerke der „sozialistischen Staaten“ sehr viel umfassender, differenzierter und zielgerichteter Zielvorgaben ausgearbeitet haben, als es in der Bundesrepublik der Fall ist. Frank erkennt hier ungenügend, daß es ja nicht unbedingt das Ziel einer demokratischen Bildungspolitik sein muß, jenen Lehrplankonzeptionen nachzueifern, die sogenannte „unwiderrufliche“ Zielsetzungen als Richtlinien verbreiten. Wer zumindest garantiert, daß nicht in kybernetischer Mystifizierung ganz handfeste *wertende Setzungen als unwiderrufliche* erklärt werden? Wer soll denn überhaupt in einer demokratischen Gesellschaft *unwiderrufliche Ziele setzen*?

Zusammenfassend läßt sich mit Nicklis sagen, „daß Meßkurven, Modell- und Integralgleichungsevidenzen die Didaktik in der Theorie formalisieren, aber in der Praxis nicht humanisieren, daß der Erweis der absoluten Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft durch Rückführung auf die Methodologie exakter Wissenschaft um den zu hohen Preis der totalen abstrahierenden Verflüchtigung der ihr eigenen Sachverhalte bezahlt werden muß und daß mit der Ideologieverdächtigung idealistisch argumentierender Gesprächspartner das wissenschaftliche Gespräch behindert wird“. Ferner muß hervorgehoben werden, „was N. Wiener zum ‚über-

triebenen Optimismus' der Kybernetiker sagt. Als Überschrift genügt: Neuere Strömungen und Tendenzen in der Erziehungswissenschaft. — In einer Fußnote sollte insbesondere dem angehenden Lehrer ihr eingehendes Studium angelegentlichst empfohlen werden mit dem Hinweis, daß es ‚die‘ Kybernetik noch nicht gibt und daß sich die gegenwärtige noch in den Pubertätsstürmen befindet“. (Nicklis 1967, S. 139)

### 3.3. Zur Praktikabilität des Ansatzes

Ernst König und Harald Riedel bemühen sich, eine „systemtheoretische Didaktik“ zu entwickeln. (König/Riedel 1973) In ihr wird der „technische Aspekt“ als Herausforderung an die didaktische Denkweise begriffen: „Dieser *technische Aspekt* ist Hauptanliegen der ‚kybernetischen‘ Didaktik.“ (Ebd., S. 2) Andererseits steht der systemtheoretische Anspruch in dem Zwang, die Komplexität des didaktischen Prozesses zu erfassen und damit nicht (wie angeblich die bisherige Didaktik) einseitig zu sein: „Im Sinne der Systemtheoretischen Didaktik wird nun als ‚Didaktik‘ eine Disziplin bezeichnet, die alle Aspekte der Situation umfaßt, in denen Lernen stattfinden soll.

Demnach hat sich Didaktik mit wissenschaftlichen, technischen und ideologischen

Problemen des Unterrichts zu befassen.“ (Ebd., S. 3)

Zu den einzelnen Problembereichen führen die Verfasser folgende Auffassungen an:

1. Der *wissenschaftliche* Bereich der Didaktik soll die Unterrichtssituation auf solche Komponenten hin untersuchen, die unabhängig von konkreten Situationen allgemeingültig auftreten. Das Ergebnis einer derartigen Systemanalyse umfaßt mindestens drei Schwerpunkte:

- *Beschreibung*, so daß Unterrichtssituationen miteinander verglichen werden können;
- *Erklärung*, so daß die Kette der Unterrichtssituationen sichtbar und verständlich wird;
- *Vorhersagen* möglicher unterrichtlicher Wirkungen.

Die systemtheoretische Didaktik erfüllt diese wissenschaftliche Aufgabe gegenüber der bisherigen Didaktik deshalb besser, weil sie eine „funktionsentsprechende Terminologie“ (ebd., S. 4) entwickelt hat, die die Voraussetzung zur Bewältigung der wissenschaftlichen Aufgabe bildet.

2. Der *ideologische* Bereich der Didaktik muß Ideologie als System von

Wertsetzungen verdeutlichen. Dabei geht es aber nicht um die Entschlüsselung von „falschem Bewußtsein“: „Als die wichtigste Forschungsaufgabe in diesem Bereich muß es angesehen werden, Zielsysteme zu erstellen. Wenn eingewendet wird, daß das Resultat solcher Forschungsarbeit einseitig ausgerichtete („manipulierte“) Zielsysteme sein würden, so sind dagegen zwei Argumente ins Feld zu führen:

Es lohnt nicht, aufwendige Instrumente im wissenschaftlich- und technisch-didaktischen Bereich zu entwickeln, wenn nicht klar ist, auf welche Ziele hin sie im einzelnen angewendet werden sollen. Nur wenn sichergestellt ist, daß sich die einzelnen Mikroziele nicht gegenseitig ausschließen, kann der Anspruch erhoben werden, daß die Makroziele tatsächlich erreicht werden.“ (Ebd., S. 5)

3. Der *technische* Bereich der Didaktik soll Unterricht auf der Grundlage des wissenschaftlich-didaktischen Bereiches produzieren. Hier werden „Verfahrensvorschriften“ erarbeitet, die die gegebenen Ziele umsetzen: Planen, Realisieren, Kontrollieren und Auswerten sind die Teilfunktionen dieses Bereiches.

Die Ergebnisse der Arbeiten im technischen Bereich müssen ständig als Kontrollinstrumente dafür verwendet werden, „ob die im wissenschaftlich-didaktischen Bereich aufgezeigten Elemente, Relationen und Funktionen der Realität entsprechen und ob die im ideologisch-didaktischen Bereich aufgestellten Zielsysteme wirklich stimmig und realisierbar sind“. (Ebd., S. 7)

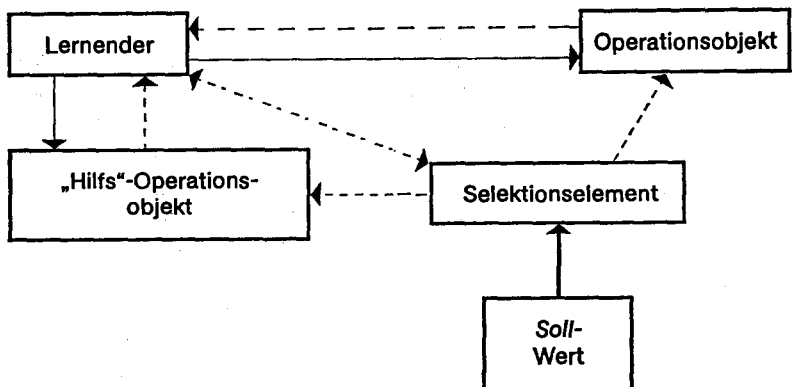
Diese Dreischaltung von Wissenschaft, Ideologie und Technik bildet den Ausgangspunkt systemtheoretischer Didaktikbestimmung: „Die systemtheoretische Didaktik wendet die Verfahren der Systemtheorie, insbesondere das Denken in Systemen an, um Probleme in wissenschaftlich-didaktischen, ideologisch-didaktischen und technisch-didaktischen Bereichen zu lösen.“ (Ebd., S. 13)

Alle drei Bereiche sind gleichgeschaltet: Es geht weniger um die kritische Reflexion des Gegenstandsbereiches, sondern um das *Muß* technischer Vermittlung. Ideologien sind nicht dem Inhalt nach in diesem Konzept kontrovers, sondern in der Eindeutigkeit ihrer Umsetzung, in der Korrespondenz von Makro- und Mikrozielen. Breitere Reflexion der Voraussetzungen wissenschaftlicher, ideologischer und technischer Zusammenhänge wird zugunsten analysierter Verbindlichkeit aufgelöst, um im Verbindlichen das Praktische als das Vernünftige herzustellen. „Vernünftig ist, was wirklich ist“, sagt schon Hegel, nur mit der wesentlichen Einschränkung, daß alles Wirkliche nicht auch für den Menschen notwendig ist. In der systemtheoretischen Didaktik bleibt dieser letztere Aspekt ausgeklammert, um einen scheinbaren Vorteil gegenüber der Bildungstheorie

und dem Heimannschen Konzept zu erlangen. Der scheinbare Vorteil verbindlicher Aussagen wird jedoch bei jedem Klassifizierungsversuch von König/Riedel auf die vordergründige Reduktion der didaktischen Problemstellung zurückführbar: Was nützt die Dreiteilung Wissenschaft, Ideologie und Technik, wenn Wissenschaft, Ideologie und Technik unter dem Primat technokratischen Denkens gleichgeschaltet werden? Anders gesagt: Was nützt dem Pädagogen die Einsicht in die Makroziele des Unterrichts, wenn diese in ihrer Stimmigkeit und Realisierbarkeit den Kriterien allein des technischen Bereiches letztendlich unterworfen werden sollen? Die Grundaussage der Heimannschen Erkenntnis, daß Unterrichtsplanung über den Lehrer und die in ihm je aktuellen Wertvorstellungen und Verhaltensmuster realisiert wird und daß die Didaktik als Lehre deshalb das „Theoretisieren lehren“ muß, um praktisch-kritische Didaktik zu werden, wird bei König/Riedel mit einem didaktischen Schematismus erwidert, der einzelne Planungssequenzen formalisiert anbietet und den Formalismus statt komplexer und ideologiekritischer Analyse propagiert.

Wie nun sieht diese sogenannte Systemanalyse des Unterrichts aus? König/Riedel fassen den Unterrichtsprozeß als Situation auf, die Elemente, Relationen zwischen Elementen und Teilsystemen, die sich aus Elementen und Relationen entwickeln, umfaßt. Die Urform ist das Verhältnis von Lernendem und Operationsobjekt. Lernender und Operationsobjekt können gegenseitig aufeinander einwirken. Ihre wechselseitige Relation läßt sich als Operation oder Initiation unterscheiden. Geregelt wird die Lern-

**Abbildung 11: Unterrichtssituation mit einem Lernenden (König/Riedel 1973)**



situation durch die auswertende Hand des Erziehers, indem dieser ein Selektionselement in den Lernprozeß einführt, d. h. ein neues Operationsobjekt auswählt oder ein bereits vorhandenes verändert. Mehrere Selektionselemente bilden ein Selektionssystem, wobei auch „Hilfsoperationsobjekte“ benutzt werden können, um ein Operationsobjekt dem Lernenden nahezubringen. Das Selektionselement wird durch einen Soll-Wert bedingt, der die Zielangabe des Lernprozesses bestimmt. Folgendes Schema entwickeln die Autoren zur Verdeutlichung der Unterrichtssituation mit einem Lernenden (wie Abb. 11, S. 210).

Verschiedenen Unterrichtssituationen entsprechen verschiedene Soll-Werte. „Der Lehrer fungiert teilweise als Operationsobjekt, als Selektionselement und als Soll-Wert und nimmt damit eine Schlüsselstellung ein.“ (Ebd., S. 37) Der Lehrer erstellt eine Unterrichtsplanung grundsätzlich als technisches Produkt. (Vgl. ebd., S. 43) Gegenüber der freien „Gestaltung“ wünscht die systemtheoretische Didaktik die Konstruktion. Dabei geht sie von folgender Erfassung der Unterrichtssituation im Zusammenhang mit der Bestimmung von Elementen des Planungssystems aus:

**Abbildung 12: Abbildung der Unterrichtssituation in ein Planungssystem (König/Riedel 1973)**

Teilfunktionen der Unterrichtssituation	Elemente des Planungssystems
Soll-Wert-Übermittlung	Bestimmung von Operationsergebnissen (OpE)
Initiation	Bestimmung von Operationsobjekten (OpO)
Operation	Bestimmung von Operationen (Op)
Interaktion	Bestimmung von Soziosystemen (SoS)
Selektion	Bestimmung von Hilfsmitteln (Hm)
	Bestimmung organisatorischer Maßnahmen (Org)
Indirekte Initiation	Bestimmung indirekter Initiationen (In. ind.)

Die Unterrichtsplanung des Lehrers soll sich in vier Planungssequenzen gemäß den Funktionen und Elementen des Planungssystems vollziehen. Die erste Planungssequenz (vgl. ebd., S. 83):



In dieser ersten Planungssequenz soll das Unterrichtsziel (UZ) bestimmt werden. Zuerst wird dazu das Unterrichtsobjekt (UO) bestimmt. Dabei werden folgende Kriterien angeführt:

- die Grundform des Unterrichtsobjekts, d. h. die Informationen, Techniken oder Verhaltensweisen, die durch das Unterrichtsobjekt beabsichtigt sind, muß bestimmt werden (vgl. ebd., S. 72);
- die Komplexitätsstufe des Unterrichtsobjekts, d. h. die (formale) Bestimmung der Element-, Teilfunktion- oder Klassenbeziehung des gemeinten Systems muß berücksichtigt werden (ebd.);
- die Repräsentanz des Unterrichtsobjekts, d. h. die (formale) Bestimmung des Klassenmerkmals bzw. Restmerkmals (wie viele Elemente einer Klasse werden durch das Unterrichtsobjekt repräsentiert?) soll durchgeführt werden (ebd.);
- die Struktur des Unterrichtsobjekts, d. h. die Bestimmung der sachlogischen Voraussetzungen soll die Kausalität des Lernprogramms im Sinne der Bestimmung der Berücksichtigung strukturgesetzlicher Reihenfolge von Informationsbildung sichern (ebd., S. 73);
- die Detaillierung des Unterrichtsobjekts, d. h. die Zerlegung in einzelne Relationen, dann Elemente und schließlich Merkmale soll die Kette der geplanten Operationen festlegen helfen. (Ebd.)

All diese Kriterien sollen als *formale* Bausteine den Lehrer zum Entscheidungsverbrauch von Entscheidungsfreiheit bringen, ohne eine Richtung der Entscheidung vorzugeben: „Das bedeutet: In die Planungsarbeit geht die jeweilige Ideologie des Planers, nicht die der Urheber der systemtheoretischen Didaktik ein. Nur werden hier subjektive Wertsetzungen nicht in naiver, sondern in einer den möglichen Unterrichtsobjekten sachlogisch adäquaten Weise durchgesetzt.“ (Ebd., S. 74)

Schon an dieser Stelle der ersten Planungssequenz wird damit der große Mangel systemtheoretisch-reduzierten Denkens offenbar, das Herman Nohl in bezug auf gewisse psychologische Ansätze treffend kritisierte. (Vgl. diese Arbeit S. 92 f.) Einerseits soll der Sache angemessen eine sogenannte Struktur repräsentiert werden, d. h. es soll adäquat ein Gegen-



stand den historischen Erkenntnismöglichkeiten des Menschen gemäß im Unterricht abgebildet werden, andererseits wird die Analyse dieses Gegenstandes auf seine oberflächliche Konsistenz reduziert. Die in dem Gegenstand verborgenen erkenntnisleitenden Interessen des Menschen – als subjektive Wertsetzung aus der wissenschaftlichen Betrachtung entfernt – bleiben für eine derartige Didaktik bedeutungslos, weil sie nur die technologische Umsetzung einer ohnehin subjektiv-wertsetzend vorentschiedenen Inhaltlichkeit erörtern will und nur formale Gesichtspunkte zur Vertiefung des Bestimmungshorizontes eines Inhaltes zu liefern vermag. Wie aber soll damit die angebliche „gestaltende“ Art der Didaktik „konstruktiv“ überwunden werden? In Wirklichkeit wird schon bei der Bestimmung des Unterrichtsobjektes auch im systemtheoretischen Ansatz „gestaltet“, d. h. Unterricht nach der wertmäßigen Orientierung des Planenden bestimmt. Die technische Sprache dieses Ansatzes vermag allenfalls die Illusion zu vermitteln, daß hier sachgesetzlich Entscheidungen „konstruktiv“ gefällt werden. In Wirklichkeit lassen die Kriterien der Bestimmung des Unterrichtsobjektes als formale und auf Quantitäten orientierte die unterschiedlichsten Bestimmungen ein und desselben Gegenstandes zu. Gegenüber der Strukturerofassung des Inhaltes nach Klafki tragen sie den Nachteil, eine scheinbare Freiheit von inhaltlichen Wertentscheidungen zu suggerieren, gegenüber dem differenzierten Fragemodell von Heimann zeigen sie eine komplizierte Terminologie und eine Fülle formaler Bestimmungsebenen. Die Verweigerung, als Didaktik über die Ideologieanfälligkeit des Unterrichts nachzudenken, erzwingt die Postulierung einer gespaltenen Lehrerpersönlichkeit, die hier subjektiver Mensch und dort wertfrei technisch planende Maschine komplexer Natur ist.

Deutlich wird dies bei der Bestimmung des Begriffes Lernprozeß. An die Stelle differenzierter Reflexion über die Entwicklungszusammenhänge Individuum–Gesellschaft–Natur als Grundlage menschlicher Lernfähigkeit und -leistung setzen König/Riedel die Bestimmungen von drei Lernprozeßarten ein, die dem Lehrer die bestimmende Entscheidung im Blick auf das Unterrichtsziel erlauben sollen:

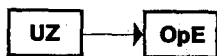
1. Der Lernprozeß läuft als Imitation ab, wenn dem Lernenden weder die Relationen noch die Elemente des Systems, das als Unterrichtsobjekt Lernobjekt ist, bekannt sind.
2. Sind die Relationen aus irgendwelchen anderen Zusammenhängen her bekannt, aber nicht die Elemente dieses Systems, so müssen die Relationen auf das neue System übertragen werden, so daß man die Elemente herausarbeiten kann. Dieser Prozeß wird als Relationen-Transfer bezeichnet.

3. Umgekehrt können die Elemente bekannt sein, aber nicht die Relationen. Elementen-Transfer findet statt, wenn die Elemente auf das neue System übertragen werden, um die Relationen zu finden.

Es ist ohne Zweifel richtig, bei Lernprozessen auf die Wichtigkeit verschiedener Erarbeitungsarten eines Gegenstandes zu achten. Das ist ein grundsätzliches und sehr altes Problem der Didaktik, das die sachadäquate Umsetzung eines didaktisch analysierten Inhalts erfordert. Andererseits hängt die sachlogisch adäquate Umsetzung eines Unterrichtszieles besonders von der Qualifikation des Didaktikers ab. Mithin ist es ein zentrales Problem der didaktischen Ausbildung, diese Qualifikation ausbilden zu helfen. Diese Ausbildung zeigt sich jedoch nicht schlechthin als ein Problem der Ausbildung prädikatenlogischer Kompetenz, wie König/Riedel meinen. Sachlogisch adäquates Handeln heißt vielmehr, über die Beherrschung notwendiger, aber nicht hinreichender logischer Kompetenz hinaus die Entwicklung erkenntnistheoretischer Kompetenz zu entfalten. Sofern diese auf Erkenntnislogik reduziert wird, verkürzt sich der Fragehorizont über den Analysegegenstand merklich. Dieser wird nicht mehr in den Dimensionen seiner historischen Genese beschreibbar, er wird außerhalb der in ihn eingegangenen (subjektiven) Wert- und Zwecksetzungen erörtert, er wird immer nur unter dem Gesichtspunkt technischer Umsetzungsmöglichkeit, nicht aber vom Standpunkt menschlicher Wünschenswertlichkeit analysiert. Diese Reduktion entlarvt sich in praktischer Umsetzung dann schließlich immer auch als je bestimmte zur Durchsetzung anstehende Ideologie. Was ist also wissenschaftlich bei König/Riedel gewonnen außer der technisch umschriebenen Formalisierung der Ideologie?

Die notwendig zu fordernde *auch* stärker logische Durchdringung didaktischer Bestimmungsprozesse mündet bei König/Riedel in ein Kategoriensystem, das sich auf der ersten Planungssequenzstufe möglicher Sachunlogik, die im Unterrichtsobjekt oder Lernprozeß steckt, nicht entziehen kann. Das Unterrichtsziel wird hier genauso als Thematik vom Lehrer einsetzbar wie in anderen didaktischen Ansätzen. Gegenüber der Bildungstheorie und der „Berliner Schule der Didaktik“ trägt es allerdings zunächst schon den Mangel komplizierter Terminologie.

Die zweite Planungssequenz ist folgendermaßen bestimmt (ebd., S. 83):



Von dem Unterrichtsziel her soll das Operationsergebnis (OpE), d. h. der zunächst geplante Zustand von Operationen des Lernenden, bestimmt werden. König/Riedel geben ein Beispiel für ein formuliertes Operationsergebnis: „Elektrische Leiter und Nichtleiter erkannt“. (Ebd., S. 48) Bei der Bestimmung des Operationsergebnisses soll der Lehrer folgende Momente zusätzlich beachten:

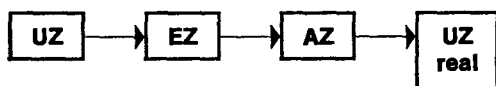
- den Anfangszustand der Lernenden in bezug auf das Operationsergebnis;
- die Grundform des Unterrichts;
- die Komplexitätsstufe des Unterrichtsobjekts;
- die Art des Lernprozesses;
- die Reihenfolge von Operationen. (Vgl. ebd., S. 48 f.)

Vom Operationsergebnis her ergibt sich nun die monokausale Bestimmung des Kerns der Unterrichtsplanung, d. h. die dritte Planungssequenz:



Diese zentrale Planungssequenz ist nun jedoch in der Tat nichts anderes als ein längst bekanntes Ableitungsschema der Bestimmung des didaktischen Prozesses (das hier nur den Mangel monokausaler und schematischer Bestimmungsfolge trägt). Übersetzt heißt es: Eine bestimmte Intention oder ein bestimmtes Ziel (OpE) steht in einem kausalen Verhältnis zu einem bestimmten Inhalt (OpO) und erfordert bestimmte methodische Verfahren (Op), die sich nach verschiedenen Aspekten hin differenzieren lassen (SoS, Hm, Org), um bei dem Schüler einen bewußten Lernprozeß (indirekte Initiation) in Gang zu setzen. Besonders der Heimannsche Ansatz, dem König/Riedel den rationalen Kern ihres didaktischen Versuches verdanken, läßt den Ursprung sogenannter systemtheoretischer Planungsabfolge erkennen. Aber Heimann hütet sich vor Schematismus. Bei ihm ist deutlich gemacht, daß sich jedes Planungselement verselbständigen kann, statt Wirkung in einem monokausalen Ableitungsmodell selbst Ursache von Ableitungen sein kann – z. B. wenn die Methode oder das Medium selbst zum Inhalt wird und nicht abgeleitet von einem bestimmten Inhalt in Erscheinung tritt oder wenn methodische Mängel Intentionen, die beabsichtigt und geplant sind, verfälschen –, das alles verschwindet eher im Formalismus bei König/Riedel. Sie werfen hingegen

Heimann vor, daß er die Betonung der Interdependenz gar nicht durchhalte, daß Interdependenz bei Heimann immer Dependenz meine. (Vgl. ebd., S. 94 f.) Gerade in dieser Bewertung zeigt sich die Begrenztheit systemtheoretischer Reflexionsbereitschaft. Von der These ausgehend, daß jedes Verhältnis – also auch Inhalt und Methode – eine Abhängigkeit, d. h. Dependenz ausdrückt, schließen sie, daß Interdependenz eigentlich gar nicht (also nirgends!?) vorhanden sein kann. Wenn Ursache und Wirkung da sind, muß selbst bei der Umkehrung von Ursache und Wirkung mit anderen Worten eine Dependenzbeziehung vorhanden sein. Das Bestreiten der Abhängigkeit von Dependenzen war für Heimann jedoch gar nicht das Problem: Er wollte in seinem Ansatz die Kausalität von Absicht, Umsetzung der Absicht durch Inhalte, Vermittlung durch Methode und Medium nur relativieren, indem er auf die Interdependenz, d. h. wechselseitige Abhängigkeit dieser Zusammenhänge aufmerksam machte. Diesen Sachbestand dahin gehend aufzulösen, daß Interdependenz immer auch Dependenzbeziehungen einschließe, zeigt das Unverständnis, das König/Riedel der Feldtheorie Heimanns entgegenbringen. Angesichts des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes konnte Heimann nicht behaupten, daß im Unterricht *exakt nachweisbare Dependenzbeziehungen* herrschen. Der Begriff der Interdependenz soll davor warnen, mechanistisch-schematisch Ableitungszusammenhänge zu behaupten, die erst komplex bewiesen werden müßten. Das heißt nicht, daß Dependenzbeziehungen ausgeschlossen würden, aber es heißt, daß nicht reine, allgemeingültige und schematisch wirkende Kausalbezüge im Unterrichtsprozeß identifiziert werden können. Gerade dies aber scheinen König/Riedel mit ihrem Modell zu intendieren. Gegenüber dem feldtheoretischen Ansatz Heimanns erscheint dies als ein Rückfall in das mechanistische Weltbild. Die vierte Planungssequenz, die König/Riedel anbieten, lautet folgendermaßen (ebd., S. 83):



Hierin ist die Betonung der Kontrolle der Unterrichtsergebnisse ausgedrückt. Das Unterrichtsziel (UZ) soll durch die Bestimmung des Endzustandes (EZ), d. h. die instrumentale Kontrolle (konkret: Prüfung) des Lernergebnisses, den Lernzustand der Schüler ermitteln. Bei der Bestimmung des Anfangszustandes (AZ) geht es demgegenüber um die Bestim-

mung des Lernzustandes vor Beginn der Unterrichtsrealisation. Davon kann das reale Unterrichtsziel, d. h. das erreichte, abgeleitet werden.

Alle vier Planungssequenzen stellen damit eine Ziel-Inhalt-Methoden-Ergebnis-Relation unter Betonung schematischer Einlinigkeit und Beachtung eines formallogischen Rasters dar. Die Grenzen derartiger Didaktik sind offensichtlich. Gegenüber anderen didaktischen Ansätzen, deren Einsichten z. T. nur in neue Begriffe gehüllt werden, weist der „systemtheoretische Ansatz“ einen Hang zu einseitiger technischer Durchdringung auf, der die Möglichkeit zu pluralistischer und demokratischer, d. h. auch ideologiekritischer Reflexion in die Formalia technologischer Analyse bindet.

König/Riedel kritisieren an der bisherigen Entwicklung der Didaktik weniger die wissenschaftlich vorgetragenen Konzepte (ebd., S. 105) als vielmehr die praktischen Auswirkungen dieser Konzepte auf reale Unterrichtsplanungen. (Ebd., S. 91 ff.) Der bildungstheoretische Ansatz von Klafki wird als „Dependenz“-Modell bezeichnet, der Heimannsche Versuch als „Interdependenz“-Modell zur „Gestaltung“ von Unterrichtsprozessen. „Gestaltung“ im Verständnis der „Systemtheorie“ reicht jedoch zur Begründung rationaler Planung von Unterricht nicht aus, dieser muß „konstruiert“ und nicht „gestaltet“ werden. Die Misere „gestaltender“ didaktischer Konzepte begründet sich nach Auffassung der Autoren vor allem in folgenden Zusammenhängen:

– Klafki wie Heimann kommen im Grunde zur gleichen Entscheidungsabfolge, da die behauptete Interdependenz bei Heimann de facto eine Dependenz von Absicht – Inhalt – Methode – Medium darstellt, die das Warum des Unterrichts dem Wie voranstellt.

– Heimanns Vorgehen der phänomenologischen Gewinnung formaler Kategorien zur Analyse didaktischer Prozesse erscheint logisch: „Die Substanz des Phänomens Unterricht wird durch eine Kategorial-Analyse zur Substanz der Didaktik. Nur kann man diese Transformation als willkürlich und nur die Syntax der Sprache betreffend auffassen.“ (Ebd., S. 98) König/Riedel betonen die Willkür Heimannscher Setzung, um ihren wissenschaftstheoretischen Ansatz möglichst glatt durchsetzen zu können: „Können didaktische Einsichten überhaupt aus Klassifizierungsversuchen gewonnen werden? Die Ontologie hat das Grundproblem der Philosophie nicht lösen können (die Autoren verstehen sich als Vertreter der „logischen Propädeutik“ von Kamlah/Lorenzen, d. Verf.), und es ist zu bezweifeln, daß sie das Grundproblem der Didaktik löst.“ (Ebd., S. 99) Damit sind die ontologischen Probleme als Scheinprobleme aus der Didaktik ausgeschlossen, mithin ist auch der Versuch unnötig, die Bedeutung der „Didaktik als Theorie und Lehre“ von Heimann differenziert, weil dieser ontologisiert, einzuschätzen.

– Schließlich erscheint die bisherige Didaktik den Autoren als ungenügend, weil sie Unverbindlichkeiten der Planung provoziert. „Die Konstruktion von Unterrichtsplanungen – so wie es die systemtheoretische Didaktik verlangt – läßt diese Freiheit des Gestaltens nicht zu. Wer deswegen meint, daß er in seiner Entscheidungsfreiheit eingeengt wird, hat die Vielzahl der Kombinationen nicht bedacht, die sich aus den Variationen der Planungselemente ergeben. Wenn er trotzdem zu immer gleichen Ergebnissen gelangt, so ist das nicht Schuld des didaktischen Konzepts, sondern ein Problem konditionierter Verhaltensweisen. Aber selbst dann ist die Gefahr, daß die Unterrichtszeit der Schüler ineffektiv vergeht, wesentlich geringer als sonst.“ (Ebd., S. 140) Oder: „Unterrichtsplanungen als Konstruktionen bemühen sich um ... Geradlinigkeit des Unterrichtens auf ein festgelegtes und genau beschriebenes Unterrichtsziel zu.“ (Ebd., S. 130) König/Riedel wollen sich mit Variationen der Planungselemente beschäftigen, nicht jedoch mit konditionierten Verhaltensweisen. Ihr wissenschaftlicher Fragehorizont beschränkt sich von vornherein auf technische Verfahren der Planungsherstellung bzw. der Konstruktion, um, wie sie kritisieren, „phantasievolle“ Gestaltungen (ebd., S. 105 ff. u. S. 137) zu vermeiden, Unverbindlichkeiten zu verhindern: „Unzulänglichkeiten können nicht der Planung angelastet werden, sondern dem didaktischen Konzept, das sie zuläßt.“ (Ebd., S. 120) Daß andererseits die Unverbindlichkeiten sich über die konditionierte Lehrerpersönlichkeit immer wieder einschleichen und daß gerade dieses Problem für Heimann zum Ausgangspunkt der Problematisierung der Didaktik als Theorie und Lehre wurde, ignorieren die Autoren geflissentlich. Die Reflexion des didaktischen Prozesses, die Heimann eindrucksvoll demonstrierte, wird von König/Riedel durch das Gebot der Tat auf zweckhafte Opportunität reduziert: Die bisherige Didaktik scheint „zu vergessen, daß am Unterricht auch Schüler beteiligt sind. Ihretwegen müssen Planungen *vor* der Realisierung und nicht nur *durch* Realisierung geprüft werden können.“ (Ebd., S. 100) Die Ignoranz gegenüber den Grundlagen bisheriger didaktischer Theorien ist damit offenkundig: Diese wollen überwiegend den Lehrer auf die „Lebenswirklichkeit“ orientieren oder das „Theoretisieren lehren“, um Planungen zu *begründen*, ohne in den Fehler zu verfallen, die durch die Lebenswirklichkeit bewirkten Verhaltensweisen des Lehrers zu übersehen. König/Riedel erklären jedoch dieses Fundamentalproblem der Didaktik als „gestaltenden“ Fehler, um die technische Seite der Didaktik als *Deus ex machina* zu konstruieren: Was Heimann beschreibt, „ist nicht Unterricht, sondern ein vordergründiges Bild von Unterricht“. (Ebd., S. 101) Dieses Bild sei vor allem ungeeignet, um zur realen Erfassung des Unterrichtsprozesses zu gelangen. Die

Hauptkritik gegen Klafki und Heimann liegt in der Unterstellung, daß ihre Theorien keine konkrete Anweisungsfunktion wahrnehmen können, der Lehrer in der Praxis von diesen Theorien also allein gelassen wird. Hier setzt deshalb die Begründung der „Systemanalyse“ ein: „Die *Systemanalyse* ist nicht daran interessiert, Elemente aufgrund ihrer Merkmale zu klassifizieren und unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen, sondern daran, die *Relationen* zwischen Elementen aufzudecken.“ (Ebd., S. 102) Wie aber sollen Relationen aufgedeckt werden, wenn nicht Elemente aufgrund ihrer Merkmale klassifiziert werden? Die Einschätzung vor allem des Heimannschen Ansatzes der Didaktik durch König/Riedel ist wenig realistisch. Heimann hatte schließlich als erster westdeutscher Didaktiker die Notwendigkeit der Beachtung der Relationen zwischen den Strukturmomenten eindeutig herausgearbeitet. Er hatte allerdings auch eindringlich vor schematischem Gebrauch der Strukturanalyse gewarnt. Diesbezüglich fallen König/Riedel hinter den Diskussionsstand didaktischer Theoriebildung zurück, weil sie die im didaktischen Prozeß enthaltenen Widersprüchlichkeiten der Bestimmung durch eine Schematisierung des Planungsprozesses zu überdenken versuchen. Ihre Hauptkritikpunkte an der bisherigen Didaktik zeigen auf, daß eine konstruktive Auseinandersetzung mit den durch die Entwicklung der Didaktik bedingten Problemen apriori des widersprüchlichen Potentials beraubt wird: Unter der Verdammung ontologischer Probleme versuchen König/Riedel mit Mitteln formalisierender Methoden, die Widersprüche der Entwicklung der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge didaktischer Theoriebildung zu übersehen.

# B. Der marxistisch-leninistisch orientierte Ansatz in der Deutschen Demokratischen Republik

## 1. Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches

### 1.1. Eingrenzung der Fragestellungen

Die Entwicklung der Didaktik in der DDR steht in enger, planmäßiger und organisierter Beziehung zur Entwicklung der gesellschaftlichen und besonders der politischen Verhältnisse. Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) reguliert sowohl die gesellschaftlichen Verhältnisse als auch das Verhältnis von gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklung, indem sie planmäßige Prozesse organisiert, die nach ihren gesetzten Kriterien zielgerichtet ablaufen sollen und kontrolliert werden. Im Gegensatz zu den westdeutschen Ansätzen der Didaktik, deren praktische Relevanz im Sinne der Effektivität für das Gesellschaftssystem zwar ein wesentliches Kriterium für die schulpraktische Verbreitung, Förderung und Beachtung darstellt, wo die Didaktik im wesentlichen jedoch immer erst im nachhinein, nach ihrer theoretischen Erstellung, auf die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse verwiesen ist<sup>83</sup>, ist die Didaktik der DDR von vornherein planmäßig in den Prozeß der Erfüllung gesellschaftlicher und politischer Aufgaben einbezogen und damit ein mehr oder minder direkter Ausdruck der gesellschaftlichen Entwicklung durch gesteuerte Parteilichkeit. In der Darstellung der wesentlichen westdeutschen didaktischen Ansätze ging es nicht darum, im Sinne einer Geschichte der Didaktik exakt die historische Entwicklung des jeweiligen Ansatzes im Verhältnis zur gesellschaftlichen Entwicklung aufzudecken.

---

83 Ein Beispiel dafür gibt der Heimannsche Ansatz. Obwohl bereits 1947/48 Grundmomente der Heimannschen didaktischen Theorie entwickelt wurden, konnte sich dieser Ansatz erst in den sechziger Jahren gegenüber der Bildungstheorie durchsetzen.



Es wurde bescheidener nach den theoretischen Grundlagen und den methodologischen wie praktikablen Problemen der Ansätze gefragt, um zu zeigen, was die Ansätze zur Bewältigung der der Didaktik gestellten Aufgaben beitragen können. Dieses Vorgehen war schon deshalb möglich, weil die didaktischen Ansätze nicht ausschließlich und mit eindeutiger Notwendigkeit aus der Entwicklung bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse ableitbar sind, wenngleich bestimmte Zeitströmungen Ansätzen immer auch erst zum Durchbruch (und damit zur Entwicklung) verhelfen. Die Didaktik der DDR unterscheidet sich hier deutlich von den bisher dargestellten Ansätzen: Ihre Entwicklung kann nicht losgelöst von den parteilich gesetzten Normvorstellungen betrachtet werden, da sie *direkt* zur Einlösung politisch gesetzter Ansprüche verpflichtet ist. Ihre inhaltliche Arbeit ist auf die historische Erfüllung gesetzter parteilicher Vorstellungen gerichtet, und dies wird in der DDR als offensiver Ausdruck der Parteilichkeit begriffen. Gerade hierin vermutet die Didaktik wie jede andere marxistisch-leninistisch orientierte Wissenschaft im sozialistischen System ihre Stärke: im Rahmen einer Gesamtentwicklung als reguliertes wie steuerndes Moment zu fungieren, das seine Entwicklungsrichtung durch die von der Partei gestellten Aufgaben kennt und diese Zielsetzung in bewußter Arbeitsteilung, eindeutiger Ausgerichtetheit und planmäßiger Organisiertheit zu verwirklichen versteht. Die Parteilichkeit des Wissenschaftlers erscheint dem Marxisten-Leninisten nicht als der Wissenschaft vorausgesetzte Dogmatik, sondern der Wissenschaftler ist nur sofern parteilich, wie er wissenschaftlich (im Sinne des Marxismus-Leninismus) ist. Aber – so die These – eben diese Wissenschaftlichkeit muß zur Parteilichkeit führen, um die Wissenschaft in ein verantwortungsbewußtes Verhältnis zur gesellschaftlichen Entwicklung zu setzen. Aufgrund dieser theoretischen Grundlegung ist es begreiflich, daß die Didaktik der DDR, die sich gegenwärtig durchweg als marxistisch-leninistische Wissenschaft versteht, Voraussetzungen ihrer eigenen Arbeit im Rahmen parteilicher Setzungen formulieren muß. Die grundlegende Voraussetzung ist die marxistisch-leninistische Ideologie als Ausdruck der wissenschaftlichen Methodologie, die dieser Ansatz verfolgt. Diese Methodologie bedingt jedoch mehr als eine nur allgemeine Eingebundenheit des Didaktikers: Sie verweist ihn als Weltanschauung auf den Rahmen der parteilich gesetzten Entwicklungsauffassung von der Gesellschaft, sie verpflichtet ihn damit auf die Lösung wie Einlösung parteilich gesetzter Aufgaben und reicht über diese Aufforderung konkret in die wissenschaftliche Bestimmung seines Untersuchungsgegenstandes hinein. Der Marxist-Leninist stellt diese Abhängigkeit seiner Wissenschaft gegenüber der relativen Unabhängigkeit „bürgerlicher Wissenschaft“ (vgl. Tomberg

1973) als Vorteil der Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion dar: Wo die „bürgerlichen Ansätze“ im nachhinein durch die „bürgerliche Lebenswirklichkeit“ kontrolliert werden und jeden Schein von Freiheit verlieren, da weiß sich die „sozialistische Wissenschaft“ von vornherein der Notwendigkeit ihrer Entscheidungen bewußt und findet hierin ihre Freiheit als Entfaltung von Ideen, die die planmäßig erfaßte Notwendigkeit immer besser realisieren helfen. Der „bürgerliche Wissenschaftler“, so argumentiert der Marxist-Leninist, stellt nur die Freiheit seiner Idee vor die Notwendigkeit, wird jedoch letztlich durch die Notwendigkeiten der „kapitalistischen Gesellschaft“ kontrolliert.

Es sollen im folgenden, um die Bestimmung der notwendigen Aufgaben und damit der selbst gewählten Grundlagen der Didaktik der DDR aufzuzeigen, vier Phasen der Entwicklung der Didaktik in der DDR unterschieden werden. Dabei kann die geschichtliche und ideologische Entwicklung im Zusammenhang mit der Entwicklung der Didaktik nicht übersehen, andererseits aber auch nicht diese Untersuchung über den didaktischen Ansatz der DDR zu einer differenzierten historischen und ideologischen Analyse ausgeweitet werden (vgl. auch S. 305 f.). Aus zahlreichen Analysen ergibt sich gegenwärtig ein komplexes Bild der Entwicklung der Pädagogik, der Schul- und anderer Bildungseinrichtungen der DDR. (Vgl. u. a. Hearnden 1973; Waterkamp 1975; Anweiler 1969; Vogt 1969; 1972; Baske/Engelbert 1966; Froese 1969; Michael/Schepp 1974; Mieskes 1971; Mende 1972; Niermann 1972; 1973; Langewellpott 1973) Zahlreiche marxistische Standardwerke liegen ebenfalls vor. (Vgl. u. a. Alt/Lemm 1971; Günther/Uhlig 1968; Uhlig 1974; Gläser 1970/71; Heubach 1965/66 u. 1967; Klein 1974)

Eine Analyse der Didaktik der DDR in ihren Entwicklungsstufen seit 1945 liegt hingegen nicht vor. Daher mußte die Darstellung des Gegenstandsbereiches der DDR-Didaktik ausführlicher gehalten werden, obwohl andererseits nur die Grundzüge der Entwicklung aufgezeigt werden können. Diese Entwicklungspunkte sollen im Rahmen dieser Arbeit in der kritischen Erörterung des DDR-Ansatzes weniger für das sozialistische Gesellschaftssystem beurteilt werden, sondern mehr eine Antwort auf die Frage nach der Übertragbarkeit des DDR-Ansatzes auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik geben. An den Stellen, an denen aus Raumgründen nicht näher auf die Probleme der Entwicklung der Didaktik in der DDR eingegangen werden kann, wird, soweit es möglich erscheint, auf weiterführende Literatur verwiesen.

## 1.2. Die Entwicklungsphasen des Ansatzes seit 1945

### 1.2.1. Die Phase der Herausbildung der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik 1945—1949

Am 12. Juni 1946 (heute „Tag des Lehrers“ in der DDR) wurde in Thüringen als letztem Land der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands (SBZ) das „Gesetz der Demokratisierung der deutschen Schule“ angenommen. (Vgl. Günther/Uhlig 1968, S. 37 f.) Außer der prinzipiellen „antifaschistisch-demokratischen“ Zielstellung brachte dieses Gesetz folgende Prinzipien zum Ausdruck:

- Prinzip der hohen Bildung für alle;
- Prinzip der Trennung von Kirche und Staat;
- Prinzip der Wissenschaftlichkeit;
- Prinzip der Einheitlichkeit;
- Prinzip der Staatlichkeit. (Vgl. Naumann 1975, S. 102)

G. Uhlig, einer der bekanntesten historischen Pädagogen der DDR, der als Spezialist der Schulgeschichte der DDR gilt, skizziert die Situation der Pädagogik in der sowjetisch besetzten Zone nach 1945 mit folgenden Worten: „Wenn man von einigen Versuchen absieht, den Lehrern die Herbartsche Schule zu empfehlen, kann man die damalige Vielfalt der pädagogischen Meinungen auf einen Nenner reduzieren: Es wurde versucht, an den Lehren der spätbürgerlichen Reformpädagogik anzuknüpfen und von da aus die Pädagogik der deutschen demokratischen Schule zu entwickeln.“ (Uhlig 1965, S. 247)

1945/46 war es keinesfalls eindeutig, daß sich eine marxistische Orientierung im Osten Deutschlands durchsetzen würde. Dennoch gab es gerade hier Autoren, die aufgrund einer marxistischen Analyse der geschichtlichen Situation versuchten, pädagogische Konzeptionen zu entwickeln, die zu einer Neubestimmung der deutschen Pädagogik führen sollten. Wegbereitend war in diesem Sinne eine Arbeit von Robert Alt, die im ersten Heft der „Pädagogik“ mit dem programmatischen Titel „Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ (Alt 1946) erschien. Alt setzte die Inhalte der Erziehung in ein Verhältnis zur gesellschaftlichen Entwicklung. Die Erziehung wurde von ihm als eine Funktion der Gesellschaft bezeichnet, und er vertrat die Ansicht, daß nur eine demokratische Ausrichtung der Gesellschaft eine demokratische Reform der Schule hervorrufen kann. Demokratie hieß für Alt die Aufhebung der antagonistischen Klassenverhältnisse, um neben dem Monopol des ökonomischen Besitzes und der politischen Macht auch das Bildungsmonopol der herrschenden Klasse brechen zu können. Alt versuchte die Verknüpfung von

gesellschaftlicher Lebensordnung und Erziehungswesen zu analysieren, um sowohl die Notwendigkeit der Schaffung einer demokratischen Einheitsschule wie auch die Veränderung der Bildungsinhalte im Sinne ihrer Ausrichtung an den Zielen einer grundlegenden demokratischen (das meinte bei ihm auf den Sozialismus sowjetischer Prägung ausgerichteten) Entwicklung zu orientieren. Alts Arbeit war kennzeichnend für die Entwicklung der marxistischen Orientierung, weil er erstens die Absichten einer sich autonom verstehenden Pädagogik kritisierte und den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und dem Entstehen und der Durchsetzung von Erziehungstheorien aufzuzeigen bemüht war; zweitens versuchte er – auf dieser Argumentation aufbauend – die neuen Aufgaben an die neue Schule auf der Basis der antifaschistisch-demokratischen Gesellschaftsordnung abzuklären; drittens wurden bisherige Ansätze der Pädagogik von diesem Standpunkt her relativiert, und die Reformpädagogik (zur Geschichte vgl. Scheibe 1971) wurde kritisiert.

R. Alt versuchte in einer anderen Arbeit (Alt 1947) den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen Kinder erzogen werden, und der Art und Weise (Methode), wie sie erzogen werden, herzustellen. Alt führte als Ausgangspunkt zu seinen methodischen Überlegungen den *Arbeitsbegriff* an, der für ihn als Kristallisationspunkt der im Unterricht zu verwendenden Inhalte und Methoden fungiert. Die Notwendigkeit, auf Arbeit vorbereitet zu werden, um mittels der Arbeit den gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß vorantreiben zu können, bedingt die Notwendigkeit, den Schülern ein fest umrissenes und funktional auf die Entwicklung der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse (vgl. Stiehler 1974) bezogenes Wissen auf der Grundlage verbindlicher Lehrpläne zu vermitteln. Es kommt Alt nicht darauf an, wie es z. T. für westdeutsche Theorien kennzeichnend war, die Kindgemäßheit des Wissens, das sogenannte „natürliche Lernen“ oder eine „Pädagogik vom Kinde aus“ zu vertreten, sondern es geht ihm darum, einen systematischen Unterricht zu begründen, der sowohl genügend Wissen im Hinblick auf die Produktivkraftentwicklung als auch für die Stabilisierung und Entwicklung antifaschistisch-demokratischen Bewußtseins (mit sozialistischer Zielperspektive) einschließt. Nur im Zusammenhang mit diesem Wissenserwerb erscheint Gruppenunterricht, von Alt als Kollektiverziehung angesprochen, als sinnvoll. (Vgl. auch Alt 1956)

Die Kritik reformpädagogischer Ansätze wurde auf der Grundlage dieser Programmatik zum entscheidenden Ausgangspunkt der Begründung einer marxistischen Erziehungstheorie in der SBZ. Nach 1945 traten vielfältigste Formen der Reformpädagogik auf. Es war eine Zeit, in der nicht

nur die traditionellen Unterrichtsstoffe, sondern vor allem auch die Unterrichtsformen in Frage gestellt wurden. So hieß es z. B. im Vorwort der am 1. Juli 1946 in der SBZ veröffentlichten Lehrpläne: „Die in den Lehrplänen aufgestellten Unterrichtsziele können nur bei einer zielbewußten und planmäßigen Unterrichtsführung durch den Lehrer erreicht werden. Die dabei anzuwendende Methode ist diejenige der Arbeitsschule. Auf veraltete Unterrichtsverfahren darf nicht zurückgegriffen werden.“ (Zitiert nach Günther/Uhlig 1968, S. 52) Die Arbeitsschulmethode war ein typisches reformpädagogisches Unterrichtsverfahren. Dieser Methode ging es nicht so sehr um das bildungstheoretisch fixierte Lernen bestimmter Stoffe als vielmehr um die vermittelnden Probleme der Erarbeitung. Dieser wie auch andere reformpädagogische Ansätze, die aus der Schule als Lehranstalt eher eine kreative Arbeitsanstalt machen wollten, die die freie Erarbeitung eines dem Lehrer freizustellenden Stoffes ins Auge faßten und mehr über Vermittlungswege als über den Inhalt des zu Vermittelnden reflektierten, stellten eine politische Herausforderung an die Kräfte dar, die das sowjetische Gesellschaftssystem auf deutsche Verhältnisse unter der Gunst der historischen Situation übertragen wollten. Die Parteinahme für den antifaschistisch-demokratischen Staat, die die Reformpädagogik ungenügend inhaltlich belehrend vorantreiben konnte, stand im Vordergrund der Bemühungen der Erneuerung der Lehrerbildung im Sinne des sowjetischen Vorbildes, und sie formte die geförderten und zugelassenen Versuche zur Begründung einer neuen Erziehungstheorie. Dabei wurde es mehr oder weniger zum Scheidepunkt, sich für oder gegen das Schulsystem der Sowjetunion, sich für oder gegen eine marxistisch orientierte Erziehungstheorie einzusetzen. Sowohl die Besatzungspolitik als auch die Politik der KPD und später der SED liefen in letzter Konsequenz darauf hinaus, sowjetische Modelle zunächst relativ unbesehen zu übernehmen. Dies stand im Zusammenhang mit der Übernahme des sowjetischen Gesellschaftsmodells und der Forderung, für dieses System Leistungen zu erbringen: „Wohl hatten sich verschiedene reformpädagogische Strömungen als begrenzter Fortschritt gegenüber der faschistischen Pädagogik erwiesen, und viele Anhänger der Reformpädagogik standen ehrlich auf der Seite der antifaschistisch-demokratischen Ordnung. Sie arbeiteten aufopferungsvoll bei der Festigung der neuen Schule mit. Die Praktiken der Reformpädagogik erschwerten jedoch eine straffe und planmäßige Unterrichtsführung. Als die Leistungssteigerung im Schulwesen zur vorrangigen Aufgabe wurde, mußten sie sich zwangsläufig als Hemmnis auswirken.“ (Uhlig 1974, S. 22)

Die ideologische Auseinandersetzung, die parteipolitische und weltanschauliche Zugehörigkeit zum sozialistischen Lager, 1949 mit der Grün-

derung der DDR dokumentiert, wurde zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung auch um die Entwicklung der Didaktik: „Auf didaktischem und methodischem Gebiet war die Auseinandersetzung mit den bürgerlichen pädagogischen Auffassungen besonders hart und langwierig. Der IV. Pädagogische Kongreß (1949, d. Verf.) hatte diesen Prozeß durch seine klare Stellungnahme zwar beschleunigt, aber unter der Masse der Lehrerschaft konnte sich die grundsätzliche Neuorientierung nur über einen längeren Zeitraum durchsetzen. Nur ein Teil der Lehrer besaß damals ein gefestigtes Wissen auf dem Gebiet des Marxismus-Leninismus. Der Verbesserung der Leistungen in der Schule standen vor allem ideologische Hemmnisse entgegen.“ (Uhlig 1974, S. 75 f.; vgl. ferner Günther 1968) Das bedeutete: „Für das Schulwesen mußte beim Übergang zur sozialistischen Entwicklung die politisch-ideologische Erziehung ... das zentrale Problem bleiben. Nur dadurch konnten die notwendigen subjektiven Voraussetzungen für den Aufbau des Sozialismus geschaffen werden. Das Bildungswesen mußte so weiterentwickelt werden, daß überzeugte Kämpfer für die Festigung der jungen Arbeiter-und-Bauern-Macht, für die Bändigung des Imperialismus, gegen die von ihm verursachte Spaltung Deutschlands und für die friedliche, demokratische Wiedervereinigung Deutschlands herangebildet werden konnten.“ (Uhlig 1974, S. 15)

Auf didaktischem Gebiet waren die Einflüsse der reformpädagogischen Strömungen vor allem durch die Begriffe „Pädagogik vom Kinde aus“ und „Arbeitsschulpädagogik“ charakterisiert. Der marxistische Schulpolitiker Gläser meint: „Arbeitsschule statt Lernschule, dynamisches Prinzip statt Stoffprinzip, Gruppenunterricht und freie Arbeitsgemeinschaften an Stelle von Jahrgangsklassen, Gesamtunterricht nach Komplexen oder Projekten statt Fachunterricht, freie Entscheidung des Lehrers an Stelle der Bindung an einen Lehrplan, freies Wachsenlassen der kindlichen Kräfte anstatt führender Rolle des Lehrers – diese Forderungen kennzeichneten vor allem die didaktischen und methodischen Auffassungen der Anhänger dieser Richtungen“. (Gläser 1970/71, Teil 2, S. 204) Auf dem Weg zum Sozialismus sollten derartige „Freiheiten“ für den Lehrer ebenso wie im Sinne der Stärkung der DDR unausgewiesene Unterrichtsinhalte eingeschränkt werden, denn mit der verstärkten Orientierung an die Sowjetunion – und der im Laufe der politischen Auseinandersetzung mit den Westzonen zunehmenden Verschärfung der ideologischen und politischen Gegensätze – richteten sich reformpädagogische Strömungen „gegen den systematischen Kenntniserwerb und die intellektuelle Bildung im Unterricht, die damals besonders deshalb ver-

stärkt betont wurde, weil es sowohl galt, das bürgerliche Bildungsprivileg zu brechen und das unselige Erbe der nazistischen Schule ... zu überwinden, als auch die Jugend mit hohen Kenntnissen auszurüsten, damit sie die Aufgaben beim Aufbau der antifaschistisch-demokratischen Ordnung meistere und der künftigen gesellschaftlichen Entwicklung gewachsen sei<sup>84</sup>. (Ebd.)

So wurden alle Versuche der Erneuerung vornehmlich der Erziehungsformen unter dem Primat der Lernschule im Sinne straffer Einübung der neuen Inhalte verhindert.<sup>84</sup> Interessant ist in dieser Hinsicht die Entwicklung der „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“, die 1947 veröffentlicht wurden. (Vgl. Grundsätze 1947; vgl. ferner Heubach 1965/66) In einem Vorentwurf hieß es: „Ein wichtiges erzieherisches Mittel, dessen sich der Lehrer immer wieder bedienen wird, ist die Gruppenarbeit. *Die Klasse wird eine bewegliche Arbeitsgemeinschaft* unter planvoller Leitung des Lehrers.“ (Zitiert nach Gläser 1970/71, Teil 2, S. 193) In der Endfassung hingegen hieß es (unter deutlichem Einfluß der zwischenzeitlich veröffentlichten Schrift N. P. Schtscherbows „Über die Organisationsformen des Unterrichts“ (1947)) als Ausdruck der Angleichung an die sowjetische Pädagogik: „Die Grundform der Unterrichtsarbeit ist die Unterrichtsstunde, die nach festgelegtem Plan und unter Anleitung von seiten des Lehrers mit einem feststehenden Bestand von Schülern durchgeführt wird, und in der *die verschiedenen Formen der Unterrichtsarbeit und verschiedenen Arbeitsmethoden Anwendung finden*. An die Stelle der Fragen und Antworten tritt das Gespräch, im reiferen Alter die Diskussion und der Bericht, mit dem Ziel der Festigung des Wissens und der Erfüllung der Lehrpläne.“ (Zitiert nach Gläser 1970/71, Teil 2, S. 193)

In der Zeitschrift „Die neue Schule“ wurde schon 1947 eine Debatte über das Problem der Beziehung von Inhalt (Stoff)-Methode geführt, die in Absetzung von reformpädagogischen Vorstellungen in von H. Deiters aufgestellte Grundsätze für die weitere Entwicklung der Didaktik und Methodik mündete:

---

84 Nach 1945 wurde in der Lehrerausbildung in der SBZ und DDR von etlichen Pädagogen auch auf die Herbart-Zillerschen Formalstufen zurückgegriffen, um der Lehrerschaft ein fest umrissenes Gerüst für die Gestaltung des Unterrichts zu geben. „Hierbei wurden folgende Stufen als Schema angegeben, die nach Möglichkeit in jedem Unterricht verwirklicht werden sollten:

1. Einstimmung
2. Zielangabe
3. Darbietung oder Erarbeitung
4. Anwendung“ (Günther/Uhlig 1968, S. 55).

1. Das Klassenunterrichtssystem und die Fächereinteilung sind unverzichtbarer Bestandteil der weiteren schulischen Entwicklung.
2. Gruppenunterricht, Differenzierung usw. sind nur im Rahmen des Klassenunterrichts möglich.
3. Jedes Unterrichtsfach ist durch spezifische Methoden gekennzeichnet.
4. Die Inhalte und Methoden des Unterrichts bilden eine untrennbare Einheit.
5. Der *Inhalt der Erziehungsarbeit* ist gesellschaftlich bestimmt, und über diesen Inhalt entscheidet sich der Charakter des Schulwesens. Daraus läßt sich ein Primat des Inhalts gegenüber der Methode ableiten.
6. Überprüfung der Verwendbarkeit der bis 1933 geführten Methodendiskussion für die neuen Aufgaben der deutschen demokratischen Schule. (Vgl. Deiters 1947, S. 425 f.)

In Anlehnung besonders an Schtscherbows Analyse über die Organisationsformen des Unterrichts erfolgte eine Orientierung an den Prinzipien der sowjetischen Schule. Das Klassenunterrichtssystem wurde als systematisches Unterrichtsprinzip zum Zwecke des Erwerbs eines systematischen Wissens bei den Schülern herausgestellt. Bei Schtscherbow hieß es: „Das Anerkennen des Systematisierungsprinzips führt unweigerlich zu folgenden Forderungen:

- a) den ganzen Unterricht auf der Grundlage der festumrissenen Lehrpläne und Programme aufzubauen, in denen der Umfang des Wissens nach den Grundsätzen der Wissenschaften streng vorgezeichnet ist;
- b) den in den Unterrichtsplänen und Programmen vorgesehenen Lehrstoff auf die Schuljahre, auf die einzelnen Unterricht(s)perioden im Jahr und die einzelnen Arbeitstage und Stunden zu verteilen, um auf diese Weise eine allmähliche und aufeinanderfolgende Erläuterung des Unterrichtsstoffes durch den Lehrer und die Aneignung der erforderlichen Kenntnisse durch die Schüler sicherzustellen.“ (Schtscherbow 1947, S. 29)

Und als zusammenfassende Orientierung postulierte Schtscherbow: „Die neue demokratische Schule in Deutschland muß so aufbauen, daß die Unterrichtsstunde zu einer Grundform in der Organisation der Unterrichtsarbeit wird. Hierbei muß alles Positive, was vorher aufgespeichert wurde, ausgewertet werden, jedoch eine äußerst wichtige Bedeutung erhält die weitere Entwicklung und Vervollkommnung des Klassen-Unterrichtssystems, als der Grundform in der Organisation der Unterrichtsarbeit.“ (Ebd., S. 32)

Nach dem III. Pädagogischen Kongreß 1948 hatte die Anzahl sowjeti-



scher Veröffentlichungen stark zugenommen.<sup>85</sup> Diese Veröffentlichungen galten insgesamt vier Schwerpunkten (vgl. Gläser 1970/71, Teil 2, S. 229 ff.):

1. Den ideologischen Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft. Hier ging es vor allem um die Verbreitung klassischer Lehren des Marxismus-Leninismus sowie spezifischer Lehren der Entwicklung der KPdSU (Bolschewiki) besonders im Hinblick auf die Lehren Stalins.
2. Der Verbindung von Theorie und Praxis, von pädagogischer Wissenschaft und Schularbeit.
3. Den didaktischen und methodischen Grundlagen der Unterrichtsarbeit. Hier ging es sowohl um den Nachweis der Notwendigkeit des Klassenunterrichts, des Fachunterrichts und der Unterrichtsstunde als Kern der Unterrichtsarbeit wie um Probleme des Erkenntnisgewinns im Unterricht. Besonders wichtig war in diesem Sinne neben den Lehrbüchern eine Schrift P. S. Oreschkows (1948) über die Grundlagen der sowjetischen Didaktik.
4. Den psychologischen Problemen des Unterrichts. Hier wurden die Anfänge marxistisch orientierter Psychologie, soweit sie in der Sowjetunion vorlagen, übersetzt. Als psychologische Propädeutik fungierte K. N. Kornilows „Einführung in die Psychologie“ (1949). Aufsätze von S. L. Rubinstein und N. D. Lewitow informierten über die Ansätze marxistischer Psychologieauffassungen.<sup>86</sup>

Die Ausrichtung der Entwicklung der Didaktik der DDR an sowjetischen Vorbildern hat vielerlei Ursachen. DDR-Pädagogen versuchen Verbindungen schon seit dem 17. Jahrhundert nachzuweisen (vgl. Günther 1967), von entscheidender Bedeutung war Ende der vierziger Jahre je-

---

85 „Der Verlag Volk und Wissen begann mit der Herausgabe der Schriftenreihe ‚Beiträge zur marxistischen Pädagogik‘ und der Reihe ‚Erziehungswissenschaft des Auslandes‘. Allein in der Zeit vom Sommer 1948 bis zum IV. Pädagogischen Kongreß [1949; d. Verf.] erschienen in diesen beiden Reihen 3 Lehrbücher und 4 größere Arbeiten in Broschürenform.“ (Gläser 1970/71, Teil 2, S. 228). 1948 erschien das sowjetische Lehrbuch „Pädagogik“ von B. P. Jessipow und K. N. Gontscharow und 1949 das „Lehrbuch der Pädagogik“ von I. T. Ogorodnikow und P. I. Schimbirjew. Diese Einführungen in die Sowjetpädagogik waren von grundlegender Bedeutung auch für die Herausbildung didaktischer Grundlagen, sowohl in der Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik als auch bezogen auf die Konstituierung einer antifaschistisch-demokratischen Unterrichtspraxis im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie (eingeschlossen der spezifisch stalinistischen Merkmale der damaligen Zeit). „In den Zeitschriften ‚Pädagogik‘ und ‚Die neue Schule‘ wurden im gleichen Zeitraum 10 größere Aufsätze sowjetischer Pädagogen veröffentlicht.“ (Gläser 1970/71, Teil 2, S. 228).

86 Eine erste wesentliche Aufnahme fanden diese Arbeiten in einer Vortragsreihe von H. Siebert, „Einführung in die marxistische Erziehungswissenschaft“. Vgl. die zusammenfassenden Wiedergaben in „Die neue Schule“, 4. Jg. 1949, Heft 1, 2, 4, 6, 8, 11.

doch die internationale kommunistische Bewegung.<sup>87</sup> Nach 1945 wurde in der SBZ sowohl materiell als auch ideologisch von der Sowjetunion dem Aufbau des Sozialismus auf deutschem Boden Unterstützung zuteil. L. Gläser stellt dies deutlich heraus: „Mit den Mitteln der Besatzungsmacht schützte sie den Aufbau der neuen demokratischen Ordnung vor den ‚Anschlägen der inneren und äußeren Reaktion‘ und sicherte so eine breite Handlungsfreiheit der demokratischen Kräfte.“ (Gläser 1970/71, Teil 1, S. 97)<sup>88</sup>

Die „antiimperialistische Grundhaltung“ war die wesentliche Basis zur Neugestaltung der Schule. Dabei wurden nicht nur die übersetzten sowjetischen Lehrbücher zu einem wesentlichen Instrument der Orientierung. Ebenso war die Struktur des Schulwesens in der UdSSR Vorbild für reformierende Bestrebungen in der sowjetisch besetzten Zone.<sup>89</sup>

In der Vorbereitung des IV. Pädagogischen Kongresses 1949 wurden

---

87 Aussagen aus den Werken der „Klassiker“ Marx, Engels und Lenin (damals auch Stalin), aber auch aus den pädagogischen Schriften N. K. Krupskajas, A. Makarenkos, C. Zetkins u. a. wurden in der politischen Auseinandersetzung um die Pädagogik von Kommunisten propagiert. Zur Bedeutung marxistischer Pädagogen, die besonders in der Weimarer Zeit wirkten, vgl. u. a. Geschichte (1966, S. 531 ff.).

88 Die Übereinstimmung der Zielrichtung der gesellschaftlichen Entwicklung beider Länder, die sich aus der sozialistischen Orientierung nach dem Vorbild der Sowjetunion ergab und als Politik einer Einheitsfront zum Sozialismus vertreten wurde, sicherte langfristig der marxistisch-leninistischen Wissenschaft eine Monopolstellung. Einen ersten Höhepunkt erreichte dieser Prozeß durch das Zusammengehen von KPD und Teilen der SPD zur SED. Die weltanschaulichen Ziele konnten so auf eine eindeutige Grundlage gestellt werden: „Wenngleich im Verlaufe des gesellschaftlichen Umwälzungsprozesses bei uns zwei Perioden unterschiedlichen Charakters — die antifaschistisch-demokratische und die sozialistische Revolution — durchlaufen werden mußten, so hat die Strategie und Taktik des politischen Kampfes in beiden Entwicklungsstapen im Marxismus-Leninismus ihre gemeinsame Grundlage.“ (Gläser 1970/71, Teil 1, S. 104).

89 Entscheidende Grundlagen konnten ebenfalls aus der Schulpolitik der KPD abgeleitet werden:

- die Erkenntnis „daß die Machtfrage als entscheidende Voraussetzung der schulpolitischen Neuorientierung im Sinne der politischen und sozialen Befreiung des Volkes vom Kapitalismus entschieden werden muß;
- die Erkenntnis, daß Erziehungsfragen eine Einheit mit den kämpferischen Lebensfragen der Neugestaltung der gesellschaftlichen Ordnung bilden;
- die Erkenntnis, daß die Persönlichkeitsentwicklung in untrennbarer Einheit zur Entwicklung der Gesellschaft steht, daß das einzelne Individuum sich nur in der Gemeinschaft entfaltet und daß der Kampf um eine höhere Bildung aller einzelnen Menschen daher den Kampf um ein höheres Bildungs- und Kulturniveau des ganzen Volkes einschließt;
- die Erkenntnis, daß die Familie einen entscheidenden Beitrag in der Erziehung leistet;
- die Erkenntnis, daß Kinder- und Jugendorganisationen für die Erziehung ein unentbehrliches fortschrittliches Potential darstellen, wenn sie im Sinne des Fortschrittes (gleich sozialistische Ausrichtung) organisiert werden. (Vgl. Gläser 1970/71, Teil 1, S. 125).

Richtlinien für die didaktische und methodische Arbeit in der antifaschistisch-demokratischen Schule ausgearbeitet, die stark von sowjetischen Vorbildern abhängig gemacht wurden. Ein Artikel von P. Baumann zeigt diese Tendenz deutlich auf. Nach Baumann bedurfte es damals besonders der Klärung folgender Problemkreise:

- Bearbeitung der theoretischen Grundlagenfragen der Didaktik;
- Ableitung didaktischer Grundprinzipien als Richtschnur für den Lehrer;
- Orientierung auf das Klassenunterrichtssystem und die Unterrichtsstunde unter Ausschluß anderer Versuche;
- eindeutige Bestimmungen des Aufbaus und der verschiedenen Typen der Unterrichtsstunde;
- Begründung des Fachunterrichts und des Fachlehrersystems;
- Darstellung verschiedener sinnvoller Unterrichtsmethoden im Zusammenhang mit der Möglichkeit ihrer Anwendung;
- Erörterung der Möglichkeiten der Leistungssteigerung über das Üben, Wiederholen, Hausaufgaben und Leistungskontrollen;
- Erläuterung der Rolle der Jugendorganisationen beim Kampf um Disziplin und bei der Herausbildung des Klassenkollektivs. (Vgl. Baumann 1949, S. 448 f.)

Zu all diesen Punkten lagen in der sowjetischen und z. T. auch übersetzten Literatur zahlreiche Vorschläge vor. (Vgl. vor allem Jessipow/Gontscharow 1948; Ogorodnikow/Schimbirjew 1949) Andererseits sollte auch die „klassische bürgerliche Erziehungstheorie“ fruchtbar gemacht werden. Der damals sehr bekannte marxistische Erziehungstheoretiker H. Siebert hob folgende bewährte Grundgedanken hervor, die die marxistische Erziehungstheorie aus dem „bürgerlichen Erbe“ übernehmen soll:

- „– den Grundsatz des erziehenden Unterrichts,
- den Grundsatz der Anschaulichkeit,
- den Grundsatz der Selbsttätigkeit der Schüler und der bewußten Aneignung von Kenntnissen,
- den Grundsatz des systematischen und folgerichtigen Aufbaus der Unterrichtsstunde,
- den Grundsatz der Folgerichtigkeit des Unterrichts gemäß der Natur des Kindes und der individuellen Entwicklung des Schülers,
- den Grundsatz der Festigung des Gelernten und der Anwendung des Wissens im Leben.“ (Zitiert nach L. Gläser, 1970/71, Teil 2, S. 236)

Der Entwurf der didaktisch-methodischen Richtlinien vom 11. 7. 1949, der in Vorbereitung des IV. Pädagogischen Kongresses erstellt wurde, enthielt als Zusammenfassung all dieser Bestrebungen folgende Einsichten (vgl. ebd., S. 236 ff.):

1. Die Richtlinien für die Didaktik und Methodik werden eindeutig dem *Ziel der Erziehung* untergeordnet.
2. Der Unterricht wird als ein Prozeß aufgefaßt, in dem der Lehrer planmäßig ein Ziel erreichen will und dessen Verfahren auf erkenntnistheoretischen, psychologischen und soziologischen *Grundlagen* beruhen. Aus diesen Grundlagen sind folgende Einsichten für die Unterrichtstheorie abgeleitet:
  - der Grundsatz der Anschaulichkeit im Unterricht;
  - der Grundsatz der Aktivität der Schüler und der Bewußtheit der Handlungen;
  - der Grundsatz der Systematik, der Folgerichtigkeit und der Faßlichkeit des Unterrichts, der folgende Regeln einschließt:
    - vom Nahen zum Fernen vorwärtszuschieben,
    - vom Einfachen zum Komplizierten aufzusteigen,
    - vom Bekannten zum Unbekannten zu führen,
    - vom Leichterem zum Schwereren zu leiten;
  - der Grundsatz bleibender Aneignung des Gelernten.
3. Folgende *Grundprinzipien* wurden für die Gestaltung des Unterrichtssystems genannt:
  - die staatlichen Lehrpläne legen den Umfang des zu erwerbenden Wissens fest;
  - die Unterrichtsstunde bildet den Kern der Unterrichtsarbeit, die unter der führenden Rolle des Lehrers mit einem feststehenden Bestand von Schülern bestimmter Altersgruppe durchgeführt wird.
4. Folgende Stundentypen wurden aufgeführt:
  - Stunden, die überwiegend der Darlegung und Aneignung des Lehrstoffes dienen;
  - Stunden, die überwiegend der Vertiefung und Befestigung bereits erworbener Kenntnisse dienen.
5. Als wichtigste Unterrichtsmethoden des Lehrers wurden hervorgehoben:
  - der Lehrervortrag,
  - Lehrbucharbeit,
  - Unterrichtsgespräch,
  - Exkursionen und Besichtigungen,
  - Übungen und Wiederholungen,
  - schriftliche Arbeiten,
  - Leistungskontrollen,
  - Arbeit mit Anschauungsmitteln verschiedenster Art.
6. Als Grundsatz für die Durchführung jeder Unterrichtsstunde wurde vom Lehrer gefordert:

- die Verbindung des Unterrichts mit dem gesellschaftlichen Leben;
  - die Zusammenfassung erarbeiteter Erkenntnisse am Ende jeder Unterrichtsstunde.
7. Der Gesamtunterricht wurde nur für das erste Schuljahr akzeptiert.
8. Die außerunterrichtliche und außerschulische Tätigkeit der Schüler wurde als wichtiger Bestandteil des Unterrichtssystems hervorgehoben und den Zielen der Unterrichtsarbeit subsumiert.
- Als wichtigste Möglichkeiten wurden aufgeführt:
- die Arbeit der Pionierorganisation,
  - die Tätigkeit von Arbeitsgemeinschaften,
  - die Arbeit der Schülerbibliothek,
  - die Förderzirkel für zurückgebliebene Schüler.
9. Abschließend setzt sich der Richtlinienentwurf kritisch mit der Reformpädagogik auseinander.

Diese Vorarbeit wurde eine wesentliche Grundlage für die Ende 1949 veröffentlichten „Grundsätze über die Unterrichtsstunde als Grundeinheit des Unterrichtsprozesses“ (Grundsätze 1949, S. 60 ff.) und die 1950 erlassene „Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit“. (Vgl. Verordnung 1950, S. 27 ff.) Damit waren wesentliche Prinzipien, die die weitere Entwicklung der Didaktik in der DDR maßgeblich bestimmten, durch die Diskussionen 1945–1949 und insbesondere durch den Pädagogischen Kongreß 1949 und die dort bezogenen Standpunkte zur Didaktik festgelegt worden. Diese Entscheidungen können nicht losgelöst von den politischen Intentionen, die der Konsolidierung der DDR galten, betrachtet werden.

### *1.2.2. Die erste Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1950—1959*

Die Ausrichtung der Lehrerausbildung an den Inhalten (und damit auch den Lehrbüchern) der Sowjetpädagogik hatte für die Entwicklung einer spezifischen marxistisch-leninistischen Didaktik in der DDR weitreichende Folgen. Die Grundmaximen der sowjetischen Didaktik wurden bruchlos auf die Verhältnisse der DDR übertragen, obwohl aufgrund der andersartigen gesellschaftlichen und vor allem ideologischen Bedingungen dadurch innerhalb der Lehrerschaft Konflikte erzeugt wurden. Diese Konflikte wurden durch die parteiliche Leitung kontrolliert. Es wurde lieber eine Phase der schematischen Übertragung sowjetischer Einsichten in Kauf genommen, als die Gefahr der Entwicklung eigenständiger und

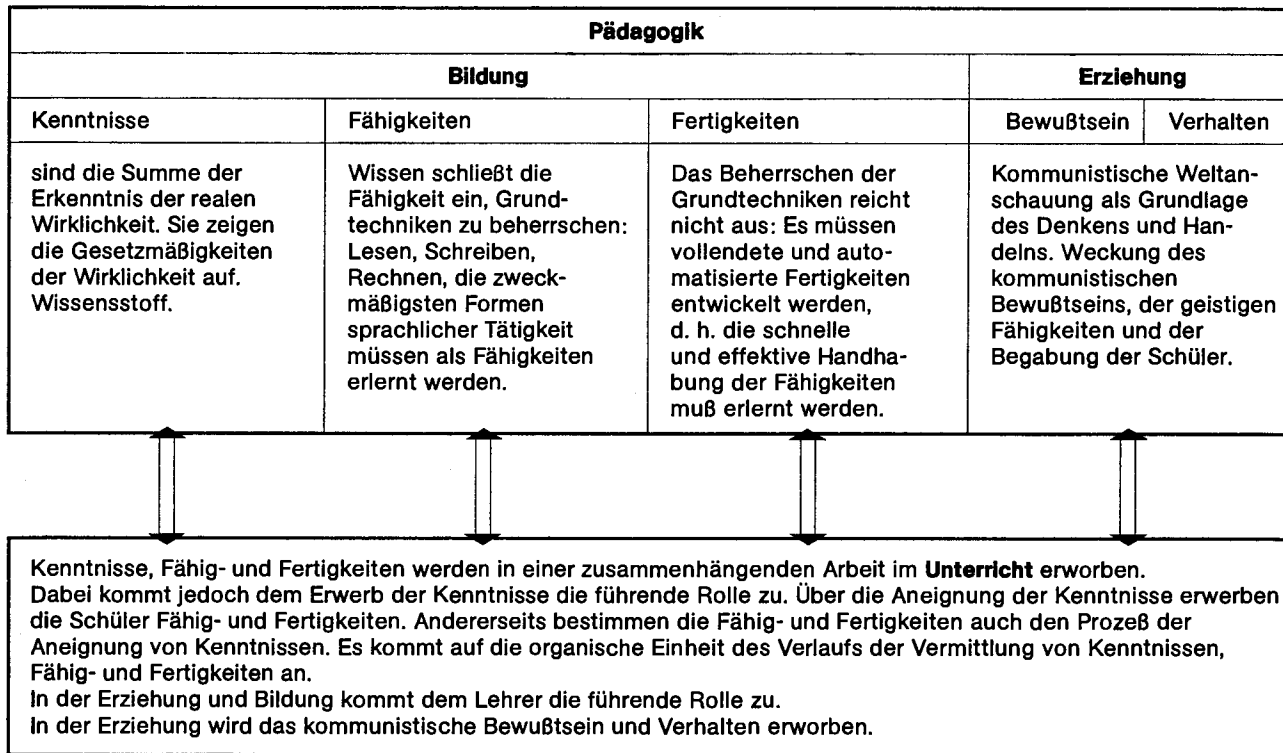
unter Umständen „konterrevolutionärer“ Gedankensysteme zu provozieren.<sup>90</sup>

Um die inhaltliche Orientierung an den Grundlagen der sowjetischen Pädagogik und Didaktik zu verdeutlichen, soll im folgenden auf das Lehrbuch der Pädagogik von Ogorodnikow/Schimbirjew (1949) näher eingegangen werden. Dieses Lehrbuch zeigt die Anforderungen auf, die an die marxistisch-leninistische Pädagogik und Didaktik damals gestellt wurden. Der Gegenstand der Pädagogik wird von den sowjetischen Autoren auf erzieherische Vorgänge beschränkt, wobei anerkannt wird, daß diese im Zusammenhang mit der biologischen Entwicklung und der sozialen Formung stehen. Aber: „Die Pädagogik erforscht den organisierten und zielgerichteten Prozeß der Erziehung des Nachwuchses, der sich immer innerhalb der Gesellschaft vollzieht und entsprechend bestimmten, von ihr festgelegten Zielen organisiert und durchgeführt wird.“ (Ebd., S. 10) In der „kapitalistischen Gesellschaft“ sei diese Zielsetzung widersprüchlich, Lenin sprach von zwei Kulturen in der „kapitalistischen Nation“, da sich die Zielsetzungen der Ausbeuter als der herrschenden Klasse und der Ausgebeuteten als der beherrschten Klasse gegenüberstehen; im Sozialismus wird die Zielsetzung harmonisch, da keine Klasse mehr die andere unterdrücken will, da durch die Herrschaft der arbeitenden Klasse die Grundlage für die Gleichheit der Menschen geschaffen ist. Der Beauftragte der arbeitenden Klasse, die Partei und darüber vermittelt der Staat, realisiert direkt die Ziele der Gesellschaft. Erziehung ist damit von vornherein eine politisch-soziale Aufgabe: „Wenn wir sagen, daß die Schule die Aufgabe habe, eine Generation zu erziehen, die fähig ist, endgültig den Kommunismus durchzuführen, so bezeichnen wir mit dem Begriff der Erziehung den ganzen Inhalt der Heranbildung eines neuen Menschen.“ (Ebd., S. 11) Diese Aufgabe umfaßt eine Erziehung im weiteren Sinne. Der eigentliche und konkrete Gegenstand der Pädagogik ist aber die Erziehung im engeren Sinne, die den weiteren Bezugskreis nicht aus den Augen verliert. Der Erziehung im engeren Sinne ist die Bildung und der Unterricht nebengeordnet: „Das Studium des Lebens und seiner Entwicklungsgesetze gehört in den Bereich der Bildung; die Entwicklung der physischen und intellektuellen Kräfte und Fähigkeiten der Jugendlichen, ihrer Vorstellungen und ihres Verhaltens

---

<sup>90</sup> Dies konstatieren DDR-Pädagogen 1974 so: „Bei dem Bemühen, in echter Auseinandersetzung mit bisherigen Auffassungen und durch das Studium der sowjetischen Pädagogik zu neuen Standpunkten zu kommen, gab es auch manche Unzulänglichkeiten. Nicht selten wurde versucht, sowjetische Erfahrungen schematisch auf unsere Verhältnisse zu übertragen, alten Inhalt in neue Formen zu kleiden oder umgekehrt.“ (Uhlig 1974, S. 138; vgl. auch ebd., S. 237).

**Abbildung 13: Der Gegenstand der Pädagogik (Ogorodnikow und Schimbirjew 1949)**



bilden den Bereich der Erziehung.“ (Ebd.) Der Geschichtslehrer, der historische Kenntnisse vermittelt, leistet Bildungsarbeit; sofern er das Gefühl und die Liebe zum Vaterland dabei erweckt, leistet er Erziehungsarbeit. Unter Bildung verstand die Sowjetpädagogik die Ausbildung der Schüler mit Kenntnissen, Fähig- und Fertigkeiten; unter Erziehung die Herausbildung eines kommunistischen Bewußtseins und Verhaltens, die Entwicklung schöpferischer Kräfte und Begabungen. Im Unterricht konkretisiert sich die Bildungs- und Erziehungsarbeit: „Spricht man vom Unterricht als von einem Bestandteil der Bildung, so denkt man an Fertigkeiten und Fähigkeiten, die den Schülern beigebracht werden. Spricht man aber vom Unterricht in seinem Verhältnis zur Erziehung und Bildung, so denkt man an die führende Rolle des Lehrers bei der Aneignung des Systems der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Schüler.“ (Ebd., S. 12)

Der Gegenstand der Pädagogik wird durch die kommunistische *Bildung und Erziehung* und den *Unterricht* des Nachwuchses bestimmt. (Vgl. *Abbildung 13*)

Im Rahmen des Unterrichts ist die Didaktik die Theorie, die die Grundgesetzmäßigkeiten, Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichtsprozesses erörtert. (Vgl. ebd., S. 87) Im Unterrichtsprozeß geht es um die Einheit von materialer (bildender) und formaler (erziehender) Bildung. Die Sowjetpädagogik nahm diese Trennung ebenso vor wie die Bildungstheorie, sie stellte auch die „Dialektik von Erziehung und Bildung“ genauso heraus wie Klafki mit dem Begriff der „kategorialen Bildung“. Ähnlich dem bildungstheoretischen Deduktionsschema wird eine Ziel-Inhalt-Methoden-Relation behauptet. (Vgl. ebd., S. 91) Die Ziele des Unterrichts bestimmen sowohl die Inhalte und damit Stoff- und Lehrpläne als auch die Methoden der Vermittlung. Dabei setzt der Vermittlungsprozeß die eindeutige *Führung* des Unterrichts durch den Lehrer voraus. Die Wissenschaftsfächer bestimmen die Unterrichtsziele, sie sind prinzipiell der Ideologie des Marxismus-Leninismus-Stalinismus (bis zur Kritik Stalins 1956) verpflichtet. Gleichzeitig soll auf die Schüler so eingegangen werden, daß sie gemäß ihrem Alter, ihrer Interessen und Aufmerksamkeit geführt werden.

Auf diesen Grundeinsichten basieren die Grundprinzipien der sowjetischen Didaktik, die in fünf Grundsätzen bei Ogorodnikow/Schimbirjew

---

91 Auf die besonderen Leistungen von Johann Amos Comenius wird besonders hingewiesen. Die „*Didactica magna*“ von Comenius wurde 1947 in Berlin-Leipzig herausgegeben.



zusammengefaßt wurden. Die Grundsätze legten die Ausgangsbestimmungen fest, die verbindlich für die Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichts waren.

### 1. *Der Grundsatz der Anschaulichkeit*<sup>91</sup>

Es wird auf die Leninsche Widerspiegelungstheorie verwiesen, um die Bedeutung der Wahrnehmungen und Anschauungen beim Erfassen und Aneignen herauszustellen. (Vgl. ebd., S. 94 f.)

Es ergeben sich folgende Gesichtspunkte:

- a) Die Anschaulichkeit des Unterrichts ist aufgrund der Wahrnehmungsbesonderheiten der Schüler notwendig:
- Es ist vor allem eine konkrete Konfrontation mit den Unterrichtsgegenständen anzustreben bzw. bildliches Anschauungsmaterial zu benutzen;
  - die vorausgehende Erfahrung der Schüler muß in den Unterricht einbezogen werden;
  - früher behandelte Fragen und Begriffe müssen zurück ins Bewußtsein gerufen werden und möglichst anschaulich durch die ihnen zugrunde liegenden Bilder und Erscheinungen beschrieben werden;
  - neue Wahrnehmungen müssen mit früheren assoziiert werden;
  - die Wahrnehmung der Schüler muß auf die wichtigsten Erscheinungen und Grundtatsachen gelenkt werden. (Vgl. ebd., S. 97)

Insgesamt wird festgestellt, daß auf allen Stufen der Erkenntnis die anschauliche Wahrnehmung der Schüler die Aneignung der Kenntnisse erleichtert.

- b) Die Anschaulichkeit des Unterrichts wird durch die Besonderheiten der Entwicklung des Denkens der Schüler bedingt:
- Denken entwickelt sich vom Konkreten zum Abstrakten, d. h. in frühen Phasen denkt das Kind eher in Bildern als in Begriffen;
  - das Interesse der Schüler am Wissenserwerb wird durch Anschaulichkeit erhöht;
  - der Prozeß der Aneignung von Kenntnissen wird erleichtert;
  - die Kenntnisse werden gründlicher angeeignet. (Vgl. ebd., S. 103 f.)

### 2. *Der Grundsatz der bewußten Aneignung der Kenntnisse durch die Schüler* (Vgl. ebd., S. 106 ff.)

Die Schüler sollen das Wahrgenommene geistig verarbeiten und bewußt beherrschen lernen. Der Unterrichtsstoff muß daher gut verstanden werden. Dabei müssen die Schüler Eigenaktivitäten entwickeln, um zu einer

selbständigen Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände auf der Basis der Führung durch den Lehrer zu gelangen. Wichtig ist das Interesse der Schüler am Unterricht. Um dieses Interesse zu wecken, muß der Unterricht mit dem Leben, die Theorie mit der Praxis verbunden werden.

### 3. *Der Grundsatz der gediegenen Aneignung der Kenntnisse* (Vgl. ebd., S. 108 ff.)

Die angeeigneten Kenntnisse müssen sowohl Bestandteil des Gedächtnisses bleiben als auch in der Persönlichkeit der Schüler und in ihrem späteren Lebensweg fruchtbar werden. Zwei Grundlagen bedingen eine gediegene Aneignung:

- die klare und sinnvolle Bildung von Begriffen bei den Schülern;
- die systematische Festigung dieser Begriffe.

Der Lehrer soll sich an folgende *Regeln* halten, um die gediegene Aneignung durchzuführen:

- a) Der Unterrichtsprozeß muß so aufgebaut sein, daß die Aneignung neuer Kenntnisse bereits erworbene Kenntnisse festigt. Alle Möglichkeiten des Herstellens eines Zusammenhangs zwischen neuem und altem Stoff müssen genutzt werden.
- b) Neuer Stoff kann nur dann sinnvoll vermittelt werden, wenn der Lehrer von der Aneignung des alten überzeugt ist.
- c) Die Schüler dürfen niemals etwas schlechter machen, als sie es früher taten oder als sie es überhaupt leisten könnten.
- d) Die systematische Festigung der Kenntnisse muß sowohl im konkreten Unterricht als auch zu speziell festgesetzten Zeiten durchgeführt werden.

### 4. *Der Grundsatz des systematischen Unterrichts* (Vgl. ebd., S. 110 ff.)

Der systematische Unterricht verlangt Lehrpläne, die auf der Grundlage der Logik der Wissenschaft aufgebaut sind und einen abgesteckten Kreis von Kenntnissen enthalten, die vom Standpunkt der sowjetischen Schule aus notwendig sind. Dabei muß sich oft die Darstellungsweise im Unterricht von der Forschungsweise der Wissenschaft unterscheiden. Die Darstellungsweise hängt sowohl von den Zielen der Schule als auch von den Altersbesonderheiten der Schüler ab.

Der Lehrer muß das zur Vermittlung anstehende Wissen systematisch darlegen. Auf unermüdliche Festigung des Wissens ist zu achten. Lücken

in den Kenntnissen der Schüler sind rechtzeitig aufzufüllen. Die Schüler müssen selbständig arbeiten können. Eine systematische Kontrolle der Kenntnisse der Schüler ist erforderlich.

### 5. *Der Grundsatz der Faßlichkeit des Unterrichts*

(Vgl. ebd., S. 112 ff.)

Die Alterseigentümlichkeiten der Schüler machen eine Anpassung der Inhaltsvermittlung erforderlich:

- Es soll vom Leichten zum Schwierigen aufgestiegen werden;
- es soll zuerst das Nahe, dann das Entfernte erarbeitet werden;
- es soll zuerst das Bekannte, dann das Unbekannte behandelt werden;
- es soll zunächst das Einfache, dann das Komplizierte entwickelt werden;
- zuerst muß das Allgemeine eingesehen werden, um dann zum Besonderen zu gelangen.

Auf der Grundlage dieser didaktischen Grundsätze werden die Unterrichtsmethoden entwickelt. Dabei werden folgende Methoden unterschieden (vgl. ebd., S. 158):

- die Methoden der systematischen Darlegung des Unterrichtsstoffes durch den Lehrer: die erläuternde Erzählung, die Schullektion;
- die heuristische und katechisierende Methode;
- die Arbeit mit dem Buch;
- die experimentelle Methode, die sich jedoch in das Klassen- und Stundensystem der Schule einordnen muß;
- die Exkursion;
- die Übungen;
- die Methoden der Prüfung von Kenntnissen, Fähig- und Fertigkeiten.

Im Rahmen dieser theoretischen Leitvorgabe wurde die DDR-Didaktik konsequent an der Sowjetpädagogik ausgerichtet. Bedeutend war in dieser Hinsicht die Verordnung über die Unterrichtsstunde, die das Ministerium für Volksbildung der DDR 1950 erließ. „Sie unterschied sich von der ‚Anweisung über die Unterrichtsstunde‘ vom September 1949 besonders darin, daß in ihr die Erkenntnisse der Sowjetpädagogik besser verarbeitet waren, sie einen verbindlicheren Charakter besaß und durch mehr Konkretheit den Lehrern eher helfen konnte, ihre Bildungs- und Erziehungsarbeit zu verbessern.“ (Uhlig 1974, S. 74 f.) In dieser Verordnung wurde bestimmt, daß die Unterrichtsstunde die Grundform der Schularbeit darstellt, daß der Lehrer im Unterricht die führende Rolle einnehmen muß und sich in besonderer Weise auf den Unterricht vorzu-

bereiten hat. Er soll sechs (sieben) didaktische Prinzipien<sup>92</sup> beachten (vgl. Verordnung 1950, S. 28 f.):

1. Das Prinzip der Verbindung der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts (Bildungsseite) mit der Erziehung der Schüler zu bewußten Demokraten für Frieden, Sozialismus, Wiedervereinigung und Völkerverständigung (Erziehungsseite).
2. Das Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis im Unterricht.
3. Das Prinzip des systematischen Charakters des Unterrichts.
4. Das Prinzip der Bewußtheit und die schöpferische Arbeit der Schüler im Unterricht bei gleichzeitig führender Rolle des Lehrers.
5. Das Prinzip der Faßlichkeit, d. h. der Anpassung des Lehrstoffes an die Aufnahmefähigkeit der Lernenden.
6. Das Prinzip des individuellen Eingehens auf die Schüler.

Diese Prinzipien sollten den Lehrern klare Gliederungspunkte zur Unterrichtsvorbereitung vermitteln und reformpädagogische Experimente schon im Ansatz vereiteln: „Alle Unterrichtsmethoden, die diesen didaktischen Prinzipien widersprechen oder sie abschwächen, sind aus dem Unterricht zu entfernen. Das sind alle reaktionären, imperialistischen Unterrichtsmethoden. Dazu gehören aber auch die Methoden der sogenannten bürgerlichen Schulreformer, wie zum Beispiel ‚Erziehung vom Kind aus‘, ‚freie Erziehung‘, ‚Arbeitsschulunterricht‘, ‚Auflösung des Klassenunterrichtssystems durch Gruppenunterricht‘, ‚Gelegenheitsunterricht‘ und andere.“ (Ebd., S. 29)

In einem 1950 gehaltenen und 1951 in der „Pädagogik“ veröffentlichten Vortrag setzt sich Karl Sothmann (1951) mit diesen didaktischen Prinzipien im Zusammenhang mit der marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie auseinander. Sothmann versucht nachzuweisen, daß der Unterrichtsprozeß eine bestimmte Form des Erkenntnisprozesses darstellt und als Teil des Lebensprozesses ein Prozeß der Formung des Bewußtseins ist. Sothmann erörtert die Leninsche Widerspiegelungstheorie und betont, daß diese die Grundlage der Unterrichtstheorie und der didaktischen Prinzipien sein muß, wenn über die bloße Regelhaftigkeit hinaus ein größerer erkenntnistheoretischer Zusammenhang beachtet werden soll. Sothmann behauptet, daß die didaktischen Prinzipien erkenntnistheoretischer Ausdruck bereits erforschter und von der Sowjetpädagogik gesicherter Erkenntnisse seien, und er bemüht sich, in seiner Darlegung

---

92 Aus einem technischen Versehen fehlte bei der Veröffentlichung der Prinzipien das vierte Prinzip: Das Prinzip der Einheit des Konkreten mit dem Abstrakten. Vgl. Sothmann (1951, S. 18).

der didaktischen Prinzipien die erkenntnistheoretische Seite zu erläutern:

*1. Prinzip:* Die Verbindung der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts mit der Erziehung der Schüler zu fortschrittlichen Demokraten, die sich für den Frieden, die Einheit Deutschlands und die Umgestaltung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse einsetzen.

Mit diesem Prinzip ist nach Sothmann nicht nur der Erwerb von Fachwissen, sondern auch von „parteilicher Lebenseinstellung“ verbunden. Die Widerspiegelung der Realität führt dazu, daß der „fortschrittliche Demokrat“ in diesem Sinne erkennen muß, daß Wissenschaft mehr ist als das bloße Aufzählen objektiver Erscheinungen und Tatsachen, mehr ist als ein Objektivismus, der eine Halbwissenschaft bleibt. Wissenschaft bezieht sich auf die objektive Wahrheit, die der Mensch als relative Wahrheit im Durchdenken der Realität auf der Grundlage der adäquaten Widerspiegelung der realen Verhältnisse in Annäherung erfahren kann. Hat er sie erfahren, so muß er sich parteilich für die erkannte Wahrheit einsetzen, denn ein Verbalismus, der das Denken von der Hand des Menschen trennt, dient nicht der Wissenschaft. „Eine solche erzieherische Wirkung der Wissenschaft auf den Lernenden erfordert auch, auf richtige, wissenschaftlich begründete Weise zu lehren und zu lernen, damit sich der Schüler zu einer wissenschaftlich gebildeten Persönlichkeit entwickeln kann. Wissenschaftlicher Unterricht erzielt im Lernenden eine Reihe solcher wertvoller Fähigkeiten und Fertigkeiten, Eigenschaften und Gewohnheiten, die gerade den fortschrittlichen aktiven und produktiven Demokraten auszeichnen: Genauigkeit, Ehrlichkeit, Folgerichtigkeit, Disziplin, Zähigkeit und Unermüdlichkeit auf dem Wege zur Erreichung eines gesteckten Ziels, festen Willen, Schätzung kollektiver Arbeit, Bescheidenheit und nicht zuletzt: ‚Optimismus der Erkenntnis‘. Der gefährlichste Feind echter Wissenschaftlichkeit des Unterrichts ist der Objektivismus. Echte Wissenschaft schafft auch das Wissen über die richtige persönliche Entscheidung. Erkenntnis der objektiven Wahrheit führt dazu, für diese Wahrheit Partei zu ergreifen.“ (Ebd., S. 19)

*2. Prinzip:* Verbindung von Theorie und Praxis.

Sothmann wirft die Frage auf, ob die Verbindung von Theorie und Praxis eine Verbindung der Theorie mit der Praxis *im* Unterricht oder eine Verbindung von theoretischem Unterricht mit der Praxis *außerhalb* des Unterrichts meint. Die Antwort, die aus der erkenntnistheoretischen Erörterung gewonnen wird, beinhaltet eine doppelte Zielstellung: „Das wichtigste ist, daß die Schüler tief verstehen: menschliches Wissen wurde von den Menschen *im wirklichen Lebensprozeß* erworben, wird im Leben angewendet, in diesem Prozeß auf die Probe gestellt, korrigiert, erwei-

tert. Diese Einsicht in die Bedeutung der Theorie für die Praxis und der Praxis für die Theorie sollen die Schüler im Unterricht gewinnen – auch dann gewinnen, wenn sie selbst bestimmte Kenntnisse und Erkenntnisse nicht in der Praxis anwenden und erproben können.“ (Ebd., S. 20 f.) Andererseits sollen die Schüler nach Möglichkeit viele der gewonnenen oder zu gewinnenden Einsichten in der Praxis, im praktischen Versuch (Experiment, Exkursion, praktische Aufgaben, gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit) auf ihre Richtigkeit hin prüfen und beurteilen lernen. Das gilt besonders für die Naturwissenschaften, die eine stärker praktisch fundierte Ausbildung gestatten (Experimente). Da Praxis für den Schüler den Umgang mit konkreten Gegenständen meint, ist das Prinzip der Verbindung von Theorie und Praxis eng mit einem weiteren Prinzip verbunden:

4. *Prinzip* (das 3. Prinzip kommt weiter unten): Die Einheit des Konkreten mit dem Abstrakten.

Dieses Prinzip stellt die neue Formulierung des früheren Prinzips der Anschaulichkeit dar. Was nun ist der Unterschied zwischen „konkret“ und „praktisch“? Sothmann schreibt: „Wir sehen, hören, fühlen, riechen, schmecken... das Konkrete nicht nur, bevor oder während wir es erkennen, sondern wir gehen in unserer *Tätigkeit*, in der *Praxis* mit dem Konkreten um. Das Konkrete, die Erscheinungen, die Gegenstände, sind nicht nur das Material, an dem wir unsere Abstraktionen gewinnen. Zu dem Konkreten kehren wir mit unseren Kenntnissen und Erkenntnissen zurück, wir haben es mit dem Konkreten zu tun, wir bearbeiten es, verändern es, erkennen es dabei immer genauer. Das Prinzip der Einheit des Konkreten mit dem Abstrakten formuliert die reale Beziehung zwischen Sinneserkenntnis und logischer Erkenntnis.“ (Ebd., S. 21) Dabei ist es wichtig, festzuhalten, daß dieses didaktische Prinzip die Einheit von Konkretem und Abstraktem meint und nicht die schon von Marx beschriebene wissenschaftliche Methode des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten. (Vgl. Sandkühler 1973, S. 213 ff.) Die Einheit von Konkretem und Abstraktem meint nur, daß das jeweils Abstrakte (d. h. Wort, Begriff usw.) auf das Konkrete (d. h. die Vorstellung, Anschauung, Erscheinung) zurückgeführt wird. Im Gegensatz dazu soll die Verbindung von Theorie und Praxis (2. Prinzip) das Ergebnis des Denkens in Zusammenhang mit der Tätigkeit des Menschen bringen.

5. *Prinzip*: Die Bewußtheit und der schöpferische Charakter der Arbeit der Schüler im Unterricht bei gleichzeitig führender Rolle des Lehrers. Sothmann meint, daß man die führende Rolle des Lehrers stärker in den Vordergrund stellen muß, um auch die Aufgaben der Lehrerausbildung genauer umreißen zu können. Diese laufen in zwei Richtungen: erstens

fachlich-qualifizierte Ausbildung; zweitens Ausbildung in der Theorie des erziehenden Unterrichts. Die führende Rolle soll schöpferische Prozesse beim Schüler in Bewegung setzen und zu diesen keinen Gegensatz bilden. Der Lehrer ist zugleich Bildungsgegenstand der Schüler: „Der aktivste und bewußteste Lehrer hat die aktivsten und bewußtesten Schüler.“ (Ebd., S. 23)

6. *Prinzip*: Die Faßlichkeit des Lehrstoffes.

Der Lehrer unterrichtet faßlich, wenn er den Lehrstoff an die Aufnahme-fähigkeit der Heranwachsenden anpaßt. Dies gilt vor allem im Hinblick auf die Erarbeitung des Lehrstoffes in kleinen Schritten, auf das Anknüpfen an bereits Bekanntem. Sothmann problematisiert allerdings nicht die psychologische Seite des Problems der Faßlichkeit.

3. *Prinzip*: Der systematische Charakter des Unterrichts.

Die Faßlichkeit des Unterrichtsstoffes hängt von seiner Systematisierung ab. Dabei heißt Systematisierung mehr als planmäßiges Vorgehen. Es heißt, daß den Schülern ein systematisiertes, geordnetes Wissen vermittelt werden soll. Voraussetzung hierfür ist ein wissenschaftlicher Lehrplan, der den Umfang zu erwerbender Kenntnisse absteckt. Der Lehrer muß die Bildungsinhalte des Lehrplans nachvollziehen können.

7. *Prinzip*: Das individuelle Eingehen auf die Schüler.

Zu der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts gehört die menschliche Persönlichkeit, die persönliche Vermittlung des Lehrstoffes und damit die individuelle Besonderheit von Lehrer und Schüler. Hier gilt es, den Zusammenhang von Kollektiv und Persönlichkeit zu erkennen und – so Sothmann – den Meister der Erziehung, *Makarenko*, genau zu studieren. Der Lehrer kann „in der bestimmten Situation, in der er mit den Schülern zu tun hat, sich nur dann richtig und verantwortlich führend verhalten, wenn er nicht nur jeden einzelnen Schüler und die Rolle kennt, die er im Kollektiv spielt, sondern wenn er auch ein Ziel hat, zu dem hin er die Persönlichkeit des Schülers führen will“. (Ebd., S. 25) Die Zielfrage des Unterrichts bildet daher immer auch den Kern der Unterrichtsarbeit des Lehrers, die grundlegende Orientierung, von der er im Unterrichtsprozeß ausgehen muß.

Die didaktischen Prinzipien wurden zwar der Sowjetpädagogik entlehnt, aber sie waren kein spezifisches Forschungsergebnis der marxistisch-leninistischen Pädagogik oder Didaktik, sondern sie wurden bei der Neubegründung der sowjetischen Schule und Unterrichtstheorie aus Unterrichtsmethodiken der Zarenzeit übernommen. In einer 1950 erschienenen Erörterung der didaktischen Prinzipien macht M. A. Danilow auf diese Herkunft aufmerksam. K. Jelnizki hatte beispielsweise 1889 in vierter

verbesserter Auflage folgende Prinzipien in einem „Didaktikkurs“ (Petersburg 1889, russ.) veröffentlicht (vgl. Danilow 1950, S. 20):

1. Das Prinzip der Folgerichtigkeit, d. h. des logischen Aufbaus des Unterrichts, neues Wissen baut auf altem auf.
2. Das Prinzip der Faßlichkeit, d. h. die Aufnahmefähigkeit der Schüler im Verhältnis zum Lehrstoff muß beachtet werden.
3. Das Prinzip der Berücksichtigung individueller Eigenarten der Schüler.
4. Das Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler, um ein aktives Lernen zu ermöglichen.
5. Das Prinzip des erziehenden Unterrichts, d. h. im Unterricht geht es nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um die Vermittlung ethischer Einstellungen.
6. Das Prinzip der Anschaulichkeit.
7. Das Prinzip der Bewußtheit des Unterrichts, d. h. der planvollen Leitung und Aufnahme des Unterrichtsstoffes.
8. Das Prinzip der Begründung und Festigung der Kenntnisse.
9. Das Prinzip der Herausbildung von Fähigkeiten bei den Schülern, Kenntnisse zu benutzen.
10. Das Prinzip der Wahrheit der Kenntnisse.<sup>93</sup>

Die aus dem „Didaktikkurs“ übernommenen didaktischen Prinzipien stellten im Rahmen der sowjetischen Bildungs- und Erziehungstheorie Regeln dar, die jeder Lehrer beachten sollte. Diese Regeln wurden zum Teil auch als „Gesetzmäßigkeiten“ des pädagogischen Prozesses herausgestellt. Die didaktischen Prinzipien sollten als Verbindungsglied zwischen dem Lehrstoff und der möglichst optimalen Vermittlung des Lehrstoffes unter Berücksichtigung des Schülerniveaus fungieren. Mit diesen Regeln war jedoch nicht die Gesamtheit der im Unterricht auftretenden Faktoren problematisierbar.

---

93 Aus diesen Prinzipien formt Danilow in Anlehnung an U. N. Skatin folgende Grundsätze:

1. das Prinzip der Wissenschaftlichkeit und des kommunistischen Ideengehalts bei der Wissensvermittlung und Erziehung;
2. das Prinzip der Systematik der Vermittlung und der Verbesserung des Verhältnisses von Theorie und Praxis;
3. das Prinzip der führenden Rolle des Lehrers bei gleichzeitiger Schüleraktivität;
4. das Prinzip der Einheit von Konkretem und Abstraktem;
5. das Prinzip der Festigung der Kenntnisse auf der Grundlage der Aufnahmefähigkeit der Schüler;
6. das Prinzip des Kollektivismus als Ausdruck der Gesellschaftlichkeit der Vermittlung. (Vgl. Danilow 1950, S. 21).



F. Winnefeld versuchte vom psychologischen Standpunkt in den fünfziger Jahren in Halle, den Unterricht als ein Feld der „Faktorenkomplexion“ zu beschreiben, um ein Strukturbewußtsein für die auftretenden Faktoren und ihre Zusammenhänge zu entwickeln. (Vgl. bes. Winnefeld 1957) Dieser interessante Versuch, der besonders von Paul Heimann aufgenommen wurde, blieb in der DDR relativ unbeachtet. Er hatte für die Entwicklung der didaktischen Theorie weiter keine Bedeutung. Die Didaktik sollte nicht in die Lage gesetzt werden, alle im Unterrichtsprozeß auftretenden Faktoren zu analysieren, sondern es ging für die Ausarbeitung der didaktischen Theorie in dieser Entwicklungsstufe im wesentlichen um die Sicherstellung der *Inhalte* als Ausdruck der erstrebten Konsolidierung des gesellschaftlichen Systems. Die SED-Führung lenkte 1951 „die Aufmerksamkeit der Staatsorgane und aller Werktätigen nachdrücklich darauf, daß der Lehrer ideologische Klarheit in erster Linie durch ein systematisches Studium des Marxismus-Leninismus und der Sowjetpädagogik als Grundlage für die Entwicklung einer neuen fortschrittlichen Pädagogik erwirbt“. (Uhlig 1974, S. 111) Alle Lehrer wurden zur Weiterbildung aufgefordert und mußten 1951/52 die Grundlagen der Sowjetpädagogik studieren. Drei Schwerpunkte waren für diese Weiterbildung entscheidend:

- die weltanschaulichen und politischen Grundlagen des dialektischen und historischen Materialismus, die in der Spezifik Stalinscher Auslegung vermittelt wurden;
- die Struktur und Organisation der sowjetischen Schule; die didaktischen Prinzipien und die Unterrichtsmethoden;
- die Rolle der KPdSU auf dem Gebiet der Schulpolitik und Pädagogik sowie die Bedeutung weiterer Institutionen und die Autorität des Lehrers als Ausdruck des gesellschaftlichen Charakters der Erziehung und Bildung.

1951 wurde in diesem Sinne die Lehrerprüfung neu geregelt. Die erste Lehrerprüfung sollte nun erweisen,

- „1. wie der Lehramtsbewerber innerhalb und außerhalb der Schularbeit den Kampf der Nationalen Front des demokratischen Deutschlands für die Einheit Deutschlands, für den Frieden und für die Freundschaft mit allen friedliebenden Kräften der Welt unter der Führung der Sowjetunion unterstützt,
2. ob der Lehramtsbewerber ein überzeugter Freund der Sowjetunion ist und wie er sich für die Festigung des Freundschaftsverhältnisses mit der Sowjetunion und den Volksdemokratien unter Bejahung der Oder-

- Neiße-Grenze als Friedensgrenze bei den Schülern, den Eltern und in der demokratischen Öffentlichkeit einsetzt,
3. ob der Lehramtsbewerber die Aufgaben der Schule beim Aufbau der Deutschen Demokratischen Republik erkannt hat und sich in seiner pädagogischen und öffentlichen Tätigkeit aktiv an der Durchführung beteiligt,
  4. daß sich der Lehramtsbewerber feste Kenntnisse in den Grundlagen des Marxismus-Leninismus als der Voraussetzung für das Verständnis der Sowjetpädagogik als der fortschrittlichsten Pädagogik der Welt angeeignet hat,
  5. ob sich der Lehramtsbewerber seiner führenden Rolle in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bewußt und darum bestrebt ist, ständig an seiner fachlichen Qualifizierung zu arbeiten.“ (Verordnung 1951, S. 47 ff.)

In der zweiten schulpraktischen Prüfung mußte der Lehrer dann zeigen, daß er „seit der ersten Lehrerprüfung mit Erfolg an seiner pädagogisch-methodischen sowie politisch-ideologischen Bildung gearbeitet hat. Vor allem soll er zeigen, daß er sich in seiner täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit auf die fortschrittlichste Pädagogik stützt, die in der Sowjetpädagogik ihre höchste Entwicklung gefunden hat“. (Ebd.)

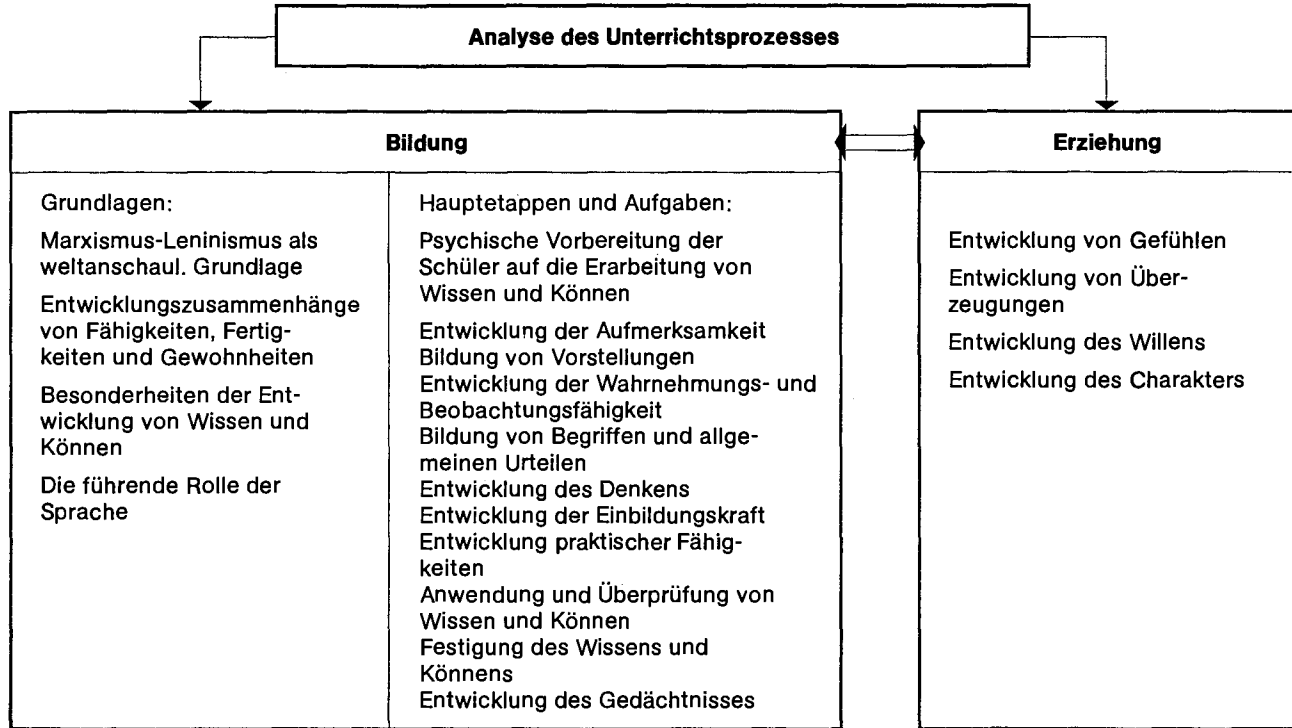
Um die Ausbildung in Pädagogik, Didaktik und Fachdidaktik langfristig zu sichern, wurde in den fünfziger Jahren mit der Ausarbeitung einer DDR-spezifischen didaktischen Theorie begonnen. In der ersten Hälfte der fünfziger Jahre wurde das Bemühen um eine eigenständige Didaktik in der DDR besonders in der Fachdidaktik spürbar. Dies kann am Erscheinen der methodischen Zeitschriften abgelesen werden: Geschichte in der Schule (ab 1949), Mathematik und Physik in der Schule (ab 1949), Körpererziehung (ab 1951), Biologie in der Schule (ab 1952), Kunsterziehung in der Schule (ab 1953) und Chemie in der Schule (ab 1954). 1956 erschien das erste in der DDR erarbeitete Lehrbuch zur Didaktik. In dem Buch, das von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von H. Klein und K. Tomaschewsky entwickelt wurde (Auflagen 1956 bis 1960), wurden die Klassen 1–4 besonders berücksichtigt. In dieser Arbeit sollten sowohl die Grundlagen als auch die Zielsetzungen der sozialistischen Schule im Hinblick auf didaktische Probleme abgeklärt werden. Die Didaktik wurde als allgemeine Theorie des Unterrichts definiert. (Klein/Tomaschewsky 1956, S. 15) Dabei wurde die Gegenstandsbestimmung von den folgenden Aufgaben der Didaktik direkt abhängig gemacht: „Erstens müssen die Ziele und Aufgaben des Unterrichts festgelegt werden. ... Zweitens hat die Didaktik den Unterrichtsprozeß in seinem allgemei-

nen Ablauf zu beschreiben und die Gesetzmäßigkeiten dieses Ablaufes aufzudecken. Von den erkannten Gesetzmäßigkeiten sind dann drittens Prinzipien und Regeln für die Unterrichtsarbeit von Lehrer und Schüler abzuleiten. Viertens kommt es darauf an, den Inhalt des Unterrichts festzulegen, das heißt den Wissensstoff, den sich die Schüler aneignen, und die verschiedenen praktischen Tätigkeiten, welche sie am Ende beherrschen müssen. Fünftens muß die Didaktik grundlegende Aussagen über die Organisationsformen des Unterrichts machen, denn unterrichten heißt vor allem: die Lerntätigkeit der Schüler organisieren. Sechstens muß die Didaktik den Lehrern Auskunft geben über die Methoden des Unterrichts, d. h. über die Art des Lehrens und über die verschiedenen Wege, auf denen die Schüler zum Ziel des Unterrichts geführt werden können. Am Ende gehört siebentens zu den Problemen der Didaktik die Frage, welcher materiellen Mittel sich der Lehrer im Unterricht bedienen kann, um die Aufgaben des Unterrichts zu erfüllen.“ (Ebd.)

Im Rahmen dieser sieben Aufgaben abstrahiert die Didaktik so weit von den einzelnen Unterrichtsfächern, daß das gemeinsame didaktische Problem erörtert werden kann. Didaktik ist eine Teildisziplin der Pädagogik. Als Teildisziplin ist sie einerseits auf Bildungs- und andererseits auf Erziehungsprozesse verwiesen. Die allgemeine Erziehungstheorie untersucht Gesetzmäßigkeiten, die auch für die Didaktik als Teildisziplin gelten. Ferner ist das Verhältnis von Didaktik und Methodik (in der DDR bedeutet Methodik immer Unterrichtsmethodik bestimmter Fächer, also Fachdidaktik) wichtig; aus den Methodiken muß die Didaktik verallgemeinernde Schlüsse ziehen.

Auch in der Ausarbeitung dieser 1956 erstellten Didaktik wird der Unterrichtsprozeß in dem Verhältnis von materialer und formaler Bildung beschrieben. Die dominierende Bestimmung des Unterrichtsprozesses von der Bildung her und damit die *Didaktik als Bildungslehre* steht im Vordergrund. *Abbildung 14* zeigt die Ausdifferenziertheit der von den Autoren vorgelegten Überlegungen einer Bildungslehre, die einerseits auf den Grundlagen der materialistischen Weltanschauung aufgebaut werden soll, andererseits die Hauptetappen der Persönlichkeitsentwicklung als Unterrichtsbedingung anerkennt. Von der bildenden Entwicklung wird die erziehende Entwicklung abgetrennt, wengleich die Einheit von Bildung und Erziehung thematisiert (ebd., S. 145 ff.) wird. Nachdem so der Unterrichtsprozeß in ein Schema gefaßt ist, das die „Gesetzmäßigkeiten“ des Unterrichtsprozesses bestimmen helfen soll, kommen die Autoren dann auf den Kern ihrer didaktischen Arbeit: die Darlegung der didaktischen Prinzipien als Zentrum der Unterrichtsreflexion. Diese Prinzipien entsprechen der Verordnung aus dem Jahre 1950 und stellen eine Auf-

**Abbildung 14: Didaktik 1956: Bildung und Erziehung als Bestandteile des Unterrichts**



nahme der schon erörterten Prinzipien Diskussion aus den Jahren 1950 bis 1952 dar.<sup>94</sup>

Diese erste Ausarbeitung einer DDR-spezifischen Didaktik wurde in in einer Phase des Meinungsstreits veröffentlicht und entsprach nicht allen Erwartungen. Besonders das Problem der Trennung und der Einheit von Bildung und Erziehung war in dieser Zeit in der DDR umstritten. Es gab eine Vielzahl von Wissenschaftlern und Schulpraktikern, die der Didaktik nur die bildende Seite als Gegenstandsfeld zubilligten, die erziehende Seite hingegen sollte ausschließlicher Gegenstand einer allgemeinen Erziehungslehre sein. Ferner gab es Stimmen, die den Nutzen didaktischer Überlegungen überhaupt in Frage stellten und eher allein den Fachwissenschaften eine methodische Umsetzung ihres Lehrstoffes in Unterrichtsprozessen zugestehen wollten. Von seiten der didaktischen Theoretiker wurde deshalb zunächst versucht, die Notwendigkeit und Besonderheit des Didaktischen gegenüber dem Fachlichen herauszustellen. L. Klingberg machte beispielsweise 1957 grundsätzlich auf das Problem der Eigenart didaktischer gegenüber stofflicher Vermittlung aufmerksam: „Die Darstellung der Wissenschaft ist logisch-systematisch, sie orientiert sich ausschließlich am Gegenstand der Darstellung. Wenn von ihr die didaktische Darstellung unterschieden wird, dann heißt das selbstverständlich nicht, daß der Unterricht nicht wissenschaftlich, systematisch und logisch verfährt. Aber die Systematik und Logik des Unterrichts ist von besonderer Art. Sie richtet sich nicht nur nach dem Lerngegenstand, sondern auch nach dem Lernenden. Die Systematik des Unterrichts wird also nicht nur durch logische, sondern auch durch psychologische Faktoren bestimmt.“ (Klingberg 1957, S. 905) Die „Lehrform“ des Unterrichts steht zwar an entscheidender Stelle der Didaktik, aber daß „das Lehren so hoch im Ansehen steht (und stehen soll!), verdankt es dem Lernen und nicht sich selbst“. (Ebd., S. 908) Klingberg versteht das Lehren im Sinne der Bildungstheorie als Lernhilfe. Lernen stellt sich nur über die Grundlage der führenden Rolle des Lehrers her, andererseits soll der Lehrer die Lernfaktoren der Schüler bei der Beurteilung des Stoffes mitbe-

---

<sup>94</sup> Besonders auffällig ist an der Darstellung, daß die Verbindung von Gesetzmäßigkeiten, die in der Schematik Bildung, Erziehung, Einheit von Bildung und Erziehung enthalten sind, und didaktischen Prinzipien nur ungenügend gelingt. Der Eindruck des Nebeneinanders der Argumentation verstärkt sich durch ein Kapitel, das der Darstellung der didaktischen Prinzipien nachfolgt: Der Inhalt des Unterrichts in der deutschen demokratischen Schule. Der Logik nach hätte dieses Kapitel in der Darstellung der bildenden Seite des Unterrichtsprozesses enthalten sein müssen. Auch hier bleibt der Zusammenhang zu den didaktischen Prinzipien spekulativ. Die nachfolgenden Kapitel über die Unterrichtsorganisation, die Unterrichtsmethoden und die Unterrichtsmittel stehen ebenfalls relativ unvermittelt den didaktischen Prinzipien gegenüber.

denken. Aus dieser Sicht werden drei Aspekte der Unterrichtsmethode unterschieden: „1. *Die Lehrform des Unterrichts*, 2. *das logische Verfahren* im Unterricht, 3. die didaktische Gliederung der Unterrichtsstunde“ oder der *psychologisch-didaktische Gang des Unterrichts*. (Ebd., S. 907 f.) Der Zusammenhang zur „Didaktik als Bildungslehre“ ist hierbei offensichtlich, wenn Klingberg schreibt: „Der Unterricht vermittelt den Schülern nicht nur einen bestimmten ‚Stoff‘ und mit diesem die geistigen, sittlichen und ästhetischen Bildungsgüter und Werte der Menschheit, sondern er soll den jungen Menschen auch mit sich selbst vermitteln, das heißt, er soll den Heranwachsenden ‚zu sich selbst kommen lassen‘ und dazu beitragen, daß alles Wertvolle in ihm zu schöner Harmonie und Vollkommenheit heranreift.“

Beide Aufgaben des Unterrichts bilden eine Einheit: auf der einen Seite steht die Vermittlung objektiver Bildungsgüter – auf der anderen Seite die Vermittlung des Menschen mit sich selbst, also die Entwicklung seiner Fähigkeiten und Kräfte, die Entfaltung seines Menschentums.“ (Ebd., S. 912)

Wenn Klingberg von der freien Entfaltung des Menschentums spricht, so meint er für die erziehende Seite, das heißt für die formale Bildung, etwas ganz Bestimmtes: „Die erzieherischen Aufgaben des Unterrichts ergeben sich aus seinem Anteil an der Herausbildung eines sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens, an der Formung und Prägung eines sittlichen Charakters.“ (Ebd., S. 915) Und noch deutlicher: „*Hinter jeder erzieherischen Absicht steht eine politische Absicht, denn jedes Erziehungsziel ist der Ausdruck einer gesellschaftlich-politischen Zielsetzung.*“ (Ebd.)

Wenngleich in den Gedanken Klingbergs über die Bildungsgüter und das „Zu-sich-selbst-kommen-Lassen“ der Heranwachsenden klar Grundgedanken der Bildungstheorie aufgenommen sind, so ist die bildungstheoretische Spekulation und damit auch die „Didaktik als Bildungslehre“ jedoch andererseits proklamatorisch auf die sozialistische Gesellschaftsordnung und die in ihr erstrebten Verhaltensweisen bezogen. Sosehr der einzelne Didaktiker in der DDR auch mit Kategorien der in Westdeutschland dominierenden Bildungstheorie arbeiten mochte, er wurde in seinen Bemühungen durch die gesellschaftlichen Verhältnisse und die parteiliche Kontrolle der Lehre und Forschung durch entsprechende Staatsorgane korrigiert. Diese Kontrolle wurde zudem in enger Kooperation mit wissenschaftlichen Institutionen organisiert. Dies ergab sich daraus, daß es in den fünfziger Jahren darum ging, „die Volksbildung bewußt in den Dienst der Stärkung unserer antifaschistisch-demokratischen Ordnung zu stellen“. (Bittner 1952, S. 466)

Dabei waren dem 1949 gegründeten Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) besondere Aufgaben zugewiesen, die vor allem die Entwicklung der Pädagogik im Zusammenhang mit dem Studium des Marxismus-Leninismus umfaßten, die Popularisierung der Sowjetpädagogik in Deutschland vorantreiben sollten, historische Untersuchungen über das pädagogische Erbe einschlossen (diese interessanten Untersuchungen wurden in den fünfziger Jahren veröffentlicht, sie mündeten zum Teil in die „Geschichte der Erziehung“ (1966), die einen Überblick über die marxistische Erziehungsauffassung in konkreter Auseinandersetzung mit allen „klassischen“ Pädagogen bietet) und Koordinationsaufgaben besonders im Hinblick auf die Gestaltung und Umsetzung der Lehrpläne bedingten. In bezug auf die Umsetzung der *Lehrpläne* kam es besonders auf die Überprüfung der Lehrerfahrungen an, wobei es „das Ziel sein“ mußte, „vor allem die Erfahrungen der besten Lehrer theoretisch zu verallgemeinern“ (Bittner 1952, S. 467) und die Lehrer zur aktiven Mitarbeit zu bewegen. Die qualitative Verbesserung des Unterrichts war ein entscheidendes Problem, wobei der Herausgabe verschiedener Lehrprogramme und Lehrmaterialien eine vordringliche Bedeutung zukam. Dabei trat ebenso wie in Westdeutschland das Problem der Stofffülle in den Lehrplänen auf. Es bestand die besondere Gefahr, daß Lehrer nicht erkannten, daß der Stoff „in konzentrischen Kreisen“ eingeführt werden muß und daher nicht auf der ersten Einführungsstufe den Kindern „so ausdifferenziert, mit Einzelheiten beladen“, geboten werden darf, „wie es vielleicht erst für die nächste oder eine noch höhere Klasse vorgesehen ist“. (Giese 1952, S. 514) Für die DDR-Schule war es besonders wichtig, die Schüler schon in der Grundschule auf ihre „sozialistische Lebenswirklichkeit“ zu orientieren: „Aufgabe der Schule ist es nicht nur, Stoffgebiete aus dem Zeitgeschehen an die Kinder heranzutragen, sondern die Schule muß auch das kindliche Bewußtsein aus der umfassenden Lebenswirklichkeit unserer Zeit entwickeln.“ (Ebd.) Dieses Problem schließt vor allem die Bildung einer sozialistischen Weltanschauung ein, die nur auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit der DDR gewonnen werden kann. So kommt es darauf an, die didaktischen Prinzipien in Zusammenhang mit der Frage der Stofffülle zu erörtern. Was in Westdeutschland das „exemplarische Prinzip“ lösen sollte, das wurde in den ostdeutschen Bemühungen mit der Formulierung didaktischer Prinzipien zu klären versucht: „Die Lösung der Frage der Stofffülle der neuen Pläne ist nicht so zu vollziehen, daß man den Stoff nur mengenmäßig einschränkt, sondern ist auch eine Frage der Durchgliederung des Ganzen nach Schwerpunkten und Vorzugsgebieten, die nach dem Prinzip der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts, des dialektischen Materialismus und der Erzie-

hung zum demokratischen Patriotismus auszuwählen sind.“ (Ebd., S. 517) Wo in der westdeutschen Entwicklung die inhaltliche Füllung des exemplarischen Prinzips, d. h. der Schwerpunktbildung, bildungstheoretischer Spekulation im Rahmen des gesellschaftlichen Kräftespiels überlassen blieb, da sind in den ostdeutschen Bemühungen die Kriterien der Auswahl klarer und strenger umrissen, damit zugleich weltanschaulich eindeutig formuliert: Die marxistisch-leninistische Wissenschaftlichkeit des Unterrichts, d. h. der Zusammenhang mit dem dialektischen Materialismus und der politisch-aktuellen Erziehung eines in der Entwicklung begriffenen sozialistischen Staates, stellte und stellt bis heute die Kriterien der Stoffauswahl und ihrer Umsetzung. Die Lehrerausbildung muß diese Auswahl in der Ausbildung nicht nur plausibel machen, sondern nach Möglichkeit jeden Lehrer dazu bringen, die Prinzipienhaftigkeit seiner vorgegebenen Unterrichtsziele als Wahrnehmung eigener Überzeugungen zu erkennen. Daher steht im Mittelpunkt der Lehrerausbildung wie in der Schulausbildung immer auch der erziehende Aspekt: Über den Stoff hinaus muß der Lehrer im Sinne der weltanschaulichen Grundlagen in moralischer und ethischer Hinsicht erzogen werden. Erst auf dieser Grundlage stellen sich die komplexen Probleme der Stofffülle. Dabei ist es eine wesentliche Absicht, über die Menge des Stoffes hinaus seine besondere Qualität zur Geltung zu bringen, d. h. ein neues Aufgliederungsprinzip der Stoffe durchzusetzen. Giese formuliert das so: „Die Stoffe erscheinen uns nicht mehr in ihrer Gesamtheit als flächenhaftes Nebeneinander oder linienhaftes Nacheinander, das gleichwertig in Teilgebieten auf Zeitabschnitte im Stoffplan zu verteilen ist, sondern sie bilden ein plastisches Gefüge, das auch eine Tiefengliederung aufweist. Es treten Schwerpunkte heraus, zeigen sich Kraftzentren, bilden sich Vorzugsstoffe zur Gewinnung wertvoller Erkenntnisse.“ (Ebd.)

Genau in diesem Aspekt aber erfolgt schon in den fünfziger Jahren eine fundamentale Auseinanderentwicklung der Didaktik in Ost und West. Das exemplarische Prinzip führte im Westen in der bildungstheoretischen Auslegung und den damit verbundenen spekulativen Ausdeutungen zwar auch zu einer Rahmensetzung und Schwerpunktbildung des Lehrstoffes, aber nicht im Sinne der permanenten Revision durch die didaktische Wissenschaft und nicht auf der Grundlage einer eindeutig definierbaren Wissenschaftsauffassung. Die Curriculum-Diskussion, die diese Lücke sehr viel später problematisieren sollte und sich von der Didaktik absetzte, um die Lehrplanerneuerung zu diskutieren, machte diese Fehlentwicklung deutlich. In der DDR hingegen wurde das Problem der Stofffülle als entscheidender Faktor der Lehrplanentwicklung und damit auch als Movers der Entwicklung der staatlich kontrollierten und in Zusammen-



hang mit z. T. speziellen Wissenschaftsinstitutionen gesetzten Lehrplänen als Voraussetzung der Entwicklung didaktischer Theorie vor allem deshalb begriffen, weil die weltanschauliche Erziehung der Heranwachsenden als ein Konstituens der neuen gesellschaftlichen Verfaßtheit und ihrer Stabilisierung von vornherein im Bewußtsein war. Es kam im Gegensatz zum Westen ein umgekehrter Prozeß zustande: Das Lehrplanproblem war von Beginn an ein Zentralproblem der Entwicklung der Voraussetzungen der didaktischen Wissenschaft in der DDR. Aber d. h. auch: Die Didaktik war in ihren Fragestellungen von vornherein eng auf die Realisierung gesetzter Lehrvorgaben bezogen.

### *1.2.3. Die zweite Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1959—1965*

Seit 1959 kam es der politischen Führung darauf an, in der Pädagogik und Didaktik einen Umschwung herbeizuführen. Das Zentralkomitee der SED hatte im Januar 1959 Thesen „Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ vorgelegt (vgl. Thesen 1959), die die Grundlagen und Zielpunkte der Umgestaltung des Schulwesens klar umrissen. Dabei kam der Einführung der polytechnischen Erziehung, der Erhöhung des Niveaus des Fachunterrichts, der qualitativen Erhöhung der Lehrpläne und der Sicherung langfristiger Kontinuität, der Neuordnung der Schulstruktur, der Verbesserung der methodischen Gestaltung des Unterrichts, der Verbesserung der erzieherischen Seite des Unterrichts, der Förderung besonders der Arbeiter- und Bauernkinder, der Entwicklung der pädagogischen Psychologie und Sozialhygiene, der Neuordnung der Lehrerbildung und dem Kampf gegen die bürgerliche Pädagogik die Hauptperspektive zu. (Vgl. bes. Neuner 1959)

Die bisherige Lehrerbildung wurde einer scharfen Kritik unterworfen. (Vgl. Wilms 1959) Es wurde vor allem eine Lücke zwischen allgemeiner gesellschaftlicher und besonderer schulischer Entwicklung festgestellt. In einem knappen Abriß der Lehrerbildung von 1949—1959 wies G. Wilms darauf hin, daß die „inhaltliche Gestaltung und Zielsetzung“ der Lehrerbildung nicht „konsequent auf die sozialistische Zukunft orientiert“ (ebd., S. 359) wurde und daß damit Parteibeschlüsse nicht adäquat in die Wirklichkeit umgesetzt wurden: „Die notwendigen grundlegenden Veränderungen der Lehrerausbildung wurden von den verantwortlichen Organen im Ministerium für Volksbildung und im Staatssekretariat für Hochschulwesen weitgehend dem Selbstlauf überlassen.“ (Ebd., S. 359) Demgegenüber war auf dem V. Parteitag der SED, der Schulkonferenz und

der Dresdener Lehrerausbildungskonferenz 1958 mit aller Deutlichkeit auf die überall zu vollziehende *sozialistische* Entwicklung hingewiesen worden. Die Umstrukturierung der Lehrerausbildung schloß insbesondere eine Verstärkung der polytechnischen und praktischen Ausbildung ein, besonderer Wert wurde auch auf eine Verbesserung der weltanschaulichen Grundausbildung und Erziehung gelegt. (Vgl. ebd.; zur Lehrerbildung vgl. u. a. Dahlke 1959)

Eine zentrale Aufgabe für die Entwicklung einer jetzt eindeutig nicht nur allgemein auf den Marxismus-Leninismus, sondern jetzt auch stärker direkt auf die parteilich gesetzten Aufgaben bezogenen Erziehungstheorie, war die Erläuterung der parteilich gesetzten Aufgaben, damit ihre theoretische Erklärung und Legitimation auf jeder Entwicklungsstufe. Nun kam es besonders darauf an, das Lehrplanwerk genauer zu gestalten und zu überprüfen, um einerseits im Hinblick auf die Erhöhung der Qualität der Stoffvermittlung und andererseits in bezug auf die vertiefte Vermittlung moralischer Einstellungen und Verhaltensweisen Verbesserungen zu erzielen. Jeder Lehrer sollte in den Prozeß der theoretischen Klärung dieser Zusammenhänge stärker einbezogen werden und nach Möglichkeit die Theorie bereichern. (Vgl. Schrader 1960) Die enge Verbindung von Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung rückte ebenfalls in den Vordergrund, wobei vor allem auch die veralteten hochschuldidaktischen Formen der Vorlesung und des Nichtbeachtens der Ausgangslage der Studenten kritisiert wurden. (Vgl. Dorst/Schenk 1961)

Im Rahmen der 1959 eingeleiteten Umorientierung auf stärker sozialistische Entwicklungstendenzen des Schulwesens und der Erziehungs-, besonders aber der Unterrichtstheorie erfolgte ein Meinungsstreit auch unter den Didaktikern. Zwei Positionen standen sich im wesentlichen gegenüber: Einerseits eine theoretische Begründung der Didaktik, in der die materiale Seite der Bildung in den Vordergrund gestellt und eine hauptsächliche Ableitung der didaktischen Vorbereitung und Durchführung des Unterrichtsstoffes aus der Sicht des *Bildungsstoffes* proklamiert wurde; andererseits eine Richtung, die in dem Bemühen stand, von der rein bildungstheoretischen Ableitung abzukommen und den Lehr-Lern-Begriff als Ausgangspunkt der Begründung der Didaktik aufzunehmen. Die Gleichartigkeit dieses Prozesses mit der westdeutschen Entwicklung ist interessant. Einige DDR-Didaktiker versuchten, die „kategoriale Bildung“ (Einheit und Trennung von Bildung und Erziehung) in den spezifisch marxistisch orientierten Auslegungen einerseits sichtbar zu machen, um von der Schematisierung des Unterrichtsprozesses in einen Bildungs- oder Erziehungsprozeß Abstand zu gewinnen. Andererseits bemühten sie sich, stärker als bisher die Komplexität des Unterrichts in den Blick zu be-

kommen. Sie hatten hierbei allerdings ein anderes Konzept als Paul Heimann. Es ging nicht so sehr um die adäquate Erfassung aller am Unterrichtsprozeß beteiligten Faktoren, besonders nicht um das Aufdecken der Bedingungsfelder, sondern eher um eine Neuorientierung am Lehr-Lern-Begriff, um der stoffbezogenen Ableitung aus der Bildungslehre die Einseitigkeit zu nehmen. Zwar wurde die „Didaktik als Bildungslehre“ nicht grundlegend revidiert, aber durch lernpsychologische Erkenntnisse angereichert.

A. Uhlig z. B. versuchte zu zeigen, daß das Lernen in der Schule bedeutet, *Lernen zu lehren*. (Vgl. Uhlig 1953/54; 1958/59)

Uhlig ging es darum, die Einheit von Lehr- und Lernakten zu entwickeln. Die Lehre kann sich nicht einseitig am Stoff orientieren, sondern muß sich an den Möglichkeiten des Lernprozesses ausrichten, so daß dem jeweiligen Lernakt der Lehrakt adäquat entspricht. Andererseits meint Lehrakt bei Uhlig nur die gegenstandsbezogene Seite des Unterrichts: die materiale Bildung, die über die Sicht des Lernens verbessert werden soll. Dies ergibt sich aus einer spezifisch fachdidaktischen Sicht.

F. Herrmann führte diese Gedanken 1960 fort, indem auch er die Denkerziehung als Grundlage der Unterrichtsarbeit herausstellte. (Vgl. Herrmann 1960) Folgende Stufen der Lehrakte in der Denkerziehung wurden hervorgehoben: 1. Klärung der Problemsituation; 2. die versuchsweise Lösung von Vermutungen; 3. die Kritik der Vermutungen.

K. Tomaschewsky, der schon 1956 des Lehrbuch „Didaktik“ mit herausgegeben hatte, setzte sich mit diesen Vorschlägen kritisch auseinander. (Vgl. Tomaschewsky 1961 a) Er versuchte eine vermittelnde Position einzunehmen, um einerseits die Kategorien Bildung und Erziehung im Blick zu behalten, andererseits aber den Begriff „Lernen“ aufzunehmen und für die weitere Diskussion fruchtbar zu machen.<sup>95</sup>

Tomaschewsky kritisierte Uhlig vor allem in der einseitigen Betonung der materialen Bildung: „Mir scheint es nicht gerechtfertigt zu sein, das Lernen, das zielstrebige Aneignen gesellschaftlicher Erfahrungen, auf den Bildungsprozeß zu begrenzen, von Lernen nur dort zu sprechen, wo es um die Aneignung von Wissen und Können im Sinne der Leistungsbefähigung geht. Auch im Bereiche der Erziehung – besonders hier im engeren Sinne betrachtet als sittliche Erziehung – spielt das Lernen eine bedeutende Rolle.“ (Tomaschewsky 1961 b, S. 491)

---

95 Tomaschewskys Arbeiten, die im Laufe des nun einsetzenden Meinungsstreits veröffentlicht wurden, sind besonders interessant, da er leitend an der Erarbeitung des Lehrbuches Didaktik beteiligt war, das 1963 erschien, heftiger Kritik unterworfen und bereits 1965 durch ein neues Lehrbuch (Autorenkollektiv unter L. Klingberg) ersetzt wurde.

Aus dieser Einsicht heraus war Tomaschewsky bestrebt, die Begriffe „Lehren und Lernen“ als theoretische Leitwerte zur Bestimmung des Bildungs- und Erziehungsprozesses im Unterricht für die Didaktik auszubauen. Dabei sollten die Begriffe Lehren und Lernen nicht identifiziert werden. Es hängt nicht allein vom Lehren ab, was ein Schüler lernt, meint Tomaschewsky. Das Lernen ist an die Tätigkeit des Schülers gebunden und das Lehren nur eine äußere, wenn auch eine wesentliche Bedingung für diese Tätigkeit. Eine Weiterentwicklung der Didaktik hieße, die Erkenntnisse der neueren Psychologie überhaupt erst einmal für die Didaktik zu verarbeiten. Ein besonderes Augenmerk sollte auf die Kollektiverziehung gerichtet werden, da Lernprozesse immer auch Ausdruck von Gemeinschaftshandlungen seien.

G. Neuner (1961), G. Schmidt (1961) und L. Klingberg (1962) kritisierten Tomaschewsky. Die Kritik bezog sich darauf, daß Tomaschewsky nicht die eigene Logik der Bildung einerseits und der Erziehung andererseits sehen würde, er „werfe beides in einen Topf“ (Neuner 1961, S. 506), überschätze auch die Möglichkeiten der Kollektiverziehung und erkenne ungenügend die Notwendigkeit, daß die Schule individuelle Leistungen bemessen müsse. Der prinzipielle Fehler wurde darin gesehen, daß in der Didaktik die Erziehungskomponenten *gleichberechtigt* neben die Bildungskomponenten treten sollen. Daraus würde sich eine Verabsolutierung des sozialen Charakters des Unterrichts ergeben, die Didaktik gar würde zur Erziehungslehre erhoben und keinen Platz mehr für die Pädagogik lassen.

Tomaschewsky bemühte sich, die Vorwürfe zurückzuweisen. (Vgl. vor allem: Tomaschewsky 1962 a, b)

Er beharrte besonders auf folgenden Einsichten:

- Bildung und Erziehung stellen eine Einheit dar, die Unterscheidung „ergibt sich allein aus dem jeweils anderen Aspekt der Betrachtung der Tätigkeit, aus der jeweils anderen Gerichtetheit des Erlebens und Verhaltens des Menschen“. (Tomaschewsky 1962 a, S. 141)
- Trotz der engen Verbindung von Bildung und Erziehung besteht eine eigene Logik des Bildungs- und Erziehungsprozesses: „Die Aneignung der Kultur vollzieht sich im Bildungsprozeß. Die Aneignung der zwischenmenschlichen Beziehungen des Kollektivs, zu dem das betreffende Individuum gehört, verwirklicht sich im Erziehungsprozeß, der mit dem Bildungsprozeß eng verbunden ist.“ (Rubinstein 1958, S. 200)
- Die Tätigkeit des Schülers ist die entscheidende Grundlage für den Lernprozeß und damit für die Umsetzung des Lehrstoffes. Der Widerspruch wird im Unterrichtsprozeß zur Triebkraft: Das Setzen äußerer Widersprüche durch neue Forderungen, Aufgaben und Probleme wird

im Schüler widergespiegelt und als innerer Widerspruch zur Lösung durch Tätigkeit und in der Tätigkeit. Es kommt zu unterschiedlichen Ergebnissen.

- Es gibt nur eine Tätigkeit als Ganzes, aber keine überwiegend rein material oder formal bestimmte Tätigkeit. Die Erarbeitung der theoretischen Synthese des Bildungs- und Erziehungsprozesses muß gegenüber analytischen Betrachtungen (Didaktik als Bildungslehre), wie sie Neuner, Schmidt und Klingberg vertreten, dominieren.
- Die Widersprüchlichkeit zwischen Bildung und Erziehung muß andererseits aufgedeckt werden. Das betrifft das unterschiedliche Niveau der Bildung und Erziehung, das im Unterricht anzutreffen ist. Hier muß auch der Gegensatz von Fachlichem und Moralischem beachtet werden. Ferner das Einwirken unterschiedlicher sozialer Gesellschaftsordnungen: „Dazu gehören auch Widersprüche zwischen den Kenntnissen aus der bürgerlichen und der sozialistischen Morallehre. Die Gegensätze in unserem gesellschaftlichen Leben finden ihren Niederschlag in Widersprüchen zwischen wissenschaftlichen Kenntnissen und den persönlichen Erfahrungen des Alltags.“ (Tomaschewsky 1962 a, S. 145)
- Lehren und Lernen sind wichtige Bestandteile des Entwicklungsprozesses jeder Persönlichkeit, aber nicht mit dieser umfassenden Entwicklung identisch. Lehren und Lernen umfassen sowohl den materialen als auch den formalen Aspekt, sie sind jedoch nicht mit der Entwicklung der Persönlichkeit gleichzusetzen.
- Der im Unterricht ablaufende Prozeß des Lehrens und Lernens ist durch Zielstrebigkeit und Planmäßigkeit gekennzeichnet. „Die Didaktik ist die allgemeine Theorie des Unterrichts, die Wissenschaft von der organisatorischen Form des Unterrichts und von dem in seinem Rahmen ablaufenden Prozeß des Lehrens und Lernens, der Bildung und Erziehung, der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Können, der Ausbildung von Fähigkeiten und Begabungen, der Entwicklung von Gefühlen, Motiven, Willens- und Charaktereigenschaften, der Erziehung der sittlichen Persönlichkeit und des Kollektivs der Schüler.“ (Tomaschewsky 1962 b, S. 636)  
Die Begründung der Didaktik als Unterrichtslehre oder Bildungslehre ist zu verkürzt.
- Die Didaktik ersetzt nicht die allgemeine Erziehungslehre: „Wer auf das ganze System zurückschaut, erkennt deutlich drei Ebenen der Verallgemeinerung pädagogischer Einsichten. Die oberste wird durch die allgemeine Pädagogik repräsentiert, die mittlere durch die Erfassung von Besonderheiten der verschiedenen Institutionen und Formen, zum

Beispiel in der Didaktik, und eine dritte durch die Berücksichtigung der besonderen Inhalte, zum Beispiel in den Methodiken der einzelnen Unterrichtsfächer. Das Verhältnis der in diesen drei Ebenen der Verallgemeinerung angeordneten pädagogischen Disziplinen kann philosophisch charakterisiert werden als das Verhältnis zwischen dem Allgemeinen, dem Besonderen und dem Einzelnen.“ (Ebd., S. 637)

Für die Didaktik kommt es hier insbesondere auf eine synthetische Sicht an, um mit den komplexen Problemen und Aufgaben fertig zu werden. Neuner, Schmidt und Klingberg hingegen betonen einseitig die analytische Funktion der besonderen Aufgaben der Didaktik, und damit wird der komplexe Prozeß der Theorie des Unterrichts zerstört. (Vgl. ebd., S. 635) Die Probleme der Erziehung im Unterricht dürfen nicht nur von der allgemeinen Erziehungstheorie her betrachtet werden, sondern bedürfen der Analyse auch von seiten der Unterrichtstheorie.

Tomaschewskys theoretischer Entwurf, der 1963 in das Lehrbuch „Schulpädagogik, Teil 1: Didaktik“ Eingang fand, blieb umstritten und sollte vornehmlich „Anlaß und Mittel“ zur Neuorientierung sein. (Vgl. Drefenstedt 1964 a, b) Als besondere Problematik der Lehrbuches wurde die Verwischung der Abgrenzung zwischen Erziehungslehre und Didaktik empfunden. Klingberg (1964, S. 53) meinte, daß damit eine Systematisierung der pädagogischen Sachverhalte erschwert werden würde.

Die Kritik war jedoch wenig klar umrissen. Allgemein anerkannt war nur, daß der pädagogische Formalismus, der in Zusammenhang mit den didaktischen Prinzipien in die Schulpraxis Eingang gefunden hatte, abgebaut werden sollte. Doch sowohl Klingberg (1959) als auch Drefenstedt (1963) zeigten überwiegend neue formalistische Lösungen zur Beseitigung des Schemadenkens in der Didaktik auf. Die Grundsätzlichkeit der von Tomaschewsky geforderten Auseinandersetzung blieb in dieser Zeit undiskutiert. Die Aktualität der von Partei und Staat bestimmten Unterrichtsanforderungen zwang zur Festlegung von Handlungsnormen, die mangels umfassender Wirklichkeitsanalyse auf rezepthafte Vermittlungswege festgelegt werden mußten. Besonders deutlich machte dies Drefenstedt 1963. Gegen den Formalismus in der Pädagogik führte er wie alle Didaktiker der damaligen Zeit die „Lipezker Neuerer“ an. Diese Neuerer hatten die „Waggon-Theorie“ des Unterrichts kritisiert und die gemischte oder kombinierte Unterrichtsstunde als Ursache des Formalismus aufgedeckt. Kritik der Waggon-Theorie, d. h. des starren Aufeinanderfolgens von Leistungskontrolle, Einführung bzw. Einstimmung, Vermittlung neuen Stoffes, Festigung, Hausaufgaben, meinte die Überwindung einer formalen Stufentheorie des Unterrichts, die sich in der

DDR eingebürgert hatte. Die didaktische Waggon-Theorie (Unterrichtsprozeß = Zug-Unterrichtsglied; Unterrichtsglied = Waggon) sollte revidiert werden und der Unterrichtsprozeß ganzheitlich und in der Überlagerung didaktischer Funktionen analysiert und geplant werden. Drefenstedt bemängelte, daß viele Lehrer diese Kritik am Formalismus mißverstanden hätten und nun die Leistungskontrolle vernachlässigten, bei der Einführung neuen Stoffes zu wenig auf Vorwissen zurückgreifen würden, zu wenig zeitökonomisch planten, zu viel Wert auf das Erarbeiten legten und die Festigung und Übung zu wenig beachteten. Drefenstedt behauptete, daß in jeder Unterrichtsstunde ein gewisser Abschluß erzielt werden müsse. Er wurde in dieser Aussage wiederum von Klingberg kritisiert, der hervorhob, daß ein Abschluß im Rahmen jeder Unterrichtseinheit erzielt werden soll. (Vgl. Klingberg 1964, S. 53)

Die Probleme der Neugestaltung der didaktischen Theorie hatten sich in diesem Zeitraum zugespitzt. Das Überwinden formalistischer Konzeptionen barg die Gefahr einer Verminderung der Leistungsfähigkeit der Schule im Sinne einer nun ungenügenden Vermittlung und Festigung von Stoffen und Verhaltensweisen. Neue Formen des Unterrichts, die die Starrheit und Schematik aufbrechen sollten, mußten deshalb sofort ihre Effektivität nachweisen. Jeder Vorschlag der Erneuerung stand somit zugleich in der Gefahr neuer Schematisierung. Andererseits war die Didaktik auf eine Verbesserung der Qualität des Unterrichts durch staatliche Organe verpflichtet worden.

Nach dem VI. Parteitag der SED (1963) wurde die Verbesserung der didaktisch-methodischen Seite des Unterrichts im Zusammenhang mit dem Entwurf zum sozialistischen Bildungsgesetz noch entschiedener betont. Dazu gehörte sowohl eine Erhöhung der Qualität der weltanschaulichen, fachlichen wie didaktisch-methodischen Ausbildung. Die schulpraktische Ausbildung wurde nach Umfang und Intensität erhöht. (Vgl. Wilms 1964) E. Drefenstedt betonte, daß die bisherigen didaktisch-methodischen Konzeptionen nur ungenügend den Zusammenhang von Lehren und Lernen entwickeln. (Drefenstedt 1964 c, S. 1086) Die Selbsttätigkeit der Schüler trat als Problem didaktischer Differenzierung stärker in den Vordergrund. (Vgl. Klingberg 1965 a, b) Insgesamt wurden folgende Neuorientierungen deutlich:

1. Neuordnung des Bildungsgutes gemäß der veränderten gesellschaftlichen Situation besonders im Hinblick auf die naturwissenschaftlich-technische Ausbildung; ein disponibler und spezialisierter Arbeiter muß Selbständigkeit im Denken und Handeln lernen. (Vgl. Neuner 1963 a, b; 1964; 1965 a, b)

2. Rationalisierung und Intensivierung des Lehrens und Lernens unter Beachtung folgender Hauptprobleme:

- Zielorientierung des unterrichtlichen Prozesses (vgl. u. a. Forschungen von Dietz 1965);
- rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde durch Überwinden des Formalismus (Lipezker-Neuerer) (vgl. Drefenstedt 1965);
- Programmierung bestimmter Passagen des Lehrens und Lernens, um die Schüler zu aktivieren und den Unterrichtsprozeß u. U. zu differenzieren;
- methodisch durchdachtes Zusammenwirken von Frontal-, Einzel-, Gruppenarbeit, um bestimmte Passagen des Lernprozesses zu individualisieren und die Gemeinschaftsarbeit als Effektivitätsfaktor ggf. zu nutzen.

3. Lösung des Problems der Stofffülle durch Ausbildung von Fähig- und Fertigkeiten im selbständigen Arbeiten. Das Lernen lehren.

Der erreichte Stand der didaktischen Diskussion war dieser Orientierung gegenüber vor allem in folgenden Punkten unbefriedigend (vgl. Tomaschewsky 1964, S. 610 ff.):

- Die Verbindung von Schule und Leben wurde nur sehr pauschal gelöst und zu undifferenziert konkretisiert;
- die entwicklungspsychologischen Besonderheiten des Unterrichts wurden zu wenig beachtet;
- die Lehrplantheorie sollte genauer erarbeitet werden, es mußte besonders der Zusammenhang von Erziehungsplanung und Bildungsplanung (Allgemeinbildung – polytechnische Bildung – Spezialbildung) geklärt werden;
- die Intensivierung des Unterrichts stellte eine wesentliche Forschungsaufgabe dar;
- die Meinungsverschiedenheiten über den Gegenstand der Didaktik und das Verhältnis der Didaktik zu anderen Wissenschaften sollten geklärt werden;
- die Grundlagen von Nachbarwissenschaften und der Stand der eigenen Fachgebiete sollten besser verarbeitet werden;
- die empirische Forschung der Didaktik war auf einem relativ niedrigen Niveau;
- die didaktische Forschung sollte spezialisiert und koordiniert werden;
- der Subjektivismus in den Veröffentlichungen, der das schwache empirische Niveau widerspiegelte, sollte abgebaut werden.

Insgesamt kam es für die weitere Entwicklung der Didaktik darauf an, den Unterricht von Grund auf umzugestalten (vgl. Tomaschewsky 1965 a) und stärker an der Thematik auszurichten. (Vgl. Drefenstedt 1965) Die



Unterrichtsmethoden sollten stärker an die Methoden der wissenschaftlichen Arbeit angenähert werden. (Vgl. Klingberg 1965 c) Der Unterrichtsprozeß wurde zum Teil auch stärker von den Lernaufgaben her analysiert. (Vgl. Tomaschewsky 1965 b)

#### 1.2.4. Die dritte Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ seit 1965

Im Rahmen dieser Entwicklung sollen zwei Hauptströmungen zur Verdeutlichung unterschieden werden:

1. Die Entwicklung des *Lehrplanwerkes* und damit zusammenhängend die Präzisierung der Unterrichtsmethoden, die Erarbeitung neuer Lehr-Lern-Mittel, die Initiierung zahlreicher Einzeluntersuchungen.
2. Die vertiefend geführte Diskussion besonders bei Philosophen und Pädagogen um den Gegenstand und die Funktion der Erziehungstheorie, den Zusammenhang von Pädagogik–Didaktik und anderen Wissenschaften, die Bedeutung der Philosophie für die Pädagogik–Didaktik. Diese Bemühungen dienen als *Grundlagenforschung* der Klärung der gegenwärtig noch widersprüchlichen Bestimmung der Gegenstände der Pädagogik und Didaktik und sollen zukünftige Perspektiven abstecken helfen.

##### 1.2.4.1. Das Lehrplanwerk als Ausgangspunkt und Bestimmungsort der Didaktik

###### 1.2.4.1.1. Abgrenzung der Aufgaben

Auf dem VI. Parteitag der SED 1963 wurde in Aufnahme der bereits 1958/59 gefaßten Beschlüsse der umfassende Aufbau des Sozialismus beschlossen und die weitere Entwicklung des sozialistischen Bildungswesens konkret in Angriff genommen. 1965 wurde dann das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ verabschiedet. Gemäß dem Prinzip „Jeder nach seinen Fähigkeiten – jedem nach seiner Leistung“ sollte die wirtschaftliche Entwicklung (einschließlich erweiterter Qualifikationsmerkmale der Arbeitskräfte) der Produktivkräfte vorangetrieben und auch auf der Grundlage eines einheitlichen sozialistischen Bildungswesens verwirklicht werden. Das Bildungswesen wurde entsprechend seiner Aufgabe, qualifizierte Produzenten auszubilden, neu überdacht und strukturiert. Die Einheitlichkeit des Bildungswesens durch erhöhte Anforderungen vom Kindergarten bis zur Universität und Erwachsenenbildung richtete sich auf die Verwirklichung der ökonomischen Zielsetzung

des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, wemngleich damit nicht allein eine ökonomische Ausrichtung des Bildungswesens gemeint war. G. Neuner verdeutlichte 1963, daß die Formen und die Art des Aufbaus des Bildungswesens nicht von subjektiven Wünschen abhängig gemacht werden durften, sondern der Entwicklung der Gesellschaft und damit dem Entwicklungstempo des Aufbaus des Sozialismus folgen mußten. (Vgl. Neuner 1963 a, b; 1964; 1965 a, b) Die Verbindung von Schule und Leben wurde jetzt deutlich über die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit im Rahmen des polytechnischen Unterrichts gesehen, die Kategorie Arbeit rückte zu einem Zentralbegriff der Pädagogik und Didaktik heran, ohne daß die Pädagogen differenziert auf diesen Prozeß vorbereitet waren. Dies machte H. König in einer Polemik gegen Verkrustungen pädagogischen Denkens deutlich. Denn im Rahmen der sozialistischen Entwicklung und der damit in Zusammenhang stehenden politisch-pädagogischen Aufgaben war die Partei- und Staatsführung mit der Entwicklung der Pädagogik und Didaktik bis 1965 nicht einverstanden. H. König, der nach dem V. Parteitag der SED an schulpolitischen Entscheidungen direkt mitwirkte und Mitarbeiter an den Grundsätzen für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Schulwesens war, polemisierte sowohl gegen die „problematische Pädagogik“ (König 1964) als auch gegen den „pädagogischen Provinzialismus“. (König 1965) Folgende Kritikpunkte waren für die „pädagogische Problematik“ von besonderer Tragweite:

1. Auffassungen zur Autonomie und Hegemonie der Pädagogik, die auf ein mangelndes Verständnis der ökonomischen Verhältnisse bei Pädagogen zurückzuführen sind. König meint, daß in Deutschland aufgrund der fehlenden revolutionären Auseinandersetzung des Bürgertums mit den politischen Verhältnissen des 19. Jahrhunderts besonders der Erziehung Kräfte beigemessen wurden, die Umstände zu verändern. „Das war ein tragischer Irrtum, der dazu führte, daß sich im 19. und 20. Jahrhundert in der pädagogischen Wissenschaft jene Anschauung von einer Autonomie der Pädagogik entwickelte, nach der Pädagogik als Wissenschaft ‚wertfrei‘, das heißt unabhängig von den gesellschaftlichen Erscheinungen sein müsse und als Pädagogik an sich dem Gedanken des Allgemeinmenschlichen am besten entspräche. Der Anschauung von der Autonomie der Pädagogik war nun aber keineswegs der Gedanke der Hegemonie der Pädagogik entgegengesetzt, im Gegenteil, indem sich eine autonome Pädagogik über das gesellschaftliche Sein zu erheben suchte, äußerte sie damit gleichzeitig einen Führungsanspruch gegenüber dem gesellschaftlichen Sein.“ (König 1964, S. 522 f.) Nach 1945 wurde im Osten Deutschlands die Pädagogik zwar vom Himmel auf die Erde

geholt, die Autonomie war kein Diskussionsgegenstand mehr, meint König, wengleich manche Überlegungen in der Sackgasse des Dogmatismus endeten. Die Hegemonie jedoch hat sich in der Pädagogik der DDR gehalten und damit indirekt auch ein Stück gesellschaftsautonomen Denkens. Kernfrage für König: „Haben die pädagogischen Wissenschaftler im Blick, daß wir den künftigen Produzenten ausbilden müssen?“ (Ebd., S. 524)

Konkretisiert: „Für die pädagogischen Wissenschaftler unserer Republik besteht das Problem bei der Überwindung des Dogmatismus in der Pädagogik und damit auch der Erstarrung ihres Systems darin, den Eintritt der Arbeit als entscheidenden Faktor menschlicher Lebensbetätigung in den pädagogischen Prozeß theoretisch zu erfassen und bei der Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens praktisch umzusetzen. Nur so vermögen wir zu einer neuen, höheren Qualität in allen Bereichen dieses Bildungssystems zu gelangen. Die erfolgreiche Lösung dieses Problems hängt aber davon ab, wie die pädagogischen Wissenschaftler sich über die politischen, ökonomischen und pädagogischen Grundfragen unserer Zeit klar werden und dabei die Einheit von Politik, Ökonomie und Pädagogik in allen Bereichen ihrer wissenschaftlichen Arbeit herstellen.“ (Ebd., S. 524 f.)

Weder Tomaschewsky, Klein noch andere haben den Aspekt der Arbeit im marxistischen Sinne in die Entwicklung der Didaktik einbezogen. Außer wenigen historischen Pädagogen der DDR, wobei R. Alt eine führende Rolle zukommt, H. Karras (1958) und G. Krapp (1960) ebenfalls grundlegende Probleme bearbeiteten, war es Pädagogen nicht gelungen, die Einheit von Politik, Ökonomie und Pädagogik herzustellen. Auch die historische Pädagogik, besonders das Standardwerk „Geschichte der Erziehung“, konnte diesem Anspruch nicht voll entsprechen.

2. Während man in anderen Wissenschaften modernste Instrumente der Forschung benutzt, operiert die Pädagogik immer noch mit dem „Faustkeil“. Probleme werden zu wenig exakt bearbeitet. Hier macht sich vor allem eine ungenügende marxistisch-leninistische Ausbildung der Pädagogen deutlich. Der Marxismus-Leninismus konnte nicht adäquat auf Probleme der Pädagogik schöpferisch angewandt werden. Begriffliche Unklarheiten werden besonders in der Didaktik sichtbar, Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus werden oberflächlich gehandhabt. Eine neue Forschungsmethodik muß erarbeitet werden, mathematische und kybernetische Theorien sind fruchtbar zu machen. Eine Gemeinschaftsarbeit mit anderen Wissenschaften wird zur unabweisbaren Aufgabe. Das gilt nicht nur für die Bildungsökonomie und Bildungssoziologie, sondern auch für die Philosophie. Die Pädagogikausbildung kann nicht die Stu-

dentem mit Faktenwissen beladen, sondern muß vornehmlich dafür Sorge tragen, daß theoretische Grundlagen vermittelt werden, in die neue und durch die Forschung immer wieder erarbeitete Fakten auch in der Berufspraxis durch den Lehrer aufgenommen werden können. Überreste der bürgerlichen Theorie müssen stärker bekämpft werden.

3. Die Pädagogik muß vom Interpretieren zum Verändern kommen. Sie muß stärker auf die Praxis bezogen werden und gleichzeitig diese Praxis verändern, indem sie an der weiteren Perspektive mitwirkt.

Den „pädagogischen Provinzialismus“ kritisierte König vor allem unter folgenden Aspekten (König 1965):

1. Inhalt und Methode müssen stärker aufeinander bezogen werden. Das gilt im Rahmen der Erziehung im besonderen Maße für das Verhältnis von Arbeit und Erziehung, Arbeit und Lernen usw. Die einseitige Forderung nach Verbesserungen nur der Methode der Forschung hilft nicht weiter, wenn der Inhalt der Forschung nicht genauer ins Bewußtsein tritt. Dies gilt vor allem für den Inhalt der Pädagogik: das Verhältnis von Arbeit und Erziehung.

2. Der Unterricht kann sich nicht nur auf die Schule beziehen, er steht auch in anderen Institutionen und vor allem im Betrieb zur Diskussion. Die Vorbereitung auf Arbeit und die Teilnahme am Arbeitsprozeß zeigen die gemeinsame Inhaltlichkeit allen Unterrichts auf. Mit der Veränderung des Charakters der Arbeit vollziehen sich auch Veränderungen im Erziehungsbereich. Das gilt z. B. für die in der Gegenwart notwendige verstärkte Erziehung zur Selbstbetätigung. Spezialisierung zwischen Vorschul-, Schul-, Fach- und Hochschulpädagogik einerseits und Betriebspädagogik andererseits fordert zugleich Integration der Disziplinen heraus.

3. Der Gegenstand der Pädagogik wird problematisch bestimmt. Er wird auf „ausgetretene Pfade“ bezogen, wenn er auf die Erziehung und Bildung, Ziele, Inhalte, Aufgaben usw. des pädagogischen Prozesses bezogen wird. Besonderer „Provinzialismus“ wird deutlich, wenn dieser Prozeß nur die junge Generation einschließen soll. (Kritik auch bei Hellfeldt/Uhlig 1964) Der Gegenstand der Pädagogik muß auf die Arbeit bezogen werden. Nur im Verhältnis zur Arbeit vermag er seinen Sinn zu erweisen: Pädagogik ist die Wissenschaft, die der Vorbereitung der Arbeit dient. Hier muß noch weitergearbeitet werden.

4. Die pädagogische Wissenschaft muß sich in einer „pädagogischen Provinz“ ansiedeln, die sich mit den Problemen der Entwicklung und Erziehung des Menschen beschäftigt, ohne sich Aufgaben anzumaßen, die ihr nicht zukommen. Konkret: *„Wir halten es für einen Irrtum, daß die pädagogische Wissenschaft Ziele, Inhalte und Aufgaben der Erziehung zu*

*bestimmen habe*“. (König 1965, S. 653) Denn: „Das Leben, unsere sozialistische Praxis zeigen: Ziele, Inhalte und Aufgaben des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems werden *nicht* allein und *nicht* primär von der Pädagogik ... bestimmt.“ (Ebd.) Die Anforderungen der sozialistischen Produktion, der technischen Revolution und der Kulturrevolution weisen vielmehr auch der Pädagogik ihre „Provinz“ zu. Dies aber erfordert anhand veränderter Umstände, der direkten Beziehung der Pädagogik auf die gesellschaftlichen Erfordernisse, eine neue Gegenstandsbeziehung: „Die Pädagogik hat nicht schlechthin Bildung und Erziehung des sozialistischen Menschen zum Gegenstand, sondern sie untersucht diesen Gegenstand unter dem spezifischen Aspekt der Steuerung der Erziehungsprozesse.“ (Ebd., S. 654) Pädagogik in diesem Sinne muß sich zur „Leitungswissenschaft“ entwickeln. In der Pädagogik und im besonderen Maße in der Didaktik muß der pragmatische Aspekt der Bewältigung gesetzter Aufgaben erfüllt werden. Zusammengefaßt: „Die Wissenschaft ist Widerspiegelung der Realität; die Pädagogik muß daher das einheitliche Bildungssystem widerspiegeln.“ (Ebd., S. 657)

1965 bemühte sich G. Neuner, auf der Grundlage dieser neuen Orientierung Klarheit in die Diskussion um den Sinn und die Form der Abgrenzung und Einheit zwischen Prozessen der Bildung und Erziehung zu bringen. Dieses Bemühen stand deutlich in dem Bestreben, nun die Kategorie Arbeit in das Zentrum der Diskussion um die sozialistische Bildungskonzeption zu rücken. (Vgl. vor allem Neuner 1965 a, S. 307 f.) Neuner zeigte auf, daß es in der marxistischen Diskussion mindestens vier wesentliche Formen des Gebrauchs der Begriffe Bildung und Erziehung im engeren Sinne gibt. Bildung und Erziehung im weiteren Sinne umfassen die Aneignung und Veränderung der Welt, die im wesentlichen bezogen auf diese Begriffe durch pädagogische Einwirkungen bewirkt wird. Im engeren Sinne hingegen ergaben sich folgende typische Definitionsarten:

1. Bildung wird als Prozeß des Erwerbs von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden. Erziehung ist demgegenüber der Prozeß des Erwerbs von Willens- und Charaktereigenschaften. Dieser Definition liegt eine substantielle Aufgliederung der Persönlichkeit in einerseits Verstandesdimensionen, andererseits Gefühls- und Verhaltenseigenschaften zugrunde.

Diese Definition sei dann besonders gefährlich, wenn „sie zu der Annahme führt, man könne die Persönlichkeit in Teilen entwickeln und erziehen“. (Ebd., S. 310)

2. Bildung ist die Vermittlung von Wissen und Können, die Ausbildung gesellschaftlich wertvoller Gefühls- und Willenseigenschaften, die

auf der Grundlage eines systematischen fachlichen Unterrichts erworben wird. Erziehung bezieht sich hingegen auf die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, die Ausbildung der Gefühls- und Willensdimensionen und der Ausprägung des Charakters in aktiver Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anforderungen. Die Bildung wird in erster Linie den Institutionen, die Unterricht vollziehen, zugeschrieben, die Erziehung bleibt vornehmlich den außerunterrichtlichen Institutionen vorbehalten. Neuner faßt die Probleme dieses Ansatzes so zusammen: „Da weder die erzieherische Wirkung des fachlichen Unterrichts noch die bildende Wirkung vielseitiger gesellschaftlicher Tätigkeit zu übersehen ist, sind die Vertreter dieser Auffassung gezwungen, sowohl innerhalb des Begriffes Bildung als auch innerhalb des Begriffes Erziehung die Einheit von Bildung und Erziehung zusätzlich zu definieren. Das ist nicht logisch, und außerdem birgt dieser falsche theoretische Ansatz die Gefahr in sich, daß in Wissenschaft und Praxis Unterricht und Erziehung, Unterricht und außerunterrichtliche Arbeit voneinander getrennt und nicht als einheitliches Ganzes betrachtet werden.“ (Ebd., S. 310 f.)

3. Je nach dem „Aspekt der Betrachtung“ (Tomaschewsky) betont der Begriff Bildung das Vorherrschen von Wissen und Können, Antrieben und Willenseigenschaften bezogen auf sachliche Leistungen, der Begriff Erziehung die Vermittlung von Wissen und Können und Persönlichkeitseigenschaften bezogen auf das sittliche Verhalten. (Vgl. diese Definition für die Bundesrepublik bei Pöppel 1964, S. 454)

Hier liegt die Gefahr nahe, daß Bildungs- und Erziehungsfächer unterschieden werden. Der ideologische Charakter aller Unterrichtsfächer und damit das dort auch wirksam zu machende erzieherische Potential geht so leicht verloren. (Vgl. Neuner 1963 b) Eine schematische Trennung von Bildungs- und Erziehungsvorgängen könne dem komplexen Charakter des pädagogischen Prozesses nicht gerecht werden.

4. Als Bildung sollen vor allem Lehr- und Lernprozesse bezeichnet werden, die die Aneignung des Reichtums der geistigen und materiellen Welt beinhalten. Erziehung soll als Begriff den Prozeß der Entwicklung der gesellschaftlichen Natur des Menschen, d. h. die Persönlichkeitsentwicklung umfassen. Hierbei greifen vor allem psychologische Erkenntnisse in die Definition ein: Es werden qualitativ unterschiedliche Bereiche und Ebenen des pädagogischen Prozesses hervorgehoben. Der Mensch unterliegt in der Entwicklung seiner Persönlichkeit einem „Interiorisationsprozeß“, einer zunehmenden Verinnerlichung äußerer Bezugssysteme im Prozeß der Aneignung und einem „Exteriorisationsprozeß“ im Rahmen der Vergegenständlichung. Hierbei treten qualitative Unterschiede auf, vor allem geistige Fähigkeiten einerseits und komplexe ideologische

Verhaltensnormen andererseits. Die weitere Entwicklung der marxistischen Psychologie soll den vollständigen Nutzen dieser Einteilung zeigen, genauere Untersuchungen sind nötig, „um tiefer in das Wesen und die Zusammenhänge von Bildung und Erziehung einzudringen“. (Neuner 1965 a, S. 312)

Neuner favorisiert die psychologisch abgeleitete Definition. Bildung im engeren Sinne meint demnach bei Neuner „die Vermittlung und Aneignung menschlicher Erfahrungen, wissenschaftlicher Kenntnisse, geistiger und körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, gesellschaftlicher Normen und Traditionen in der Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit“. (Ebd., S. 312) Bildung ist in erster Linie eine Aufgabe des systematischen *Unterrichts*, aber Bildung geht andererseits über das systematische Lehren und Lernen hinaus und vollzieht sich im gesamten gesellschaftlichen Leben und besonders in der *Arbeit*. Erziehung im engeren Sinne hingegen ist als Prozeß der Entwicklung von Einstellungen, Überzeugungen, Verhaltensweisen usf. der Persönlichkeit zu verstehen, die sich zwar in enger Beziehung mit der Bildung vollzieht, aber darüber hinaus auch die Formung des Menschen durch alle Arten zwischenmenschlicher Beziehungen und Einflüsse beinhaltet.

Ohne sich noch einmal auf die frühere Auseinandersetzung mit Tomaszewsky zu beziehen, schreibt Neuner: „Es gilt offenbar für die Pädagogik ebenso wie für die Psychologie, daß wir nur tiefer in die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung und Bildung eindringen können, wenn wir analytisch und synthetisch vorgehen.“ (Ebd., S. 312 f.) Über die Kategorien „Lehren“ und „Lernen“ soll eine jetzt auch stärker synthetische Betrachtungsweise der Begriffe Bildung und Erziehung erfolgen. Dennoch sollen weiterhin Unterschiede zwischen Bildungs- und Erziehungsprozessen in der pädagogischen Arbeit beachtet werden (vgl. ebd.):

1. Wissen, das im Unterricht vermittelt wird, schließt *nicht* bei allen Schülern die Herausbildung *gleicher* Überzeugungen ein. So wichtig die bildende Seite ist, sowenig darf übersehen werden, daß die Erziehung, die jeder Schüler schon hinter sich hat, zu „inneren Positionen“ führte, die den Bildungsprozeß *individuell* bestimmen.

2. Erziehung bezieht sich auf „komplexere Persönlichkeitsstrukturen“, die auf lange Sicht Veränderungen unterliegen. Bildung ist oft kurzfristig angelegt, für kürzere Zeiträume geplant, so daß die bildende Seite auch leichter auf ihren Erfolg hin beurteilt werden kann. Persönlichkeitseigenschaften werden langfristig und nicht durch Unterricht allein herausgebildet.

3. Erziehung unterliegt einer großen Vielfalt einwirkender Bedingungen, die sich nicht auf Unterricht und Bildung beschränken lassen, son-

dern im Zusammenhang mit den gesamten gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen werden müssen. Diese Wirkungen sind widersprüchlich und gehen nicht immer in die gleiche Richtung. Bestimmte Erziehungsaufgaben lassen sich daher auch nicht bestimmten Bildungsbereichen allein zuordnen.

4. Im Erziehungsprozeß spielen individuelle Besonderheiten eine große Rolle. Die sorgfältige Kenntnis der Beziehungen und Reaktionen der am pädagogischen Prozeß beteiligten Personen ist für den Erfolg ausschlaggebend. Dies insbesondere deshalb, weil die Entwicklung der Persönlichkeit niemals geradlinig, sondern konfliktreich verläuft. Die Unterscheidung der Bildung und Erziehung soll den Schematismus überwinden helfen, indem erkannt wird, daß nicht jede bildende Einwirkung ein gleiches erzieherisches Potential erfüllen kann, da ungleiche und besondere Persönlichkeiten der Gegenstand des pädagogischen Prozesses sind. Diesen Unterschieden stehen andererseits Einheitlichkeiten gegenüber:

– Die Einheitlichkeit in der Orientierung, d. h. die in jeder Situation durch das Vorbild des Lehrers herzustellende Einheit von guter fachlicher Qualifizierung und Vermittlung sozialistischer Einstellungen.

– Einheitlichkeit des Inhaltes von Bildung und Erziehung, die sich aus der gemeinsamen Ideologie des Marxismus-Leninismus ergibt. Das heißt jedoch andererseits auch, daß der Marxismus-Leninismus sowohl in die Bildung als auch in die Erziehung gleichen Eingang finden muß.

Für die Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Qualität wie auch der Einheit von Bildungs- und Erziehungsprozessen ist es ein besonderes Problem, von der „Didaktik als Bildungslehre“ eine Brücke zur „Didaktik als Erziehungslehre“ zu schlagen. Die im Lehrbuch *Didaktik* im Jahr 1963 besorgte Trennung von Bildungs- und Erziehungsprozessen aus der Sicht der jeweiligen institutionellen Verankerung (einerseits schulisch, andererseits außerschulisch) konnte nun nicht mehr befriedigen. 1963 erschien noch die *Schulpädagogik* als umfassende Disziplin sowohl der Bildung als auch Erziehung, wobei die Didaktik als Bildungslehre nur den unterrichtlichen Teil umfaßte. Klingberg, der maßgeblich an der Konzeption des 1965 erschienenen Lehrbuches beteiligt war (vgl. Klingberg, Paul, Wehge, Winke 1965), orientierte auf eine andere Vermittlung des Problems: „Die Fragestellung der Didaktik zielt auf die Übermittlung von Bildungsgut, auf die Gesetzmäßigkeiten des Lehr- und Lernprozesses und auf die Methodik und Technik des Unterrichtens ab. Lehren und Lernen lösen indessen nicht nur Bildungs-, sondern auch Erziehungsprozesse aus.“ (Klingberg 1965 c, S. 324) Allerdings sind in diesem Zusam-



menhang eindeutige Prioritäten gesetzt: „Im Zentrum didaktischer Überlegungen steht die durch das Lehren und Lernen zu erreichende *Einheit von Wissen* (wissenschaftlicher Weltanschauung) *und Können* (Befähigung); im Zentrum erziehungstheoretischer Überlegungen steht die durch die gesamte Organisation (pädagogische Gestaltung) der Lebensumstände des heranwachsenden Menschen anzustrebende *Einheit von Überzeugung und Verhalten*.“ (Ebd., S. 325) Trotz der Überlagerungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen soll die Didaktik also bei ihrem „eigentlichen“ Gegenstand bleiben: Der Vermittlung der Bildung – auch wenn über die Bildung erzieherische Potenzen wirksam werden und das Lehren und Lernen immer erzieherische Voraussetzungen und Grundlagen erfordern. Aber die erzieherischen Prozesse zu untersuchen ist Sache der Erziehungslehre: „Die Erziehungslehre wird deshalb nicht zuletzt auch im Unterricht ihr Untersuchungsterrain erblicken. Ihre Aussagen sind für die Didaktik von höchstem Wert und Interesse.“ (Ebd., S. 325)

Auch andere Autoren betonen die Notwendigkeit einer eigenständigen Erziehungslehre. (Vgl. Stolz 1964; Mannschatz 1964; Naumann 1975, S. 155 f. und 197)

Im Gegensatz zur Didaktik ist die Methodik die Theorie des Unterrichts (Didaktik) in einem bestimmten Lehrfach. Die Methodik muß einerseits zum Lehrfach hin geöffnet sein, um fachwissenschaftliche Grundlagen und Methoden zu sichern, andererseits zur Didaktik hin offen sein, um Grundfragen der Lehrplantheorie im Zusammenhang mit anderen Fächern und allgemeine Fragen des Lehrens und Lernens adäquat erörterbar zu halten. Die Eigenständigkeit der Methodik auf der Grundlage des pädagogischen Anliegens des Methodikers ist wesentlich. Der Methodiker muß zudem direkte Beziehungen zur Fachwissenschaft, Didaktik, zur Psychologie, Erziehungslehre usw. entwickeln.

Der Didaktik kommt gegenüber den einzelnen Methodiken ferner eine besondere *integrative* Aufgabe zu.

Das Lehren wird zu einer zentralen Kategorie im Rahmen der Bestimmung der Didaktik. Klingberg zeigt drei Funktionen auf, die das Lehren in bezug auf das Lernen hat:

1. eine *Vermittlungsfunktion* (Lehren als Vermitteln von Erfahrungen, Wissen, Überzeugungen und Können),
2. eine *Hilfsfunktion* (Lehren als Lernhilfe) und
3. eine *Führungsfunktion* (Lehren als Führung des Lernprozesses).“ (Klingberg 1965 c, S. 321)

Die Didaktik beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Lehren und Lernen. Didaktik ist deshalb als Unterrichtslehre definiert, wenngleich nicht der

Unterricht schlechthin Gegenstand der Didaktik ist. Didaktik ist im wesentlichen auch 1965 noch Bildungslehre. Aber es zeigen sich drei Modifikationen, es werden drei Tendenzen der Expansion didaktischer Fragestellungen sichtbar (vgl. u. a. Neuner 1965 a, b; Klingberg 1965 a, b, c):

1. Die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, von Schule und Leben kann nicht an der didaktischen Theorie vorbeigehen. Lehrvorgänge sind auf den Prozeß der Arbeit bezogen, erbringen eine Beziehung zwischen den Faktoren Lernen und Arbeiten und zeigen im polytechnischen Unterricht den deutlichen Wechsel von Unterricht und produktiver Arbeit an. Die Allgemeine Didaktik steht in der Schwierigkeit, daß sie nicht mehr allein eine didaktische Theorie der Allgemeinbildung sein kann, sondern die wachsende Integration von Allgemein- und Spezialbildung theoretisch bewältigen muß. Die didaktische Theorie muß daher stärker funktional auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse bezogen werden. Dies gilt vor allem für die Ausarbeitung eines komplexen Lehrplanwerkes einerseits wie andererseits für die Erhöhung der Qualität des Unterrichts und damit auch der Unterrichtstheorie: Steigerung der Zeitökonomie, Effektivität, Erhöhung der Meßbarkeit der zu erzielenden Ergebnisse, Sicherung langfristiger Kontinuität usw.
2. Um den gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht zu werden, die an die Herausbildung neuer Qualifikationen und über fachliche Leistungen vor allem an Verhaltenseigenschaften zukünftiger Arbeitskräfte gestellt sind (Disponibilität, Spontaneität, Flexibilität), muß die Bedeutung des Lernens über den Unterricht hinaus beachtet werden. Die Einheit von Arbeit und Lernen soll nicht nur durch die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und durch die Herausbildung sozialistischer Verhaltensmuster hergestellt werden, sondern auch durch die Befähigung zur selbständigen Arbeit des Individuums (im und mit dem Kollektiv) vorbereitet werden. In diesem Zusammenhang sind Überlegungen zur Selbsttätigkeit, Selbständigkeit, zur Selbsterziehung und zum Selbstunterricht notwendig.
3. Das unterrichtliche Lehren und Lernen soll stärker mit dem außerunterrichtlichen Lehren und Lernen in Verbindung gesehen werden. Didaktische Absichten müssen bis in das Feld außerunterrichtlicher Prozesse reichen, wenngleich keine Verschulung dieses Bereiches angestrebt werden soll. Es erhebt sich die (theoretisch ungelöste) Frage nach der Natur der außerunterrichtlichen didaktischen Prozesse. Ferner ist zu beachten, daß die Unterrichtsstunde zwar den Kern didaktischer Arbeit aufdeckt, aber nicht die einzige Form ist. (Vgl. dazu Autorenkollektiv 1964)

#### 1.2.4.1.2. Das Lehrplanwerk als Leitlinie

Nach dem 1965 erlassenen Bildungsgesetz, das die Entwicklung der allseitig zu erziehenden Persönlichkeit hervorhob und die antifaschistisch-demokratische in eine explizit sozialistische Bildungsreformkonzeption transformierte, sollte die inhaltliche Ausgestaltung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule vorangetrieben und das in den Lehrplänen angestrebte Niveau unter den konkreten Unterrichtsbedingungen an allen Orten entwickelt werden. „Im Zusammenhang mit der gesetzlich fixierten allgemeinen zehnjährigen Oberschulpflicht (§ 8 des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem) wurde eine Reform des gesamten Schulwesens von der 1. bis zur 10. bzw. 12. Klasse durchgeführt, die sich über mehrere Jahre (1964–1971) erstreckte.“ (Naumann 1975, S. 118) Dabei kam es auch darauf an, die Lehrplankonzeption neu zu überdenken, zu gliedern und bis ins Detail auszuarbeiten. Die beabsichtigte Funktionalität des Lehrplans wurde eindeutig im Zusammenhang mit dem wirtschaftlichen Nutzeffekt interpretiert: „Die Erhöhung des Bildungsniveaus der Arbeiter führt zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität, der Entwicklung der schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten der Arbeiter, und der Nutzen daraus übersteigt die entsprechenden Ausgaben des Staates für Schulbildung um ein Vielfaches.“ (Neuner 1972, S. 29) Das gilt im besonderen Maße für die polytechnische Erziehung und das Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“. Besonders selbständige Aufgaben auf der Basis solider Grundkenntnisse sollten nun den Schülern vermittelt werden. „Auf diese Weise wird eine höhere Disponibilität der Schüler erreicht und ein spezifischer Beitrag zu deren Berufsvorbereitung geleistet.“ (Ebd., S. 228 f.)

Das Lehrplanwerk stellt neben der Funktionalität der Erziehung im Sinne der Herstellung und Ausbildung benötigter Arbeitskräfte vor allem die Individualität der Persönlichkeit heraus. Gleichmacherei wird abgelehnt. Aber die individuelle Leistung soll nicht um ihrer selbst willen gebildet und erzogen werden, sondern sich zum eigenen *und* zum gesellschaftlichen Wohle entfalten. (Vgl. ebd., S. 30)

Die Bildungskonzeption stellt einerseits die Einheitlichkeit des sozialistischen Bildungssystems heraus, andererseits wurden innere (didaktische) und äußere (fakultative Kurse, Arbeitsgemeinschaften, Spezialklassen und -schulen) Differenzierungen durchgesetzt. (Vgl. u. a. Kienitz 1971; Robinsohn/Thomas 1969, S. 28 f.)

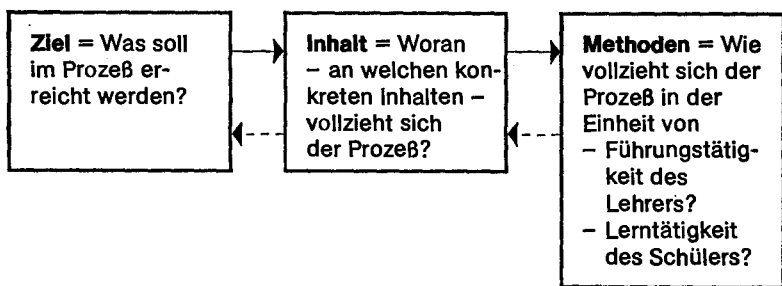
Der VII. Pädagogische Kongreß 1970 und der VIII. Parteitag der SED 1971 orientierten vor allem auf die *inhaltliche* Ausgestaltung der Oberschule, d. h. auf eine effektive Realisierung des Lehrplanwerkes bzw.

dessen Komplettierung und auf die Betonung der marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie als umgreifenden Analyserahmen der weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

Entscheidend für die Konzeption des Lehrplanwerkes wurde die Ziel-Inhalt-Methoden-Relation. „Bei der Planung und Gestaltung des pädagogischen Prozesses geht es um die Fragen nach dem Was?, dem Woran? und dem Wie?“ (Drefenstedt/Neuner 1969, S. 25) Innerhalb dieser Fragestellungen kommt dem Was die entscheidende Bedeutung zu. Das Ziel bestimmt die Auswahl und Anordnung der Inhalte. Die Methode des Unterrichts wird ebenfalls durch das Ziel des Unterrichts bestimmt: „Wenn das Ziel der Bildung und Erziehung die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit ist und der Inhalt der sozialistischen Allgemeinbildung wesentlich durch die Einheit von Wissenschaft und sozialistischer Ideologie charakterisiert wird, dann sind damit auch entscheidende Vorgaben für die Methode gegeben: Einheit von systematischer Erkenntnistätigkeit, produktiver Arbeit, gesellschaftlich-politischer, kulturell-ästhetischer und sportlicher Tätigkeit; aktive Methoden des Lernens und Arbeitens; Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit, von Bildung und Erziehung. Die Methode ergibt sich also wesentlich aus Ziel und Inhalt; sie wird vom fachwissenschaftlichen Gegenstand des Unterrichts, von den Besonderheiten und von der Struktur des Unterrichtsstoffes in ihrer Eigenart entscheidend bestimmt.“ (Neuner 1972, S. 60) Andererseits dürfen Rückwirkungen von der Methode auf Ziele und Inhalte nicht übersehen werden. (Vgl. ebd.)

Das Ziel bestimmt nicht nur im wesentlichen die Inhalte und die Wahl der Methoden, sondern es ist auch der entscheidende Maßstab zur Messung des Erfolgs pädagogischen Handelns. Es ergeben sich andererseits vom Inhalt und von den Methoden her gewisse Rückwirkungen auf die Teilziele, die der Lehrer beachten muß. Das Lehrplanwerk gibt zwar die wesentliche Zielsetzung und auch wesentliche Inhalte und Methodenformen vor, aber der Lehrer muß diese Vorgabe in seiner spezifischen Situation unter den konkreten Lehr-Lern-Bedingungen in seinem Unterricht schöpferisch umsetzen. „Um die aktive Tätigkeit der Schüler so zu führen und zu organisieren, daß die Ziele und Inhalte in entsprechender Weise ‚vermittelt‘ und angeeignet werden, muß der Erzieher das jeweilige Entwicklungsniveau, die konkrete innere Position des Schülers und die soziale Situation im Schülerkollektiv kennen und bei der Bestimmung der strategischen und taktischen Linie der pädagogischen Führung beachten.“ (Ebd., S. 27)

Das folgende Schema hält diese entscheidende Relation des pädagogischen Prozesses fest:



- ▶ entspricht der *bestimmenden* Wirkung  
 - - - - -▶ entspricht der *tendenziellen Rückwirkung*

Im Rahmen der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation kommen Wenn-Dann-Relationen zur Geltung. Die Ziele sind in den grundlegenden Dokumenten der Partei und Regierung festgelegt und umfassen entsprechend der marxistisch-leninistischen Ausrichtung bestimmte Zielnormen, die Auswirkungen auf die Inhalte und die didaktisch-methodische Konzeption des Unterrichts haben. Die Lehrplantheoretiker sprechen in diesem Zusammenhang von „gesetzmäßigen Beziehungen“ zwischen Ziel, Inhalt und didaktisch-methodischer Konzeption der sozialistischen Allgemeinbildung, um die Grundlagen der theoretisch-praktischen Strategien in der sozialistischen Schule zu kennzeichnen. In *Abbildung 15* wird dieser Zusammenhang dargestellt.

Der starre Charakter der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation wird andererseits aufgelöst, wenn die Komplexität der Faktoren, die sich im Unterrichtsprozeß zur Geltung bringen, differenziert betrachtet werden. „Da sind zunächst der *Schüler* und das *Schülerkollektiv*, dessen Mitglied der einzelne ist. Dann haben wir den *Lehrer*, der wiederum Mitglied eines Lehrerkollektivs ist. Der Lehrer wirkt auf den Schüler ein, indem er, das *Ziel* der Stunde vor Augen, die Aneignung des ausgewählten *Unterrichtsstoffes* durch den Schüler führt, *Methode und Organisationsform* des Unterrichts so bestimmt, daß die Entwicklung der Schüler in Richtung auf das Ziel gefördert wird. Konkret heißt das: Er muß die Schüler zu aktiver Tätigkeit, zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff anregen und anhalten; denn es gibt keinen anderen Weg, um im Prozeß der Entwicklung der Persönlichkeit Äußeres in Inneres zu verwandeln, einen entwicklungsfördernden Aneignungsprozeß zu gestalten, als den der aktiven Tätigkeit, der Selbsttätigkeit der Schüler. So treffen sich

**Abbildung 15: „Gesetzmäßige Beziehungen zwischen Ziel, Inhalt und didaktisch-methodischer Konzeption sozialistischer Allgemeinbildung“ (Lehrplanwerk 1969)**

Ziel	Inhalt	didaktisch-methodische Konzeption
1. Bildung für alle	Grundlagenbildung für alle sowie variable ergänzende Inhalte	Konzeption eines zuverlässigen und erfolgreichen Lernens für alle Schüler – richtige schulpolitische Konzeption des differenzierten Lernens
2. Allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit	Ausgewogene Proportionen zwischen den Bildungsbereichen (Stundentafel); System von grundlegenden Inhalten aus Wissenschaft, Technik und Ideologie, Kunst, Kultur Fachübergreifende Systematik und Koordinierung unter dem Aspekt allseitiger Entwicklung	Konzeption des aktiven, „vielseitigen Lernens“ – Einheit von systematischer Erkenntnistätigkeit, produktiver Arbeit, gesellschaftlich-politischer, kulturell-ästhetischer und sportlicher Tätigkeit
3. Sozialistische Persönlichkeit als Einheit von Wissen und Können einerseits u. ideologische Grundüberzeugungen u. grundlegende Charakter- und Verhaltenseigenschaften des Staatsbürgers andererseits	Erweiterter Stoffbegriff, Aufbereitung und Strukturierung des Unterrichtsstoffes in Fächern und Fächersystemen nach fachlichen und fachübergreifenden Leitlinien der Erkenntnisgewinnung, Fähigkeitsentwicklung und Erziehung	Orientierung an der inhaltlich-ideologischen Linienführung – Prinzip der Einheit von Bildung und Erziehung – aktive, erzieherisch wirksame Lernkonzeption
4. Umfassende Lern- und Lebensbefähigung schöpferischer Persönlichkeiten	Verbindung mit den Inhalten im System der außerunterrichtlichen und außerschulischen Tätigkeiten im gesamten gesellschaftlichen Leben	Konzeption der ganz-tätigen Bildung und Erziehung – Einheit von unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Arbeit

also Aktivität des Erziehers und des zu Erziehenden, stehen miteinander in Wechselwirkung und regen sich gegenseitig an. Diese Aktivitäten und Beziehungen sind Bestandteil des sozialen Beziehungsgefüges unserer Schule, unserer Gesellschaft, in dem Lehrer und Schüler leben und tätig sind.“ (Neuner 1972, S. 54 f.)

Um den Spielraum der Vermittlungsbemühungen, der aufgrund unterschiedlicher konkreter Bedingungen für jeden Lehrer anders aussieht, nicht völlig einzuschränken, sind in den Lehrplänen außer dem Ziel- und Inhaltsrahmen sowie grundsätzlichen und von der Sache her erforderlichen methodischen Hinweisen die Einzelheiten der Unterrichtsgestaltung offen gelassen. (Ebd., S. 55 f.)

Das Lehrplanwerk der DDR, das die Grundlage für alle didaktischen Theorien und Strategien der Gegenwart bietet, stellt ein *System* dar, in das Prinzipien und Theorien vor allem der Fachwissenschaften der Unterrichtsfächer, der Persönlichkeitstheorie, darüber vermittelt der Ökonomie, Psychologie, Soziologie, Philosophie und zahlreicher weiterer Disziplinen sowie der Pädagogik und Didaktik eingehen sollen. Diese komplexen theoretischen Grundlagen sollen aber nicht eine „magna didactica“ entwickeln, keine Zusammenschau aller Erkenntnisse, die für die Didaktik Relevanz hätten, sondern sie sind auf die einheitliche und konkrete und von der Partei und Regierung gestellte und im Rahmen des Ministeriums für Volksbildung direkt kontrollierte Umsetzung von Zielstellungen bezogen. Schon aus dieser grundsätzlichen Grenzziehung ergibt sich die Betonung der Ableitung aller Erkenntnisse aus der je aktuellen Zielprogrammatik, die an die sozialistische Schule und den Unterricht aufgrund festgelegter Arbeitspläne gestellt wird.

Im Rahmen dieser Grundlagen sind vor allem folgende Tendenzen im Lehrplanwerk wirksam:

1. *Verallgemeinerungen* empirischer Einzelerkenntnisse und Einzelerfahrungen zu umfassenden theoretischen Kenntnissen und Erkenntnissen, um bei den Schülern einheitliche und übergreifende Erkenntnisssysteme herauszubilden, die ein einheitliches Bild von der Welt im Sinne eines verallgemeinerten Wissenssystems vermitteln und aufgrund der sozialistisch vermittelten Wissenschaftlichkeit der Erklärungen den Schülern *Lebensorientierung* sowohl bezogen auf die Natur als auch im besonderen Maße auf die Ideologie geben können. (Vgl. Drefenstedt/Neuner 1969, S. 41)
2. Die Praxis so in den Prozeß des Unterrichts einzubeziehen, daß sowohl die Bestimmung der Theorie durch die Praxis als auch die Rückwirkung theoretischer Erkenntnisse über das verändernde Handeln auf die Praxis gewährleistet ist, um eine aktive *Verfügbarkeit* des Wissens

im Sinne der praktischen Handhabbarkeit durch die Schüler sicherzustellen. (Vgl. ebd.)

3. Die Ausprägung der übergreifenden Ideologie-Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnis soll beachtet werden, um über den Beitrag der einzelnen Unterrichtsfächer die ideologischen *Grundüberzeugungen* des sozialistischen Staatsbürgers zu vermitteln und seine Fähigkeiten im Sinne der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft und den damit verbundenen Aufgaben zu entwickeln. (Vgl. ebd., S. 42 ff.)

Im Zusammenhang mit dieser Fähigkeitsentwicklung wird vor allem betont, daß (vgl. ebd., S. 44 f.)

- allgemeine geistige Fähigkeiten in den einzelnen Fächern erworben werden und mit der Zunahme der Kompliziertheit der Fachzusammenhänge im Laufe der Schulzeit immer stärker differenziert werden müssen;
- fachliche Fähigkeiten im Zusammenhang mit den fachübergreifenden Aufgabenstellungen immer auch in fachübergreifende Fähigkeiten münden sollen;
- bei der Planung jeglicher Fähigkeiten die Stabilisierung politisch-ideologischer Überzeugungen gesichert werden muß und Verhaltensqualitäten der Schüler im sozialistischen Sinn zu beeinflussen sind.

Im Rahmen dieser lehrplantheoretischen Aufgabenstellung, die für die einzelnen Fächer konkretisiert wurde – ein Überblick findet sich in „Allgemeinbildung-Lehrplanwerk-Unterricht“ (vgl. Neuner 1972) – gilt der Unterricht als komplexer Prozeß der Entwicklung von Persönlichkeiten. (Vgl. auch Werner 1975) Dabei sollen die theoretischen Grundlagen, die zu den Aussagen im Lehrplanwerk führten, vom Lehrer nachvollzogen werden, damit er im Sinne des Lehrplanwerkes unterrichten kann. In *Abbildung 16* versuche ich die einzelnen Ebenen, die im Lehrplanwerk zum Nachvollzug direkt angegeben sind, aufzugliedern und in den Zusammenhang mit hinter den Strukturen stehenden theoretischen Grundlagen, die der Lehrer tendenziell beherrschen soll, zu bringen.

Das Lehrplanwerk verlangt vom Lehrer, deutlich und konsequent auf die einzelnen Fächer bezogen, eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, die zur Ausformulierung der Aussagen des Lehrplanzusammenhangs führten. Der bewußte Nachvollzug des Gesetzten wird zur entscheidenden Aufgabe der Lehreraus- und -weiterbildung. (Vgl. Machacek 1971) Dabei treten vor allem folgende Bereiche neben dem Fachstudium hervor:

Die marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie, die als theoretische Grundlagenkonzeption die Erkenntnisse zahlreicher wissenschaftlicher Disziplinen in ihren jeweiligen Ausarbeitungsstufen zusammenfaßt und



**Abbildung 16: Komplexe Unterrichtsvorbereitung  
(Lehrplanwerk 1969)**

Das Lehrplanwerk dient nicht nur der stofflichen Vermittlung, sondern enthält Potenzen, um die gesamte Persönlichkeit der Schüler zu beeinflussen und tiefe erzieherische Wirkungen zu erzielen. Die grundlegenden Aussagen, die im Lehrplanwerk theoretisch enthalten sind, sollen vom Lehrer gekannt und nachvollzogen werden.

Strukturen	Theoretische Grundlagen
Unterricht als komplexer Prozeß der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten	Persönlichkeitstheorie (im Zusammenhang mit der Entwicklung einer komplexen Zusammenschau der Aspekte bei der Unterrichtsplnung)
Unterricht als Zusammenhang von Kenntniserwerb, geistiger Entwicklung, sozialistischer Erziehung	Pädagogische und psychologische Theorien und Handreichungen als instrumentelle Hilfe der Lernplanung. Beachten der sozialistischen Erziehungsnormen
Linienführung des Lehrplanwerkes in fachlicher, fachkoordinierender, didaktisch-methodischer Hinsicht	Entwicklungszusammenhang von Fachwissenschaften, Methodik, Didaktik; Grundlage: sozialistisches Menschenbild, Entwicklung der Wissenschaft auf der Basis des Marxismus-Leninismus
Aktivierung der Schüler im Unterricht, vielseitiges Lernen	Psychologische Theorien in Zusammenhang mit Problemen der Lernerforschung (pädagogische Psychologie). Abgeleitete didaktische Strategien
Führung durch den Lehrer: Planung, Leitung, Vermittlung, Kontrolle	Notwendige <i>Qualifizierung</i> des Lehrers in den theoretischen Grundlagen als Voraussetzung lehrplangerechter Unterrichtsführung, Strategien der Lehreraus- und -weiterbildung

als theoretisches Leitwerk der Pädagogik und Didaktik gilt (vgl. bes. Persönlichkeitstheorie 1972; 1973; 1974; Sève 1972/75); die Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, die die marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie für die Aufgaben der sozialistischen Bildung konkretisiert (vgl. bes. Neuner 1973 a, b; 1975 a, b); die Entwicklung eines methodo-

logischen Bewußtseins in bezug auf die Pädagogik und Didaktik als Ausdruck der Notwendigkeit einer Vorlufforschung einerseits und die Handreichungen für den praktizierenden Lehrer (Verallgemeinerungen der Erfahrungen der besten Lehrer, Meisterlehrer) als Prinzipiengerüst andererseits (vgl. u. a. Drefenstedt/Neuner 1969; Neuner 1972; Studienmaterial 1971; Klingberg 1972; Naumann 1975); die verstärkte psychologisch-didaktische Ausbildung der Lehrer. (Vgl. u. a. Erlebach u. a. 1970; Studienmaterial 1970; Studientexte 1969; Studientexte Vorschule 1972; Studientexte Oberstufe 1972; Erlebach u. a. 1972; Kossakowski 1972 a; Lompscher 1971 a; Löwe 1971)

Im Rahmen der Anforderungen an die Didaktik, die durch das Lehrplanwerk gestellt werden, kommt der Verbesserung des Unterrichtsaufbaus, der stärkeren Berücksichtigung der aktiven Rolle der Schüler und dem problemorientierten Unterricht, der Selbsttätigkeit, der Koordinierung fachübergreifender Aspekte und der genaueren Erarbeitung der Funktionen des Lehrens besondere Bedeutung zu.

Aufgrund der ziel- und inhaltsmäßigen Vorgegebenheit und der hohen Bedeutung der Unterrichtsmethoden sollen die Funktionen des Lehrens oder die „didaktischen Funktionen“ (vgl. Drefenstedt/Neuner 1969, S. 102 ff.) als Kernproblem der methodischen Gestaltung des Unterrichts vor allem beachtet werden. Es geht um die Frage, welche Phasen, Etappen, Glieder, Stufen, Zielstellungen, Momente oder Akzente im Unterrichtsprozeß hervorgehoben werden können, um den Unterrichtsprozeß angemessen im Verhältnis zu den gestellten Aufgaben im Verlauf zu planen und durchzuführen. Gerade im Hinblick auf diese didaktischen Funktionen war es in der DDR wiederholt zur Kritik des Formalismus und Schematismus in der Unterrichtsführung gekommen.

*Abbildung 17* stellt die „didaktischen Funktionen“ dar, die der Lehrer bei der Unterrichtsplanung beachten soll.

Im Zusammenhang mit der methodischen Gestaltung wurden im Lehrplanwerk drei Organisationsformen des Unterrichts unterschieden:

Frontaler Unterricht, der zweckmäßig ist, wenn das ganze Kollektiv Informationen erhalten soll, wenn Stoff mit allen erarbeitet, gefestigt oder kontrolliert wird. Im Zusammenhang mit dieser Organisationsform kann vor allem das Unterrichtsgespräch stehen.

Einzelarbeit, die zweckmäßig ist, wenn der Schüler in eigener aktiver Arbeit den Stoff bearbeiten soll, Beobachtungen durchführt, Aufgaben löst, Leistungen nachweist.

Gruppenarbeit als Ergänzungsform der Frontalform und Einzelarbeit. (Vgl. die Differenzierungsformen von E. Rausch in: Studienmaterial 1971, S. 332)

Zur Lernkontrolle wurden einschlägige Richtlinien und Lehrerhandreichungen erarbeitet. (Vgl. Kunz u. a. 1974)

Der Gesamtaufbau des Lehrplanwerkes wird theoretisch vor allem von Neuner (1973 b) beschrieben und hergeleitet. Dabei werden die Zielpunkte und Bestimmungszusammenhänge (Begründung des Curriculums) umfassend erklärt. (Vgl. ebd., bes. S. 183 ff.) Die Aufgaben der Didaktik im Zusammenhang mit dem Lehrplanwerk umreißt Drefenstedt (1969).

Die Betonung der Einheit und Trennung von Bildung und Erziehung bleibt auch im Rahmen der Lehrplankonzeption erhalten. Neuner entwickelte über diesen Zusammenhang eine instruktive Graphik. (Vgl. *Abbildung 18*)

Eine Gesamtübersicht über die mit der Lehrplankonzeption verbundenen Funktionen der Lehrenden und Lernenden im pädagogischen Prozeß gibt Naumann (1975, S. 152). Obwohl sein Modell (vgl. *Abbildung 19*) einen linearen Prozeß darstellt, der – wie auch Naumann konstatiert – der Realität nicht unbedingt entspricht, zeigt es deutlich die Punkte an, die der Lehrer im Rahmen der Lehrplankonzeption *methodisch* vermitteln soll.

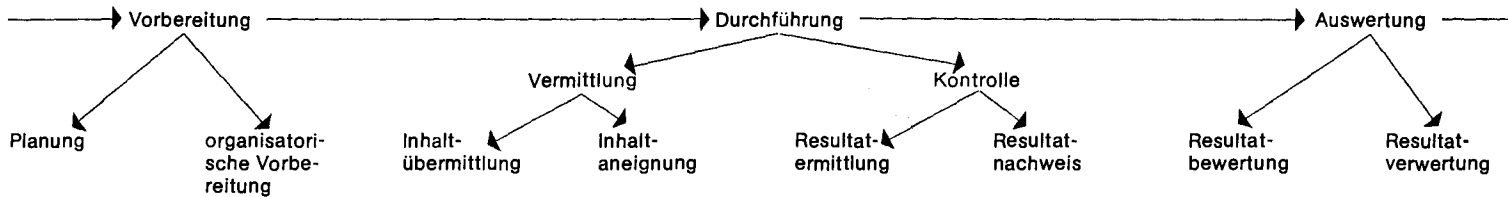
Didaktische Funktionen (Funktionen des Lehrens): Gelten für Stoffeinheiten, Stunden, Überlagerungen; keine starren Formen, keine schematische Anwendung erwünscht; Forderung nach rationalem Rhythmus (Abwechslungen schaffen, ohne chaotisch zu werden)

Einführung in neuen Stoff:	Arbeit am neuen Stoff:	Festigen und anwenden:	Systematisieren:	Wiederholen:	Kontrolle und Bewertung:
<p>Widerspruch zwischen bereits Gelerntem und neuen Anforderungen nutzen! Soweit das aktive Herangehen an den neuen Stoff es erfordert, systematisieren, Sicherung der Ergebnisse! Zurückgreifen auf Gelerntes oder Erfahrenes. Lehrplankonzeption gestattet oft fachübergreifende Bewußtmachung. Reaktivierung=Möglichkeit der Leistungsbewertung. <i>Zielorientierung</i> geben! Orientierungen nach Möglichkeit für Unterrichtseinheiten (Zeitersparnis) und Problemstellungen nutzen.</p>	<p>Weitere Rückgriffe sind u. U. erforderlich. Auf das <i>Wesentliche</i> konzentrieren! Vermeiden jeder Stoffausweitung. Exakte Zeitplanung. Zielstrebiges Vorgehen. Aktivierung, Anregung und Zielorientierung der Schüler. Bewußtmachen des Fortschritts. Schwerpunktmäßiger Lehrereinsatz mit größtem Aufwand an schwierigen Stellen. <i>Festigen beim Erarbeiten!</i></p>	<p>Das <i>Wesentliche</i> bearbeiten! <i>Individuelle</i> Unterschiede beachten! Festigung darf nicht unterbewertet oder vernachlässigt werden. Festigung heißt <i>Üben, Einprägen, Wiederholen</i>. Anwenden des Erlernen, soweit nur irgend möglich. Auf freies Operieren orientieren. <i>Festigen und anwenden</i> heißt auch immer wieder <i>zusammenfassen, systematisieren!</i></p>	<p>Erkennen umfassender, übergreifender Zusammenhänge. Nicht als bloßes Wiederholen zu verstehen, sondern als letzter Schritt der Konzentration auf das <i>Wesentliche</i>. Krönung des Unterrichtsprozesses: Ergebnisse der Systematisierung sollen unverlierbarer Besitz der Schüler werden!</p>	<p>Wiederholen ist ein durchgängiges Prinzip des Lehrplanwerkes: Einführung = Wiederholen der Voraussetzungen für den neuen Stoff; Festigung = Wiederholen des Wesentlichen; Systematisierung = Wiederholen des Wesentlichen unter systematischem Aspekt. Mancher Stoff muß auf Vorrat gelernt werden und immer wieder wiederholt werden. Zwischen den Methoden des forschenden Lernens, Problemlösungen usw., und den Methoden des Wiederholens darf kein Widerspruch entstehen. Unterricht braucht immer auch Wiederholungen!</p>	<p>Kontrollen müssen an allen Stellen des Lernprozesses stattfinden und sollen der Regulation der Handlungen dienen. Kontrollen sollen helfen, das Ausgangsniveau der Schüler immer wieder festzustellen. Kontrollen sind Mittel der Erziehung. Achtung und Zuversicht den Schülern entgegenbringen! Kritische Akzente einsetzen! Stimulieren! Mitwirkung der Schüler (des Kollektivs) beachten! Kontrollen sind nicht nur auf Ergebnisse, sondern auch auf die Art ihres Zustandekommens gerichtet.</p>

**Abbildung 18: Bildung oder Erziehung**

	Bildung im engeren Sinne		Erziehung im engeren Sinne
Ziel – allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit	Wissen und Er- fahrungen sowie Fähigkeiten	↔	System ideologischer Grundüberzeugungen u. komplexer Charakter- u. Verhaltensqualitäten
Inhalt – Gegenstands- und Ereignisstrukturen der menschlichen Kultur	Wissenschaft, Tech- nik, Sprachen, Kunst, Kultur und Lebenserfahrung	↔	Ideologische (politische, philosophische, morali- sche, rechtliche, ästhe- tische) Normen und Ideen und Sozialpsyche
Aneignungsprozeß – unter pädagogi- schen Bedingungen innerhalb der Sub- jekt-, Objekt- und der Persönlichkeit – Gruppe – Gesell- schaft-Relationen.	„Bildungsmäßige“ Aneignung v. Kennt- nissen, Erkenntnis- systemen und Hand- lungsstrukturen (wissenschaftliche Wahrheit)	↔	„Erzieherische“ Aneig- nung (Erkennen, Wer- ten, Erleben, Handeln) von ideologischen oder ideologierelevanten Erkenntnissen, Ideen, Anschauungen, Nor- mensystemen und ge- sellschaftlich-sozialen Verhaltensweisen (Parteilichkeit)
Pädagogische Füh- rung und Organisa- tion der Tätigkei- ten und sozialen Le- bensformen, des ganztägigen päd- agogischen Pro- zesses	Systematische Lerntätigkeit, produktive Arbeit, künstlerische, sportliche und gesellschaftlich- soziale Tätigkeit Schule (Unterricht und außerunterrichtliche Arbeit) Betrieb, Kinder- und Jugendorganisation, Familie, Massenkommunikationsmittel usw.		

**Abbildung 19: Übersicht über die Funktionen der Lehrenden und Lernenden im pädagogischen Prozeß**



Zielableitung  
Zielkonkretisierung  
Inhaltsauswahl  
Inhaltsanordnung  
Wahl und Kombination der Methodelemente  
Wahl der Organisationsformen  
Wahl und Kombination der technischen Hilfsmittel und organisatorischen Maßnahmen

Schaffung der Bildungseinrichtungen<sup>1</sup>  
Ausstattung der Bildungseinrichtung<sup>1</sup>  
Schaffung gesetzlicher Grundlagen<sup>1</sup>  
Bereitstellung der Lehr- und Lernmittel  
- gesellschaftlich<sup>1</sup>,  
- individuell  
Organisation der Lernenden nach Gruppen bzw. Klassen, Stundenplan, Raumplan usw.  
Schaffung organisatorischer Bedingungen für Vermittlung und Kontrolle

Zielorientierung  
Motivierung  
Bereitstellende Wiederholung  
Darbietung  
Anleitung zur Erstan eignung  
Anleitung zur Verarbeitung und Festigung, d. h. zur  
- Wiederholung  
- Zusammenfassung  
- Systematisierung  
- Wertung  
- Übung  
- Anwendung

Aufnahme und Anerkennung der Ziele und Motive  
Reaktivierung alten Inhalts  
Rezeptive Aneignung  
Produktive Aneignung  
Verarbeitung und Festigung  
- Wiederholung  
- Zusammenfassung  
- Systematisierung  
- Wertung  
- Übung  
- Anwendung

Aufgabenstellung zur Ermittlung von  
- Leistungseigenschaften,  
- Verhaltenseigenschaften  
entsprechend den Zielen  
Beobachtung der Aktivitäten der Lernenden  
Erfassung der Wirkungen der Aktivitäten

Erfassen der Aufgabenstellung  
Bedenken des Lösungsweges  
Lösungshandlung  
Selbstkontrolle  
Korrektur (praktische Anwendung)

Rückschluß von Wirkungen der Aktivitäten auf Persönlichkeitseigenschaften  
Vergleich zwischen Ziel und Resultat  
Formulierung des Werturteils  
Festlegung der Noten

Einschätzung des Entwicklungsstandes der Lehrenden  
Besprechung der Werturteile mit Lernenden  
Speicherung der Werturteile  
Auswertung der Resultate für die Planung der nächsten Phase  
Einsatz des Absolventen entsprechend seinen Qualitäten

<sup>1</sup> Diese Aktivitäten werden von verschiedenen gesellschaftlichen Kräften unter Beteiligung der Lehrenden und unter Berücksichtigung pädagogischer Prinzipien durchgeführt, auch wenn sie primär bildungsökonomischen, bildungspolitischen und bildungsrechtlichen Charakter tragen.

### 1.2.4.1.3. Methodologische Probleme der Didaktik unter den Bedingungen des Lehrplanwerkes

#### 1. Entwicklung der Persönlichkeitstheorie und Entwicklung der Didaktik

Eine umfassende Analyse des Unterrichtsprozesses soll nach neueren Ansichten (vgl. Klingberg/Steiner 1971; Klingberg 1972, S. 143 ff.) folgende Aspekte umfassen:

- den politisch-ideologischen Aspekt;
- den gnoseologischen Aspekt (Unterricht als Erkenntnisprozeß, die Bedeutung der Widerspiegelung, Verhältnis von Erkenntnis und Praxis u. a.);
- den psychologischen Aspekt;
- den soziologischen Aspekt (bezogen auf die Führung sozialer Prozesse im Unterricht);
- den kybernetischen Aspekt (bezogen besonders auf Formen des programmierten Unterrichts);
- den im engeren Sinne didaktischen Aspekt (Analyse des Lehrens und Lernens aus didaktischer Sicht, also z. B. Fragen der Operationalisierung oder heuristische Verfahren).

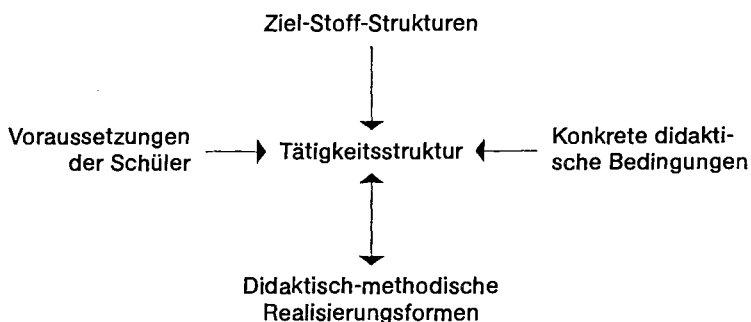
Diese Aspekte sind in der didaktischen Forschung der DDR allerdings bisher ungenügend systematisch bearbeitet worden. Um eine Integration aller Wissenschaftsdisziplinen zu erreichen, die mit ihren Gegenstandsbestimmungen in dieses aspektmäßige Forschungsfeld hineinreichen, wird verstärkt an der Entwicklung der *Persönlichkeitstheorie* gearbeitet. Sie soll das theoretische Reservoir auch der didaktischen Bedingungsanalyse langfristig sicherstellen.

Eine geschlossene marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie liegt nicht vor. Als das beste Vorwort zu einer solchen Theorie wird gegenwärtig eine Arbeit von Lucien Sève angesehen. (Sève 1972; Adam 1973) Für die DDR sind vor allem die Psychologen F. Klix (1973), A. Kossakowski (1967; 1972 b; 1973), H.-D. Schmidt (1972) zu nennen. Es wurden umfangreiche Diskussionen über die Persönlichkeitstheorie geführt (vgl. auch Ananjew 1974), die zum Teil im Rahmen der pädagogischen Diskussion aufgenommen wurden. (Vgl. Persönlichkeitstheorie 1972; 1973; 1974; Adam/Drefenstedt 1974; Naumann 1975, S. 55 ff.)

Besonders G. Neuner versuchte, parteilich anerkannte Positionen in der Art mehrerer Zwischenberichte für die pädagogische Diskussion herauszuarbeiten. (Vgl. Neuner 1973 b, S. 15 ff.; 1975 c) Als besonderes Problem schälte sich neben den politisch-ideologischen und bildungsökonomi-

schen Problemen der Persönlichkeitsentwicklung die Fundierung didaktischer Prozesse durch psychologische Theorien heraus.

In diesem Zusammenhang ist der Tätigkeitsbegriff der marxistisch-leninistisch orientierten Psychologie besonders hervorzuheben. Die Tätigkeit selbst wird in ihrer gesellschaftlich determinierten Form und damit als abhängig von den gesellschaftlichen Verhältnissen begriffen. Für die Unterrichtsgestaltung wird besonders die Beziehung zwischen Tätigkeits- und didaktischen Aspekten hervorgehoben. Die Aufgabe der Didaktik wird darin gesehen, die Tätigkeiten der am pädagogischen Prozeß Mitwirkenden so zu lenken, daß effektive Lernprozesse im Sinne der Ziele des sozialistischen Bildungssystems erreicht werden. W. Salzwedel veranschaulicht dieses Problem in einer Graphik, die der Tätigkeitsstruktur eine zentrale Stellung zuweist (vgl. Salzwedel 1975, S. 226):



Notwendige Voraussetzung der Betrachtung der Tätigkeiten im Unterrichtsprozeß sind die vom Lehrplan vorgegebenen Ziel-Stoff-Beziehungen, die Voraussetzungen der Schüler und die konkreten didaktischen Bedingungen, unter denen der Unterrichtsprozeß abläuft. Im Zusammenhang und in Umsetzung dieser Planungs- und Durchführungsvorgaben für den Unterricht soll der reale Unterrichtsprozeß didaktisch-methodisch über Tätigkeitsstrukturen organisiert werden, wobei dem Lehrer die lenkende Rolle zukommt. Zwei entscheidende Thesen stellt Salzwedel auf, um die Tätigkeitsgestaltung durch den Lehrer zu kennzeichnen: 1. In der Tätigkeitsstruktur aller Schüler der Klasse soll die individuelle Unterschiedlichkeit der Schüler für die Entwicklung aller wirksam gemacht werden. Dies gilt einerseits im Hinblick auf die Konzipierung des Erkenntnisprozesses und das Beachten der Unterschiedlichkeit der Schüler



im Sinne des Versuches einer breit angelegten und über die Entwicklung sozialer Beziehungen der Schüler vorangetriebenen Hilfestellung aller für alle, andererseits im Hinblick auf die Erkenntnis, daß eine Lernmotivation alleine zur Erzielung der Entwicklung aller nicht hinreicht und Potenzen für eine noch bessere Entwicklung und Motivierung aller Schüler in der Verbesserung der sozialen Beziehungen zu suchen sind. (Vgl. ebd., S. 228 f.) 2. Die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeitseigenschaften im Unterrichtsprozeß erfordert die Entwicklung einer flexiblen Tätigkeitsstruktur. Gleiche und einheitliche Ziele erfordern offensichtlich gleiche Tätigkeiten aller, jedoch stellen sich im Unterrichtsprozeß aufgrund der Unterschiedlichkeit der Schüler und der Qualifikationsbedürfnisse der Gesellschaft differenzierte Anforderungen. (Vgl. Berge u. a. 1975) Zwar gibt es schon zahlreiche psychologische Hilfestellungen für den Lehrer (vgl. z. B. Psychologische Fragen 1975) und Ansätze zu einer verstärkten pädagogisch-psychologischen Ausbildung (vgl. Kittler/Zehner 1975), aber die Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschung (vgl. u. a. Kossakowski/Ettrich 1973; Ohl 1973; Witlack 1974) lassen die Notwendigkeit weiterer theoretischer Erarbeitung erkennen. (Vgl. Bibliographie Psychologische Literatur 1971)

Die Lernforschung wird für die Verbesserung der didaktisch-methodischen Qualität des Unterrichts und für die Bereicherung der Unterrichtsmethoden zu einem Schlüsselproblem. (Vgl. Lompscher 1971 c; Santos/Lompscher 1971)

„Die psychischen Komponenten der Lerntätigkeit (Ziele als ideell vorweggenommene und angestrebte Resultate der Tätigkeit – Motive als Antriebe oder Beweggründe zur Realisierung der Ziele – der Sinn oder die Bedeutsamkeit der Tätigkeit – der Inhalt der Tätigkeit – die Bedingungen – der Verlauf – das Ergebnis) zwingen zu entsprechenden Führungsmaßnahmen, um alle Komponenten des Lernens in der notwendigen Qualität herauszubilden.“ (Neuner 1972, S. 505) Hierbei treten für die Verbesserung der didaktisch-methodischen Aspekte vor allem Probleme der Motivation, der Bewußtheit der Aneignung im Rahmen der Tätigkeit und der Kontrollierbarkeit des Erfolgs der Aneignung auf. Die Lerntätigkeit wird als komplexer und komplizierter Prozeß betrachtet, der Entwicklung der Lernforschung soll jeweils von seiten der Didaktik Rechnung getragen werden. Didaktische Strategien des Lehrens und Lernens sollen Schritt für Schritt als problemlösende Tätigkeit geplant werden, um in der Aufgabenfolge eine aktive Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lehrstoff zu erzielen und über die Lehre des spezifischen Stoffes hinaus, das Lernen lehrbar zu machen. (Vgl. u. a. Lerner/Skatin 1966; Weck 1966; Kudrjawzew 1968; Markuschewitz 1972, S. 31 f.;

Matjuschkina 1975) Die Ähnlichkeit mit der westdeutschen Entwicklung ist deutlich, wenngleich die lernpsychologische Fragestellung in der DDR erst später wirksam wurde. (Vgl. auch diese Arbeit S. 123 f.)

Die Persönlichkeitstheorie stellt in der Begründung der didaktischen Strategien durch die Psychologie ein übergreifendes Moment dar: In ihr erfolgt die methodologische Grundlegung der Didaktik, die die Didaktik zwar zu ihrem weiteren Gegenstandsbereich rechnen darf, die aber weniger einen eigenständigen Forschungsaufwand in methodologischer Hinsicht provoziert. Die Didaktik ist auf eine Konkretisierung der nicht didaktisch entwickelten allgemeineren gesellschaftlichen Theorie verwiesen, sie verhält sich wie das Besondere zum Allgemeinen. Ein solches Verhältnis ist nur aufgrund der gemeinsamen marxistisch-leninistischen Ausgangsbasis aller beteiligten Wissenschaftsdisziplinen möglich. Im Gegensatz zur didaktischen Theorie Paul Heimanns, der einen „besonnenen Eklektizismus“ als Problem der Konstituierung der Didaktik (im Westen) herausgearbeitet hatte, der vom Lehrer also eine je neue Entscheidung für die Praktikabilität dieser oder jener Theorie verlangte, orientiert die DDR-Didaktik auf die Verwirklichung tendenziell einheitlich gesetzter Normen eines „einheitlichen Gesellschaftssystems“.<sup>96</sup>

## 2. Didaktik und Kybernetik

Im Rahmen der Innovation didaktischer Strategien wird auch in der DDR der programmierte Unterricht theoretisch begründet und ansatzweise praktiziert. (Vgl. Bibliographie Programmierung 1972) Allerdings ordnen sich die kybernetischen Verfahren des Lehrens und Lernens in die Gesamtkonzeption des Lehrplanwerkes ein, und sie werden nicht von den Theoretikern in dem Maße verabsolutiert, wie es in der Bundesrepublik zum großen Teil der Fall ist. (Vgl. Karl/Walter 1974; Forschungsergebnisse 1975) Diese Einordnung wurde auch begrifflich herausgestellt: „Unter dem Gesichtspunkt, daß der Unterrichtsprozeß unter sozialistischen Bedingungen stets ein sozial vermittelter und kollektiv organisierter Prozeß ist, wurde in den letzten Jahren der ursprünglich verwendete Terminus ‚programmierter Unterricht‘ zunehmend durch den Terminus ‚Programmierung von Lehr- und Lernprozessen‘ spezifiziert. Einen Unterricht, der als Ganzes programmiert ist, kann es unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen nicht geben.“ (Karl/Walter 1974, S. 526)

---

<sup>96</sup> Marxisten versuchen andererseits die „bürgerliche Wissenschaft“ als Ausdruck des „einheitlichen kapitalistischen Gesellschaftssystems“ nachzuweisen. Vgl. bes. die Arbeit von Tomberg (1973).

Die Programmierung ordnet sich als „Mittel“ in die didaktisch-methodische Führung des Unterrichts durch den Lehrer ein. Dabei kommen Programmierungen auf zwei Ausarbeitungsstufen zum Einsatz: 1. Auf der Ebene des Planens und Vorbereitens des Unterrichts als Phase des Programmierens. 2. Auf der Ebene der konkreten Lehr- und Lernprozesse unter Verwendung der erarbeiteten programmierten Unterrichtsmittel. Die Programmierung gewisser Teile des Lehr- und Lernprozesses soll künftig verstärkt werden. Dabei verspricht man sich folgende Verbesserungen des didaktisch-methodischen Konzepts (Karl/Walter 1974, S. 533):

1. Erhöhung der erfolgssicheren Aneignung des Stoffes durch Operationalisierung der Lernziele und kleine Lernschritte, die deutlich kontrollierbar sind.
2. Erhöhung der Dauerhaftigkeit des Wissens und sichere Aneignung stoffgebundener Fertigkeiten.
3. Reduktion zeitaufwendiger „Reaktivierungsmaßnahmen in solchen Stoffgebieten, in denen Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt werden, die zuvor mittels Programm vermittelt wurden“. (Ebd., S. 533)
4. Erhöhung des Handlungsspielraums des Lehrers in bezug auf individuelle Förderung einzelner Schüler oder Schülergruppen bzw. in bezug auf differenzierte Kontrolle der Leistungen.
5. Erhöhung der Selbständigkeit des Erkenntniserwerbs bei den Schülern sowie Befähigung zu konzentrierter selbständiger Arbeit.

### 3. Didaktik und Heuristik

Als Ergänzung zu den stärker auf Operationalisierung zielenden didaktischen Theorievorstellungen sind die Bemühungen um eine didaktische Heuristik zu zählen, mit der sich unter anderem L. Klingberg und K.-F. Steiner beschäftigten. (Vgl. bes. Klingberg/Steiner 1971)

Der Begriff Heuristik ist aus dem Griechischen „heureka“ abgeleitet und bedeutet eigentlich „Erfinderkunst“. Heuristische Verfahren tauchen u. a. bei Sokrates und bei Diesterweg auf: Der Schüler soll unter der Leitung des Lehrers selbst zur Wahrheitsfindung kommen. Seit Diesterweg ist es in der Pädagogik üblich geworden, von einer „heuristischen Methode“ oder einem „heuristischen Unterricht“ zu sprechen, wenn im Unterricht das selbständige Finden einer Antwort durch den Schüler im Mittelpunkt steht. Klingberg/Steiner schlußfolgern für die DDR-Schule: „Die moderne Heuristik unternimmt den Versuch, alle erprobten und hocheffektiven Verfahren der schöpferischen Arbeit zu erforschen und zu systematisieren.“ (Ebd., S. 1102; vgl. ferner: Heitsch, Parthey,

Wächter 1971) Die Didaktik ist besonders an der Heuristik im Zusammenhang mit der „Qualität des Schöpferischen“ interessiert. Es geht darum, heuristische Verfahren stärker in den Unterricht einzubeziehen, um vor allem im *Methodenbereich* eine sinnvolle Ergänzung zur Operationalisierung herbeizuführen. Dabei stellt sich die Heuristik auch gar nicht als Alternative zu operationalisierten Lernprozessen her, sie soll im Rahmen der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation aufgehoben sein, und heuristische Verfahren sollen *auf dieser Grundlage* ein unter der Führung des Lehrers erarbeitetes „Selbstfinden“ des Schülers entwickeln. Klingberg/Steiner arbeiten als Strukturelemente des heuristischen Vorgehens den Widerspruch, die Transformation und die Phantasie bzw. den Einfall heraus; als Bedingungen des heuristischen Verfahrens gelten Motivationen, Erfahrungen, Wissen, Können und Selbständigkeit; als heuristische Elemente der Unterrichtsmethode werden der entwickelnde Lehrervortrag, ein am Problem orientierter Vortrag, Unterbrechung des Vortrages durch Fragen, Aufgabenstellungen an die Schüler zu Beginn des Vortrages und das Einbeziehen dialogischer Gestaltungsformen angesehen. In der erarbeitenden Methode erscheinen heuristische Elemente als problemhafte Fragestellungen, Denkipulse, Aufzeigen von Widersprüchen, Konfliktsituationen, gegenseitiges Anregen, Unterrichtsdiskussion und Finden neuer Erkenntnisse. (Vgl. ebd., S. 1106 f.) Heuristische Verfahren, das versuchen Klingberg/Steiner deutlich zu machen, werden erst im Zusammenhang mit der Leitung durch den Lehrer zu selbstfindenden Lernprozessen geführt. Die Autoren versuchen dies an dem instruktiven Beispiel der Erteilung eines Schülerauftrages durch den Lehrer und den dabei auftretenden Konsultationsvorgängen zu illustrieren. (Vgl. ebd., S. 1109)

#### 4. Didaktische Forschung als Legitimation des Lehrplanwerkes

Im Rahmen der Ausarbeitung und Konkretisierung des Lehrplanwerkes konzentrierte sich die didaktische Forschung der DDR auf die Entwicklung der didaktisch-methodischen Konzeption im Zusammenhang mit theoretischen Studien und praktischen Überprüfungen des Unterrichts in den Schulen. (Vgl. Bibliographie Probleme der Wissenschaftsorganisation 1971)

##### a) Theoretische Studien

Als theoretische Studie legte U. Drews als Mitglied einer Forschungsgruppe z. B. Ergebnisse einer historisch-vergleichenden Untersuchung vor. (Drews 1974) In dieser Untersuchung wurde deutlich, daß zu wenig theo-

retisch-methodologische Arbeiten in der DDR über die Didaktik vorliegen und daß die Forschungsmethodologie, die bei der Erstellung derartiger Arbeiten erforderlich ist, unzureichend ausgearbeitet wurde. Andererseits diene die von Drews beschriebene Untersuchung auch nur der Legitimation des Lehrplanwerkes: Um die Prinzipien des Lehrplanwerkes als richtige Aussagen zu bestätigen, wurden Ansätze der „bürgerlichen Didaktik“ (Diesterweg, Herbart, Ziller, Rein, Dewey, Kilpatrick), Standardwerke der Didaktik der DDR und zum Teil anderer sozialistischer Länder, Arbeiten zum programmierten Unterricht und Teile der Lehrpläne selbst untersucht, um die Bedeutung des Lehrplanwerkes zu erhellen. Dabei wurden als Untersuchungsergebnis entscheidende Positionen herausgefiltert: Die „Einheit von Schule und sozialistischer Gesellschaft und ihre Widerspiegelung in den didaktischen Aussagen; die Einheit von sozialistischem Menschenbild und sozialistischem Bildungs- und Erziehungsziel und ihre Widerspiegelung in den didaktischen Aussagen; die Betrachtung des Unterrichts als eines planbaren, sich nach objektiven Gesetzen vollziehenden Prozesses; die Auffassung von der Einheit von Bildung und sozialistischer Erziehung im Unterricht; die Auffassung von der Einheit von Bildung und Entwicklung im Unterricht; die Auffassung von der Einheit von Bildung, sozialistischer Erziehung, Entwicklung und Führung im Unterricht.

*Diese Positionen kennzeichnen den neuen Charakter der sozialistischen Didaktik und sind bestimmend für die Polarisation zwischen sozialistischer und bürgerlicher Didaktik.“ (Ebd., S. 100)*

Über diese allgemeinen Aussagen hinaus wurden durch diese Untersuchung Prinzipien gewonnen, die im Unterrichtsprozeß beachtet werden sollen (vgl. ebd., S. 102 ff.):

- das Prinzip der Schritte, d. h. die Zerlegung des Unterrichtsstoffes in kleine Teile;
- das Prinzip der Begrenzung, d. h. die Absteckung des Ziel- und Inhaltsrahmens;
- das Prinzip der ansteigenden Schwierigkeit;
- das Prinzip der Verbindung von neuem und altem Stoff;
- das Prinzip der Koordinierung, d. h. vor allem Beachtung der fachübergreifenden Aspekte;
- das Prinzip der Akzentuierung, d. h. des Herausstellens bestimmter „Knotenpunkte“;
- das Prinzip der didaktischen Wertigkeit, d. h. des Herausstellens bestimmter didaktischer Funktionen.

Diese theoretische Untersuchung bestätigte — nach Ansicht der Forscher —

die Richtigkeit des Lehrplanwerkes, da die durch historisch-vergleichende Betrachtungen gewonnenen didaktischen Prinzipien im großen und ganzen im Lehrplanwerk Beachtung gefunden hätten.

Diese wie andere theoretische Studien (vgl. Neuner 1973 b) dienen überwiegend der *Legitimation* des Lehrplanwerkes. Neben derartigen allgemein-didaktischen Arbeiten liegen auch zahlreiche fachdidaktische Arbeiten vor. Die zum Lehrplanwerk herausgegebenen „Unterrichtshilfen“ z. B. konkretisieren die allgemeinen theoretischen Anforderungen für die Fächer.

## b) Empirische Studien

Die theoretische Legitimation des Lehrplanwerkes konnte kaum neue Aspekte zur weiteren Entwicklung der didaktisch-methodischen Konzeption hervorbringen. Von größerer Bedeutung ist die empirische Forschung. Für die praktische Überprüfung und Kontrolle der Verwirklichung der Lehrplansetzungen unter den konkreten Bedingungen des Unterrichts wurden mehrere Forschungsstrategien eingesetzt. Es galt und gilt für die empirisch-pädagogische Forschung der DDR, die Qualität des neuen Unterrichts zu analysieren, insgesamt die Wirksamkeit der Lehrplankonzeption festzustellen.

E. Gomm und H. Weck legten eine Klassifikationsstruktur der in der DDR unternommenen didaktischen Forschungen vor, die die Strategien der empirisch-didaktischen Forschung erkennen läßt. Es werden folgende Aspekte der Unterrichtsanalyse unterschieden (vgl. Gomm/Weck 1974, S. 112 ff.):

---

<i>Ergebnisanalysen</i>	untersuchen Unterrichtsergebnisse, Entwicklungsstand der Schüler: Wissen, Können, Bewußtseins- und Verhaltensqualitäten
<i>Unterrichtsprozeßanalysen</i>	untersuchen Inhalt und Struktur des Unterrichts
<i>Bedingungsanalysen</i>	untersuchen den Entwicklungsstand wesentlicher Bedingungen

---

Diese Analyseaspekte treten auf als:

<i>Aspektanalyse</i> (Differenzierung des Untersuchungsgegenstandes)	<i>Komplexanalyse</i> (Sicht des Einzelnen auf das Ganze)
<i>Zustandsanalyse</i>	<i>Prozeßanalyse</i>
<i>Analyse mit kleiner Population</i> (Wert auf Tiefenuntersuchung)	<i>Mit großer Population</i> (Wert auf Breitenuntersuchung)
<i>Analyse natürlicher und vorgefundener Verhältnisse</i>	<i>Analyse spezifisch veränderter Verhältnisse im Hinblick auf die Forschung</i>
<i>Zentrale Analyse</i>	<i>Territoriale Analysen</i>
<i>Analyse der Erfahrungen der Besten</i>	<i>Analyse der realen Prozesse</i>

Im Rahmen dieser Analysen tritt die Kontroverse zwischen quantitativer und qualitativer Absicherung der Ergebnisse auf. Gomm und Weck kritisieren den Positivismus in einem Teil der didaktischen Forschung der DDR, der sich darin manifestiert, daß nur quantitative Analysen als wahrheitsmäßige Aussagen aufgefaßt werden. Eine Durchsicht der Veröffentlichungen didaktischer Forschungen zeigt, daß Aspekt-, Zustand- und Analyse der Erfahrungen der Besten dominieren. Komplex-, Prozeß- und Analysen der realen Prozesse sind bisher sehr selten. (Vgl. Literatur ebd., S. 117 f.)

Die Analysen der Unterrichtsrealität unter den Bedingungen des Lehrplanwerkes ergaben 1965/66 vor allem (vgl. ebd., S. 126 f.), daß

- die Schüler durch eine Vielzahl einzelner und unakzentuierter Teilerkenntnisse unnötig belastet werden;
- Übungen und Wiederholungen vernachlässigt werden;
- die erzieherische Wirksamkeit des Unterrichts vor allem im Hinblick auf die staatsbürgerliche Ausbildung nicht befriedigen kann;
- die Selbsttätigkeit der Schüler nur ungenügend entwickelt wird.

Untersuchungen bei den besten Lehrern hatten ergeben, daß bei ihnen vor allem hohe ideologische Bereitschaft, Liebe zum Beruf, ein gutes Verhältnis zu den Schülern, Fähigkeit, die eigene Arbeit selbstkritisch zu betrachten, und Formen der Weiterbildung geltend gemacht werden konnten. (Vgl. ebd., S. 128)

### c) Weitere Aufgaben

1972 erörterte E. Drefenstedt grundlegend wesentliche methodologische Probleme der didaktischen Forschung, und er steckte damit wichtige Zielperspektiven ab. (Vgl. Drefenstedt 1972) Seine Ausführungen zielten besonders darauf ab, eine einheitliche methodologische Basis in der weiteren didaktischen Forschungsarbeit zu sichern und sowohl das Extrem einer Ablehnung eigener, vom Gegenstand der Didaktik her gestellter methodologischer Forschungsfragen als auch in Annäherung an den Positivismus vollzogene Forschungen abzuwehren. Die Zielorientierung der didaktischen Forschung wird weit umrissen: Es geht vor allem um die Beachtung „der grundlegenden Bedeutung der ‚Ziel-Inhalt-Methode‘-Beziehungen und deren Einbeziehung in die Gesamtheit der gesellschaftlichen Entwicklung, um die Auffassung, daß sich die Entwicklung des Heranwachsenden in der aktiven und bewußten Tätigkeit vollziehen muß und der zielstrebigen pädagogischen Führung bedarf. Und es geht um die Auffassung, daß der Unterricht in bedeutendem Maße ein sozialer Prozeß ist, in umfassendere soziale Prozesse eingebettet ist, daß in ihm das politisch organisierte Schülerkollektiv eine besondere Rolle spielt und daß der Reichtum und die Art der sozialen Beziehungen die Entwicklung der Persönlichkeit maßgeblich beeinflussen.“ (Ebd., S. 6)

Drefenstedt bemängelt, daß in der DDR-Didaktik Grundpositionen oft „nur deklarativ vertreten, als Präambel benutzt“ werden. „Nicht selten ist die dann folgende, von den anfangs behaupteten Positionen abgehobene Darlegung entideologisiert.“ (Ebd., S. 7) Oder: „Die Dokumente von Partei und Regierung, besonders auch die Aussagen der Leitung der Volksbildung, werden manchmal noch nicht als ständige Arbeitsgrundlage, als unentbehrliches Rüstzeug des Wissenschaftlers genutzt. Diese Dokumente enthalten nicht nur die Bezeichnung der Positionen. In ihnen werden sie marxistisch-leninistisch begründet, theoretisch ausgebaut, auf konkret-historische Bedingungen angewandt.“ (Ebd., S. 8) Auf der Grundlage dieser Begründungen geht es auch für die Didaktik um das Abstecken der weiteren Forschungsaufgaben. Dabei soll zwar die Orientierung auf die eigentlichen und direkten Probleme des Unterrichtsprozesses weiterhin den Kern der analytischen Arbeit bilden, aber auch Erkenntnisse einbezogen und methodologisch verwertet werden, die keinen unmittelbaren pädagogischen Bezug haben. Die politisch-ökonomische Analyse der Warenproduktion durch Karl Marx wird als Musterbeispiel anzustrebender Forschung angegeben. (Vgl. ebd., S. 10) Drefenstedt fordert für die weitere Entwicklung der Didaktik neben der grund-



sätzlichen Anwendung der Bestandteile des Marxismus-Leninismus besonders folgende Anwendungsverbesserungen (vgl. ebd., S. 11 f.):

- Einbeziehung der marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie und Verarbeitung dieser auf ihrem jeweils neuesten Stand durch die Didaktik.
- Erforschung des Unterrichtsprozesses unter verstärkt erkenntnistheoretischem Aspekt; erforscht wurde besonders schon das Verhältnis von sinnlicher und rationaler Erkenntnis (vgl. u. a. Rubinstein 1962; Danilow 1969; Monosson 1970; Kaiser/Ortmann 1972; Klingberg 1973; Neigenfind 1974. Ebenfalls liegen Ergebnisse über die Verbindung von Theorie und Praxis im Erkenntnisprozeß vor: Vgl. u. a. die Diskussion in „Pädagogik“ 1961, Hefte 5, 7, 10, 11, 12 und 1962, Heft 3; Kolesnyk 1965; Schramm 1971).
- Anwendung der dialektischen Methode und ein tieferes Eindringen in die Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses, um im Unterrichtsprozeß mechanistische didaktische Lehrweisen abzubauen (Einbeziehen von Vielfalt, Widersprüchen und Problemstellungen in den Unterricht).
- Untersuchung des didaktischen Prozesses als Bestandteil der gesellschaftlichen Praxis, um die gesellschaftliche Praxis als Triebkraft auch im pädagogischen Prozeß stärker zur Geltung kommen zu lassen (Förderung des theoretisierenden Praktikers, Beachten produktiver, politischer und kultureller Tätigkeiten, Entwicklung systematischer Theorie-Praxis-Beziehungen unter der Fragestellung: Was braucht der Lehrer, um in seiner Arbeit vorwärtszukommen?).
- Beachten der Grundauffassungen, die für die weitere methodologische Arbeit bedeutsam sind:
  - . Die Ziel-Inhalt-Methoden-Relation im Zusammenhang mit der Bestimmtheit dieser Relation durch die sozialistischen Lebensverhältnisse;
  - . der Tätigkeitsbegriff in seinen von der Psychologie erschlossenen Dimensionen (vgl. u. a. Rubinstein 1958; Bogojawlenski/Mentschinskaja 1962; Probleme 1966);
  - . Präzisierung der Grundauffassung vom Unterricht als sozialem Prozeß, um in die Didaktik stärker die zahlreichen (vor allem psychologischen) Forschungen über das Wesen der gesellschaftlichen und individuellen Lebensprozesse der sozialistischen Gesellschaft einzubringen. (Vgl. u. a. Scholz 1969; Psychologische Probleme 1970 a, b; Führungsstil 1970; Psychologische Beiträge 1970; Bibliographien: Psychologische Literatur 1971, Unterrichtsmethoden 1971, Klassenleiter 1970, Unterstufe 1970, Methoden geistiger

Arbeit 1970, Einflußnahme 1970, Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten 1971)

1975 wurden diese Aspekte von Drefenstedt erweitert:

Die didaktische Forschung soll zwar von der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation ausgehen, darf diese aber nicht zu eng allein auf den Unterrichtsprozeß fixiert sehen. Das Verhältnis von Entwicklung und Erziehung soll bei der Entwicklung pädagogisch-didaktischer Theorie stärker als bisher beachtet werden, um die Zusammenhänge, Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Bildung und Erziehung näher herausstellen zu können. (Vgl. Drefenstedt 1975; Neuner 1975 a)

#### *1.2.4.2. Die Erörterung der theoretischen Grundlagen des marxistisch-leninistisch orientierten Ansatzes in den siebziger Jahren*

Im Zusammenhang mit der Bestimmung pädagogischer und didaktischer Gegenstandsbeziehungen über die Aufgaben des Lehrplanwerkes kam es zu einer Hervorhebung vor allem schulpädagogischer Fragestellungen. Mitte der siebziger Jahre wird dieser Umstand besonders von Philosophen in Frage gestellt. Es lassen sich heute im wesentlichen zwei Positionen bei der Bestimmung des Gegenstandes der Pädagogik in der DDR unterscheiden, die ich in *Abbildung 20* in ihren Grundaussagen gegenübergestellt habe.

Eine Bestimmung des Gegenstandes der Pädagogik eher im weiteren Sinne wird durch einige neuere sowjetische Lehrbücher betont. (Vgl. Koroljow/Gmurman 1972, bes. S. 104 ff.; Koroljow 1975, bes. S. 175 ff.; Danilow u. a. 1974) Diese Bestimmung scheint sich tendenziell auch in der DDR durchzusetzen, wenngleich der Hauptteil pädagogischer und vor allem didaktischer Arbeiten sich überwiegend mit dem spezifischen Aspekt der „bewußten Gestaltung, Organisation und Führung“ (Neuner 1973 a, S. 1172 ff.) beschäftigen soll. (Vgl. ferner Naumann 1975, S. 33 ff. und 193 ff.)

G. Neuner, der in erster Linie die enge Bestimmung des pädagogischen Gegenstandes für die DDR theoretisch begründet hatte, relativierte zumindest 1975 frühere Aussagen. Er versuchte am Beispiel der „Erziehung zur kommunistischen Arbeitseinstellung“, die Probleme der Gegenstandsbestimmung der Pädagogik im weiten oder engeren Sinne zu verdeutlichen. Neuner meint, daß selbst wenn aus Gründen der Praktikabilität die engere Gegenstandsbestimmung dominiert, andererseits der Einwirkungsbereich der weiteren Bedingungen nicht vergessen werden dürfe. Es müsse anerkannt und erkannt werden, „daß wir die ökonomischen Aufgaben unter den heutigen konkreten Bedingungen in der DDR, unter

## Abbildung 20: Unterschiede der Gegenstandsbestimmung des pädagogischen Prozesses 1974

### Weite Fassung des Gegenstandes

K.-F. Wessel vergleicht die Bestimmung des pädagogischen Prozesses mit der Bestimmung des Arbeitsprozesses durch Marx: Beide sind durch *Tätigkeit* zweckgerichteter Natur, einen *Gegenstand* zu bearbeitender Natur und dazu erforderliche *Mittel* gekennzeichnet. Die wissenschaftliche Arbeit muß diese Aspekte genauer herausarbeiten und differenzieren:

- Aneignungsprozesse auf verschiedenen Ebenen,
- gesellschaftliche Form der Aneignung,
- pädagogischer Prozeß ist mehr als schulpädagogischer Prozeß.

W. Eichhorn hebt die Einheit des komplexen pädagogischen Prozesses hervor. Nachträgliche Beteuerungen einer komplexen Sicht sind fragwürdig. Nur eine weite Sicht läßt die Einheit von gesamtgesellschaftlicher und pädagogischer Entwicklung erkennen. Allseitige Entwicklung zu postulieren heißt allseitige Beachtung der auftretenden Faktoren. Erziehung ist nicht nur auf Schule und methodische Details begrenzt.

A. Maier spricht von der permanenten Aneignung der Realität durch den Menschen und der aktiven Rolle des Subjekts: Wir müssen eine Theorie der permanenten pädagogischen Prozesse entwickeln.

Die Aufgliederung des einheitlichen pädagogischen Prozesses in Bildung hier und Erziehung dort ist fragwürdig! A. Kossakowski macht auf die übergreifenden Gesichtspunkte der Psychologie für den pädagogischen Prozeß aufmerksam: Tätigkeitsanalyse und Handlungsregulation. Die Subjektposition in ihrer Determiniertheit genauer erfassen!

### Enge Fassung des Gegenstandes

E. Drefenstedt spricht davon, daß es pädagogische Prozesse im eigentlichen Sinn nicht gibt: Wir unterscheiden aus Gründen der Praktikabilität. W. Röhr betont, daß bei der Untersuchung des pädagogischen Prozesses die *Spezifik* der Bildung und Erziehung im Vordergrund stehen muß und weitere Fragestellungen von anderen Wissenschaften untersucht werden müssen. G. Neuner hebt hervor, daß pädagogische Einwirkungen ein Spezialfall gesellschaftlicher Einwirkungen seien und daß sich die Pädagogik nur mit jenen Prozessen beschäftigen kann, die *bewußt*, *zielstrebig* und *organisiert* ablaufen. Die Pädagogik wird damit auf Fragen vornehmlich der Schulpädagogik reduziert.

Der Lehrer braucht die Unterscheidung von Bildung und Erziehung, um sich orientieren zu können. W. Lindner meint, daß dieser eng gewählte Ansatz richtig sei, um mit dem gegenwärtigen Erkenntnisstand schulpolitische und praktische *Funktionen zu erfüllen*. Jeder Lehrer muß wissen, daß ein Mensch mit gutem Wissen und Können nicht unbedingt ein guter Sozialist sein muß. Bildung und Erziehung sind trotz einer gewissen Einheit eindeutig unterscheidbar.

Die Erziehung wird, so unterstreicht E. Drefenstedt, besonders deshalb von der Bildung unterschieden, um die politische Erziehung als Kern der Erziehungsarbeit verdeutlichen zu können.

A. Kossakowski ordnet die Pädagogik in eine enge Gegenstandsbeziehung, weil die weite in der Psychologie eher erforscht wird. Er schlägt vor, den pädagogischen Prozeß auf seine institutionellen Ausprägungsformen zu beziehen, um ein einfaches Kriterium der Abgrenzung von weitem und engem Prozeß zu gewinnen.

Beachtung des Reifegrades der sozialistischen Gesellschaft, der ökonomischen Integration, der Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution, der Rohstoff- und Energiesituation, historisch entstandener Disproportionen usw. zu lösen haben. Es bestehen unterschiedliche Formen des sozialistischen Eigentums; in unserer Gesellschaft gibt es noch soziale Unterschiede; die Verteilung erfolgt im wesentlichen — abgesehen von den wachsenden gesellschaftlichen Fonds — nach dem Leistungsprinzip; der Charakter der Arbeit und die berufliche Arbeitsteilung verändern sich langsamer, als vielfach angenommen wird; Unterschiede zwischen geistiger und körperlicher Arbeit können nur außerordentlich langfristig, durch vielfältige wissenschaftlich-technische, soziale, bildungsmäßige Anstrengungen reduziert und schrittweise beseitigt werden; Mechanisierung und Teilautomatisierung führen teilweise zu größerer Monotonie in den Arbeitsprozessen; höhere Auslastung der Technik, Schichtarbeit komplizieren die Bedingungen für die Arbeit und die Freizeit der Werktätigen usw.“ (Neuner 1975 b, S. 1281).

K.-F. Wessel hob noch deutlicher hervor, daß die Klärung des Verhältnisses von Entwicklungstheorie und pädagogischer Theorie zu den fundamentalsten und umfassendsten Problemen der Zusammenarbeit von Pädagogen und Philosophen zählt. Die marxistisch-leninistische Entwicklungstheorie sei andererseits nicht so weit ausgearbeitet, daß sie in der Gegenwart den Gegenstandsbereich der Pädagogik genauer abstecken könnte. Für Wessel ist durchaus eine Position regulär, die versucht, den Gegenstand der Pädagogik funktional auf die *aktuellen* gesellschaftlichen Aufgaben zu beziehen — wie es bei Neuner geschieht —, es müsse jedoch auch eine Position möglich sein, die diesen engen Gegenstand zunächst außer acht läßt, um ihn gegebenenfalls am Ende längerer Untersuchungen als Resultat vorweisen zu können. Diese weitere Bestimmung — so Wessel — kann sich nicht auf gegenwartsbezogene Aufgaben beschränken, sondern muß sich für die Anforderungen der Zukunft offenhalten. Der Gegenstand der Bildung und Erziehung kann nicht nur Ausdruck von Elementen des historisch-konkreten Prozesses sein, sondern er soll tendenziell immer auch die Totalität dieses Prozesses umschließen. (Vgl. Peter 1975, S. 1370) Diese Position ist nicht unumstritten. Andere Wissenschaftler versuchen eine Unterscheidung zwischen Entwicklungstheorie und Erziehung mehr aus dem Bedingungsgefüge der aktuellen Aufgaben (vgl. Naumann 1975, S. 194) oder wie P. Klimpel aus dem Stand des Verhältnisses der Pädagogik im Ensemble der Wissenschaften, zu deren Gegenstand erzieherische Prozesse gehören, genauer her- bzw. abzuleiten. Aber auch Klimpel kommt zur Betonung der gesellschaftlichen Seite der Bestimmung des Erziehungsprozesses. (Vgl. Klimpel

1969) *Abbildung 21* zeigt zusammenfassend die von Klimpel herausgestellten Strukturebenen der Bedingtheit der Entwicklung und Erziehung der Persönlichkeit.

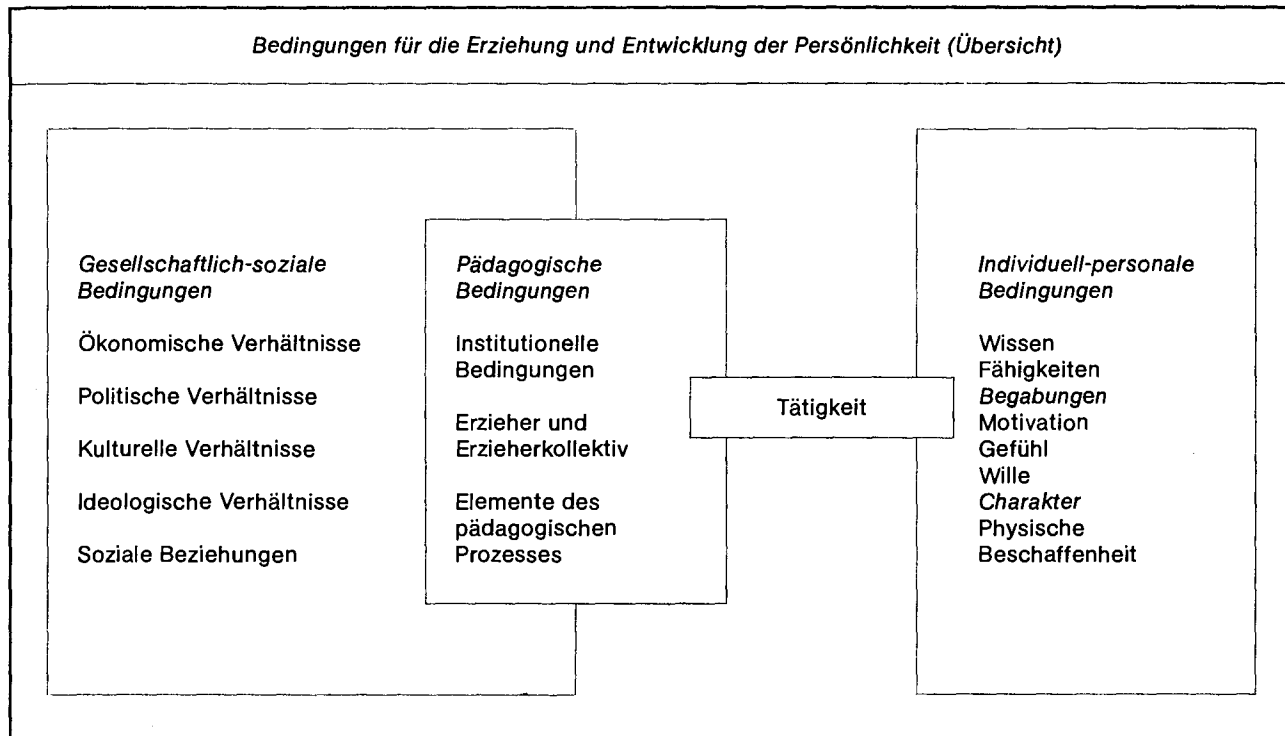
Die Abbildung zeigt, daß zwar Beschreibungsmerkmale gewonnen wurden, damit aber noch keine gesetzmäßigen Zusammenhänge differenziert aufgedeckt worden sind. (Vgl. ebd., S. 50 ff.)

Wessel spricht im Zusammenhang mit der Kritik an Pädagogen, die Beschreibungsmodelle als wissenschaftliche Erklärungsmodelle auffassen, von ungenügender Reflexion: „Begriffe etwa wie Gesetz und Entwicklung wurden in pädagogischen Schriften häufig unbedacht benutzt und damit ihres Inhalts beraubt.“ (Wessel 1975, S. 1301) Andererseits werden von Pädagogen oft Modelle abgelehnt, meint Wessel, „weil sie eine Unbestimmtheit enthalten oder die Überleitung zum konkreten Tätigkeitsbereich nicht unvermittelt sichtbar wird“. (Ebd., S. 1302) Der Zusammenhang zwischen einer allgemeinen Entwicklungstheorie und der Erziehungstheorie und die Notwendigkeit der weiteren Forschung über diesen Zusammenhang ist unter Marxisten nicht umstritten. Es gibt jedoch zahlreiche Ansätze, wobei hier selbst grundsätzlichsie Fragen strittig sind. (Vgl. u. a. Ananjew 1974; Kon 1971, bes. S. 148 ff.)

Aus diesen Gründen soll die Theorie der sozialistischen Persönlichkeit, wie auf einem Kongreß zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten 1972 gefordert wurde, vordringlich entwickelt werden. (Vgl. Kossakowski 1972 b, S. 14) Damit soll das elementenhafte Herangehen an die Untersuchung des Unterrichtsprozesses überwunden werden.

Aus der Sicht der Entwicklung der Persönlichkeitstheorie z. B. scheint die Unterscheidung „des sogenannten Leistungsbereiches in der Lernpsychologie und des sogenannten Charakterbereiches in der traditionellen Erziehungspsychologie“ wenig überzeugend. (Ebd.) „Bekanntlich hat sich die Didaktik primär mit der Entwicklung von Leistungseigenschaften im Unterricht, die Erziehungstheorie fast ausschließlich mit der Überzeugungsentwicklung und Charaktererziehung beschäftigt, ohne genügend die grundsätzliche Einheit dieser Prozesse zu fassen.“ (Ebd.; vgl. auch Lompscher 1971 b, S. 87) Die schematische Trennung zwischen der Didaktik als Bildungslehre und der Erziehungstheorie erscheint nunmehr vom übergreifenden Aspekt der Persönlichkeitstheorie her gesehen als problematisch: „Auch der traditionelle Gebrauch der Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ müßte bei konsequenter Überwindung einer eigenschaftsisolierenden Betrachtungsweise überprüft werden“. (Ebd.) Kossakowski hebt hervor, daß eigenschaftsorientierende Untersuchungen zwar immer auch notwendig sein können, aber nicht zum Grundsatz der Forschung gemacht werden dürfen. Der pädagogische und didaktische Pro-

**Abbildung 21: Klimpel 1969**



zeß soll nicht als ein auf getrennten oder trennbaren Ebenen ablaufender Prozeß gedacht werden. „Vielmehr wirkt jede pädagogische Maßnahme gleichzeitig auf alle Seiten der Persönlichkeit ein, wird in der pädagogisch regulierten Tätigkeit stets ein ganzes System der psychischen Eigenschaften verändert. Auf der anderen Seite erfordert die Entwicklung einer jeden psychischen Eigenschaft stets die Veränderung eines ganzen Systems von Umfeldeigenschaften, ja der ganzen Persönlichkeit. So lassen sich zum Beispiel stabile positive Überzeugungen nicht primär durch ganz spezifisch ‚überzeugungsbildende Maßnahmen‘ entwickeln, sondern durch Vermittlung umfangreicher politischer Kenntnisse und gleichzeitige Organisation überzeugungsbildender politischer Tätigkeiten der Persönlichkeit, bei der alle psychischen Komponenten in Einheit aktiviert und weiterentwickelt werden.“ (Ebd., S. 32 f.) Diese Entwicklung gilt ebenso für die Entwicklung der Willenseigenschaften der Persönlichkeit.

A. W. Krutezki betont in diesem Zusammenhang, daß ein Wandel der Erziehung einen Wandel der Didaktik hervorrufen müsse. Pädagogisch-psychologische Untersuchungen erbrachten die Überzeugung, daß die in der Didaktik benutzten Prinzipien, vor allem das Prinzip der Anschaulichkeit, relativiert werden müssen. „Bisher ging man im Schulunterricht davon aus, daß das Denken von sieben- bis zehnjährigen Kindern konkret-bildhaften Charakter hat und durch eine relativ beschränkte Abstraktionsfähigkeit gekennzeichnet ist. Ein Versuchsunterricht nach einem Experimentalprogramm ergab aber, daß bei jüngeren Schulkindern die Möglichkeiten auf dem Gebiet des theoretischen, abstrakten Denkens weitaus größer und vielseitiger sind, als es von der Entwicklungspsychologie und Didaktik der Unterstufe bisher charakterisiert wurde und wird.“ (Krutezki 1972, S. 122)

Aus diesen Untersuchungen ergibt sich ferner die zentrale Bedeutung der „Problemmethode“. (Vgl. ebd., S. 127 ff.)

Psychologische Untersuchungen erbrachten den Nachweis der beschränkten Analyse der Unterrichtswirklichkeit durch die Didaktik und Teile der Psychologie. W. W. Dawydow hebt dies recht scharf hervor, indem er marxistische Autoren als „mechanische Materialisten“ kritisiert, ihnen also ein Zurückgehen hinter die Erkenntnisse des Marxismus vorwirft: „Bei einer speziellen Analyse vieler moderner Arbeiten über die Grundlagen der *pädagogischen Psychologie, der Didaktik und der Methodik* . . . konnte festgestellt werden, daß sich . . . Autoren in ihren Arbeiten in bezug auf die Abstraktion, die Verallgemeinerung und den Begriff faktisch von der *empirischen Theorie* leiten lassen . . . Sie ist Autoren von Lehrbüchern und Methodiken, Didaktikern und Psychologen, die sich mit Problemen der Aneignung des — ebenfalls nach der empirischen Begriffs-

theorie gestalteten – Lehrstoffes befassen, in Fleisch und Blut übergegangen. Die gesamte ‚Technologie‘ der Fachmethodiken (wir betonen, die *gesamte!*) realisiert auf diese oder jene Weise die allgemeinen Auffassungen dieser Theorie (den Sensualismus und den Konzeptualismus) oder ihre vielfältigen Folgen. Solche Folgen sind zum Beispiel das *Nicht-unterscheiden* von alltäglichen und wissenschaftlichen Begriffsformen und die damit im Zusammenhang stehende sehr unkritische Einstellung gegenüber der alltäglichen praktischen Erfahrung der Schüler (besonders in der Unterstufe), die Überbetonung der illustrativen Anschaulichkeit und des Vergleichs im Prozeß der Begriffsbildung.“ (Dawydow 1972, S. 160 f.) Kritik des Sensualismus meint die Kritik der Verabsolutierung der sinnlichen Stufe der Erkenntnis, jenen Teil einer empirischen Ansicht von der Welt, der die Unterschiede zwischen Denken und Empfinden nivelliert und mehr oder weniger alle Resultate des Denkens in Sinneswahrnehmungen auflöst. Der Konzeptualismus wird marxistisch als eine Theorie kritisiert, die Namen im Sinne von Konzepten, Termini, Zeichen, Bedeutungsinhalten als Allgemeinbegriffe auffaßt, die im Denken an die Stelle der konkreten Wirklichkeit treten, mit denen das menschliche Denken die konkrete Wirklichkeit bezeichnet. Für die marxistische Theorie ist es im Gegensatz dazu erforderlich, vom Konkreten als „Einheit des Mannigfaltigen“ (Marx) auszugehen und die Begriffe und Denkkategorien als Widerspiegelung der Realität aufzudecken. Ein Zusammenhang, der in der Didaktik der DDR zwar deklariert, aber in der praktischen Auseinandersetzung kaum beachtet wird. Diese von der Psychologie betriebene Kritik an der Didaktik und Methodik wurde andererseits bisher kaum von der Didaktik aufgenommen. Sie stellt zunächst Teil eines in Gang geratenen Meinungsstreits vorwiegend unter Philosophen und Psychologen dar.

Die Betrachtung pädagogischer und didaktischer Probleme aus einer weiten Sicht förderte über diese Probleme hinaus auch in der DDR verstärkt bildungsökonomische Fragen zutage. (Vgl. Bibliographie Bildungsökonomie 1971)

A. Meier arbeitete z. B. heraus, daß die letztlich aus der gesellschaftlichen Arbeitsteilung resultierenden sozialen Unterschiede zwischen Klassen, Schichten und sozialen Gruppen auch auf die sozialistische Schule wirken. Aufgrund der spezifischen Lage, der Bedingungen, Interessen und sozialen Orientierungen kommen Selektionsprozesse zustande, die zur Über- bzw. Unterrepräsentanz bestimmter Schichten bzw. Gruppen besonders auf der erweiterten Oberschule führen. Die sozialistische Schule, die allen die allseitige Entwicklung ihrer Persönlichkeit garantieren soll, zeigt eine widersprüchliche Tendenz: „Einerseits trägt sie – im



großen Rahmen – zu einer Annäherung der Klassen und Schichten bei, andererseits reproduziert und stabilisiert sie – in bestimmten Grenzen – die gegenwärtige Sozialstruktur.“ (A. Meier 1975, S. 1335) Im Rahmen dieser widersprüchlichen Tendenz wird ein weiteres Problem sichtbar: „Soziologische Untersuchungen zeigten, daß mit der steigenden Allgemeinbildung nicht nur der Anspruch an den Inhalt der Arbeit, sondern auch die Arbeitsunzufriedenheit steigt.“ (Ebd., S. 1338) Die angebotenen Berufe im Rahmen der Volkswirtschaft stehen oft in einem Mißverhältnis zur allgemeinen Ausbildungsqualifikation. Die Schule sollte es vermeiden, schlug Meier vor, „ein idyllisches Bild von der Arbeit (und auch der Freizeit) in der Zukunft zu schaffen, und statt dessen eine kämpferische Lebenseinstellung anerkennen“. (Ebd.) Andererseits warnte Meier vor der Wiederherstellung alter Konzeptionen: „Eine Zurücknahme des Bildungsniveaus etwa mit dem einseitigen Argument, daß hier ein ‚Bildungsüberschuß‘ entstehe, kommt aus zahlreichen, vor allem gesellschaftspolitischen Gründen nicht in Betracht. Selbst auf die Gefahr von neuen Widersprüchen hin muß ein großer ‚Bildungsvorlauf‘ angestrebt werden, wenn die Bürger der sozialistischen Gesellschaft an sozialen, wissenschaftlichen und technischen Neuerungen teilhaben sollen. Bei geeigneten gesellschaftlichen Bedingungen, wie sie mit der Macht der Arbeiterklasse geschaffen werden, gibt es zahlreiche Möglichkeiten für die Werktätigen zu schöpferischer Betätigung und eine Vielzahl von ihrem gewachsenen Bildungsniveau angemessenen Tätigkeitsformen über die rein technologische Ausführung ihrer Arbeit hinaus, nämlich besonders auf dem Gebiet der Leitung der Produktion und Gesellschaft.“ (Ebd.)

Meier betonte ferner, daß der vermeintliche „Bildungsüberschuß“ notwendige Voraussetzung für die politische und kulturelle Partizipation des einzelnen am gesellschaftlichen Leben sei. Bildung muß zu einem Mittel werden, Informationen beurteilen zu lernen: „Sozialistische Persönlichkeiten müssen von Kind an nicht nur lernen, *wie* man lernen soll, sondern auch, *was* man lernen soll, und sich feindlichen Informationen gegenüber als resistent erweisen.“ (Ebd., S. 1339) Dabei sollte stärker der Faktor Fernsehen beachtet werden, da sich über den „Äther“ in ausgeprägter Weise Klassenkampf abspielt. (Vgl. ebd.)

In der pädagogischen und didaktischen Theorie wird eine weite Betrachtung des Gegenstandsbereiches der Pädagogik und Didaktik aus Gründen der Erhöhung der Anforderungen an die bildungsökonomische und ideologische Potenz des Erziehungssystems immer notwendiger, wenngleich die Pädagogik und Didaktik die damit verbundenen neuen Aufgaben nicht alleine, sondern in planmäßiger Kooperation mit anderen Disziplinen, die Didaktik vor allem in Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften

(vgl. Honecker 1974, S. 322 f.), bewältigen sollen. Dennoch wurden durch die Auflösung enger und praktizistischer Bestimmungszusammenhänge aus philosophischer Sicht auch für die Didaktik Probleme der ungenügenden methodologischen Durchdringung des didaktischen Prozesses sichtbar. Das betrifft in erster Linie die Ziel-Inhalt-Methoden-Relation. Aus der Sicht marxistisch-leninistischer Philosophen wurde zunächst vor allem versucht, Gemeinsamkeiten der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation mit „bürgerlichen didaktischen Theorien“ zu leugnen und ferner zu verhindern, daß über eine falsche Auslegung dieser Relation „bürgerliche methodologische Auffassungen“ in der DDR-Forschung eindringen. (Vgl. Kröber 1972) G. Kröber stellte in diesem Zusammenhang die These auf, daß Unterrichtsmethoden offenbar in die Gruppe jener Methoden gehören, „die auf das *Verändern* der objektiven Realität gerichtet sind. Mit ihrer Hilfe soll nicht etwas *erkannt*, sondern *verändert* werden, nämlich das Kenntnisniveau, das Bewußtsein, die Überzeugungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten des Schülers“. (Ebd., S. 224) Daraus ergibt sich die Legitimation der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation, die ja nicht darauf gerichtet ist, die Bedingungen zu erforschen, unter denen sie angewandt wird, sondern die selbst verändernde Bedingung sein soll. Demgegenüber unterschied Kröber methodentheoretisch eine Ziel-Bedingungs-Relation, die zur Ermittlung des im Unterrichtsprozeß auftretenden Ausgangszustandes herangezogen werden sollte. Da eine derartige Unterscheidung in der DDR-Didaktik jedoch nicht getroffen wird, könnten, so meinte Kröber, Mißverständnisse auftreten: „Die Ziel-Inhalt-Methoden-Relation kann als eine konkrete Fassung der Ziel-Bedingungs-Relation für die Bedürfnisse der Unterrichtsforschung angesehen werden, da der Bedingungskomplex hier weiter aufgefächert wird. Bei genauerem Betrachten erweist sich jedoch, daß die Bedingungen hier lediglich nach notwendigen und hinreichenden Bedingungen differenziert werden, während die Begleitbedingungen (der Ausgangszustand der Schüler, mit dem der Lehrer im Unterricht zu rechnen hat) in der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation keinen Ausdruck finden. Die Ziel-Bedingungs-Relation orientiert aber von Anfang an auch auf diesen Zusammenhang. Aus ihr leitet sich deshalb zwangsläufig die Forderung ab, die *Unterrichtsmethoden* in ihrem engen Zusammenhang nicht nur mit dem *Inhalt* des Unterrichts zu sehen, sondern auch mit den *Ausgangsbedingungen* des Unterrichts, insbesondere mit der Gesamtheit aller jener Faktoren, die auf den Schüler in Gestalt seiner gesellschaftlichen Umwelt ... einwirken. Die Beachtung der Ziel-Bedingungs-Relation zielt also genau auf die ... Forderung ab, das Problem der Unterrichtsmethoden nicht im Sinne des Neopositivismus auf eine rein *logisch-metho-*

dologische Problematik zu reduzieren, sondern es aus einer weiten gesellschaftlichen, beziehungsweise gesellschaftswissenschaftlichen Sicht in Angriff zu nehmen.“ (Ebd., S. 224 f.)

Bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts, so hebt Kröber (ebd.) hervor, geht es nicht nur darum, bestimmte Methoden im Sinne einer Ziel-Inhalt-Methoden-Ableitung zu handhaben, sondern vor allem die Ableitung selbst in den Zusammenhang mit Methoden und zielorientierenden Prinzipien zu stellen, die sich „aus den Grundpositionen der sozialistischen Schulpolitik und Pädagogik ergeben“. (Ebd., S. 226) Die benutzten methodischen Regeln zeigen andererseits, daß es objektive gesetzmäßige Zusammenhänge geben muß und daß die Methoden, wenn sie wissenschaftlichen Wert tragen sollen, aus diesen Zusammenhängen schlüssig abgeleitet werden müssen. Daraus ergibt sich ein methodologisches Problem: Je weiter die pädagogische Theorie in die Gesetzmäßigkeiten ihres Gegenstandes vordringt, um so genauer kann die auf dem Gesetz beruhende Methode angegeben werden. Allerdings schätzt Kröber ein, daß besonders in bezug auf die spezielleren im Unterrichtsprozeß wirkenden Gesetzmäßigkeiten noch vieles offen und ungeklärt ist, so daß Fortschritte in den Unterrichtsmethoden von der zunehmenden Erforschung der Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses abhängig sind. „Diese Abhängigkeit bedeutet freilich nicht, daß die im Unterricht wirkenden Gesetze erst vollständig erkannt sein müssen, ehe die entsprechenden methodischen Prinzipien und Regeln angegeben werden können.“ (Ebd., S. 228)

N. N. Petuchew formulierte dies noch deutlicher: „Gesetze der Wissenschaft werden in empirische und rationale eingeteilt. *Empirische Gesetze* stellen die Tatsache des gesetzmäßigen Zusammenhangs von Erscheinungen und ihres Charakters fest. *Rationale Gesetze* decken auch die Ursachen oder Gründe des gegebenen Zusammenhangs auf. In der Geschichte jeder Wissenschaft waren empirische Gesetze fast immer Anfangsetappe der Erkenntnis rationaler Gesetze. Deshalb ist es nicht richtig, sie einander gegenüberzustellen.

In der Pädagogik sind viele empirische Gesetze in der Form von Prinzipien, Regeln oder Empfehlungen ausgedrückt. Sie harren noch der rationalen Begründung.“ (Petuchew 1973, S. 255)

Petuchew betonte ferner den tendenziellen Charakter, den Gesetze, die in Erziehungsvorgängen wirken, tragen. Dabei kommt es ihm darauf an, folgende Gesetzmäßigkeiten besonders hervorzuheben:

- das Gesetz der notwendigen Übereinstimmung der Erziehung mit dem Entwicklungsstand der Produktivkräfte und dem Charakter der Produktionsverhältnisse;

- das Gesetz der unbedingten Übereinstimmung der Erziehung mit den physiologischen und psychologischen Besonderheiten des zu Erziehenden;
- das Gesetz des Auftretens der Erziehung nur in der und durch die Tätigkeit.

Diese allgemeine Bezogenheit auf die Funktionalität gegenüber gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungsprozessen hebt jedoch im allgemeinen von der spezifischen Diskussion pädagogischer und spezieller didaktischer Gesetzmäßigkeiten ab und sichert nur den übergreifenden Zusammenhang. Ein Mangel, der besonders forschungsmethodologisch beklagt wird (vgl. Friedrich 1973) und Unzulänglichkeiten der theoretischen Begründung aufdeckt.

So ist es für H. Klein eine erstaunliche Tatsache, daß in der Didaktik der DDR ganz bestimmte didaktische Prinzipien vorherrschen: „Warum werden gerade diese und nur diese Prinzipien formuliert? Ist das jeweilige System vollständig? Diese Fragen werden meistens gar nicht gestellt, oder sie werden lediglich empirisch beantwortet.“ (Klein 1972, S. 317) Auch Klein hatte in einer früheren Studie über didaktische Prinzipien und Regeln nur eine empirische Antwort (Legitimation aufgrund einer Lehrerbefragung) geben können. (Vgl. Klein 1959) Was aber ist angesichts der Auswahl-situation, die rein phänomenologischen Prinzipien folgt, ohne sie als phänomenologische ausgeben zu wollen, zu tun, um die rationale Begründetheit der Prinzipien zu sichern? Pragmatischer als Petuchew orientiert Klein: „Für die Weiterentwicklung des Systems didaktischer (oder allgemein-pädagogischer) Prinzipien ist es meines Erachtens sehr wichtig, sich über die konstituierenden Gesichtspunkte für das System klar zu werden. Diese konstituierenden Gesichtspunkte liegen natürlich im Begriff ‚didaktisches Prinzip‘ selbst, das heißt, das System der Prinzipien müßte möglichst vollständig jene ausgezeichneten Aufforderungen enthalten, die zusammen eine *hinreichende Strategie für das didaktische Handeln* kennzeichnen. Während also . . . ein einzelnes Prinzip stets nur notwendige Bedingungen für den Erfolg des Unterrichts abbildet, müßte ein System didaktischer Prinzipien die wesentlichen Aussagen für die Führung des Unterrichts erfassen, die hinreichend für den Erfolg des Unterrichts sind.“ (Klein 1972, S. 317) Andererseits konstatiert Klein, daß eine völlige Neuformulierung der didaktischen Prinzipien vermutlich im Augenblick weder möglich noch sinnvoll wäre. (Vgl. ebd., S. 322)

W. Naumann hingegen versucht die pädagogischen und didaktischen Prinzipien als Praxishilfe herauszustellen, die auch der Begründung durch spezifische „pädagogische Gesetze“ entbehren könnten, „da die Pädagogik ihrem Wesen nach eine Wissenschaft über einen spezifischen

menschlichen Handlungsbereich ist, entsprechen Prinzipien . . . voll und ganz den Bedürfnissen der Praxis“. Sie haben „den Vorzug, daß sie dem Praktiker eine begrenzte und überschaubare Menge grundlegender Handlungs- und Verhaltensvorschriften liefern. Diese können in der Praxis bei entsprechender Übung und Erfahrung im allgemeinen eher beachtet werden als die vielen Gesetze aus den verschiedenen Wissenschaften, die im Erziehungsprozeß mehr oder weniger gleichzeitig wirken“. (Naumann 1975, S. 176 f.)

Die durch die pädagogische Praxis aufgeworfenen Fragestellungen und die konkreten Lösungsstrategien verdeutlichen, daß die DDR-Didaktik oft ein regelhaftes, praktizistisches und, bezogen auf didaktische Empfehlungen, schematisches Vorgehen zeigt. Auch wenn die weitere Grundlagenforschung, wie sie von Philosophen und anderen in diesem Zusammenhang durchgeführt wird, das Beachten weiterer Zusammenhänge hervorhebt und vor „positivistischen Verkürzungen“ warnt, erscheint die von Naumann angesprochene Praktikabilität in der DDR eher jene verkürzten Theoriekonzepte immer wieder hervorzurufen, wie sie in der Bundesrepublik vor allem durch Paul Heimann kritisiert wurden. Der allgemeine marxistische Anspruch, der ein kausales Erfassen der Bedingungen eines Zustandes *theoretisch* erfordert, kann im Rahmen der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation in der Didaktik kaum zur Geltung gebracht werden. Diese Relation ist im Vergleich zu westdeutschen Ansätzen noch am ehesten in der informationstheoretisch-kybernetischen Didaktik auffindbar. Gemeinsamkeiten dieser Konzeptionen sind offensichtlich: den Freiheitsraum des Lehrers durch eine didaktisch-methodische Konzeption so weit einzuengen, daß – wie Helmar Frank sich ausdrückt – „unwiderrufliche“ Erziehungsziele nicht durch subjektive Lehrerentscheidungen widerrufen werden können.

## 2. Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen

### 2.1. Eingrenzung der Kritik

Eine kritische Erörterung des Bildungssystems der DDR, das die didaktische Theorie nur zum Teil zum Ausdruck bringt, soll in dieser Arbeit nicht unternommen werden. (Vgl. dazu aus der Fülle sehr unterschiedlicher Arbeiten u. a. Schulreform 1975; Hearnden 1973; Anweiler 1969;

Vogt 1969; 1972; Mende 1972; Mieskes 1971; Niermann 1972; 1973; Baske/Engelbert 1966)

Aber selbst bei der beschränkten kritischen Erörterung der methodologischen Grundlagen der *Didaktik* der DDR ergeben sich Schwierigkeiten. Die Didaktik, wie jede andere Wissenschaftsdisziplin im sozialistischen Gesellschafts- und Wissenschaftssystem, ist immer auch auf die methodologischen Grundlagen dieses Systems bezogen, das heißt, sie kann nicht getrennt von der Analyse der sozialistischen Weltanschauung durchschaut werden. Eine derartige (systematische und umfassende) Analyse übersteigt jedoch bei weitem die Möglichkeiten einer Arbeit, die in erster Linie die Entwicklung der *didaktischen* Theorie herausarbeiten will. Die Beurteilung der methodologischen Grundlagen der Didaktik der DDR muß daher im folgenden bescheidener diskutiert werden, als es der Gegenstand im weiteren Sinne eigentlich erfordert. Andererseits ergab sich ein ähnliches Problem bei den westdeutschen Ansätzen, die immer auch bestimmte weltanschauliche Theorien in den Denkhorizont der Didaktik rückten, ohne daß differenziert auf alle wissenschaftstheoretischen Hintergründe hätte eingegangen werden können. Im folgenden Teil wird daher nur so weit die marxistisch-leninistische ideologische Grundlage diskutiert werden, wie es für das Verständnis der spezifisch didaktischen Theorie unabdingbar ist. Es soll dabei ferner auch nicht so sehr darum gehen, nur herauszuheben, wie die DDR-spezifische Didaktik im Rahmen der Entwicklung des sozialistischen Gesellschaftssystems zu interpretieren ist, sondern vor allem das Verhältnis von DDR-Didaktik und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland kritisch erörtert werden. Das Aufzeigen von Divergenzen und Konvergenzen soll dabei tendenziell die *Grenzen* und die *Gemeinsamkeiten* der Entwicklung der Didaktik in den unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen aufzeigen.

## 2.2. Kritische Erörterung der Ausarbeitungsstufen

### 2.2.1. Zur Phase der Herausbildung der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik 1945—1949

Im Gegensatz zu den Westzonen, für die z. B. E. Weniger das Problem der Lebenspluralität und der Vielfältigkeit der Wertvorstellungen in ihrer Konkurrenz einerseits und der Amtsbezogenheit auf die Werte des Staates und der ihn führenden gewählten Partei(en) andererseits als Konstitutionsproblem einer didaktischen Theorie herausstellte und zum

Teil differenzieren konnte<sup>97</sup>, wurde in der sowjetisch besetzten Zone und später in der DDR die Didaktik auf ein bestimmtes Weltbild orientiert, das ein Konfliktverhältnis zwischen freier Wahl der Wertvorstellung aufgrund grundgesetzlicher und verfassungsmäßiger Rechte des Lehrers und Amtsgebundenheit als zu definierende Einschränkung dieser Rechte gar nicht erst aufkommen ließ. Die Orientierung auf eine Harmonie der staatstragenden Weltanschauung und der Überzeugung des Lehrers wurde in der SBZ wie in der DDR von Anfang an sowohl mit dem Ausschalten großer Teile der alten Lehrerschaft (Entnazifizierung) als auch dem Übertragen sowjetischer (sozialistischer) gesellschaftlicher Struktur- und Denkmuster gesichert. Zwar konnten gerade in den Jahren der Ungewißheit der weiteren Entwicklung Gesamtdeutschlands und der relativen Offen-

---

97 Weniger problematisierte die Tätigkeit des Lehrers zwischen den Spannungen, einerseits Staatsdiener im Rahmen bestimmter parteipolitischen Mächte und ihrer Wirkung zu sein, andererseits die pädagogische Verantwortung des Lehrers. Beides wird von Weniger getrennt, obwohl es sich immer als konkrete Einheit herstellen wird:

„Die Lösung muß auf einem anderen Wege versucht werden und zwar so, daß dem Staat sein berechtigter Anteil an der Bestimmung des Inhaltes des erzieherischen Amtes ebenso gewahrt bleibt wie den anderen geistigen und gesellschaftlichen Mächten, die das Recht haben, an der Erziehung mitzuwirken, Familie, Kirche, Wissenschaft, Gesellschaft. Keiner dieser Mächte aber darf das erzieherische Amt ganz ausgeliefert werden. Es muß immer die selbständige Funktion des Amtes gesichert bleiben, die auf der Unmittelbarkeit der erzieherischen Verantwortung des Lehrers gegenüber dem Menschen und der Menschlichkeit beruht.“ (Weniger 1969, S. 104).

Die Forderung in diesem Zusammenhang lautet: „So ist der Staat seinem Auftrag gemäß verpflichtet, die Freiheit und Selbständigkeit des erzieherischen Amtes zu sichern und wie jeden, so auch den eigenen Eingriff in diese verantwortliche Freiheit des Lehrers zu verhindern. Er wird also die Verbeamtung des Lehrers nur auf die technische und wirtschaftliche Seite einschränken und den Lehrerstand aus der bürokratischen Hierarchie herausnehmen und freisetzen müssen. Er wird darüber hinaus nur zu fordern haben, daß auch sein staatliches Anliegen in dem Gesamtauftrag an das Lehramt sein Recht erhalte und daß keiner der berechtigten sonstigen Ansprüche die letzte Freiheit und eigene Verantwortung des Amtes gefährdet.“

Es scheint mir kein Zweifel darüber möglich, daß die auch in der Demokratie von heute noch immer aufrechterhaltenen Formen der Schulverwaltung und Schulaufsicht dieser Bedeutung des erzieherischen Amtes gegenüber ebenso rückständig sind wie das geltende Schulrecht überhaupt. Es wird darauf ankommen, im Rahmen eines lebendigen Staatswesens und nicht im Gegensatz zu ihm, freiheitliche Formen zu finden, eine Schulverfassung, an der alle mit Recht an der Erziehung interessierten Kräfte und Mächte in genossenschaftlicher Zusammenarbeit beteiligt sind. Der Staat muß eine Selbstverwaltung des Erziehungswesens möglich machen, die dem Lehrer als dem Träger des erzieherischen Amtes die Freiheit läßt, seinen besonderen, unverwechselbaren Auftrag im Rahmen der Volksordnung zu erfüllen. Das aber wiederum setzt für alle Gruppen der Lehrerschaft eine neue und hohe Form der Lehrerbildung voraus, die jeden einzelnen Lehrer zur Übernahme seines bedeutenden Amtes befähigt und bevollmächtigt.“ (Ebd., S. 105 f.)

Die Befähigung und Bevollmächtigung des Lehrers im Rahmen der Erziehung zur pädagogischen Verantwortung aber läßt erneut Werte und historische Normen auftreten. Wie stehen diese Werte im lebendigen Staatswesen? Weniger überläßt dies der spekulativen Ausdeutung. Vgl. auch S. 69 ff. und 95 f.

heit der erstrebten Struktur einer von den Besatzungsmächten gewünschten Gesellschaftsordnung zahlreiche westlich orientierte praktische und theoretische Erneuerungsvorschläge in der SBZ Fuß fassen und verbreitet werden; jedoch unterlagen diese Vorschläge mit der zunehmenden Auseinanderentwicklung der Politik der Besatzungsmächte. Je offensichtlicher die Spaltung Deutschlands wurde, um so weniger konnten sich in der SBZ praktische und theoretische Strömungen halten, die gegenüber dieser Spaltung ein prowestliches oder auch nur indifferentes Verhalten vermuten ließen.

Die Kritik der Reformpädagogik war ein direkter Ausdruck dieser allgemeinen politischen Entwicklung. Gleichzeitig wurden über diese Kritik die Grundlagen der weiteren Entwicklung der Didaktik in der DDR vorgezeichnet. Dies betraf nicht nur die allgemeine Orientierung am Marxismus-Leninismus als Ausdruck der angestrebten sozialistischen Gesellschaftsordnung, sondern vor allem auch die Übernahme spezifischer sowjetischer Vorstellungen und in dieser Phase die Rezeption marxistisch-leninistischen Gedankengutes über die Dogmatik stalinistischer Denknormen.

Andererseits gab es wenige deutsche Erziehungstheoretiker, die so weit marxistisch gebildet waren, daß sie für die spezifisch ostdeutsche Situation der Pädagogik und Didaktik Orientierungshilfen hätten geben können. Zu diesen Theoretikern gehört vor allem Robert Alt. (Vgl. Alt 1975) Er begründete nicht eine Reform der Gesellschaft durch die Erziehung, sondern versuchte aufzuzeigen, daß eine gewandelte Erziehung gewandelte gesellschaftliche Verhältnisse adäquat widerspiegeln muß. Adäquat aber hieß in dieser Phase nach 1945, daß die Erziehung die Ziele und Normen der antifaschistisch-demokratischen Orientierung zu reproduzieren hatte. Darüber hinaus versuchte Alt den Arbeitsbegriff, so wie er bei Karl Marx entwickelt worden war, für die pädagogische Diskussion fruchtbar zu machen. Diese prinzipiellen Erörterungen, die den Versuch darstellten, marxistische Erkenntnisse auf die spezifische Situation anzuwenden, wurden zwar in Fachkreisen zustimmend zur Kenntnis genommen, sie blieben jedoch für die Ausgestaltung der *didaktischen* Theorie selbst *folgenlos* und wurden erst in den sechziger Jahren aktualisiert. Es ging in dieser ersten Phase der Neuorientierung weniger um die radikale Verwirklichung marxistischer Erziehungsvorstellungen als vielmehr um die konkrete und schrittweise Konsolidierung von Machtpositionen (im Zusammenhang mit der Besatzungsmacht) und die vor allem quantitative Verbreitung der ideologischen Basis des Sozialismus. Konsolidierung hieß, von vielen fernen Zielen zunächst Abstand zu nehmen und die Durchsetzung der neu formulierten ökonomischen und politischen



Macht im Bildungswesen breit durchzusetzen. Es kam nicht so sehr auf eine Reform der Art und Weise des Unterrichts an als vielmehr auf eine inhaltliche Neubestimmung, die die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegeln sollte.

Die Gedanken der Reformpädagogik konnten deshalb nicht konstruktiv in der neu zu formierenden didaktischen Theorie aufgehoben werden, weil die Notwendigkeit der inhaltlichen *Einübung* aktuell politischer Neuorientierung dies zum großen Teil verbot und ungenügend qualifizierte Kräfte zur Verfügung standen. Andererseits hatte sich in der Sowjetunion eine spezielle Bestimmung des didaktischen Prozesses durchgesetzt, die zunächst politisch auf den Sozialismus abgestimmte Ziel-Inhalt-Methoden-Ableitungen erlaubte und zahlreiche praktikable Aspekte trug. Aufgrund dieser Situation ist die direkte Übernahme pädagogischer Theorien und didaktischer Ansätze aus der Sowjetunion verständlich. Von dieser Übernahme waren vorübergehend auch durchaus nicht nur Kommunisten angetan, wie die Publikationen Paul Heimanns 1947/48 zeigen konnten. Aber bei Heimann kam es nicht zu einer starren Übernahme, er versuchte, den Aspekt des Erlernens einer reflektierten didaktischen Haltung zu entwickeln, jeden Schematismus zu vermeiden und die Didaktik *nicht* zu einer Theorie gesetzter Regeln zu reduzieren, wie dies in der sowjetischen Didaktik angelegt war. Heimanns konstruktive Begründung der didaktischen Theorie war sowohl für den Westen, wo die Bildungstheorie sich als konsolidierendes Moment der neuen politischen Macht im Rahmen didaktischer Prozesse durchsetzte als auch für den Osten, der in der Übernahme sowjetischer Modelle seine Orientierung suchte, zu anspruchsvoll. Heimanns theoretischer Ansatz problematisierte den Unterricht, und er verlangte vom Lehrer die Fähigkeit, über die Inhaltsanalyse hinauszugehen und sich des Situationsdruckes, der im Unterricht herrscht, bewußt zu werden. Angesichts der politischen Situation ging es jedoch vornehmlich darum, die politischen Orientierungen *inhaltlich* umzusetzen und nicht immer auch tendenziell – sei es auch nur in ihrer praktischen Relevanz – in Frage zu stellen. E. Weniger als Bildungstheoretiker konnte dieses Problem des Stehens der Didaktik zwischen dem gesellschaftlichen Anspruch, einerseits Teil einer pluralistischen Gesellschaft zu sein, andererseits der amtsgebundenen Fixierung auf die immer auch aktuelle historische Situation durch eine Staatsregierung zu unterliegen, zwar noch sehen. Aber seine Lehrplantheorie entproblematisierte die Zusammenhänge zu sehr. Die Entwicklung der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik hingegen sollte versuchen, diesen Widerspruch, bezogen auf das sozialistische Gesellschaftssystem, auszuräumen.

Diese Aufgabe war schwierig, da die Masse der Lehrerschaft nur langfristig umorientiert werden konnte. Die weltanschauliche Ausbildung der Lehrer trat in den Vordergrund. Um den Lehrer nicht noch zusätzlich zu belasten, war ein relativ einfaches didaktisches Modell erforderlich, das eine direkte Umsetzung der fachlichen und weltanschaulichen Inhalte des Unterrichts möglichst unproblematisch und bezogen auf die einfachen Hilfsmittel und die schlechte Materiallage gestattete. Die Klassenstunde wurde wie im Westen als zentrale Form der Unterrichtsarbeit proklamiert. Innerhalb der Planung des Unterrichts im Rahmen des Klassensystems kam den Zielen und Inhalten gegenüber den Methoden des Unterrichts der Primat zu. Der Zusammenhang mit der westdeutschen Entwicklung ist eindeutig. Die in der Bildungstheorie angelegte Trennung von didaktischer Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung und Lehrplänen als stoffliche Voraussetzung findet sich in der didaktisch-methodischen Konzeption der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik wieder. Allerdings ist der relativ freien Auslegung des Lehrplans durch den Lehrer und damit der *inhaltlichen Reflexion des Was* in der DDR eine deutlich engere und inhaltlich völlig andere Grenze gesetzt. Die Unterrichtsmethode sollte nicht nur – wie R. Alt ausführte – funktional auf die Reproduktion der (andersartigen) gesellschaftlichen Verhältnisse und die Herausbildung aktiver *sozialistischer* Denk- und Verhaltenseigenschaften gerichtet sein, sondern zugleich auch als Einheit von gesellschaftlicher Zielsetzung – Fachwissenschaft – Lehrplan – didaktisch-methodischer Konzeption begriffen werden. Hierbei ging es methodologisch wie im bildungstheoretischen Entwurf um den bewußten Nachvollzug der gesetzten Schwerpunkte und Inhalte im Lehrplan. Aber gegenüber der Bildungstheorie waren die Kriterien des Nachvollziehens eindeutig auf die weltanschauliche Grundlage des Marxismus-Leninismus bezogen. Das Bewußtmachen dieser Grundlage war in zunehmendem Maße eine wesentliche Aufgabe der Entwicklung der Pädagogik und Didaktik der vierziger Jahre.

Der Entwurf der Grundlinien für die Didaktik und Methodik vom 11. 7. 1949 läßt die Eingrenzung didaktisch-methodischer Fragestellungen klar sichtbar werden. Alle didaktisch-methodischen Überlegungen sollten nur aus den Zielen und Inhalten der Erziehung, die staatspädagogisch *vorgegeben* waren, abgeleitet werden. Die Grundlagen der didaktisch-methodischen Theorie wurden einerseits aus sowjetischen Vorbildern, andererseits aus klassischen Erziehungstheorien entnommen. Sie stellten jedoch nicht mehr als *Regeln* oder *Prinzipien* dar, mit denen ein gesetzter Inhalt möglichst effektiv (unmittelbar) vermittelt werden sollte. Die Didaktik als Wissenschaft wurde in diesem Sinn auf methodische

Fragen reduziert: Didaktik wurde als eine Technik der regelhaften Vermittlung gesetzter und aus der spezifischen Sicht des Didaktikers nicht mehr inhaltlich-ideologiekritisch zu reflektierender Zielstellungen begriffen.

Diese enge Bestimmung der Didaktik wurde im Verlauf der weiteren Entwicklung beibehalten, da der Marxismus-Leninismus selbst als umfassende Ideologiekritik angesehen wird und der Didaktiker in der DDR immer auch Marxist-Leninist sein *soll*.

### 2.2.2. Zur ersten Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1950—1959

In einem zusammenfassenden Beitrag über die „Grundfragen der sowjetischen Didaktik“ hatte B. P. Jessipow (1950) die Ziel-Inhalt-Methoden-Ableitung der sowjetischen Didaktik dargestellt. Sie wurde im Zusammenhang mit den didaktischen Prinzipien zum Ausgangspunkt der Entwicklung einer DDR-spezifischen Didaktik. Jessipow charakterisierte die Didaktik als Theorie des Unterrichts, die gegenüber der Methodik primär ist. Die Ähnlichkeit mit der Bildungstheorie verdeutlichte in diesem Zusammenhang H. Deiters (1950), der im Rahmen der „Unterrichtslehre“ die lehrstoffbezogene „Bildungslehre“ und die lehrbezogene „Methodenlehre“ unterschied. (Vgl. ebd., S. 7)

Deiters verallgemeinerte die Aufgabe der Methodenlehre folgendermaßen: „Die Methodik hat die Grundgesetze der Methode einmal auf die Bedürfnisse des Unterrichtswesens unter den bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen einer gegebenen geschichtlichen und gesellschaftlichen Lage, zum anderen auf die Eigentümlichkeiten der einzelnen Unterrichtsfächer anzuwenden. Den Gesetzen der Unterrichtsmethode fügt sie die Regeln der Unterrichtstechnik hinzu. Beide, Gesetze und Regeln, stammen aus der Erfahrung. In den Gesetzen aber kommt ein allgemeinerer Tatbestand zum Ausdruck als in den Regeln, ihre Gültigkeit reicht also weiter. Deshalb müssen sich die Regeln nach den Gesetzen richten. Es ist also Aufgabe der Methodik, bei der Aufstellung von Regeln . . . die Grundgesetze der Methode zu berücksichtigen.“ (Ebd., S. 10) Die Schwierigkeit bestand nun aber darin, diese abstrakten Festlegungen in der Praxis zu konkretisieren, d. h. jene *Gesetze* anzugeben, die die pädagogischen Regeln (und welche?) hervorrufen. Anerkannt war nur, daß der dialektische und historische Materialismus auch auf didaktische Probleme angewandt werden sollte. Es bestanden aber meistens sehr mechanische Auffassungen über den Charakter pädagogischer Gesetze. Dies erklärt sich zum Teil auch aus dem Entwicklungsstand der Gesetzesauf-

fassung im dialektischen und historischen Materialismus: Alltagserfahrungen, Erscheinungsbilder und Wunschvorstellungen wurden oft als Gesetzmäßigkeiten herausgestellt, so daß die abgeleitete Regel als Dogma die Handlungsnormen beherrschte. Dieser Dogmatismus fand sich vor allem in den Arbeiten Stalins. Wie sehr auch in der Pädagogik und Didaktik Handlungsaufforderungen, die einen Idealzustand vor Augen führen wollten, mit Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses identifiziert wurden, zeigen Jessipows Forderungen an einen guten Unterricht (vgl. Jessipow 1950, S. 2 ff.):

1. Das Erfassen des Unterrichtszweckes und der Unterrichtsaufgaben als Abbildung der Realität bildet den Ausgangspunkt eines gut geplanten, durchgeführten und analysierten Unterrichts.
2. Unterricht umfaßt eine Tätigkeit von Lehrern und Schülern, die organisiert und geleitet werden muß, um effektive Lernarbeit zu leisten.
3. Die Unterrichtstätigkeit muß bewußt ablaufen und darf nicht individualistisch ausgerichtet sein.
4. Die didaktischen Prinzipien der Verbindung von Erziehung und Parteipolitik, der kommunistischen Zielstrebigkeit, Planmäßigkeit und Organisiertheit, der führenden Rolle des Lehrers und der Aktivität der Schüler, die Kollektiverziehung und die Alterstümligkeiten der Lernfähigkeit müssen beachtet werden.

Diese Anforderungen sind so allgemein gehalten, daß ihnen kaum „Gesetzescharakter“ zugesprochen werden kann. Sie sind nicht mehr als Empfehlungen, eher Appelle als Hypothesen, da ja nicht einmal nachgewiesen ist, nach welchen Gesetzmäßigkeiten sich *die* Abbildung der Realität im Menschen (Welcher Mensch? Welche Abbildung? Welche Gesetze?) vollzieht; da umstritten ist, ob die Unterrichtstätigkeit wirklich *nur bewußt* ablaufen kann; da die didaktischen Prinzipien nur *Normen des Handelns* sind, die als *Setzungen erscheinen* und als solche schon während der Zarenzeit in Rußland gehandhabt wurden. Die daraus abgeleiteten Unterrichtsmethoden stehen also nicht im Zusammenhang mit gesetzmäßig Erkanntem und Nachgewiesenem, sondern regelhaft in Prinzipien schematisch Vorgearbeitetem in Beziehung. Die Regeln der Unterrichtstheorie werden somit aus den Regeln der Unterrichtsmethoden abgeleitet.

Durch die Verordnung aus dem Jahre 1950 wurde die Didaktik verbindlich auf sieben didaktische Prinzipien verpflichtet, die aus sowjetischen Modellen übernommen wurden und die die Lehrertätigkeit regulieren sollten. Die didaktischen Prinzipien als Kern der Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung und -analyse vom didaktischen Aspekt her gesehen,

ordneten sich in den Zusammenhang der Unterscheidung des Bildungs- und Erziehungsprozesses ein. Die Didaktik wurde dem Bildungsprozeß (Wissen, Können, Fertig-, Fähigkeiten) zugeordnet und somit in ihren Inhalten von den Fachwissenschaften direkt abhängig gemacht. Die ein-dimensional behauptete Abhängigkeit von den Zielen und Inhalten der Bildung ließ den didaktischen Aspekt nur noch als methodisches Problem der Vermittlung fachwissenschaftlich vorgearbeiteter Stoffe erscheinen, wobei die didaktischen Prinzipien als Legitimation dieses Vorgehens angesehen werden müssen. Obwohl die didaktischen Prinzipien zum Teil Verallgemeinerungen von Praxiserfahrungen darstellen, die oft als Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses ausgegeben werden, scheinen sie mir kaum geeignet zu sein, eine effektive und die Praxis reflektierende Theorie zu begründen. Sie sind keine Kriterien im Sinne der Konstruktion von Unterricht, sondern nur *Beschreibungsmerkmale* des Unterrichts. Das Beispiel des didaktischen Prinzips der Anschaulichkeit soll dies verdeutlichen.

Anschaulichkeit<sup>98</sup> wird in jeder Unterrichtsstunde – auch der Stunde, in der mit schlechten Anschauungsmitteln gearbeitet wird – geboten. Wenn eine möglichst konkrete Konfrontation mit dem zu vermittelnden Gegenstand in der Didaktik gefordert wird, dann ist die Erfüllung dieses Prinzips der Fachwissenschaft (bzw. Methodik) zugeordnet. Die Stoffanalyse kann den geeigneten Konkretisierungsgrad angeben, um den Stoff in ein Verhältnis zum Verständnis des Schülers zu setzen. Das Verständnis des Schülers, der in seinem Denken vom Konkreten zum Abstrakten fortschreitet und dem die Anschaulichkeit den Erwerb von Erkenntnissen erleichtert, wird in seinen lernpsychologischen Entfaltungsstufen und -möglichkeiten zu dieser Zeit von der Didaktik noch nicht genügend beachtet. Es gilt der Erfahrungsgrundsatz, der normativ als Gesetzmäßigkeit gesetzt wird: Von der konkreten Anschaulichkeit her entwickelt sich abstraktes Denkvermögen. Doch diese Erkenntnis didaktischer Natur ist – bezogen auf den zu vermittelnden Stoff – inhaltsleer, sie wird durch das Fach und die dahinter stehende Fachwissenschaft erst konkretisiert. Physikalische Erkenntnisse, die oft einen unanschaulichen Charakter tragen, lassen sich z. T. nicht anschaulich machen. Viele wissenschaftliche Erkenntnisse können gar nicht anschaulich gemacht werden, da sie, wie z. B. die vermutliche Endlichkeit des Universums, unanschaulich sind. Das heißt die Fachwissenschaft erst konkretisiert die Möglichkeiten der Anschaulichkeit bestimmter Stoffe im Unterricht, so daß ein

---

98 Zur veränderten Begriffsbildung in der Gegenwart (Unterscheidung zwischen Anschauen und Anschaulichkeit) vgl. Neigenfind (1974).

didaktisches Prinzip der Anschaulichkeit hier mehr den Charakter eines Ratschlages trägt: Sucht nach Möglichkeiten, den Stoff anschaulich zu machen, damit die Schüler ihn verstehen. Die eigentlichen Grundfragen: „Was verstehen Schüler auf welcher Altersstufe eigentlich?“ „Wie muß ein Lernprozeß beschaffen sein, damit ein Schüler (und welcher Schüler mit welchen Erfahrungen und Voraussetzungen?) einen bestimmten Stoff (welchen Stoff auf welchem Abstraktionsniveau?) erfassen kann?“ werden durch die Regelhaftigkeit des didaktischen Prinzips verdeckt. Es scheint Klarheit, weil unklare Ausgangspunkte in der Regelhaftigkeit, die vordergründige Sicherheit gibt, unsichtbar bleiben. Weiter heißt es in dem didaktischen Prinzip der Anschaulichkeit, daß die Wahrnehmungen der Schüler im Unterricht mit früheren assoziiert werden müssen, daß sie auf Grundtatsachen gelenkt werden sollen und alles möglichst bildhaft gemacht werden muß. Ein Vorgehen, das auf den ersten Blick einleuchtet. Aber der Konkretisierung bedarf auch dieses Vorgehen wiederum durch den Stoff eines bestimmten Faches auf dem Hintergrund einer bestimmten Fachwissenschaft, und es kann erst hier seine didaktische Qualität entfalten. Erst in dieser Umsetzung verwirklicht das didaktische Prinzip seinen Anspruch. Wozu aber gibt es dann isoliert von dieser Umsetzung ein didaktisches Prinzip?

Auch die erkenntnistheoretischen Begründungen der didaktischen Prinzipien, die K. Sothmann gab, halfen nicht direkt, die Möglichkeiten der Konkretisierung dieser Prinzipien durch bestimmte Inhalte näher abzugrenzen. Sothmann entwickelte theoretische Elemente einer allgemein gehaltenen Prinzipienlehre, die eher in dem Bemühen stand, die übernommenen Prinzipien aus der Sowjetunion aus der Sicht der marxistisch-leninistischen Philosophie zu *legitimieren*. Einerseits waren praktizierende Lehrer befragt worden, ob sie mit der Breite der didaktischen Prinzipien einverstanden seien (vgl. Klein 1959), andererseits mußte nun die Philosophie tiefere rationale Erklärungen über die Notwendigkeit von Prinzipien geben.

Dieses Verfahren wäre nicht so problematisch gewesen, wenn die Begrenztheit der Aussagen genauer herausgestellt und nicht jener Absolutheitsanspruch sichtbar geworden wäre, der die didaktischen Prinzipien als letzte Weisheit didaktischer Theorie anbot. Man machte sich kaum Gedanken darüber, daß die didaktischen Prinzipien weniger ein Erklärungsmodell darstellten als vielmehr ein Beschreibungsmodell gewisser *allgemeinster* auftretender Probleme bei der Gestaltung des didaktischen Prozesses.

Die didaktischen Prinzipien stellen für sich genommen abstrakte Leitformeln dar, die allenfalls ein Strukturbewußtsein für im Unterricht

auf tretende Probleme angeben können. Sie sind Beschreibungswerte, aber keine Lösungsvariablen. Sie bedürfen der Lösung durch Umsetzung in konkrete Inhaltsgebundenheit bezogen auf bestimmte Schüler. Sie sind nicht mehr als vordergründige Orientierungshilfen, die die Handlungen des Lehrers, die vom *Fachlichen* her entschieden sind, legitimieren können und Grundeinsichten didaktischen Vorgehens regulieren sollen. Anschaulichkeit, bewußte Beherrschung des Stoffes, Festigung, Systematisierung, Faßlichkeit und individuelles Eingehen markieren Setzungen, die in jeder besseren Methodenlehre jedes Faches eigentlich selbstverständlich gebraucht werden. All diese Prinzipien sind auch kein Resultat marxistisch-leninistischer Reflexion, sondern lange vorher in klassischen methodischen Schriften ausgearbeitet und verallgemeinert worden. Für den *Anspruch* marxistisch-leninistischer Orientierung jedoch ist die Beschränkung auf die Festsetzung didaktischer Prinzipien auch ein Ausdruck der Unfähigkeit, sich in seinem Anspruch einzulösen: Gerade Marx versuchte, nicht die Erscheinungen und Beschreibungsmodelle aufzudecken, sondern dahinter liegende kausale Verbindungen und Zusammenhänge zu erklären. Er bediente sich dabei einer Methode, die sowohl materialistisch als auch dialektisch war. Aus dem materiellen Bestimmungszusammenhang soll die jeweils in der Dialektik der Bewegung erscheinende Kette der Zusammenhänge erklärt werden, um sie einerseits in ihrer Genese und andererseits in ihrer Perspektive mit größtmöglicher Sicherheit aufzudecken. (Vgl. u. a. Gößler 1972) Ein Anspruch, der für die Didaktik etwa heißen würde: Aufdecken der Bedingungsfaktoren, die im Unterrichtsprozeß auftreten, Herausarbeiten der wesentlichen Seiten und Widersprüche dieses Prozesses als Klärung der dialektischen Bewegungszusammenhänge, Frage nach den primären Bestimmungsquellen als Ausdruck der Bewegungsgesetze, die diesen Prozeß tendenziell steuern. Die Möglichkeit einer solch komplexen Sicht wird für die Pädagogik der DDR in dieser Phase nur von R. Alt angedeutet, der versucht, die materielle Bestimmtheit pädagogisch-didaktischer Prozesse vom Arbeitsbegriff her zu entdecken und zu entwickeln: ein marxistisch-leninistischer Ausgangspunkt, der für die Didaktik nicht Geltung erringen konnte und sich in dieser Phase auf historisch-pädagogische Forschungen beschränkte. (Vgl. Alt 1975) Was spezifisch marxistisch-leninistisch an der regelhaft-abstrakten *Didaktik* der DDR in dieser Entwicklungsphase sein soll, wird in den didaktischen Prinzipien nicht sichtbar. Allerdings wäre es sehr kurzschlüssig, von dieser Unsichtbarkeit weltanschaulicher Eingebundenheit auf eine Konvergenz zur Entwicklung in Westdeutschland zu schließen. Didaktische Prinzipien wurden dort in Lehrerhandreichungen unterschiedlicher *Methodenlehren* zahlreich entwickelt, und sie lassen sich

oberflächlich zunächst kaum von den Prinzipien in der DDR unterscheiden. Mit einer wichtigen, aber letztlich entscheidenden Einschränkung: In beiden Staaten wurde die inhaltliche Füllung und damit Konkretisierung und wahre Gestalt des Unterrichts den Fachwissenschaften und der persönlich-wertgebundenen Umsetzung des Lehrers überlassen. Was eben noch nach Konvergenz aussah, zeigt sich hier als deutliche Divergenz der Entwicklung: In der DDR wurde nicht nur die konsequente weltanschauliche Grundlegung im Marxismus-Leninismus (einschließlich spezifischer stalinistischer Doktrinen bis 1956) für die Erziehung, sondern auch in einzelnen Fachwissenschaften (und hier auch den Naturwissenschaften!) vorangetrieben.<sup>99</sup> Abgesehen von der formalen Erfassung gewisser gleicher und in jedem Unterrichtsprozeß auftretender *Methodenprobleme* erscheinen grundsätzlich andere Inhalte in beiden deutschen Staaten. Die Entwicklung der Lehrplantheorie verdeutlicht diese divergente Entwicklung. Das „exemplarische Prinzip“, das in der Bundesrepublik zur Beschränkung der Stofffülle eingesetzt und in der bildungstheoretischen Spekulation konkretisiert wurde, konnte aufgrund der Pluralität der Herangehensweise und damit der Vielfältigkeit weltanschaulich-geistiger Strömungen, die sich nur in der Ablehnung des kommunistischen Weltbildes einig waren, nicht mehr als Rahmenempfehlungen für den einzelnen Lehrer entwickeln, die dieser in der vertrauensvollen Amtsgebundenheit seiner Tätigkeit im Sinne der verfaßten Ordnung und unter dem Druck der jeweils aktuellen Regierung<sup>100</sup> durchsetzen sollte. Der Anspruch einer *einheitlichen* Wissenschaftlichkeit, einer einheitlichen Sicht und Erklärung von Erscheinungen wurde nicht erstrebt. Der Lehrer stand (und steht) in dem Widerspruch eigener Willensbildung und fremden Willens, der sich im gesellschaftlichen Kräftespiel zum Ausdruck bringt. Die in Westdeutschland staatlich regulierte Lehrplanentwicklung trug diesem Widerspruch durch die zunächst rahmenhaft konzipierten Lehrpläne Rechnung. Ein Verfahren, das dann z. T. in Zweifel gezogen wurde, als es um eine Verstärkung der Ausbildungspotenzen des Schulwesens im Zusammenhang mit der weiteren gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung ging. (Vgl. diese Arbeit S. 377 f.) In der DDR zeigten die didaktischen Prinzipien einen *grundsätzlich* anderen Weg auf. Sie waren nicht nur der Ausdruck gewisser methodischer Leitwerte, sondern zugleich Ausdruck einer gewandelten inhaltlichen Einstellung.

---

99 Die Verknüpfung von naturwissenschaftlicher und marxistisch-leninistischer Erkenntnis auch im Unterricht wird besonders in der Gegenwart versucht. Vgl. vor allem Ley u. a. (1972).

100 Durch die Verknüpfung von Partei- und Schulpolitik bleibt ein aktueller politischer Druck auf die Schule auch in der BRD nicht aus. Vgl. Anm. 97.



Das didaktische Prinzip der Wissenschaftlichkeit hieß nicht Wissenschaftlichkeit schlechthin, sondern meinte *nur* marxistisch-leninistisch begründete Wissenschaftlichkeit. Dieses Prinzip unterschied sich damit fundamental von ähnlichen Prinzipien in westdeutschen Methodenlehren. In bezug auf den Lehrplan bedeutete dieses Prinzip, daß der Lehrer der durch die Fachwissenschaften vermittelten systematischen Lehre, die nach und nach immer stärker marxistisch-leninistisch orientiert wurde, nicht spekulativ interpretierend oder eigenständig gegenüberstehen konnte, sondern direkter und bewußter parteilicher Mittler sein sollte. Die didaktischen Prinzipien sollten eine Tragfähigkeit nur im Zusammenhang dieser Mittlerfunktion, nicht aber darüber hinaus entwickeln. In der DDR war die Didaktik daher von vornherein nur ein didaktisch-methodischer Teil einer umfassenderen Lehrplankonzeption, die zunächst aus fachwissenschaftlicher Sicht unter der Tendenz immer stärkerer Einbeziehung der marxistisch-leninistischen Theorie in alle Wissenschaftsdisziplinen und Schulfächer bestimmt wurde.

### 2.2.3. *Zur zweiten Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ 1959—1965*

Diese zweite Herausbildungsphase zeigt deutliche Versuche zur Neugestaltung der didaktischen Theorie auf. Dabei ging es in erster Linie um eine Relativierung der „Didaktik als Bildungslehre“, die überwiegend auf die materiale Bildung fixiert war. Zwar hatten gerade sowjetische Arbeiten Ende der vierziger und in den fünfziger Jahren auf die Einheit von materialer und formaler Bildung orientiert, in der didaktischen Theorie der DDR jedoch stand die materiale Bildung im Vordergrund, und Fragen der moralischen Erziehung und der Aneignung sozialistischer Verhaltensweisen waren der „Erziehungslehre“ zugewiesen. Die Didaktik war auf eine lehrstoffbezogene Unterrichtstechnologie im Sinne einer didaktischen *Prinzipienlehre* reduziert worden. Didaktische Fragestellungen wurden durch die Methodiken der einzelnen Unterrichtsfächer konkretisiert, die didaktischen Prinzipien und Regeln waren nicht mehr als eine verallgemeinerte Zusammenfassung methodisch vorgearbeiteter Erkenntnisse. Dieser Entwicklungsstand hatte sich jedoch als ineffektiv bezogen auf die weitere Durchsetzung sozialistischer Entwicklungsintentionen erwiesen. Zwischen fachlicher Erörterung und dem eigentlichen praktischen Entwicklungsniveau der Schüler gab es zu wenig geplante Vermittlungsebenen. Der Schüler wurde eindimensional vom Bildungsgegenstand her betrachtet, in seinen persönlichen Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten jedoch kaum untersucht. Ferner führte die theo-

retische Trennung von Bildungs- und Erziehungsprozessen in der didaktischen Theorie dazu, daß die Notwendigkeiten der erziehenden Vermittlung von sozialistischen Verhaltensweisen von Lehrern vernachlässigt wurden und über die Ineffektivität der staatsbürgerlichen Verhaltens-erziehung, die in allen Fächern geleistet werden soll, Grundmaximen des sozialistischen Weltbildes ungenügend wirksam gelernt wurden. Theorie und Praxis mußten stärker miteinander verbunden werden, um die Leistungsfähigkeit des sozialistischen Systems in produktiv-ökonomischer und politisch-ideologischer Beziehung sicherzustellen.<sup>101</sup>

In dieser Phase dominierte im wesentlichen der Versuch Tomaschewskys und anderer, die versuchten, den Lehr-Lern-Begriff zum Ausgangspunkt der Bestimmung didaktischer Prozesse zu machen. Dabei wurden sowohl Bildungs- als auch Erziehungsprozesse berücksichtigt, wengleich an der Trennung von Bildung und Erziehung festgehalten wurde.

Tomaschewsky wies der Didaktik nicht einen so radikal neuen Weg wie Paul Heimann zur gleichen Zeit in Westdeutschland. Heimann hatte mit Blick auf die Bildungstheorie den Bildungsbegriff grundsätzlich für ungeeignet gehalten, um eine praktikable und wissenschaftliche Didaktik auf ihm aufzubauen und statt dessen den Lernbegriff als zentrale Kategorie der didaktischen Theorie vorgeschlagen, um die Abhängigkeit des Erfolges didaktischer Theorie in der Planung didaktischer Prozesse von der Lernfähigkeit des Lernenden her aufzuzeigen. Dabei wurden Dimensionen sichtbar, die vorher verdeckt waren: Der Lernprozeß schließt sowohl anthropogene oder individuelle als auch sozial-kulturelle oder gesellschaftliche Faktoren und Zusammenhänge ein, die bei der Bestimmung, Analyse und Planung des Lernens beachtet werden müssen. Gegenüber der rein stofflichen Betrachtung vom Bildungsgegenstand her wurde dadurch das Verhältnis von Lerngegenstand, Lernfähigkeit und

---

101 Dieses Problem trifft im gleichen Maße auch für die Bundesrepublik zu. Vgl. u. a. Hearnden (1973). Daß es sich dabei um ein internationales Problem handelt, zeigt anschaulich eine Studie von Thomas:

„Gemeinsam ist den untersuchten Ländern jenseits der Unterschiede in der politischen Struktur die technokratische Basis als normativer Bezugspunkt für schulische Veränderungen, wengleich die politisch-sozialen Systemunterschiede jeweils eine andere Gewichtung der Spannung zwischen Gleichheits- und Effizienznormen bewirkten. In den westlichen Ländern nötigte der wachsende Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft dazu, strukturelle schulische und damit auch soziale Barrieren allmählich abzubauen, damit alle, auf jeden Fall erheblich mehr Schüler dem Qualifikationsprozeß unterworfen werden konnten. In den östlichen Ländern führte die gleiche Orientierung an wirtschaftlicher Leistung dazu, die aus Gleichheitsgründen zunächst aufgehobene schulische Differenzierung wieder zu verstärken, da nur bei größerer Berücksichtigung der vorhandenen individuellen Leistungsunterschiede das gewünschte und differenzierte Qualifikationsniveau erreichbar schien.“ (Thomas 1975, S. 80).

Lernmittel näher erfassbar und die eindimensionale inhaltliche Bestimmung relativierbar.

In dieser Deutlichkeit und mit dieser Tragweite stellte sich die Neuorientierung in der DDR nicht. Die Priorität des Bildungsgegenstandes und die Bestimmung des Lernprozesses vom Bildungsprozeß (Lehrprozeß) her verhinderte eine Öffnung der didaktischen Theorie zur Beachtung ihrer anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen. Zwar wurden diese Voraussetzungen durchaus gesehen, sie blieben jedoch anderen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen zur Analyse vorbehalten und wurden in der didaktischen Theorie noch nicht einmal für die Erforschung spezifisch didaktischer Prozesse umfassend und systematisch aufgearbeitet.<sup>102</sup> Obwohl die marxistisch-leninistisch orientierte Psychologie vor allem durch Forschungsergebnisse von Rubinstein, Leontjew, Galperin und anderen vielfältige Aussagen über die Lernfähigkeit und Voraussetzungen des Lernens herausgearbeitet hatte, blieben diese Erkenntnisse für die Didaktik und die Entwicklung einer handlungsorientierten Theorie für den Lehrer zunächst ungenutzt. In der von Tomaschewsky vorgeschlagenen Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik wurde zwar der Tätigkeitsbegriff aufgenommen und die Notwendigkeit der aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Bildung und Erziehung im Lernprozeß hervorgehoben, andererseits wurde jedoch der Lernprozeß nur so weit betrachtet, wie er das Resultat eines planmäßigen und zielgerichteten *Lehrprozesses* war. Die Didaktik sollte zwar mehr sein als eine Bildungs- oder Unterrichtslehre, sie sollte auch die sittliche Erziehung zu ihrem Gegenstand zählen dürfen, aber sie durfte nicht über ihren auf planmäßige und zielgerichtete Vermittlung abgesteckten Rahmen hinausblicken, um sich weitere Horizonte ihrer Bestimmtheit zu erschließen. Dieser Blick in die Ursachen des didaktischen Prozesses blieb anderen Disziplinen vorbehalten. Da diese jedoch, wie die Psychologie und Soziologie, nicht von sich aus auf die Probleme des didaktischen Prozesses stoßen konnten, da dies auch in der DDR nicht ihre eigentliche Aufgabe war, blieb das vom Lehrstoff her orientierte Denken für die Didaktik der DDR typisch, und es konnte auch nicht aus der Sicht anderer Wissenschaftsdisziplinen relativiert werden. Gegenüber der Heimannschen Theorie war die DDR-Didaktik deutlich

---

102 Eine Ausnahme machte Friedrich Winnefeld in Halle. Seine Untersuchungen über das pädagogische Feld und den pädagogischen Kontakt (Winnefeld 1957) gehören zu den bisher bedeutendsten empirisch-pädagogischen Arbeiten. Sie fanden in der DDR selbst kaum Beachtung.

Über den heutigen Stand der marxistisch-leninistisch orientierten Sozialforschung informieren für die Theorie am umfassendsten Friedrich/Hennig (1975); zur Praxis vgl. Friedrich/Hennig (1976).

im Nachteil: Weder war ein Strukturbewußtsein über die Faktoren, die im didaktischen Prozeß auftreten, deutlich und breit genug entwickelt worden, noch war die Bereitschaft zur Faktorenanalyse, die die Vielfalt der Zusammenhänge des didaktischen Prozesses abbildet, vorhanden, um sich die Ursachen, Notwendigkeiten und Möglichkeiten des eigenen Handelns kritisch abzustecken.

Die Reformierung der didaktischen Theorie der DDR war theoretisch betrachtet gegenüber dem Entwicklungsniveau, das Heimann aufzeigte, im Nachteil, das heißt jedoch nicht, daß die Didaktik der DDR gegenüber dem Heimannschen Ansatz weniger praktikabel war. Im Gegenteil: Heimann hatte zwar in der Entwicklung der westdeutschen Didaktik einen neuen Entwicklungspunkt setzen können, dieser Punkt selbst blieb jedoch für die Didaktik und ihre vorläufige weitere Entwicklung zum Teil unverstanden oder unerfüllbar. Obwohl in der Auslegung des Heimannschen Ansatzes oft die Analyse der Bedingungen des Unterrichts vernachlässigt wurde, so war die Notwendigkeit des Beachtens der Bedingungsfelder im Rahmen seines Strukturkonzeptes nicht strittig. In der DDR-Didaktik hingegen wurde das Bedingungsproblem *einseitig lehrstoffbezogen* diskutiert. Die daraus entspringende eindimensionale Denkweise konnte die wissenschaftliche Deskription des didaktischen Gegenstandsfeldes kaum leisten. Es kam auch gar nicht darauf an, dem Lehrer das Theoretisieren zu lehren, sondern es ging darum, eine bestimmte Theorie zu lehren. Hier war es nicht notwendig, die Offenheit des eigenen Standpunktes und die Verantwortlichkeit eines ideologiekritischen Verhaltens zu fordern, weil der Marxismus-Leninismus die erstrebte Wissenschaftlichkeit relativ genau umreißt und sich selbst als ideologiekritische Theorie von Grund auf versteht. Somit war es durchaus praktikabel und aus dieser Sicht auch theoretisch begründbar, den Lernprozeß vom *Lehr*begriff her zu organisieren und zu analysieren. Es ging nicht um eine Offenheit gegenüber dem Lerngegenstand, sondern allenfalls um eine Erhöhung der Effektivität des Lernprozesses durch ein genaueres Eingehen auf das Verhältnis des Lehrens zum Lernen.

Doch gerade in der Bestimmung dieses Verhältnisses schlug die eindimensionale Ausrichtung der Didaktik am Lehrgegenstand auf die Verbesserung der Lernqualität zurück: Je weniger genau die einzelne Persönlichkeit in ihrem Ausgangsniveau und damit ihrer Lerntätigkeit erforscht ist, desto ungenauer wird das Verhältnis von Lehren und Lernen bestimmt. Je mehr die Lerntätigkeit über die Funktion des Lehrens analysiert wird, desto mehr verstellt sich die Möglichkeit, die Komplexität der Lerntätigkeit zu erkennen, desto größer ist die Gefahr, daß das Lernen nur noch als Funktion eines bestimmten Lehrinhalts erscheint

und den Schüler einseitig als reagierendes, nicht aber agierendes Individuum zeigt. Der Schüler, der in spezifische Lebensverhältnisse und ihnen entsprechende Wert-, Denk- und Verhaltensnormen eingebunden ist, wird dann ungenügend als ein dem Lehrstoff begegnender und damit den Lehrstoff mehr oder minder relativierender erkannt. Die Wirkung des Lehrstoffes auf die Schüler aus der Sicht des Primats des Lehrstoffes verbaut so u. U. die Sicht für die Beschränktheit bestimmter und die Notwendigkeit modifizierter Lehrstoffe bei Schülern mit unterschiedlicher Lebenserfahrung und unterschiedlichem Lernausgangsniveau.

Dieses Problem wird in den Studien deutlich, die sich in dieser Phase mit der Selbsttätigkeit des Schülers auseinandersetzen, wobei L. Klingberg versuchte, den Lernenden stärker in seinem Lernprozeß zu sehen, um von der einseitigen Bestimmung des Lernens durch das Lehren abzukommen. Andererseits sollte der Formalismus didaktischer Planungen zu dieser Zeit eher formalistisch besiegt werden: Es wurde die Gefahr, daß Lehrer ihre starren Unterrichtsplanungen zugunsten eines *nur* problemorientierenden Unterrichts aufgeben, gesehen, und es wurde versucht, eine gemilderte Revision der didaktischen Planung zu initiieren. Die Festigung des Gelernten, die Übung und die Leistungskontrolle sollten nicht in den Hintergrund treten, um dem Nachweis der Leistungsfähigkeit gegenüber der „politischen Führung durch die Arbeiterklasse“ zu entsprechen.

Es darf nicht übersehen werden, daß die DDR-Schule Leistungen, bezogen auf die Mehrheit der Heranwachsenden, tatsächlich erbracht hatte. Durch die relative Einheitlichkeit des Schulwesens konnte eine gegenüber Westdeutschland deutlich bessere Förderung der Heranwachsenden aus benachteiligten Schichten sichtbar werden, und manche einseitig biologisch orientierte Begabungsauffassung wurde anschaulich durch die Abitur- und Studienquoten von schichtmäßig benachteiligten Jugendlichen widerlegt. Andererseits war die behauptete „Brechung des Bildungsprivilegs“, die die qualitative Verbesserung besonders gegenüber dem dreigliedrigen Bildungswesen Westdeutschlands ausdrücken sollte, eine sehr pauschale Formel, hinter der Unzulänglichkeiten verborgen blieben. Viele Pädagogen meinten, daß mit der „Brechung des Bildungsprivilegs“ im Sinne der Neugestaltung des Bildungssystems *gleiche* Entwicklungschancen für *alle* Heranwachsenden ermöglicht werden. Eine Illusion, die durch die Dogmatik Stalins noch bestärkt werden konnte. Bezogen auf die Entwicklung der Sprache, hatte Stalin gemeint, daß die Sprache sich unabhängig von Herrschern und Beherrschten, Ausbeutern und Ausgebeuteten, damit auch unabhängig von Klassen- oder Schichtzugehörigkeit entwickelt. Die Sprache gehörte nach Stalin weder zur „Basis“ noch zum

„Überbau“. (Vgl. Stalin 1968) Eine Behauptung, die zunächst weitgehende Folgen für die psychologische und pädagogisch-didaktische Forschung hatte. Untersuchungen über Ungleichheiten in der sprachlichen Entwicklung bei Heranwachsenden aus verschiedenen sozialen Schichten, die es nach Ansicht marxistischer Soziologen in der DDR noch ebenso wie unterschiedliche Klassen gibt (vgl. u. a. Meier 1975), wurden nicht durchgeführt. Damit blieben Unterschiede der sprachlichen und geistigen Entwicklung im starken Maße unberücksichtigt, und die Didaktik ging von einer harmonistischen Persönlichkeitsauffassung aus, die mit der Wirklichkeit kaum übereinstimmte. Unterschiede der Sprachentwicklung, das Problem der Sprachbarrieren bei unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit, wurden bezeichnenderweise im Westen zum Teil unter Aufnahme marxistischen Gedankengutes nachzuweisen versucht. (Bernstein, Oevermann u. a.) In der DDR wird hingegen bis heute zum Teil an der Sprachbestimmung Stalins festgehalten, und die These von den Sprachbarrieren wird eher als „apologetische antikommunistische Behauptung“ zurückgewiesen. (Vgl. Albrecht 1975) Da empirisch-kritische Untersuchungen nicht immer politisch opportun sind, wird das Recht auf Wissenschaftlichkeit oft einseitig „parteilich“ gelenkt.<sup>103</sup> Die politisch *intendierte* Harmonie zwischen den Klassen und Schichten führt in der DDR offensichtlich dazu, daß kritische Wirklichkeitsanalysen immer auch begrenzt bleiben müssen, damit nicht erfaßte Wirklichkeitsausschnitte gewisse Wunschvorstellungen allzusehr in Frage stellen. Das empirische Niveau ist in diesem Zusammenhang, wie Wissenschaftler in der DDR selbst konstatieren müssen, sehr niedrig: Probleme, die bis in die Gegenwart reichen.

Die Grundprobleme der methodologischen Begründung der Didaktik traten in dieser Phase deutlich hervor: Sie war immer auch auf die Vermittlung der *aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklung* in ihren Verfahren ausgerichtet. Die didaktische Theorie lief andererseits so der realen Entwicklung immer hinterher, sie war nicht in der Lage, die widersprüchliche Wirklichkeit in ihrer Widersprüchlichkeit adäquat zu erfassen. Sie war wesentlich auf außerdidaktische Entscheidungs- und Entwicklungsträger der Gestaltung didaktischer Prozesse angewiesen. Die außerdidaktischen Bestimmungsmächte der Didaktik stellten nicht wie in der Bundesrepublik unterschiedliche Interessengruppen im Kampf „gesellschaftlicher und geistiger Mächte“ (Weniger) dar, sondern bildeten

---

103 Damit ist ein wesentliches kritisches Instrument der Kontrolle der Parteiführung durch die Wissenschaft eingeschränkt. In diesem Zusammenhang ist es nicht unverständlich, wenn Robert Havemann von der „Hauptverwaltung ‚Ewige Wahrheiten‘“ spricht. (Vgl. Havemann 1971).

eine allein verantwortliche und nur gering kontrollierbare Entscheidungsmacht, die dem Didaktiker keine relativ freie Verantwortung mehr zukommen ließ. Die Didaktik als Wissenschaft blieb in ihren Analysemöglichkeiten eingeschränkt.<sup>104</sup>

#### 2.2.4. Zur dritten Phase der Entwicklung der „sozialistischen Didaktik“ seit 1965

Die Unfähigkeit der Pädagogik und Didaktik, die Wirklichkeit adäquat zu erfassen, wurde von der politischen Führung der DDR in einem anderen Zusammenhang erkannt. H. König machte in seiner Polemik gegen die „problematische Pädagogik“ und den „pädagogischen Provinzialismus“ deutlich auf die Praxisentrücktheit pädagogisch-didaktischer Forschung aufmerksam. Im Rahmen konkreter Neuverpflichtung wurde die Pädagogik und Didaktik stärker auf Aufgaben, die sich aus dem einheitlichen sozialistischen Bildungsgesetz von 1965 ergaben, verpflichtet. Die pädagogisch-didaktischen Fragestellungen wurden zunächst auf die Realisierung eines neuen Lehrplanwerkes eingeschränkt. König hob die Kategorie Arbeit für die Bestimmung des Gegenstandes der Pädagogik und Didaktik hervor. Es ging nun darum, die pädagogische und didaktische Theorie stärker auf die ökonomischen Aufgaben der Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft zu beziehen und die Praxisabgehobenheit als auch die (diesbezüglich) mangelnde Forschungsmethodik zu kritisieren. Nicht nur die Methoden, sondern auch die Inhalte sollten verbessert werden, um den neuen Anforderungen zu genügen. Andererseits verlangte König von der Pädagogik/Didaktik, daß sie sich statt in den „Provinzialismus“ in die „Provinz“, d. h. die *zugewiesene* und politisch-ökonomisch bedingte *Rolle* fügen müsse. Die Aspekte der Pädagogik als „Leitungswissenschaft“ traten hervor. König und andere waren damit offensichtlich nicht willens, den Zusammenhang zwischen ungenügender bisheriger Entwicklung der Pädagogik und Didaktik in der DDR und Beschränkung der Pädagogik und Didaktik auf eng fixierte (Provinz!-)Aufgaben bloßzulegen und daraus Konsequenzen im Hinblick auf eine stärkere theoretische und empirische Fundierung zu ziehen. Je mehr die pädagogische und didaktische Forschung nun jedoch auf Aufgaben der Provinz verwiesen wurde, um so weniger konnte sie einen weiten Blick für die Tragweite der ihr zugebilligten Aufgaben ent-

---

104 Vom Standpunkt des Marxisten-Leninisten wird diese Einschränkung nicht als Schwäche, sondern als Position der Stärke empfunden (deklariert?): Schließlich erscheint ein Widerspruch zwischen Partei und Wissenschaft ausgeschlossen, weil die meisten Wissenschaftler parteilich gebunden sind.

wickeln. Die Kritik Königs hatte zwar einerseits die Beschränktheit der bisherigen Analyse des Bildungs- und Erziehungsprozesses nachgewiesen, die neue Orientierung jedoch konnte andererseits auf Dauer nur neue Beschränkungen hervorrufen.

In dieser Zeit rückten für die pädagogische und didaktische Forschung notwendige Aufgaben bei der Lehrplanerstellung in den Vordergrund. Das Lehrplanwerk wurde zur begründenden allgemeinen Theorie, der eine didaktisch-methodische Konzeption beigeordnet wurde. Die Didaktik hatte schon in der 1965 vorgestellten Neubearbeitung nicht den Standpunkt der „Bildungslehre“ überwinden können. Allerdings wurden Erweiterungen des Fragehorizontes sichtbar. Diese Erweiterungen betrafen die allgemeine Orientierung an der polytechnischen Erziehung und damit die verstärkte Einbeziehung der produktiven Arbeit, Probleme der Lerneffektivität und der stärkeren psychologischen Fundierung didaktischer Prozesse und eine stärkere Beachtung der Selbsttätigkeit des Schülers im Zusammenhang mit unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Prozessen. Systematische Veränderungen in den Fragestellungen in bezug auf eine verstärkte Bedingungsforschung der in den didaktischen Prozeß eingehenden Faktorenkomplexion erfolgten allerdings kaum. Dies erscheint mir als großer Mangel der Entwicklung der Didaktik der DDR bis in die Gegenwart. Denn die Bedeutung sozialer Umweltfaktoren für die Entwicklung der Persönlichkeit aus der Sicht des Lehrers stellt insgesamt noch ein entschieden unberücksichtigtes Problem der Didaktik der DDR dar. Zwar wird in vielen Schriften das Beachten des allgemeinen Bedingungs Zusammenhangs von Persönlichkeit und Umwelt *deklariert*, in der Regel werden aber keine systematischen Anstrengungen unternommen, um die spezifisch umweltbedingte Seite der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und des Lehrers *konkret* und systematisch in der *Unterrichtstheorie* zu fixieren. Andererseits bleiben zu lösende Widersprüche in der Schulpraxis nicht aus, Praktiker vermitteln darüber einen Einblick.

S. Koch und P. Ehrhardt erörterten beispielsweise 1972 Probleme, die sich aus dem sozialen Einzugskreis einer Schule auf dem Land ergeben. Zwei wesentliche Schuleinzugsgebiete stehen sich in ihrem Bericht gegenüber: Martinroda als ein Ort mit mehreren kleinen und einem mittleren Industriebetrieb und einer landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaft (LPG), Heyda als ein Ort mit überwiegend Klein- und Mittelbauern. Fazit für die Schule: „Aus diesen historisch gewachsenen unterschiedlichen Bedingungen ergaben sich Unterschiede im Denken und in den Gewohnheiten, die trotz des Primats der Gleichheit im Entwicklungsweg nach 1945 und der grundlegenden gesellschaftlichen Verände-



rungen bis in die Gegenwart hinreichen. Wir erinnern in diesem Zusammenhang an die Äußerung Lenins, daß die Gewohnheiten eine zählebige Sache sind. Schließlich gibt es Unterschiede im gesellschaftlichen Leben unserer beiden Orte, das in Martinroda in einigen Bereichen durch größere Aktivität gekennzeichnet ist.“ (Koch/Ehrhardt 1972, S. 69)

Die Praktiker versuchten die schwächeren Lernergebnisse der Heydaer Schüler auf ihre Umweltbedingungen zurückzuführen, und sie entwickelten konkrete Vorschläge und Lösungsstrategien, um dem Problem beizukommen:

1. Klärung der Problematik im Pädagogenkollektiv;
2. Beratungen mit der Parteileitung des Ortes und dem Rat der Gemeinde;
3. Verbesserung der pädagogischen Arbeit mit den Eltern in Heyda (verstärkte Elternbesuche);
4. Einbeziehung der FDJ und stärkere Beteiligung der Heydaer Schüler in den Jugendorganisationen (in Richtung auf Verstärkung der Selbsttätigkeit);
5. Einrichtung von drei Arbeitsgemeinschaften im Ort Heyda.

Koch/Ehrhardt konstatierten, daß diese Versuche durchaus nicht problemlos und konfliktfrei verliefen. Andererseits erzielten sie einen meßbaren Erfolg, der Verbesserungen der Heydaer Schüler in fachlichen Leistungen und sozialen Verhaltensweisen einschloß.

Was bedeutet dieses Beispiel für die didaktische Theorie der DDR? Ist es überhaupt nennenswert, und war sucht es in einem Kapitel über die kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen dieses didaktischen Ansatzes?

Von diesem Beispiel der Unterrichtspraktiker her – und solche Veröffentlichungen sind in der pädagogisch-didaktischen Literatur der DDR noch selten – läßt sich eine Kritik der DDR-Didaktik in ihren gegenwärtigen Ausprägungsformen konkreter fassen. In der DDR besteht der Anspruch, daß die didaktische Theorie dem Lehrer eine direkte Hilfe zur Bewältigung seiner komplizierten Aufgabe geben soll. Die Kategorien jedoch, die in der Aus- und Weiterbildung in das Zentrum didaktischer Überlegungen gestellt werden, lauten Ziel, Inhalt und Methode, und nur vermittelt über diese Kategorien stellt sich die Frage nach den weiteren Bedingungen des Unterrichts. Dem Didaktiker kann es nach dem Studium dieser Theorie relativ gleichgültig sein, welche sozialen Beziehungen seiner Schüler er vorfindet. Er wird auf diese weiteren Bedingungen nur über die Ziel- und Inhaltsreflexion gelenkt und soll sich – wie W. Naumann gar fordert – mit der Handhabung von Prinzipien bescheiden, da das Eindringen in die Welt der komplizierten Ge-

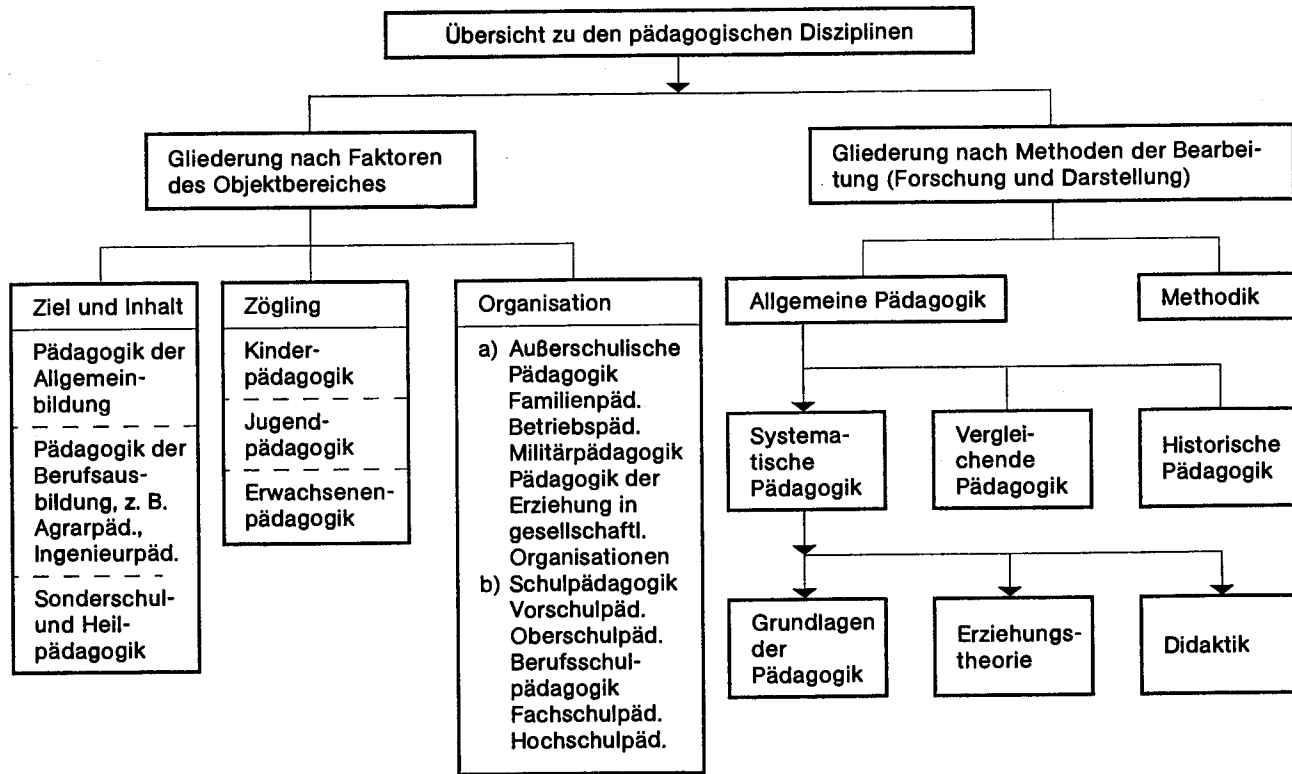
setzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses, die von zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen erforscht werden, ihn offensichtlich eher verwirren als im Sinne der praktischen *Darbietung* stimulieren und orientieren könnte.

Die Bescheidenheit didaktischer Fragestellungen soll deshalb andererseits durch andere Wissenschaftsdisziplinen kompensiert werden. In der DDR kommt hierbei der Psychologie eine wesentliche Funktion zu. In den psychologischen Handreichungen für Lehrer finden sich eher didaktische Betrachtungsweisen, die dem Anspruch genügen, die Voraussetzungen des Unterrichts erfassen zu wollen. Aber die Psychologie kann nicht die didaktische Arbeit ersetzen. Dies schon gar nicht, wenn psychologische Handreichungen und didaktische Ausbildungsformen relativ isoliert voneinander betrieben werden. Die didaktisch-methodische Konzeption des Lehrplanwerkes trägt eher den Charakter einer Verwaltungsanordnung, als daß sie hinreichend die Begründung und Entwicklung eines didaktischen Bewußtseins der Lehrer differenziert vorantreiben könnte. Die synthetische Bedeutung der Didaktik, die ihre Potenz nur in der Zusammenschau relevanter Ergebnisse aller an der Analyse des Erziehungsprozesses beteiligten Wissenschaftsdisziplinen entfalten kann, bleibt in der Didaktik der DDR ziemlich ungenutzt. Das Bewußtsein des Didaktikers wird allzusehr auf gesetzte Aufgaben beschränkt, die Eigeninitiative und die auch in der DDR geforderte Schöpferkraft der Lehrerpersönlichkeit kommen dabei zu kurz. In der DDR treten durch starke Studienbelastungen der Lehrerstudenten schon dadurch Probleme auf, daß oft zu wenig Zeit zur *reflektierenden* Verarbeitung des Dargebotenen bleibt. Der praktizierende Lehrer wird neben der Unterrichtsarbeit durch gesellschaftliche Verpflichtungen stark beansprucht. Probleme, die bisher offenbar sehr wenig beachtet wurden. Andererseits besteht der Anspruch, die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit aller Schüler zu entwickeln, wengleich nicht eine Überwindung sozialer Unterschiede in der DDR-Gesellschaft durch die Schule behauptet wird. Der Didaktik jedoch gelingt es nicht, sich den theoretischen Horizont ihrer Bestimmung allseitig zu erschließen. Sie ist starr in eine hierarchische Konzeption eingebunden und empfängt ihre theoretische Bestimmtheit von anderen Disziplinen. Damit ist offenbar auch nicht immer eine bruchlose marxistisch-leninistische Fundierung der Didaktik gewährleistet.

Eine von W. Naumann entwickelte Übersicht über die pädagogischen Disziplinen in der DDR soll das Problem verdeutlichen. *Abbildung 22* zeigt ein Modell, das von der Betonung der engen Definition des Gegenstandes der Pädagogik ausgeht. (Vgl. diese Arbeit S. 294 f.)

Die Didaktik ordnet sich in diesem Modell nicht nur eindeutig der Päd-

**Abbildung 22: Übersicht zu den pädagogischen Disziplinen**



Jede pädagogische Disziplin in dem abgebildeten Modell, die einem Objektbereich (z. B. Pädagogik der Allgemeinbildung) entspricht, kann unter historischem, vergleichendem oder systematischem Aspekt untersucht werden.

agogik unter, sie wird zugleich nur noch als ein bestimmtes Moment der systematischen Pädagogik hervorgehoben. Etwaige inhaltliche Fragen der Erziehung zum sozialistischen Staatsbürger sind in der Didaktik nicht aufzuwerfen, sondern werden in der „Erziehungstheorie“ behandelt. Die methodologischen Probleme gar sind den „Grundlagen der Pädagogik“ zugeordnet. (Vgl. Naumann 1975, S. 194 ff.)

Wenngleich dieses Modell nur die Gliederung der pädagogischen Disziplinen problematisieren will, so wird andererseits jedoch der begrenzte Stellenwert der Didaktik deutlich, den sie in der DDR einnimmt und der mit der westdeutschen Entwicklung schwer vergleichbar ist. Durch das Wirken und die Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie kam in der westdeutschen Diskussion didaktischen Problemen eine zentralere theoretische Bedeutung als in der DDR zu. In der DDR hingegen wird der Didaktik durch ihre Einordnung in ein enges pädagogisches System nur ein begrenzter Forschungs- und Lehrraum zugewiesen. Dabei ist zu beachten, daß auch die Pädagogik selbst nur Teil einer wissenschaftlichen Gesamtkonzeption ist.

Der Marxismus-Leninismus stellt die übergreifende Grundlage aller Wissenschaftsdisziplinen dar. Er konkretisiert sich in allen Wissenschaftsdisziplinen und bildet, wenn schon nicht eine Einheitswissenschaft, so doch die Einheit der Wissenschaft heraus. (Vgl. Fiedler 1971)

Über diese Eingrenzung der Gegenstandsbezüge der Didaktik (durch die Eingebundenheit in das System sozialistischer Wissenschaft einerseits und in das System der pädagogischen Wissenschaft andererseits) hinaus wird die Didaktik der DDR ebenfalls durch das Lehrplanwerk eingeschränkt. Zumindest in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung der Didaktik in der DDR erscheint die didaktische Theorie nur noch als Ausdruck und Teil der Lehrplankonzeption. An dieser Stelle ist eine deutliche divergente Entwicklung gegenüber der westdeutschen Didaktik anzumerken. Die Curriculumsdiskussion soll zwar auch in Westdeutschland das Verhältnis von Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft – Lehrplan – Gesellschaft näher klären, aber der Diskussionsstand zeigt eher unbewältigte als bewältigte Probleme an. (Vgl. II. B.) In der DDR ist das Verhältnis von Lehrplan und Didaktik eindeutig geordnet. Für die Didaktik stellt der Lehrplan einerseits ein inhaltliches Bestimmungsmoment dar, das oft bis ins Detail fachwissenschaftlich vorgearbeitet ist, andererseits soll die didaktische Theorie in allgemeiner (Didaktik) und spezieller (Methodik) Weise bei den Lehrern ein methodisches Bewußtsein erzeugen helfen, das formale Kriterien zur Umsetzung der inhaltlich gesetzten Aufgaben entwickeln hilft. Diese formalen Kriterien beziehen sich auf die Planung, Durchführung und Analyse der Unterrichtsarbeit. Sie

geben die im Unterrichtsprozeß auftretenden Strukturmerkmale der Lehrerhandlungen, die bedacht werden müssen, an und helfen dem Lehrer, durch Prinzipien und Regeln ein Strukturbewußtsein für die Methodenprobleme zu entwickeln. Dabei soll dieses Strukturbewußtsein nicht so breit entwickelt werden wie bei Heimann, der anthropogene und sozialkulturelle Bedingungen als Voraussetzungen der Entscheidungen ermitteln will. Die DDR-Didaktik bleibt allein auf die bei Heimann gesondert herausgestellten *Entscheidungsfelder* bezogen. Marxistische Philosophen haben die Problematik dieser engen Gegenstandsbestimmung zwar angemerkt, z. B. wenn Kröber die Ziel-Inhalt-Methoden-Relation im Zusammenhang mit der Ziel-Bedingungs-Relation erörtert, für die didaktische Theorie sind entsprechende theoretische Konsequenzen bisher jedoch nicht gezogen worden. Die Didaktik der DDR trägt eher den Charakter einer *Prinzipienlehre* des Unterrichts. Dabei spielen methodische Probleme die entscheidende Rolle. Der Bedingungsanalyserahmen ist der Lehrplantheorie bzw. anderen Wissenschaften überlassen.

Das Lehrplanwerk als „sozialistische“ Gesamtkonzeption drückt deutlich die Divergenz der Entwicklung der west- und ostdeutschen pädagogisch-didaktischen Aussagensysteme aus. Andererseits werden über diese Divergenz hinaus auch gewisse Gemeinsamkeiten der Entwicklung herausgestellt werden können.

Gemeinsame Probleme ergeben sich zum Beispiel bei der Bestimmung des Verhältnisses von Lehrplan und Didaktik, von Wissenschaft (Fachwissenschaften und Grundlagenwissenschaften wie Psychologie, Soziologie usw.) und Didaktik, bei der Bedeutung der empirischen Forschung für die Didaktik, der Bedeutung der Psychologie für die Didaktik, der Notwendigkeit tieferer theoretischer Durchdringung der historischen, vergleichenden und systematischen Aspekte der Entwicklung didaktischer Theorien. Aber diese Gemeinsamkeiten beinhalten keine Lösungsmöglichkeiten auf gemeinsamer Grundlage. Sie sind nur insoweit Gemeinsamkeiten, als sie Entwicklungsprobleme der Didaktik über die Basis unterschiedlicher Gesellschaftssysteme hinaus bezeichnen und in der Entwicklung beider Systeme nachweisbar sind. Sie zeigen aufgrund der unterschiedlichen Verfaßtheit der Gesellschaftsordnungen einen divergenten Lösungsspielraum.

Das Verhältnis von Lehrplan und Didaktik z. B. wird in der DDR über die Entwicklung der Wissenschaften auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Methodologie reguliert und realisiert sich auf dieser Grundlage als Parteilichkeit. Zwar gibt es auch hier einen Meinungsstreit unter den Wissenschaftlern, aber dieser betrifft nicht die ideologische Basis der sozialistischen Weltanschauung. Die Lehrplankonzeption und dar-

über vermittelt die didaktisch-methodische Konzeption ist auf diesen Bestimmungsrahmen fixiert.

In der Bundesrepublik sind Lehrplanprobleme hingegen auf den Widerstreit und Kampf unterschiedlicher gesellschaftlicher Kräfte bezogen, wie schon die Bildungstheorie herausarbeiten konnte. Das heißt nicht, daß nicht gewisse und auch parteilich zu verstehende Ansätze sich tendenziell durchsetzen können, aber diesen Ansätzen soll nicht ein Monopol zukommen, sie sollen ferner durch die historische Entwicklung des freien Meinungsspiels des Willens der Mehrheit der Bevölkerung kontrolliert werden. (Idealfall) Das Recht auf Meinungsfreiheit, auf Bildung unterschiedlicher Parteien, auf Wahl, die Begründung der Gewaltenteilung usw. sollen dieses Kräftespiel sicherstellen. Nun zeigt gerade die Entwicklung von Lehrplänen in der Bundesrepublik in den einzelnen Ländern in der Gegenwart (wie in der historischen Entwicklung) den gewaltigen ideologischen Druck auf, den politische Kräfteverhältnisse auf die Unterrichtsfächer, die Didaktik und die Schule ausüben. Lehrpläne sind ein Ausdruck dieser historisch gebundenen Kräfteverhältnisse, und die Didaktik muß diese Verhältnisse immer mit bedenken, sich als eine Kraft im Kräftespiel und ihre Aufgaben als Ausdruck gesellschaftlicher Kräftebildung auffassen. Sie muß es andererseits vermeiden, nur aktueller Ausdruck von Kräften zu sein, und im Sinne ihrer Bemühungen auf wissenschaftlicher Grundlage versuchen – wie es Paul Heimann zeigte –, ein agierendes und nicht nur ein reagierendes Moment zu sein, eine Theorie, die in demokratischer Verantwortung steht. Lehrplanprobleme stellen damit an die Ausbildung von Lehrern hohe Anforderungen: Die didaktische Ausbildung kann nicht allein auf Entscheidungsfelder bezogen werden, sondern in ihr muß die Notwendigkeit der Bedingungsanalyse immer wieder neu ideologiekritisch und empirisch-analytisch konkretisiert werden. Dabei können, sofern der Anspruch des Wissenschaftsppluralismus gewahrt werden soll, keine bestimmten Theorien als allgemeingültige Theorien mit Monopolanspruch auftreten.

Das Verhältnis anderer Wissenschaften zur Didaktik, besonders das Verhältnis von Psychologie und Didaktik, wirft in beiden deutschen Staaten ähnliche Probleme auf. Gemeinsam ist, daß die Beziehungen didaktischer und psychologischer Forschungen oft noch zu unsystematisch und voneinander abgehoben sind. Aber auch hier treten bedeutende Divergenzen auf. Die Psychologie in der DDR steht auf der methodologischen Grundlage des Marxismus-Leninismus. Sie hat umfassende Arbeiten zur Tätigkeitsanalyse, Handlungsstruktur, geistigen Entwicklung und das Verhältnis von Erkenntnistheorie und Psychologie vorgelegt. In der Bundesrepublik gilt diese psychologische Richtung jedoch nur als eine (und dazu

noch kaum repräsentierte) Theorienschule. Das Verhältnis von Didaktik zur Psychologie ist in Westdeutschland eher noch eklektizistisch, wobei die besonnenen Kriterien des Eklektizismus, die Heimann forderte, oft nicht genügend herausgearbeitet werden. Die westdeutschen didaktischen Theorien sind bisher oft über das Konstatieren der Notwendigkeit des Beachtens psychologischer Theorien nicht hinausgekommen. Vor allem bei Heimann finden sich begründende Argumente zu einer sinnvollen Beziehung zwischen Didaktik und Psychologie aus der Sicht der Didaktik heraus, eine Vielzahl von Arbeiten sehen die Didaktik andererseits eher als ein Teilgebiet der Psychologie an. (Vgl. bes. Aebli 1963; 1971)

Noch deutlichere gemeinsame Entwicklungsprobleme und unterschiedliche Lösungsstrategien werden bei einem Vergleich der Forschungsprobleme der Didaktik in beiden deutschen Staaten sichtbar. Gemeinsam sind die Versuche zur genaueren Bestimmung der Operationalisierungsprozesse, das Einbeziehen kybernetischer Fragestellungen, wenngleich in der DDR die kybernetische Richtung gemäßiger und praxisorientierter auftritt, das Beachten der Notwendigkeit heuristischer Unterrichtsverfahren und das Suchen nach Strategien problemlösender Verfahren in der Lehr-Lern-Forschung, das Erkennen der Notwendigkeit einer genaueren Klärung methodologischer Grundfragen. Die DDR-Didaktik wird in diesem Zusammenhang zunehmend stärker auf das Entwicklungsniveau der marxistisch-leninistischen Theorie bezogen. Gerade hierin aber zeigt sich die Divergenz, die auch nicht durch Gemeinsamkeiten einer „modernen Industriegesellschaft“, die H. Vogt einseitig herausstellt (Vogt 1969), aufgehoben wird: die politisch-ideologische Dimension pädagogischer und didaktischer Theorien.

Für die marxistisch-leninistisch orientierte Pädagogik ist die gesellschaftliche Determination aller Erziehungsprozesse Grundlage der pädagogisch-wissenschaftlichen Arbeit. Zwar steht hauptsächlich die *Schule* im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit, jedoch wird immer wieder hervorgehoben, daß die Erziehung über die Grenzen der Schule und des Unterrichts hinausweist: „Gegenwärtig wird immer mehr die Notwendigkeit erkannt, exakt zwischen Erziehung als objektiver, das heißt unabhängig von pädagogischen Absichten existierender Erscheinung und Erziehung als speziell organisierter pädagogischer Einflußnahme zu unterscheiden.

Jede neue Generation findet, wenn sie ins Leben tritt, ein bestimmtes, unabhängig von ihr existierendes System von sozialen, ideologischen und ökonomischen Beziehungen vor, die durch den erreichten Stand der Produktivkräfte und die ihm entsprechenden Produktionsverhältnisse bedingt sind. Durch diese gesellschaftlichen Beziehungen werden in erster Linie der Charakter und die allgemeinen Bedingungen der Tätigkeit (und

folglich auch der Entwicklung) der neuen Generation bestimmt. Diese ist gleichsam durch unzählige Fäden mit allen Lebenssphären der Gesellschaft verbunden. Alle diese Einflüsse stellen einen objektiv ablaufenden Erziehungsprozeß dar.“ (Koroljow/Gmurman 1972, S. 92 f.)

Der Begriff Erziehung wird in diesem Rahmen doppelseitig definiert. Einmal als objektive Erziehung, als unabhängig von pädagogischen Absichten existierende Erscheinung, zum anderen als spezifisch organisierte Erziehung, als geplante und organisierte Einflußnahme, wobei letztere zugleich in historischer Analyse die bisherige Entwicklung der Pädagogik aufzeigt.

Mit dieser doppelseitigen Definition wird der Prozeß der „sozialen Formung“ vom „pädagogisch-organisierten Prozeß“ unterschieden. Der erstere umfaßt den „objektiven Prozeß“ der Erziehung sowie seine Ergebnisse auf und in allen Lebenssphären des Menschen, den „sozialen Formungsprozeß der Persönlichkeit“. (Vgl. Klimpel 1969)

Der pädagogisch-organisierte Prozeß umfaßt hingegen den organisierten Unterrichts- und Erziehungsprozeß, die gemeinsame Tätigkeit von Erzieher und zu Erziehenden, von Lehrern und Schülern usw.

In der pädagogischen Literatur der DDR findet sich nun oft eine Verabsolutierung der spezifisch pädagogischen Seite ohne Rückbezug auf die marxistisch zu analysierende gesellschaftliche Determiniertheit der Erziehung. Das geschieht allerdings nicht in bewußter Leugnung der weltanschaulichen Grundprämissen, sondern mehr oder weniger der Not praktisch-pädagogischer Ausrichtung (staatlicher Wissenschaftskontrolle) gehorchend. Dementsprechend herrschen auch heute noch Definitionen der Pädagogik vor, die die „Dialektik von sozialer Formung und pädagogischem Prozeß“, wie sie bei Koroljow/Gmurman *theoretisch* entwickelt wurde, praktisch wenig beachten. Das gleiche Problem gilt auch für die Didaktik und ihre Definition.

Der Didaktik sind im Rahmen des sozialistischen Gesellschaftssystems der DDR gegenwärtig zwei Aufgaben direkt zugewiesen:

Zum einen soll mit Hilfe der *Didaktik* eine allseitig entwickelte und die Potenz zu weiterer Entwicklung der ökonomischen und ideologischen Beziehungen des Sozialismus in sich tragende Persönlichkeit erzogen werden. Die Didaktik hat hierbei den *Vermittlungsprozeß* – als Einheit von Lern- und Erziehungsprozeß – im Rahmen des individuellen Ausgangsniveaus der einzelnen Persönlichkeiten und den gesellschaftlichen Anforderungen an die Qualifizierung und Verteilung der Arbeitskräfte in der Volkswirtschaft zu beachten, um die *Richtung der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung einhalten zu können*.

Zum anderen soll mit Hilfe der *Didaktik* der Lern- und Erziehungs-



prozeß so organisiert werden, daß die Bildungsinhalte und anerzogenen Verhaltensweisen *effektiv vermittelt werden*, um die Kosten gering und die Leistungsfähigkeit des Erziehungssystems groß zu halten. Es gilt, im Rahmen der eingeschlagenen Erziehungsstrategie maximale Leistungen zu erbringen, um die *Effektivität der eingeschlagenen Richtung* der gesellschaftlichen Entwicklung sicherzustellen.

Im Rahmen dieser Aufgaben ist die Didaktik auf die konkrete Vermittlung gesellschaftlicher und individueller Lebensbezüge angewiesen. Dabei wird in der DDR die menschliche Freiheit in Zusammenhang mit dem Primat der ökonomischen Notwendigkeit diskutiert. Diese Notwendigkeit wird durch die Partei- und Staatsleitung reguliert, so daß die Didaktik *direkt in ihren Aufgaben den Normen politischer Setzungen unterliegt*.

Um diesen Normen effektiv entsprechen zu können, um eine wirksame Umsetzung zu gewährleisten, ist ein wissenschaftliches Instrumentarium notwendig, das den gestellten Anspruch adäquat umsetzen läßt. Gerade hier aber hat die Didaktik der DDR bisher einen zu geringen Beitrag geleistet. Obwohl in der Gegenwart besonders DDR-Philosophen auf die weitere Reflexion des Gegenstandsfeldes der Pädagogik aufmerksam gemacht haben, erscheint es als unwahrscheinlich, daß die Didaktik in der DDR ihre Gegenstandsbestimmung erweitern und die Voraussetzungen, die in die Didaktik eingehen, einer kritischen Analyse unterworfen wird. Gerade die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeitstheorie zeigt das Bestreben, aus der Erörterung der gesellschaftlichen Bestimmtheit einzelner Wissenschaftsdisziplinen die Probleme herauszulagern und auf einem höheren Verallgemeinerungsgrad zusammenzufassen. Es bleibt fraglich, ob damit nicht gerade wirklichkeitskritische Einzeluntersuchungen aufgrund von Kompetenz- und Wissenschaftszugehörigkeitsstreitigkeiten weiterhin verhindert werden.

Derartige Unklarheiten der Bestimmungskompetenz, die in zahlreichen didaktischen Schriften nachgewiesen werden können und die sich in einem beschränkten Willen zur Wirklichkeitsanalyse ausdrücken (vgl. Klingberg 1972, S. 44 f.), lassen nicht nur Zweifel an einer effektiven didaktischen Ausbildung, sondern auch an der konkreten Einlösung des marxistischen Anspruches in der DDR-Didaktik aufkommen. Solange die DDR-Didaktik nicht zumindest theoretisch wie praktisch über die Reflexion der Entscheidungsfelder des Unterrichts hinaus die Beachtung der Bedingungsfelder verdeutlichen und lehrbar machen kann, bleibt der Verdacht, daß nicht den Bedingungen, sondern deduzierten Entscheidungen gemäß didaktische Prozesse geplant, durchgeführt und analysiert werden sollen.

Zusammenfassend sollen drei entscheidende Punkte der Entwicklungsprobleme der Didaktik der DDR noch einmal herausgestellt und in Beziehung zur Entwicklung didaktischer Theorien in der Bundesrepublik gesetzt werden:

1. Die *Praxisprobleme*, die bei didaktischen Prozessen auftreten, stellen sich in beiden deutschen Staaten als Notwendigkeit der Erhöhung der Lerneffektivität, der Bezogenheit auf die gesellschaftliche Funktion und dem verfassungsrechtlichen Anspruch der Entwicklung individueller Allseitigkeit der Entwicklung der Persönlichkeit im Rahmen der historischen Möglichkeiten. Um die Effektivität der Didaktik zu erhöhen, treten Probleme der verstärkten Operationalisierung und programmierte Unterrichtsverfahren einerseits und verstärkte lerntheoretische und auf heuristische Verfahren bezogene Strategien andererseits zunehmend mehr in den Vordergrund. Die DDR-Psychologie verstand es, zahlreiche Praxishilfen für den Lehrer zu erstellen. Hier sind sehr viele Anregungen auch für die westdeutsche Diskussion enthalten. Ebenfalls können zahlreiche Anregungen den methodischen Vorschlägen der DDR-Didaktik entnommen werden. (Vgl. I. B. 3) Es muß jedoch in jedem Fall beachtet werden, daß die Ziele und Inhalte und in gewissem Maße auch die Methoden, die in didaktischen Prozessen in der DDR angewandt werden, nicht nur auf ein anderes Gesellschaftssystem, sondern auch auf ein anderes Bildungssystem und eine andere dahinter stehende Weltanschauung, als sie in der Bundesrepublik breit vertreten wird, bezogen sind. Die Didaktik ist damit in eine Wertgebundenheit eingegliedert, wie sie in der Bundesrepublik niemals Absolutheitsanspruch auf der Grundlage der Verfassung erreichen könnte.<sup>105</sup> Dürfte sich die Didaktik in der Bundesrepublik überhaupt mit der Perspektive einer Staatspädagogik abfinden, oder sollte sie nicht immer in dem Anspruch stehen, empirisch und ideologiekritisch die Verhältnisse der Wirklichkeit aufzudecken? Und sollte sie in der Gegenwart nicht immer auch die dabei auftretenden erkenntnisleitenden Interessen nicht nur anwenden, sondern auch begründen? (Vgl. u. a. Feil 1974)

2. Auch die Entwicklung der Didaktik der DDR zeigt ein zunehmendes Beachten der *lerntheoretischen Voraussetzungen*, die in didaktischen Prozessen auftreten. Dabei ist der lerntheoretische Aspekt jedoch sehr deutlich auf die *Lehrplanaufgaben* und eine allgemeine Lehrplentheorie bezogen. In der DDR sind damit die für die Bundesrepublik zu konsta-

---

<sup>105</sup> Diese Aussage heißt natürlich nicht, daß Marxisten-Leninisten in der Bundesrepublik nicht zu Wort kommen dürfen oder sollten. Zur differenzierteren Analyse vgl. bes. Abendroth (1966, 1967). Zum marxistischen Ansatz in der Bundesrepublik vgl. auch diese Arbeit S. 399 ff.

tierenden Widersprüche zwischen curricularer und didaktischer Theorienentwicklung gelöst. Die vorgelegte einheitlich-ideologische Lösung ist jedoch nur auf der Grundlage des sozialistischen Gesellschaftssystems möglich. Die Grenzen der Übertragbarkeit dieser Lösung auf das Gesellschaftssystem der Bundesrepublik müssen daher beachtet werden. (Vgl. auch weiter unten S. 422 ff.) Es müßte in vergleichenden und systematischen Analysen näher die Entwicklung der Lerntheorie (vgl. zunächst Volpert 1974) und der Lehrplantheorie aufgedeckt werden, um Anregungen für die westdeutsche Diskussion fruchtbar zu machen.

3. Die *Gegenstandsbestimmung* der Didaktik beschränkt sich in der DDR auf die Ziel-Inhalt-Methoden-Vermittlung. Eine derartige Beschränkung ist auch in der Bundesrepublik in der Mehrheit der Ansätze zu konstatieren. Eine derartige Beschränkung kann jedoch nicht befriedigen. Paul Heimann konnte sehr genau die Notwendigkeit weiterer und feldmäßiger Reflexionen zeigen. Auch in der DDR wird neuerdings eine weitere Sicht des Gegenstandsfeldes zum Teil erwogen. Allerdings sind methodologische Divergenzen zu westdeutschen Ansätzen zu beachten. Obwohl in der westdeutschen Diskussion bisher kein marxistisch orientierter Ansatz in der Didaktik vertreten ist (vgl. II. C.), sollte die didaktische Forschung nicht länger auf eine differenziert wahrzunehmende Auseinandersetzung mit den in der DDR komplex entwickelten Theorien verzichten. Eine derartige Auseinandersetzung könnte, wie es hier angedeutet wurde, über die Entwicklung der Probleme der Begründung didaktischer Theorien (in diesem Fall in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen) den Blick für die gegenwärtige Position und den Stand der internationalen didaktischen Wissenschaftsentwicklung schärfen. Gleichzeitig können neue Gesichtspunkte zum weiteren Durchdenken der Probleme vermittelt werden. Dies scheint besonders im Hinblick auf die Curriculumsdiskussion in der Bundesrepublik notwendig zu sein, um anhand des Lehrplanwerkes der DDR Möglichkeiten der Effektivitätssteigerung, aber auch um die fehlende Offenheit und die daraus entspringenden Gefahren zu zeigen. (Vgl. II. B.)

### **3. Zur Praktikabilität des Ansatzes**

Die Praktikabilität des didaktischen Ansatzes der DDR kann nicht nur nach den Unterrichtsvorbereitungsmodellen, die bis Anfang der sechziger Jahre und nach der Lehrplankonzeption, die bis Anfang der siebziger Jahre entwickelt wurde, beurteilt werden. Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist im Gesellschafts- und besonders im Bildungssystem der DDR ein an-

deres als in der Bundesrepublik. Aufgrund der direkten staatlichen Leitung nicht nur der Schulen, sondern auch der Hochschulen konnte eine klare Koordination der praktischen Aufgaben hergestellt werden, die andererseits auf Kosten der Freiheit von Forschung und Lehre durchgesetzt wird.

Die Praktikabilität der didaktischen Theorie in der DDR zu beurteilen, ist schwierig, da praktische Erfahrungen dem Außenstehenden nicht zugänglich sind. Es soll nachfolgend auch eher exemplarisch gezeigt werden, welche didaktischen Planungsmodelle zur Praxisanleitung dem Lehrerstudenten und den praktizierenden Lehrern zum Studium angeboten werden, um so einen Einblick in die Vorbereitung der praktischen Bildungsarbeit zu erhalten.

Die unter 3.1 angeführte „Unterrichtsvorbereitung 1956“ ist kein allgemeingültiges Konzept, nach dem die Lehrerbildung in den fünfziger Jahren organisiert worden wäre. Solche Konzepte lagen bis zur Erarbeitung des Lehrplanwerkes nicht vor.

Die unter 3.2 angeführte thematische Gestaltung der „Unterrichtsvorbereitung 1965“ wurde aus Raumgründen nicht näher differenziert. Eine zusammenfassende Darstellung findet sich bei Drefenstedt. (1965)

Die unter 3.3. angeführte Konzeption ist bis heute gültig. In ihr wird die Didaktik als Teil des umgreifenden Lehrplanwerkes begriffen.

### 3.1. Unterrichtsvorbereitung 1956

Die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers als Ausdruck der Notwendigkeit der Entwicklung der Praktikabilität der didaktischen Theorie wurde in der DDR für die fünfziger Jahre vor allem von H. H. Becker nachgewiesen. (Becker 1956) Becker gelang es, in übersichtlicher Form einen „Wegweiser“ für die Unterrichtsvorbereitung zu entwickeln, der in der Lehrerausbildung der DDR allerdings nur zum Teil und vorübergehend angewandt wurde, deshalb aber nicht minder interessant ist.

Folgende Hauptschritte der Unterrichtsvorbereitung werden bei Becker unterschieden:

1. Die allgemeine Unterrichtsvorbereitung.
2. Die besondere Vorbereitung auf die einzelne Unterrichtseinheit.
  - Der wirkliche Unterrichtsverlauf.
  - Die Besinnung nach dem Unterricht.

Ich nehme diese Unterteilung auf und will durch eine Systematisierung der Gesichtspunkte, die nach Becker in den Hauptschritten zu beachten sind, zeigen, welche Aufgaben der Lehrer konkret lösen oder zumindest als Problem reflektieren soll.

1. Die allgemeine Unterrichtsvorbereitung (vgl. *Abbildung 23*):

a) Der Lehrer muß die politische Situation seiner Zeit analysieren können, er muß in der Lage sein, „die positiven und negativen gesellschaftlichen Kräfte zu erkennen und einen eigenen wissenschaftlich begründeten Standpunkt zu beziehen, indem er für das Neue, Aufstrebende gegen das Alte, sich Überlebende Partei nimmt“. (Ebd., S. 258) Damit ist er auf die sozialistische Gesellschaftsentwicklung verwiesen, die sich in vier erziehenden Bereichen manifestiert: Schule, Elternhaus, Jugendorganisation und demokratische Öffentlichkeit. Die Beachtung der außerunterrichtlichen, d. h. gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen

---

**Abbildung 23: Allgemeine Unterrichtsvorbereitung (Becker 1956)**

---

**Lehrer**

---

Seine Vorbereitung durch das Studium  
 Seine Weiterbildung nach dem Studium

---

Gesellschafts- entwicklung er- kennen und po- litische Situation begreifen kön- nen, fähig sein, diese Erkennt- nisse in den Unterricht um- zusetzen, Partei- lichkeit	Pädagogische und didaktische Ausbildung auf höchst mögli- chem Niveau	Hohes Niveau der fachlichen Ausbildung, be- sonders notwen- dige Weiterbil- dung, Beachten der Fachmetho- dik	Einschlägige Standardwerke und entspre- chende Zeit- schriften als un- erläßliche Ar- beitshilfen, über den neuesten wissenschaftli- chen Stand in- formiert sein
--	---	--	---

---

**Allgemeine Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung:**

- Selbsttätigkeit und eigenes Denken entwickeln, keine Leitsätze bloß auswendig lernen, sondern aus eigenem Denken heraus begreifen;
  - kritische Überprüfung und Begründung gebräuchter Ansichten, von der Erscheinung zum Wesen vordringen und oberflächliches Urteilen vermeiden;
  - sinnvolles Studium der Literatur: schrittweises Bearbeiten, keine Bearbeitung ohne Verständnis;
  - Kenntnis außerschulischer Bedingungen, um pädagogische Maßnahmen begründen zu können;
  - Reflexion der formenden Kräfte, die in der Entwicklung der Kinder auftreten;
  - Entwicklung kollektiver Arbeitsformen innerhalb der Lehrerschaft, um die komplexen Aufgaben sinnvoll zu bewältigen;
  - Lehreraktivitäten: Beschäftigung mit außerunterrichtlichen Problemen, Hausbesuche bei Eltern, Elternarbeit, Arbeit mit Jugendorganisationen, Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern, Verhindern des Zurückbleibens von Schülern.
-

gewährleistet erst fruchtbare Erziehungsarbeit. Der Lehrer muß diese Momente immer im Unterricht aktualisieren können und die besondere erziehende Potenz des Unterrichts kennen.

b) Der Lehrer muß pädagogisch ausgebildet sein und sich weiterbilden. Dazu sind bestimmte Lehrbücher zu schaffen. Solange es keine deutschen Lehrbücher gibt, sind die sowjetischen Lehrbücher Grundlage der pädagogischen Ausbildung. Der Lehrer soll regelmäßig pädagogische Zeitschriften studieren.

c) Der Lehrer muß ein hohes Niveau fachlicher Ausbildung besitzen und im ständigen Bemühen stehen, sich weiterzubilden. Das während der Ausbildungszeit erworbene Wissen reicht meistens nicht aus. Das gilt nicht nur für die inhaltliche Seite seines Faches, sondern auch für die Fachmethodik und entsprechende Veröffentlichungen, die der Lehrer verfolgen muß.

d) Jeder Lehrer muß zur Unterrichtsvorbereitung im Besitz der einschlägigen Standardwerke seines Faches, der Methodik und Pädagogik sein, wobei besondere Beachtung dem Umstand zu schenken ist, daß die benutzten Bücher und Zeitschriften mit dem je gegenwärtigen Stand der Wissenschaft noch übereinstimmen.

e) Folgende Hinweise sind bei der Vorbereitung zu beachten:

- Wer zur Wahrheit vordringen will, muß selbst denken, d. h. es sollen keine Leitsätze bloß auswendig gelernt werden, sondern das Denken selbst muß die Leitsätze hervorbringen;
- das Gelesene soll nicht unkritisch verarbeitet, sondern gewissenhaft geprüft werden. Vorurteile müssen abgebaut werden, oberflächliches Durchschauen behindert das Fortschreiten zu einer begründeten Ansicht;
- die anerkannten Standardwerke und Zeitschriften müssen studiert werden, d. h. sie sind schrittweise durchzuarbeiten und man sollte nicht weitergehen, bis man das Vorangegangene verstanden hat;
- wie F. Fröbel sagt, ist der Kinderspielplatz die Universität des Lehrers, und die Kinder sind seine Professoren, d. h. der Lehrer muß die Schüler so weit kennen, daß er die Begründetheit pädagogischer Maßnahmen einschätzen kann;
- Reflexion, aber zumindest Kenntnisnahme jener großen Zahl negativer und positiver Momente, die als formende Kräfte aus der Umgebung des Kindes auf seine Entwicklung einwirken;
- Entwicklung kollektiver Arbeitsformen, um diese komplexen Aufgaben überhaupt bewältigen zu können und Einseitigkeiten vermeiden zu helfen, d. h. auch Zusammenkünfte der Lehrer eines Fachgebietes, Erörterung der Fach- und Methodenprobleme, gemeinsamer

Besuch von Musterlektionen bewährter Lehrer, Koordinierung der Unterrichtsarbeit aller Fachlehrer durch den Klassenlehrer;

- Teilnahme des Klassenlehrers an den außerunterrichtlichen Problemen, Hausbesuche als Form der Klärung von Erziehungsfragen in Zusammenarbeit mit den Eltern, Elternabende, Zusammenarbeit mit den Jugendorganisationen und der weiteren Öffentlichkeit;
- im Zusammenhang mit diesen Aufgaben sollten „konkrete Vereinbarungen getroffen werden, die eine einheitliche Einwirkung aller Lehrer auf die betreffende Klasse gewährleisten, das Zusammenwirken der verschiedenen Fächer im einheitlichen Erziehungs- und Bildungsprozeß sichern, die Förderung insbesondere der Arbeiter- und Bauernkinder erreichen und das Zurückbleiben von Schülern im Unterricht verhindern.“ (Ebd., S. 264)

## 2. Die besondere Vorbereitung auf die einzelne Unterrichtseinheit (vgl. *Abbildung 24*):

Die Ergebnisse der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung werden auf dieser Stufe der Planung vorausgesetzt. Die gedankliche Unterrichtsvorbereitung (Becker läßt offen, welche Teile sinnvollerweise schriftlich fixiert werden sollten) umfaßt folgende Stufen:

### a) Die Besinnung über den Stoff:

#### 1. Über den sachlichen Gehalt des Stoffes

Richtlinien über Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes gibt der Lehrplan. Dieser ist schon auf die allgemeinen Entwicklungsvoraussetzungen (Alterseigentümlichkeiten) der Schüler abgestimmt. Der Lehrer muß sich alle mit dem Stoff zusammenhängenden früher erworbenen Kenntnisse vergegenwärtigen und diese unter Umständen auffrischen oder auch erweitern. Er muß nach Maßgabe seiner wissenschaftlichen Vorbildung größtmögliche Klarheit über den Stoff erlangen, so daß er im Unterrichtsprozeß jederzeit über der Sache stehen kann.

Drei Schwerpunkte sind zu beachten:

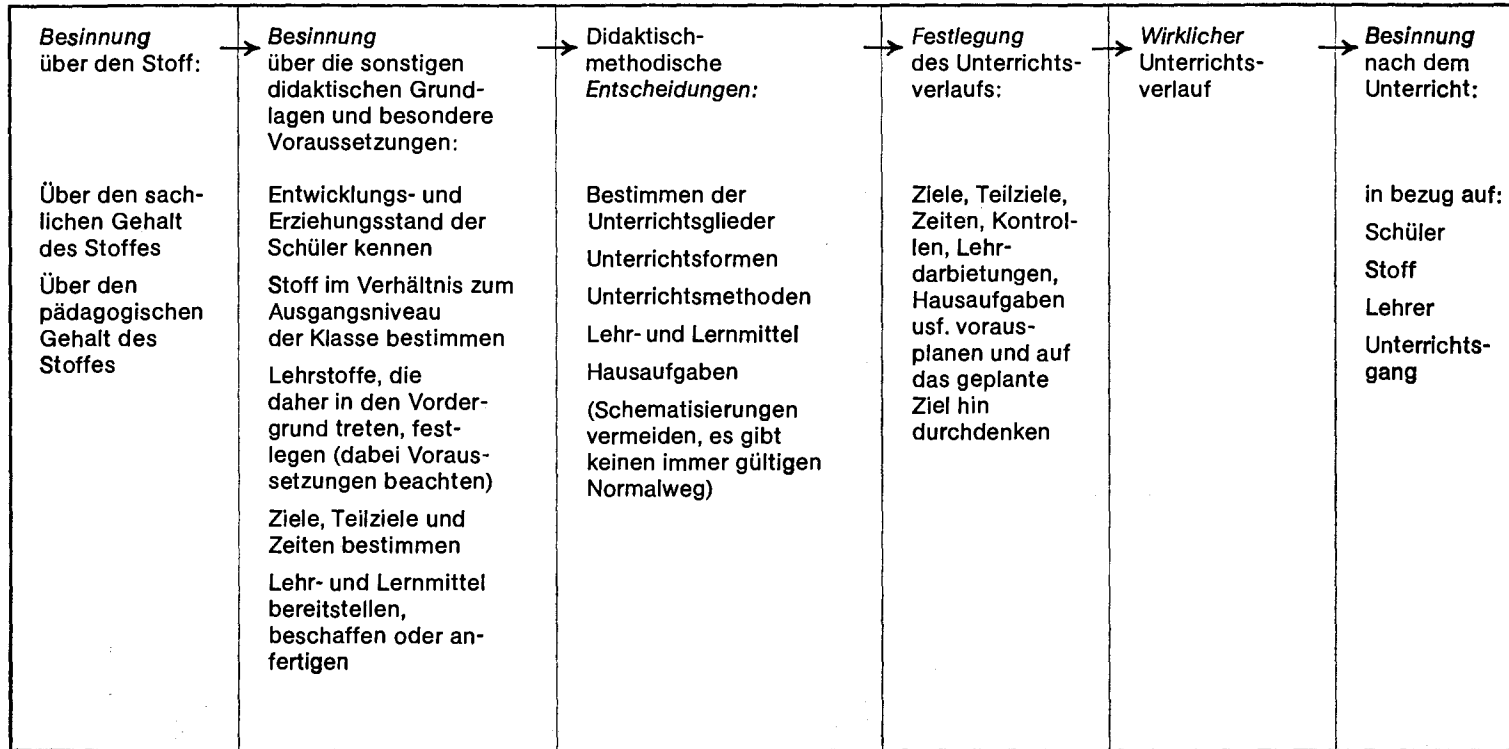
- sich mit der Sache gründlich vertraut machen;
- Beurteilung der Stellung des Stoffes im Lehrfach;
- Vertiefung in besonderen Fragen, die mit dem Stoff zusammenhängen können.

Diese Tätigkeit wird manchmal eine Angelegenheit von Minuten sein, sie kann andererseits mehrere Stunden dauern, was jeweils von der Qualität der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung abhängig ist.

#### 2. Über den pädagogischen Gehalt des jeweiligen Stoffes

Diese Besinnung soll im Hinblick auf das Erziehungsziel erfolgen. Dabei gelten die allgemeinen Forderungen an das Erziehungsziel der Schule:

**Abbildung 24: Besondere Unterrichtsvorbereitung (Becker 1956)**





- Vermittlung intellektueller Bildung und Erziehung, Vermittlung gründlichen, systematischen und umfassenden Wissens und Könnens, bestimmter Fertigkeiten und geistiger Fähigkeiten, selbständigen Denkens;
- körperliche Erziehung und Bildung;
- sittliche Erziehung und Bildung als Erziehung zum Humanismus und Patriotismus, Erziehung im und zum Kollektiv, zur bewußten Disziplin, Erziehung zur Achtung des gesellschaftlichen Eigentums;
- polytechnische Erziehung und Bildung als Vorbereitung auf die gesellschaftlich-produktive Tätigkeit;
- ästhetische Erziehung und Bildung.

Der Lehrer muß bei der Vorbereitung des Unterrichts Klarheit über die Konkretisierung dieser Forderungen im jeweiligen Stoff gewinnen und andererseits über den Stoff hinaus das Erziehungsziel als *Ganzes* im Auge haben. „Bei der Vorbereitung auf eine Unterrichtseinheit soll jeder Lehrer also überlegen, ob und in welcher Weise die Behandlung des betreffenden Stoffgebietes der intellektuellen, der sittlichen, der polytechnischen oder der ästhetischen, ja möglicherweise auch der körperlichen Erziehung und Bildung zu dienen vermag.“ (Ebd., S. 267)

Die einzelnen Forderungen stehen in untrennbarer Verknüpfung. „Auf jeden Fall sollen die Lehrstoffe in ihrer Gesamtheit auf das Erziehungsziel, den *allseitig* gebildeten Menschen, hinführen, das heißt, was die Behandlung des einen Stoffes an Bildungs- und Erziehungsmöglichkeiten nicht hergibt, das soll durch die Behandlung anderer Stoffe gewährleistet werden.“ (Ebd., S. 268)

b) Die Besinnung über die sonstigen didaktischen Grundlagen und über besondere didaktische Voraussetzungen:

Hier sind im allgemeinen

- pädagogische,
- didaktische,
- psychologische Kenntnisse des Lehrers notwendig, die er während seiner Ausbildung und in der Weiterbildung erworben hat. Diese Kenntnisse sind in bezug auf
  - das Erziehungsziel,
  - den Stoff,
  - die durch Schüler und Lehrer gegebene didaktische Situation anzuwenden. Der Lehrer bedient sich dabei der *didaktischen Prinzipien*.

Folgende Schritte sind besonders zu beachten:

1. Hauptfrage: Welcher Entwicklungs- und Erziehungsstand liegt in der Klasse vor?

- Nebenfrage: Welcher in bezug auf das Kollektiv und die einzelnen Individuen?
2. Hauptfrage: Welche der ermittelten Erziehungs- und Bildungsgehalte des zu behandelnden Stoffes sind für die Schüler der hier bestimmten *Klasse* notwendig und greifbar?
3. Festlegung: Welche pädagogischen Lehrstoffe sollen demnach in den Vordergrund der vorgesehenen Unterrichtseinheit treten?
- Beachte: Welche Vorkenntnisse und Voraussetzungen bringen die Schüler zur Auseinandersetzung mit dem betreffenden Stoff mit?  
(Solche Voraussetzungen ergeben sich aus dem bisherigen Lebenslauf der Schüler in Schule, im Elternhaus und gesellschaftlichem Leben. Auch die individuelle Eigenart jedes Schülers ist hierbei zu berücksichtigen.)  
Welche Voraussetzungen sind durch das jeweils spezifische Lehrer-Schüler-Verhältnis gegeben? Welches ist der Stand der Erziehung im und zum Kollektiv? Wie steht es mit der Disziplin?
4. Festlegung: Welche Zeit steht zur Verfügung, und wie kann diese Zeit im Hinblick auf das Erziehungs- und Bildungsziel bemessen werden?
- Beachte: Bestimme Ziele und Teilziele, bestimme den Inhalt und den Typus der einzelnen Stunden der Unterrichtseinheit. Berücksichtige die Stundenplanung im Zusammenhang mit dem Stundenplan der Klasse. (Wann liegen die Stunden, was geht voraus, was folgt, treten dadurch Überforderungen ein?)
5. Festlegung: Welche Lehr- und Lernmittel stehen in der betreffenden Schule oder Umgebung bereit? Welche können beschafft werden, welche müssen angefertigt werden? Sind Geräte und Experimente vorher ausprobiert?

c) Die didaktisch-methodische Entscheidung:

Diese Entscheidung soll auf der Grundlage der bisherigen Erkenntnisse den Weg für die Erreichung der gesteckten Ziele festlegen. Ein immer funktionierender *Normalweg* kann *nicht* genannt werden, da eine Schematisierung den Unterricht vereinseitigt und den Lehrer seiner vielfältigen Möglichkeiten beraubt. Auf der Grundlage der Beachtung der vorangegangenen Punkte sollen nun festgelegt werden:

1. Die Unterrichtsglieder:

Wir unterscheiden folgende Unterrichtsglieder, die sich aus den Unterrichtsaufgaben ergeben:

- die Einführung in ein neues Fach oder Stoffgebiet;
- das Vermitteln und das Erfassen des neuen Stoffes;
- die Festigung des erfaßten Stoffes durch Wiederholung und Anwendung;
- die Systematisierung des Stoffes;
- die Übungen, die zur Ausbildung des Könnens, der Fertig- und Fähigkeiten dienen;
- die Kontrolle und Überprüfung der Schülerleistungen;
- die Hausaufgaben als außerschulische Arbeit.

Die Reihenfolge der Unterrichtsglieder kann nicht vorgegeben werden, auch brauchen nicht alle Glieder in jeder Unterrichtsstunde aufzutreten.

2. Die Unterrichtsformen, die zur Bewältigung der Unterrichtsaufgaben eingesetzt werden:

- a) Die Arbeit als Unterrichtsform:
  - im normalen Klassenunterricht;
  - bei Exkursionen;
  - in der selbständigen Schülerarbeit.
- b) Das Spiel als Unterrichtsform.
- c) Die Feier als Unterrichtsform.

3. Die Unterrichtsmethoden, die innerhalb verschiedener Unterrichtsglieder und bei Verwendung verschiedener Unterrichtsformen in recht unterschiedlichen Kombinationen eingesetzt werden:

- die entwickelnde Methode, die die Schüler zur ständigen Anwendung ihres Wissens und Könnens, ihrer Fertig- und Fähigkeiten bringen soll, mit dem Ziel, neue Situationen zu meistern, neue Kenntnisse zu erwerben;
- die ermittelnde Methode, die den Wissens- und Entwicklungsstand feststellen soll;
- die mitteilende Methode, die Tatsachen und Verhaltensweisen dar- bietet, die man nicht entwickeln kann oder will;
- die Methode des Vor- oder Nachmachens.

4. Die Lehr- und Lernmittel, wie sie innerhalb der Unterrichtsglieder bei Verwendung verschiedener Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden eingesetzt werden sollen.

5. Die Hausaufgaben, die gestellt werden sollen.

d) Die Festlegung des vermutlichen Unterrichtsverlaufs in den einzelnen Unterrichtsstunden:

Jede Unterrichtsstunde wird genau nach Teilziel und Verlauf durch- dacht, die einzelnen Stundenabschnitte sollen zeitlich abgegrenzt und in- haltlich und methodisch vorausgeplant werden. Lehrdarbietungen werden vorbereitet, Tafelbilder zurechtgelegt, bestimmte Fragen zur Kontrolle

u. dgl. m. fixiert. Die zu stellenden Hausaufgaben werden nach Inhalt und Form bestimmt, ihre Stellung bzw. Durchsicht in die Stundenplanung aufgenommen. Ort und Einsatz der Lehr- und Lernmittel werden festgelegt. Der vermutliche Verlauf wird noch einmal im Hinblick auf das erstrebte Ziel durchdacht. Die im wahren Verlauf oft erforderliche Improvisation des Lehrers ist nur auf der Grundlage sorgfältiger Vorbereitung wirkungsvoll.

e) Der wirkliche Unterrichtsverlauf:

Der wirkliche Verlauf ist die Probe auf die Richtigkeit der Planung. Der Lehrer soll im wirklichen Verlauf bestrebt sein, seine Planung einzuhalten, und sich nicht durch unwesentliche Äußerungen aus dem Konzept bringen lassen. Ein Abweichen vom geplanten Verlauf wird um so weniger nötig sein, je besser ein Lehrer die Voraussetzungen der Planung kennt und für die Planung einschätzen konnte.

f) Die Besinnung nach dem Unterricht:

Diese Besinnung ist bereits Teil der weiteren Planungsarbeit. In ihr wird der geplante und der wirkliche Unterricht in ein kritisches Verhältnis gesetzt. Dabei tauchen vor allem folgende Fragenkomplexe zur Beantwortung auf:

- Verließ die Stunde planmäßig?
- Welche Ergebnisse hat der Unterricht erbracht?
- Sind die Forderungen des Lehrplans erfüllt?
- Welche Arbeiten sind noch durchzuführen?
- Wurden die didaktischen Prinzipien hinreichend beachtet?

Auf der Grundlage dieser allgemeinen Fragestellungen stellen sich besondere Überlegungen in bezug auf

a) die Schüler:

- Welche Förderung in bezug auf den Erziehungs- und Bildungsstand habe ich erreicht? Was habe ich nicht erreicht?
- Was habe ich zur Bildung des Klassenkollektivs beigetragen?
- Wie war die Anteilnahme der Schüler?
- Ursachen etwaiger Unaufmerksamkeiten und Disziplinschwierigkeiten?
- Haben sich die Schüler den Stoff bewußt angeeignet? Gründlich angeeignet? Wie ist es mit der Festigung? Systematisierung? Können? Fertigkeiten? Fähigkeiten?
- Wie war die Sprache der Schüler?
- Verhältnis der Schüler untereinander? Verhältnis zu mir?
- Was konnte ich sonst an einzelnen Schülern beobachten?

b) den Stoff:

- Habe ich der Eigenart des Stoffes entsprochen?

- Stand der Umfang des Stoffes im richtigen Verhältnis zur Zeit?
- Welche Teile des Stoffes wurden gründlich behandelt, welche nicht?
- Wurde der Stoff im Hinblick auf die Ziele richtig ausgeschöpft?
- c) den Lehrer:
  - Stand ich immer über dem Stoff?
  - War ich allen Unterrichtssituationen gewachsen?
  - Wie war meine Haltung während des Unterrichts?
  - Habe ich den richtigen Ton gefunden?
  - Hatte ich die Klasse jederzeit in der Hand?
  - Habe ich alle Schüler zum Unterricht herangezogen?
  - Welche Fehler habe ich gemacht?
- d) den Unterrichtsgang:
  - War meine didaktisch-methodische Entscheidung richtig?
  - Habe ich den geplanten Verlauf eingehalten? Was zwang mich zu Abweichungen?
  - Haben sich etwaige Abweichungen bewährt?
  - Welche Unterrichtsglieder habe ich geschafft, welche liegen vor mir?
  - Wie bewährten sich die Unterrichtsformen?
  - War der Aufbau der einzelnen Stunden und der der gesamten Unterrichtseinheit richtig?
  - Wie haben sich die Unterrichtsmethoden bewährt?
  - Waren die Lehr- und Lernmittel richtig ausgewählt und eingesetzt?
  - Habe ich genügend Zeit und Sorgfalt auf die Hausaufgaben verwandt?

Diese Aufstellung der nachbesinnenden Momente ist nicht vollständig. Eine Nachbesinnung ist falsch, wenn sie Schwächen übersieht oder beschönigt, andererseits dürfen kleinere Fehler nicht aufgebauscht werden.

Becker meint, daß der hier vorgeschlagene Planungsgang zwar auf den ersten Blick zeitaufwendig erscheinen mag, in Wirklichkeit aber die Praxis verbessern hilft und damit auch Mehrarbeiten verhindert. „Deshalb dürfen wir uns vor einer solchen wissenschaftlichen Begründung unseres Unterrichts nicht scheuen, wenn wir die Einseitigkeit, den Schematismus und Praktizismus in der Unterrichtsgestaltung überwinden wollen“. (Ebd., S. 273) Und mit Diesterweg schließt Becker: „Daraus folgt, daß der Erzieher und Lehrer die allerstärksten Antriebe zur wahren Kultur in sich und in seinem Berufe finden muß; daß es für ihn doppelt und dreifach heilige Pflicht ist, seine Selbsterziehung sich zur lebenslangen Aufgabe zu machen.“ (Ebd., S. 274)

Dieser Vorschlag zur Unterrichtsplanung enthält zahlreiche Gedanken, die in westdeutschen Beiträgen unter anderer Akzentuierung auch vertreten wurden. (Vgl. Klafki 1969; Kramp 1969) Beckers Entwurf kann andererseits nicht als repräsentativ für den allgemeinen Diskussionsstand der Didaktik der fünfziger Jahre in der DDR gelten. Andere Konzeptionen waren deutlich enger gefaßt und stärker auf die thematische Vermittlung fixiert. Beckers Modell stand auch außerhalb der didaktischen Diskussion, wie sie im Lehrbuch 1956 zum Tragen kam. Zwar führte er die Notwendigkeit des Beachtens der didaktischen Prinzipien an, er konnte andererseits jedoch nicht deutlich genug die sich herausbildende Auffassung einer Ziel-Inhalt-Methoden-Relation herausstellen. Gerade deshalb jedoch verdient Beckers Entwurf große Beachtung.

### 3.2. Unterrichtsvorbereitung 1965

In der Entwicklung der Diskussion über Unterrichtsplanungsmodelle wurden die Vorschläge Beckers nicht näher aufgenommen. In den sechziger Jahren setzten sich Versuche durch, die die Unterrichtsplanung als *thematische* Planung von Unterrichtseinheiten oder Lernaufgabenfolgen auffaßten. Die verstärkte *thematische* Begründung der Unterrichtsplanungsmodelle und die damit verbundene stärkere Orientierung auf die inhaltlichen Entscheidungsfelder der Planung ist für diese Phase kennzeichnend. (Vgl. Kotschwar 1965; Hammerschmidt 1964; Drefenstedt 1965) In der thematischen Planung soll das Entwicklungsniveau der Schüler über die Erörterung der angestrebten Lehrziele beachtet werden. Die Lernbedingungen der Schüler sollen immer über das angestrebte Bildungs- und Erziehungsziel analysiert werden. Die weiteren Unterrichtsbedingungen (Hilfsmittel, Organisation) sollen ebenfalls vom thematischen Gesichtspunkt her analysiert werden. Drefenstedt forderte vor allem eine bessere rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde. Die Unterrichtsarbeit sollte effektiviert werden: Ausschöpfen von Zeitreserven, Erhöhung der Pünktlichkeit, Verbesserung der Organisation, um Leerlauf zu vermeiden, Vermeidung von Wartezeiten, Verhinderung von unnötigen Abschweifungen, Beachten des Wertes jeder Unterrichtsminute. Ferner ging es um das Ablehnen des einseitigen (schematischen) Gebrauchs jeweils einer bestimmten Unterrichtsmethode in einer Unterrichtsstunde. (Vgl. Drefenstedt 1965, S. 43 ff.) Die Didaktik wurde stärker auf die gesellschaftlichen Aufgaben verpflichtet. (Ebd., S. 82 ff. und S. 100 ff.) Der Lehrstoff sollte nicht – wie in der Bildungstheorie – von der Didaktik neu geordnet werden, sondern dem Inhalt, dem System

und den Arbeitsmethoden der jeweiligen Wissenschaft, die hinter dem Unterrichtsfach steht, soweit wie möglich entsprechen. (Ebd., S. 108 f.) Auf die detaillierten Vorschläge, die Drefenstedt in Zusammenhang mit dem Entwicklungsstand der pädagogischen Forschung der DDR vertrat (vgl. vor allem Pädagogische Enzyklopädie 1963), kann hier nicht näher eingegangen werden.

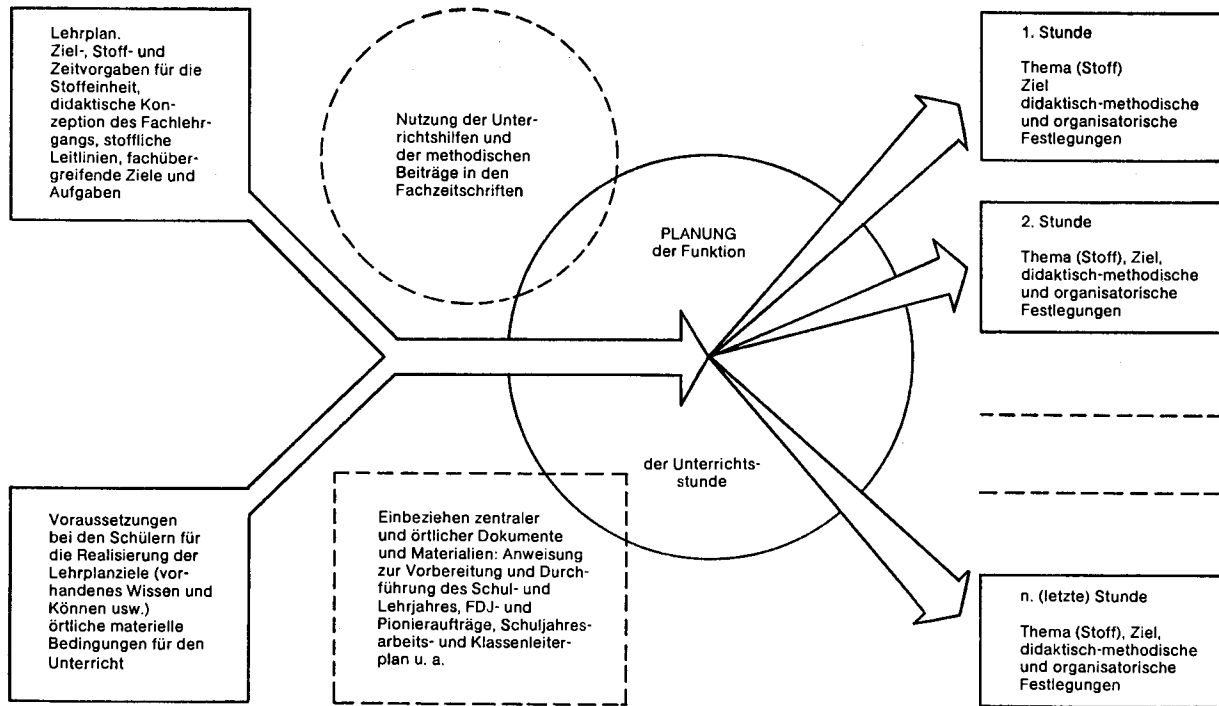
### 3.3. Lehrplanwerk und Unterrichtsvorbereitung

Durch das im Zusammenhang mit dem 1965 beschlossenen Bildungsgesetz herausgearbeitete Lehrplanwerk wurde die Praktikabilität der didaktischen Theorie der DDR auf eine neue Grundlage gestellt. Das Lehrplanwerk ist gegenwärtig die entscheidende Voraussetzung zur Planung und Durchführung und Kontrolle des Unterrichts. *Abbildung 25* verdeutlicht diese zentrale Stellung des Lehrplans.

Auf der Basis dieser Grundlage sind folgende Planungsschritte vom Lehrer zu beachten (vgl. Drefenstedt/Neuner 1969, S. 252 ff.; vgl. ferner Neuner 1972, S. 456 ff.):

1. Überprüfen der Ziele und des Stoffes unter Einbezug der Analyse bisheriger Stunden.
2. Festlegen der Maßnahmen zur Sicherung des Ausgangsniveaus der Stunde. Hier geht es vor allem darum, früher erworbenes Wissen und Können bei den Schülern zu reaktivieren. Lücken müssen geschlossen werden.
3. Der Stoff soll gegliedert werden, wobei wesentliche Stoffelemente zu bestimmen sind, die Reihenfolge der Stoffelemente festgelegt werden muß und damit Stoffkomplexe im Hinblick auf Stundenabschnitte geschaffen werden (Operationalisierung). Als Kriterium für die Festsetzung der Stoffelemente und ihre Reihenfolge dient die Systematik der dem Unterrichtsfach zugrunde liegenden Wissenschaft. Stoffkomplexe sind vielfach schon im Lehrplan aufgeführt. Der Lehrer muß durch einen Vergleich der Vorgaben mit dem Ausgangsniveau seiner Klasse ermitteln, wo der methodische Aufwand am größten zur effektiven Vermittlung sein wird. Der konkrete Entwicklungsstand der Klasse (im Hinblick auf den Stoff) muß bekannt sein, um Entscheidungen richtig zu treffen.
4. Die Gliederung der Stunde in Abschnitte. Hierbei greifen folgende Überlegungen ein:
  - Maßnahmen zur Sicherung des Ausgangsniveaus können für den gesamten Komplex oder für bestimmte Teile notwendig werden;

**Abbildung 25: Planung der Stoffeinheit (Lehrplanwerk 1969)**





- obwohl in Schritt 3 bereits die dominierende didaktische Funktion der Stunde durch Stoffanordnung bestimmt wurde, geht es nun darum, die Zielorientierung näher im Zusammenhang mit dem Aufbau der Stunde zu planen;
- wie wird die Festigung eingesetzt, und welche Maßnahmen sind u. U. erforderlich?
- Welche Maßnahmen der Kontrolle werden wann erforderlich?
- An welcher Stelle erfolgt am besten eine Wiederholung des Wesentlichen?
- Bis zu welcher Tiefe soll der Aneignungsprozeß vorangetrieben werden?

Aus diesen Überlegungen, die auch im Zusammenhang mit der Stoffeinheit gesehen werden müssen, ergibt sich die zeitliche Planung der Unterrichtsstunde.

5. Festlegung des methodischen Verlaufs der Stunde. Der methodische Verlauf muß im Hinblick auf die einzelnen Stundenabschnitte ermittelt und festgelegt werden. Da das allgemeine Ziel der Stunde schon erarbeitet ist, geht es im folgenden um eine Bestimmung
  - der Teilziele, um Überlegungen anzustellen, wie die einzelnen Teilziele am besten vermittelt werden können;
  - Festlegung der Zielorientierung;
  - Festlegung der Lehr-Lern-Schritte (Beachtung der Teilziele, Struktur des Stoffkomplexes, Aufgliederung des geforderten Schülerverhaltens, Beachtung des Zeitvolumens, des Ausgangsniveaus, der didaktischen Funktion und der materiellen Bedingungen);
  - Festlegung der Organisationsformen für die Abschnitte;
  - Festlegung der Unterrichtsmittel;
  - Beachten möglicher Differenzierungsformen, um auf die Schüler individuell eingehen zu können;
  - nach Möglichkeit Formen der Rückkoppelung schaffen, um eine Kontrolle über die Lernarbeit zu erzielen.
6. Überprüfen der Zeitplanung, Bestimmung der Hausaufgaben und organisatorische Vorbereitung. Nach der Festlegung des methodischen Ablaufs der einzelnen Unterrichtsabschnitte ist nun der Zeitablauf in Minuten festzulegen. Es ist weiter festzulegen, wann die Hausaufgaben erteilt werden sollen. Die organisatorische Sicherung des Unterrichtsablaufs bezieht sich auf alle Maßnahmen, die getroffen werden müssen, um die konkreten Bedingungen des geplanten Verlaufs sicherzustellen. Dabei ist es oft sinnvoll, Schüler in die Vorbereitungsarbeiten mit einzubeziehen.

Als *Planungsgrundlage* für diese sechs Schritte dient die Planung der Stunde als Bestandteil einer geplanten Stoffeinheit, wobei das *Stundenziel*, der *Stoff*, das *Ausgangsniveau*, die dominierende *didaktische Funktion*, die grundlegenden *Methoden* und *organisatorische Maßnahmen* zu beachten sind. Als *Planungskorrektiv* dieser Planungsgrundlage dient das Lehrplanwerk. Als *Planungshilfen* sind die „Unterrichtshilfen“ (vgl. Behrendt u. a. 1973) und methodische Schriften etc. anzusehen.

*Abbildung 26* verdeutlicht in einer Zusammenschau dieses Unterrichtsplanungsmodell.

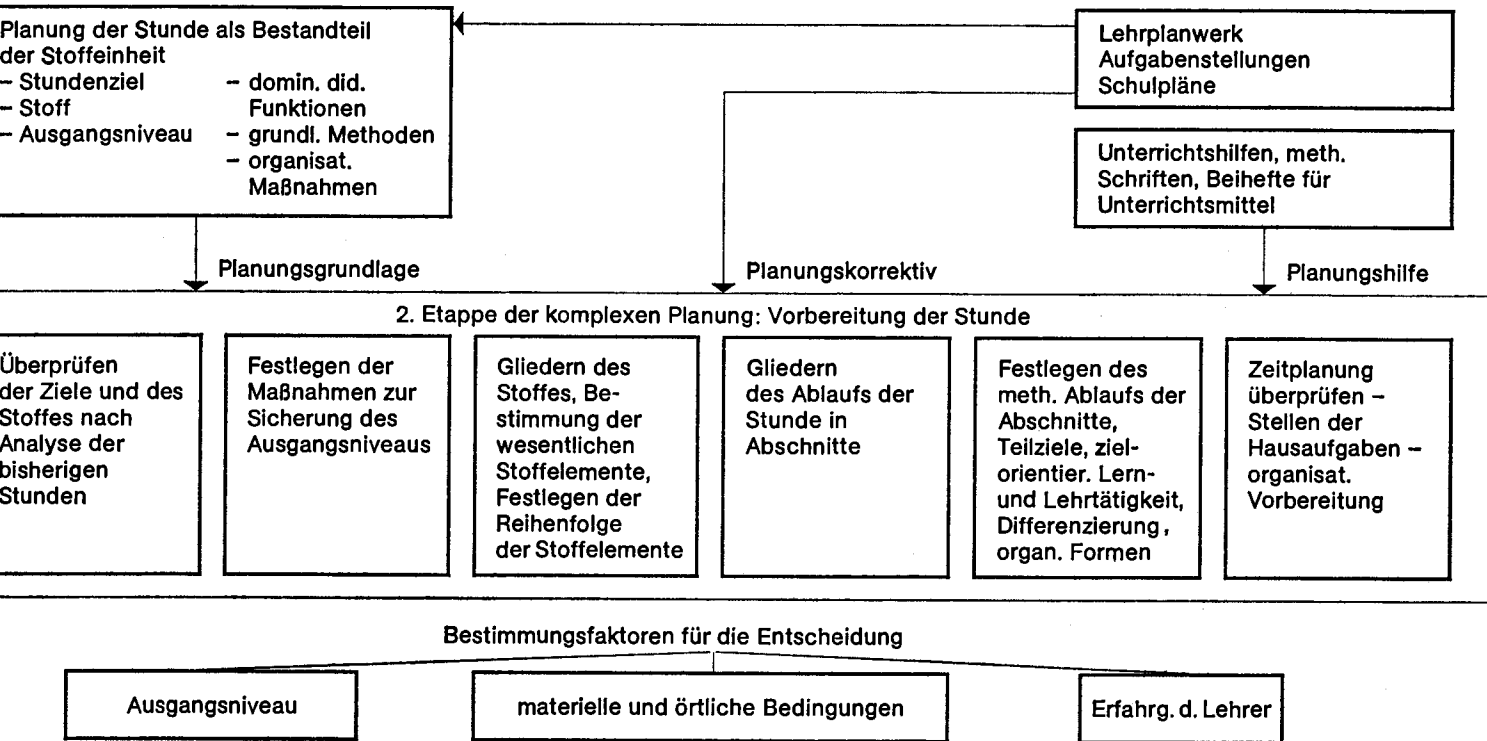
Diese Form der Unterrichtsplanung soll für den Lehrer nicht in eine umfassende schriftliche Planung jeder Stunde münden. Der Umfang schriftlicher Ausarbeitungen hängt von den Erfahrungen jedes Lehrers ab. (Vgl. Beispiel bei Drefenstedt/Neuner 1969, S. 272) Ferner soll beachtet werden, daß unter bestimmten Voraussetzungen Änderungen am Verlauf während der Stunde eintreten müssen. Das gilt einerseits vor allem, wenn das Ausgangsniveau der Schüler nicht adäquat erfaßt wurde, andererseits können auch gewisse erzieherische Situationen auftreten, die der Lehrer nicht unterdrücken sollte, wenn es um bedeutungsvolle aktuelle Anlässe oder um soziale Beziehungen des Schülerkollektivs geht. Aus der Analyse des Unterrichtsverlaufs müssen Konsequenzen für die weitere Planung nach jeder Stunde gezogen werden. Dabei treten folgende Fragen besonders auf (vgl. ebd., S. 276 f.):

- Stoffmenge für die Stunde richtig? Aneignung des Wesentlichen?
- Entsprachen die Lehr-Lern-Methoden dem Stoff und Ziel der Stunde? Abstraktionshöhe richtig? Lehr-Lern-Mittel richtig?
- Erzieherische Potenzen ausgeschöpft?
- Reichten Maßnahmen der Führung des Aneignungsprozesses aus? Waren Instruktionen richtig und genügend?
- War die Aneignung genügend differenziert? War die Individualisierung und Differenzierung ausreichend?
- Reichte die Zielorientierung?
- Welche gelungenen oder mißlungenen Methoden können weiter genutzt oder müssen vermieden werden?

Entsprechende Leistungsanalysen und Kontrollen der Lernergebnisse der Schüler müssen den Lehrer immer auch auf die Frage führen, ob er die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in seinem Unterricht auch ausgeschöpft hat.

Im Zusammenhang mit den im Lehrplanwerk herausgearbeiteten thematischen Schwerpunkten ist die Praxisbezogenheit dieser Regeln groß. Die

## Diagramm 26: Unterrichtsplanungsmodell (Lehrplanwerk 1969)



hier sichtbar werdende Praktikabilität ist allerdings andererseits mit den Aufgaben der Lehrer in der Bundesrepublik kaum zu vergleichen. Die unterschiedlichen Gesellschafts- und Bildungssysteme, die unterschiedlichen Inhalte und Formen der Lehreraus- und -weiterbildung, die unterschiedliche Amtsverpflichtung des Lehrers erlauben keine schematischen Übertragungen der Unterrichtsvorbereitungsmodelle. Eine unreflektierte Übernahme unter Mißachtung der weiteren gesellschaftlichen Eingebundenheit ist wenig sinnvoll. Es müßte in weiteren Analysen allerdings geprüft werden, inwieweit einerseits die Methodenlehren in der Bundesrepublik ähnlich differenzierte praktisch-regulative Strategien entwickelt haben und ob andererseits derartige Strategien im Rahmen wissenschaftlicher didaktischer Theorienbildung als sinnvoll angesehen werden können. Für die Didaktik in der Bundesrepublik ist das Problem genauer zu lösen, Methodenfragen als didaktische Fragen zu erkennen und zu analysieren; in der DDR scheint umgekehrt die einseitige Hervorhebung der Methoden einen weiteren didaktischen Horizont zu verschließen.

## **II. Teil**

**Die Didaktik zwischen  
Neubegründungsversuchen,  
Relativierungen  
und auflösender Kritik  
in der Bundesrepublik Deutschland  
seit Ende der sechziger Jahre**

## Einführung

Seit Ende der sechziger Jahre setzten zahlreiche *didaktische* Neubegründungsversuche ein.<sup>106</sup> Diese Versuche bewegten sich im wesentlichen auf vier Ebenen:

1. Neubegründungsversuche im Rahmen der Theorie der Allgemeinen Didaktik;
2. Eröffnung der Curriculumsdiskussion;
3. Entwicklung spezifischer fachdidaktischer Theorien;
4. Negation der „bürgerlichen Didaktik“.

Zu 1: Die didaktischen Versuche, die Didaktik neu zu bestimmen, sind so zahlreich, daß sie im Rahmen dieser Arbeit nur *exemplarisch* behandelt werden können. Dies scheint mir aber nicht unbedingt ein Mangel zu sein, da viele der neueren Begründungsversuche oft nur alte Positionen mit neuen und nur bedingt erweiterten Begriffen vertreten (vgl. u. a. Borowski u. a. 1974; Peterßen 1973) oder so speziell sind, daß ihre praktische Relevanz noch undurchsichtig erscheint. (Vgl. Lenzen 1973) Exemplarisch werden hier drei Ansätze zur Neubegründung der Allgemeinen Didaktik untersucht. Der Anspruch, den sie stellen, ist groß: Die Probleme didaktischer Theorie und Praxis besser lösen zu können als die bisherigen Ansätze.

Der „*kommunikative* Ansatz“ sucht sein Heil in der völligen Neubegründung zunächst der theoretischen Voraussetzungen und Grundlagen, die eine didaktische Theorie als wissenschaftliche Theorie bestimmen.

Der „*konstruktive* Ansatz“ versucht den Nachweis zu erbringen, daß eine solche Neubegründung nicht nur Aufgabe der Wissenschaft ist, sondern in der konstruktiven Auseinandersetzung des Lehrers, der Einseitigkeiten vermeiden muß, jeweils neu und individuell zur Begründung ansteht.

Der „*bildungstechnologische* Ansatz“ erklärt das Neubegründungsproblem zu einem technischen Problem.

Diese drei Ansätze zeigen meines Erachtens exemplarisch die Bandbreite, Möglichkeiten und Grenzen der didaktischen Neubestimmung, so wie sie gegenwärtig in der didaktischen Diskussion in der Bundesrepublik relativ häufig vertreten wird, auf.<sup>107</sup> (Vgl. Abschnitt A.)

Zu 2: Die *Curriculumsdiskussion* begann über Fragen der Lehrplanrevision, direkt Probleme der Allgemeinen Didaktik zu bearbeiten. Inwieweit

---

106 Auf psychologische und eher methodische Neubegründungsversuche wird hier nicht eingegangen. Vgl. auch die Einleitung S. 16.

107 Der Versuch einer materialistisch bestimmten Didaktik findet sich bei Bönsch. Vgl. Anm. 113, S. 412.

unterscheidet sich die Curriculumtheorie von der Didaktik? Waren Fragen des Curriculums schon in didaktischen Ansätzen enthalten? Soll die Didaktik auch in der Bundesrepublik Deutschland zu einem Teil einer Lehrplankonzeption (wie in der DDR) werden? Welche Perspektiven des Verhältnisses von Didaktik und Curriculum ergeben sich? Welche erscheinen aus der Sicht der bisherigen Geschichte der Didaktik als sinnvoll? Diese Fragen sind von grundlegender Bedeutung, um die weitere Entwicklung der didaktischen Theorien beurteilen zu können. (Vgl. Abschnitt B.)

Zu 3: Die *fachdidaktische* Entwicklung kann in dieser Arbeit nicht behandelt werden. Es erscheint heute aber als dringend notwendig, auch aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik fachdidaktische Modelle zu untersuchen. Eine solche Untersuchung müßte auch curriculare Versuche erfassen. Die Verbindung von allgemein-didaktischer und fachdidaktischer Theorie kann (exemplarisch) besonders differenziert in den Arbeiten Gunter Ottos zur Kunstdidaktik studiert werden. Otto versuchte, den Heimannschen Ansatz der Didaktik für die Kunstdidaktik zu konkretisieren. (Vgl. Otto 1975; dort auch weitere Literatur)

Zu 4: Neubegründung, Weiterentwicklung in fachdidaktischen Ansätzen, Relativierung (oder Negation) im Rahmen der Curriculumsdiskussion stellen eine Seite der „Überwindung“ bisheriger Didaktik dar. Die andere Seite zeigt sich als *systematische Ablehnung*: Kritik der „bürgerlichen Didaktik“, die die politische Funktion entlarven will. Diese Kritik ist für die Didaktik besonders unter der Frage interessant, welche Art der *didaktischen* Theorie die Kritiker fordern, d. h. welche Alternative es überhaupt zur „bürgerlichen Didaktik“ gibt. (Vgl. Abschnitt C.)

# A. Versuche neuerer theoretischer Begründung

## 1. Kommunikative Didaktik

- 1) Karl Schäfer und Klaus Schaller legten eine „Theorie des pädagogischen Handelns“ vor, die den Anspruch erhebt, die gegenwärtigen Probleme der Erziehung und des Unterrichts „angemessen zu lösen“, wobei nicht nur der „Zögling“ selbst gebessert, sondern vor allem über das gesellschaftliche Handeln des „Zöglings“ die Gesellschaft und ihre Verhältnisse gewandelt werden sollen. (Schäfer/Schaller 1973, S. 9) „Nicht eine Idee von Erziehung und Bildung ist ... Grund einer pädagogischen Praxis, sondern das soziale System im Prozeß seiner Selbstverständigung und Wandlung.“ (Ebd.) Um nicht einem „fatalen Utopismus“ zu verfallen, der von der „Besserung“ der Erziehung die „Besserung“ der gesellschaftlichen Gegebenheiten erwartet, verweist Schaller darauf, daß Erziehung zwar nicht der Hebel der Veränderung ist, „aber sie macht sichtbar, wo er anzusetzen ist“. (Ebd., S. 11) Ein derartiges Vorhaben erfordert das Darlegen des Verständnisses, das die Autoren über die gesellschaftlichen Verhältnisse gewonnen haben, und eine Entwicklung der Kriterien, mit denen sie diese Verhältnisse analysieren und für die Didaktik fruchtbar machen wollen: Schlüsselbegriff ist für sie dabei die Kategorie „Kommunikation“, und die „gesellschaftliche Praxis“ wird von ihnen vor allem als „kommunikativer Prozeß“ beschrieben. „Hierbei wird von dem Satz ausgegangen, daß Mensch und Gesellschaft ebensowenig wie deren Lebensverhältnisse außerhalb von Kommunikation anzutreffen sind.“ (Ebd.) Aus dieser Klassifikation schließen die Autoren, daß menschliche Lebensverhältnisse zugleich immer und in irgendeiner Form kommunikative Prozesse sind, daß daher die Kategorie Kommunikation der zentrale Schlüsselbegriff zum Verständnis des Menschen *überhaupt* ist. Wird die Kommunikation als das entscheidende Kriterium des Menschendaseins angenommen, so muß die gesellschaftliche Organisation des Menschen, sein Dasein im geschichtlich-gesellschaftlichen Leben in erster Linie *kommunikativ* bestimmt sein, und es wird in erster Linie aus den Eigenheiten des kommunikativen Prozesses ableitbar. Allerdings vermischen Schäfer/Schaller die Kommunikationstheorie und ihre Ableitung mit lebensphilosophischen Ansprüchen: „Die Pädagogik der Kommunikation begreift Erziehung und Unterricht als spezifisches gesellschaftliches Han-



deln, wodurch die Gesellschaft der im gesellschaftlichen Kommuniké an sich selbst gerichteten Erwartung, die im Blick auf die bestehende Gesellschaft immer deren Wandlung bedeutet, nachkommen möchte.“ (Ebd., S. 13)

Was aber ist im gesellschaftlichen Prozeß die in einem Kommuniké zusammengefaßte Erwartung?: „Zunächst ist sie gewiß nicht mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit identisch, sondern im Blick auf diese progressiv . . .; und je kritischer eine Gesellschaft sich selbst gegenüber ist, desto weiter gespannt wird das gesellschaftliche Kommuniké sein, das sie sich erarbeitet. Die gesellschaftliche, kritisch-emanzipatorische Erwartung hat im kommunikativen Rahmen keine konkrete Gesellschaftsgestalt, kein geschlossenes Gesellschaftskonzept . . ., keine Endgestalt dogmatisch-ideologischer Vorgaben zum Ziele. Die Erwartung der Gesellschaft ist letztlich auf nichts anderes gerichtet als auf die Prozesse selbst des gesellschaftlichen Lebens, gesellschaftlicher Interaktion, durch die oder in denen eine Gesellschaft über sich hinausgeht und ihren eigenen Zustand transzendiert. Sie ist darauf gerichtet, daß dieser Prozeß der Interaktion möglichst ungehindert vonstatten geht; denn anders kann er seine kreative Energie nicht entfalten.“ (Ebd., S. 14)

Eine solcherart interpretierte gesellschaftliche Erwartungshaltung meint nicht so sehr die kritische Analyse der bestehenden Gesellschaft und ihrer Widersprüche, sondern weist mehr auf Interpretationen gedachter progressiver Erwartungshaltungen hin. (Vgl. zur Kritik auch Schulz 1972 b, S. 170) Zwar wird der pädagogische Wunsch, daß Erziehung allein gesellschaftliche Umstände verändert, damit als Spekulation zurückweisbar. Andererseits nur auf Kosten einer neuen Konstruktion, die an die Stelle der pädagogischen Spekulation die gesellschaftliche Hoffnung auf einheitlich-progressive Erwartungshaltungen setzt.

Die Autoren behaupten, daß sie kein „geschlossenes Gesellschaftskonzept“ vortragen. Ihr Ansatz der „Offenheit“, der unter dem Anspruch steht, moderne wissenschaftstheoretische Untersuchungen für die Erziehungswissenschaft und Didaktik fruchtbar zu machen, steht in dem Bemühen, keine „dogmatisch-ideologischen Vorgaben“ in den Zielen „kritisch-emanzipativer Erwartungen“ zu realisieren. Indem die Autoren eine Offenheit kommunikativer Pädagogik hervorheben, gewinnen sie jedoch zugleich einen Ansatz zum Ausschluß mißliebiger Kritiker, die die gegenwärtigen Verhältnisse eher ideologiekritisch zu analysieren versuchen. Denn die von Schäfer/Schaller geforderte allgemeingültige Rationalität „ist weder von einem bestimmten ‚Bildungsstand‘ abhängig, noch erb-, umwelt- oder schichtenspezifisch“. (Schäfer/Schaller 1973, S. 111) Wird nun die Wissenschaft mit ihrer Rationalität darauf verpflichtet,

*dies* gesellschaftliche Kommuniké, das die Autoren ohne irgendeinen Beweis spekulativ als harmonische Denkabstraktion einführen, als Grundlage *jeglicher* wissenschaftlicher Arbeit anzuerkennen, wird dann das Überschreiten dieser notwendigen Anerkennung von Schäfer/Schaller als Verlassen der wissenschaftlichen Diskussion behauptbar?

Voraussetzung der Rationalität ist für Schäfer/Schaller die „herrschaftsfreie Ver-Handlungs-Bedingung“. „Diese aber darf sich selbst niemals als Ziel formulieren oder sich mit anderen Zielen (wie ‚klassenlose Gesellschaft‘, ‚Imperialismus‘, ‚Sozialismus‘) auf die Dauer identifizieren, weil sie dann bereits wieder entartete, Emanzipation verhinderte und unter der Diktatur der Gesinnungsgenossen einer erneuten Verschleierung von Interessen Vorschub leistete – was das Ende einer rationalen Ver-Handlung bedeutet.“ (Ebd., S. 112) Alles, was nicht „entartet“ ist, ist die herrschaftsfreie Kommunikation, nur, was ist herrschaftsfreie Kommunikation? Schäfer/Schaller geben eine utopische Erwartungshaltung als herrschaftsfreie Idylle an, was bringt diese für die Analyse und Wertung bestehender Herrschaften, Abhängigkeiten, Zusammenhänge? Die Gefahr, daß jemand kommt und nur seine Kommunikation als *herrschaftsfrei* behauptet und alle anderen als „entartet“, daß damit das vermeintlich offene Gesellschaftskonzept von Schäfer/Schaller schnell zu einem geschlossenen wird, ist nicht von der Hand zu weisen. Denn mit der ideologischen Füllung dieses „kommunikativen“ Ansatzes können beliebige Ideologien verteidigt werden, sofern sie sich selbst die Herrschaftsfreiheit, den anderen die Entartung versichern. Was, so müssen Schäfer/Schaller sich fragen lassen, geschieht mit jenem entarteten Theoretiker, der die Umwelt- und Schichtenabhängigkeit der Rationalität behauptet?

Schäfer/Schaller werden in ihren Aussagen deutlicher, wenn sie über jene Gruppen sprechen, bei denen in erster Linie eine „progressive Erwartungshaltung“ zum Ausdruck kommt: die „Jugend“ und die „Arbeiterklasse“. Kategorisch meinen die Autoren, daß diese Gruppen unter keinen Umständen aus Einsicht in ihre Erwartungen die Machtverhältnisse der Gesellschaft, genauer der kommunikativen Gesellschaft, umwälzen dürfen, sie müssen „auf jedwede Machtergreifung verzichten“. (Ebd., S. 15) Macht beinhaltet die Möglichkeit zur Unterdrückung, Befreiung aus der Macht, Machtergreifung, birgt die Gefahr zukünftiger Unterdrückung in sich, daher bleibt allein Machtlosigkeit Anspruch „kommunikativer Theorie“. Die „kommunikative Einsicht“ gipfelt in der Erkenntnis: „Die gesellschaftliche Erwartung ist abhängig von gesellschaftlicher Wirklichkeit, wie gesellschaftliche Wirklichkeit abhängig ist von gesellschaftlicher Erwartung.“ (Ebd., S. 17) Die Wirklichkeit

wird durch die Erwartung erklärt wie umgekehrt, so daß es der Spekulation überlassen bleibt, beide zu definieren. Die gelebten Widersprüche der je gegenwärtigen Gesellschaft, die grundlegend die Entwicklung der Persönlichkeiten in der Gesellschaft beeinflussen, werden in einem spekulativen „gesellschaftlichen Kommuniké“ zur Harmonie erhoben: Unterschiedliche Interessen gibt es aus „kommunikativer Sicht“ nur in unterschiedlicher Erwartung. „Gewiß wird das politische und soziale Leben gegenwärtiger Wirklichkeit unseres gesellschaftlichen Kommunikés von Partei- und Gruppeninteressen sowie deren Machtkämpfen bestimmt. Sie auszutragen, den Interessenkonflikt zu überwinden, ist zwar ein vorrangig politisches, der Struktur nach aber nur ein technisches Problem, und es führt darum auch nur zu technischen Lösungen.“ (Ebd.)

Mit einer derartigen Theorie *könnte* allerdings auch die Auflösung der Parlamente beschlossen werden, da der Kampf gesellschaftlicher Interessen, wenn er nur technischer Natur ist, auch technisch auszutragen wäre. Denn insgesamt bedeutet die Auflösung aller Interessenskonflikte in technische Problemstellungen doch wohl die Negation des in der Demokratie angelegten Interessenkampfes der Bürger. Damit richten sich Schäfer/Schaller gegen mögliche gesellschafts- und damit ideologiekritische Analysen, und sie fördern einseitig Gesellschaftstheorien, die unter dem Anspruch „kritischer Rationalität“ sich weder organisiert für die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne der Veränderung ihrer Machtstrukturen noch gegen die Ideologie, im Sinne des falschen Bewußtseins, ihrer Gegner einsetzen dürfen: „Für eine Pädagogik der Kommunikation bedeutet dies, daß sie sich nicht mit den Interessen der jeweiligen Gesellschaft verbünden darf, sondern mit dem gesamtgesellschaftlichen Kommuniké, das über das Bestehende als Prinzip seines Wandels hinaus ist.“ (Ebd., S. 19)

Die Misere dieser „kommunikativen Pädagogik“ liegt in ihrem abstrakten und spekulativen Verhältnis zur Geschichte. Sie unterstellt einen gesamtgesellschaftlichen Erwartungshorizont, den es in Wirklichkeit so gar nicht gibt und der die Widersprüche und die komplexe Situation einer geschichtlichen Gesellschaft nicht erhellen, sondern nur verdunkeln kann. Die spekulative Theorie der Autoren faßt die Komplexität und Widersprüchlichkeit, die den Ausgangspunkt demokratischer Prozesse bilden muß, in der harmonischen Kategorie „Erwartung“ zusammen und unterstellt eine Gesamtgesellschaftlichkeit als starres Dogma. Erwartungen, sind das nun die Interessen der Unternehmerverbände oder der Gewerkschaften, der Unternehmer oder der Lohnabhängigen, der Jugend oder der Erwachsenen, der Gebildeten oder der Ungebildeten usf. usf.? Nichts von alledem, es sind die Interessen aller Menschen, der Mensch-

heit überhaupt, weil ihre *kommunikativen* Interessen. Dergestalt ist das menschliche Dasein bei Schäfer/Schaller durch die abstrakte Kategorie Kommunikation bestimmt und nicht durch das, was Inhalt der Kommunikation ist.

Schaller, der die Problematik dieser Argumentation als Stärke des kommunikativen Ansatzes hervorhebt, wird am schwächsten Punkt der „kommunikativen Theorie“ offensiv: „Nicht steht, wie im Interessenausgleichsmodell notwendig, ein Konsens am zeitweiligen Ende eines Kommunikationsprozesses, kein allgemeines Händeschütteln. Die anfänglichen Positionen stehen sich vielleicht noch schroffer gegenüber. Im Kommunikationsprozeß aber zur Argumentation gezwungen, sind sie nicht mehr dezisionistisch akzeptierte Einstellungen, Anschauungen, Ideologien, sondern begründete Standpunkte, auf welche die Gesellschaft nicht verzichten kann.“ (Ebd., S. 20)

Ob die *Handlungen*, die mittels dieser „Begründungen“ gewonnen werden, unverzichtbar für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft sind, zeigt jedoch nur die gesellschaftliche Praxis selbst. Daß diese Praxis nicht allein als von progressiven Erwartungshaltungen (und was ist für wen progressiv?) her bestimmt angesehen werden kann, weisen zahlreiche soziologische Untersuchungen nach. Der mögliche Einwand, daß alle widersprüchlichen und widerstreitenden Interessen der Menschen im Zusammenhang mit dem Grundgesetz und der Verfassung, der freiheitlich-demokratischen Grundordnung stehen, daß die Gesellschaft „sich entschlossen hat, ihr gesellschaftliches Leben nach einem gesamtgesellschaftlichen Kommuniké zu führen“ (ebd., S. 22), kann nicht als Beweis einer allgemein verpflichtenden progressiven Erwartungshaltung gewertet werden. Die demokratische Verfassung fordert streitbare Demokraten und keine Menschen, die aufgrund der allgemeinsten Form ihrer selbst gewählten Verfaßtheit alle Widersprüche der Gegenwart in gedankliche Harmonie auflösen. Demokratie kann nur dort bestehen, wo die Rechte der demokratisch erwählten Verfaßtheit in Wirklichkeit umgesetzt werden, und nicht dort, wo sie auf spekulative Erwartungshorizonte verwiesen sind. Demokratie fordert deshalb immer wieder zu einer Bestandsaufnahme ihrer selbst heraus, zu einer auch wissenschaftlichen Analyse ihrer Strukturen und einem gesellschafts- und ideologiekritischen Hinterfragen ihrer Zusammenhänge. Gesellschaftsanalysen dieser Art aber stellen sich bei Schäfer/Schaller nicht. Schaller, dessen frühere Arbeiten unter dem Titel „Pädagogik der Entsprechung“ kritisiert wurden, setzt sich zwar gegenüber seinen früheren subjektivistischen Theorien ab, indem er konstatiert: „Schließlich wird man heute nicht mehr einfach von Sache und Mitmensch sprechen können: Sachen stehen immer

schon in bestimmten Handlungssystemen und Menschen in bestimmten Strukturen der Gesellschaft; wo es um ihr ‚Sein‘ geht, müssen sie immer von diesen Verhältnissen her an- und durchgesprochen werden.“ (Ebd., S. 45) Die daher notwendig zu reflektierende Gesellschaftlichkeit wird jedoch, nachdem sie sichtbar gemacht ist, sofort wieder in Allgemeinheit aufgelöst, indem Schaller mit Schönberg anführt, daß die Erziehung weder Kind noch Sache intendiere, „sondern die menschliche Realität, und d. h. genau das Zueinanderkommen, das Ineinander von Person und Sache, zu einer menschlich gestalteten Welt“. (Ebd., S. 57) Die sachlichen Verhältnisse, die in der modernen Gesellschaft die Personen umfassen und die persönlichen Verhältnisse durchdringen, werden in „kommunikativer“ Abstraktion zur Harmonie von Sache und Person erhoben, so daß weder die Sache noch der Mensch und schon gar nicht das Verhältnis von Sache und Mensch erhellt werden kann. Schaller löst das Verhältnis von Persönlichkeit, Gesellschaft und sachlicher Realität einfach in Allgemeinheit auf: „Wo es um Teilnahme am Prozeß der Kommunikation geht, hat es wenig Sinn, zwischen Selbst und Anderem, Subjekt und Objekt zu scheiden.“ (Ebd., S. 58)

Die heutige Gesellschaft, die Gesellschaft der stark in den Vordergrund getretenen sachlichen Verhältnisse, wird nach dieser Ansicht, weil in ihr Kommunikation abläuft, dadurch im Subjekt dieser Gesellschaft, das Kommunikation braucht, aufgehoben, weil sie mit diesem aufgrund kommunikativer Gemeinsamkeit *identisch* ist. Damit wird alles das, was diese Identität übersteigt, zugleich als außerhalb der Gesellschaft stehend erkennbar und abweisbar: „Bildung des Ich gemäß der in gesamtgesellschaftlicher Kommunikation formulierten humanen Erwartung in aktiver Teilnahme am kommunikativen Prozeß der Gesellschaft erlaubt dem Ich nicht, sich, mit sittlichen Grundsätzen ausstaffiert, aus dem gesellschaftlichen Handlungsfeld zurückzuziehen. Dieses ist ja bereits in der von Erziehung permanent provozierten und der durch neue Information, durch Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten permanent forttreibenden rationalen Kommunikation betreten worden und kann nicht ohne Selbstverlust verlassen werden.“ (Ebd., S. 61)

Die Zielstellungen und Inhalte eines derartig betretenen Handlungsfeldes, die hier als humane Erwartungen unterstellt werden, sind damit als notwendige Voraussetzung menschlicher Aktivität und Kommunikation zugleich ein möglicher Garant beliebiger Indoktrination unter dem Mantel der Allgemeingültigkeit. Denn: Wer legt fest, was der gesamtgesellschaftliche Konsens erlaubter Kommunikation ist? Schaller entgeht mit seinem inhaltsentleerten Konzept nicht der Gefahr, unter Umständen fruchtbar für undemokratische Erziehungsvorstellungen zu werden,

wenngleich er eine Synthese aller bestehenden Erziehungstheorien unter demokratisch-humanem Aspekt vorantreiben will. Aussagen wie: „Die Pädagogik kann heute nur von der ‚Besserung des Zöglings‘ reden, wenn sie zugleich die Besserung der Gesellschaft . . . im Blick hat“ (ebd., S. 75), können in beliebige Ideologiezusammenhänge eingegliedert werden. Denn Schaller beurteilt die Gesellschaft nicht an ihrer Wirklichkeit, sondern an der Erwartung kommender Wirklichkeit, und er verpflichtet in diesem Sinne auf „Rationalität“ und „Freiheit“: „Eine Erziehung, die dem von unserer Gesellschaft aufgrund rationaler Kommunikation formulierten Anspruch entspricht, die den Heranwachsenden also zu einer politischen Lebensführung in diesem Sinne instandsetzt, ist nicht eine Erziehung des Willens, sondern *Erziehung zur Rationalität*, welche in kommunikativen Interaktionsprozessen und nicht in einer seltenen Hirn-akrobatik ihren Ursprung hat. Nachdem auch die ‚Dialektik der Emanzipation‘ – wenn diese nämlich in subjektiver oder gesellschaftlicher Willkür, wenn sie in hilfloser Anarchie entartet – durchschaut ist, gilt es, Erziehung aus jeglichem Herrschaftsgefüge zu befreien, auf daß sie den Menschen in die positive Freiheit der Rationalität hervorrufe und ihn mit ihr verbinde als jenen Vollzug menschlicher Existenz, der nach dem gesellschaftlichen Kommuniké unserer Tage das ‚Wesen‘ des Menschen ausmacht.“ (Ebd., S. 92 f.)

Dieser Ansatz ist nun nicht mehr nur pädagogisch-utopisch, wie viele pädagogische Ansätze, er ist zugleich – ob dies bewußt intendiert wird oder nicht – auf das Erhalten jeweils bestehender Herrschaftsverhältnisse gerichtet. Wo gemeinhin pädagogische Utopien aus der Misere der Gegenwart heraus sich ein Bild erhoffter Zukunft gestalten und kämpferisch verteidigen, erhebt dieser Ansatz die jeweilige Gegenwart zur Zukunft selbst, unterstellt er herrschaftsfreie Kommunikation in der Gegenwart und verhindert damit das tiefere Eindringen in gegenwärtige Herrschaftsstrukturen. Er orientiert so zwar auf progressive Erwartungshaltungen, aber zum Zwecke der Verschleierung: Da die Befreiung aus gegenwärtigen Herrschaftsverhältnissen nur durch eine Veränderung bestehender Machtstrukturen erreichbar ist, d. h. konkret für die Gegenwart durch schrittweise Reformierung, wird die Möglichkeit und damit Notwendigkeit derartiger Veränderungen von der „kritisch-kommunikativen Didaktik“ einfach bestritten und jedwede Macht abgelehnt, so daß die je wirkende sich unbesehen durchsetzen kann. Dem Herrschaftsinteresse der jeweiligen Machtstruktur der Gesellschaft kommt dann all das entgegen, was als „Emanzipation“ im Sinne „kommunikativer Theorie“ behauptet werden kann:

„Erziehung wird dafür sorgen müssen, daß der junge Mensch in diese

Bewegung eintritt und daß sie nicht ins Stocken gerät dadurch, daß durch irgendwen oder durch irgendetwas Absolutheitsansprüche erhoben werden. Um dieser Bewegung willen, welche die Vernunft des Menschen, seine Rationalität kennzeichnet, wird sie für Freiheit und Emanzipation sorgen müssen:

– Aus *politischer und gesellschaftlicher Herrschaft*, die an dieser in Umwälzung auslaufenden, das Ist von Wirklichkeit je und je verwirklichenden Bewegung nicht interessiert ist,

– aus der *Herrschaft der Selbstsucht*, welches jenes Rücksichtslosigkeit gegen sich selbst voraussetzende ‚Interesse‘ der Vernunft an Emanzipation paralyisiert,

– aus *Ideenherrschaft* und der *Herrschaft von Ideologen*, welche den Menschen aus der ihm heute gemäßen Verbindlichkeit, an dieser Bewegung teilzunehmen, ‚befreien‘ möchte.“ (Ebd., S. 96) Wer garantiert, daß diese abstrakten Forderungen in je konkret ideologischer Füllung, d. h. in ihrer Ausstattung mit ganz bestimmten Ideen, die sagen, was der Inhalt der heutigen Teilnahme an „dieser Bewegung“ ist, nicht im Dienste bestimmter Herrschaft stehen, die die sachliche Form ihrer Durchsetzung zugleich als Rationalität und Emanzipation proklamiert und die in Forderungen münden könnte, daß z. B. das selbststüchtige Interesse der Arbeiter die Wirtschaft paralyisiert und „Mitbestimmungsideologien“, die aus „dieser Bewegung“ befreien wollen, den Menschen in die „Diktatur“ stürzen?

Der Leser könnte vor allem aufgrund der folgenden Schlußfolgerungen Schäfers und Schallers geneigt sein, in den behaupteten emanzipativen Ansprüchen Bestandteile zu entdecken, die dem Wesen emanzipativ-demokratischer Prozesse widersprechen. So, wenn es bei Schaller heißt: „Wie es den Menschen nicht gibt, sondern er das ist, was er von sich erwartet, so läßt sich auch das Kind nicht im Korsett von Daten und Fakten einschnüren.“ (Ebd., S. 101) Das Kind ist „weder durch Erbe noch durch Umwelt (Gesellschaftsschichten)“ bestimmt. „Anzunehmen, daß die Kinder der Arbeiterklasse durchweg benachteiligt seien, wie es aus Untersuchungen . . . oft geschlossen wird, ist ein großer Irrtum; denn bei diesen ‚Benachteiligten‘ . . . ist der auf gesellschaftliche Veränderung abzielende kommunikative Prozeß oft viel lebhafter . . . als bei den Etablierten, deren Kinder insofern die Benachteiligten sind.“ (Ebd., S. 103 f.) Der Arbeiterjugendliche, so die Schlußfolgerung, sollte sich auf seine lebhaftige Kommunikation besinnen, um seinen Vorsprung gegenüber den anderen zu erkennen.

Mit derartigen theoretischen Spekulationen, die in die Nähe elitärer Erziehungsvorstellungen geraten, lassen sich weder real bestehende und

in anerkannten Untersuchungen nachgewiesene Bildungsungleichheiten beseitigen, wie es der Anspruch einer demokratischen Gesellschaft ist (vgl. Weber 1973, S. 115 ff.), noch kann so der Anspruch demokratischer Erziehungstheorie glaubhaft konkretisiert werden.

Unter diesen theoretischen Vorzeichen verspricht die „kommunikative Didaktik“ die „in jüngster Zeit“ und „in zunehmendem Maße“ geforderte Umgestaltung der didaktischen Theorien aus „horizontaler Nebenordnung“ in ein „vertikal gegliedertes Schichtenmodell treten zu lassen, das die wissenschaftstheoretisch begründete Integration verschiedener didaktischer Theorien in *ein* didaktisches Beziehungsgefüge erlaubt“. (Ebd., S. 178) Aufgabe dieses einen Beziehungsgefüges ist es, auf der Grundlage spekulativer Erwartungsharmonie die Kommunikationswissenschaft für die Didaktik fruchtbar zu machen und „Inhalts- und Beziehungsdimensionen“ der Kommunikation zu erschließen. Programmatisch heißt es bei Schäfer: „Dem heute fast ausschließlich auf die Lernsachen und deren Vermittlung gerichteten Interesse des Erziehungswissenschaftlers und des Lehrers ist von der kommunikativen Didaktik entgegenzuhalten, daß der edukative Effekt des Unterrichts nicht *in* den Inhalten zu suchen ist, sondern sich *an* ihnen, im kommunikativen Durchsprechen der Inhalte, herausstellt.“ (Ebd., S. 183)

Die Ausdifferenzierung dieses Aspekts mit kommunikativen und rollentheoretischen Hinweisen reicht jedoch nicht hin, um diesem Ansatz Praktikabilität zu sichern. Die praktische Umsetzung dieses Ansatzes würde einen Lehrer erforderlich machen, der den Unterrichtsprozeß immer auch in die Gefahr einer abstrakt-allgemeinen Verzerrung bringen, der die Erwartung als spekulative Prämisse vor die Probleme der widersprüchlichen Wirklichkeit stellen würde. In der Gegenwart bleibt für solch ein Konzept aufgrund der gewachsenen Leistungsanforderungen an den Unterricht und die Didaktik kaum Raum. Dieser Ansatz geht hinter die konkreten Handlungsanweisungen der wesentlichen didaktischen Ansätze zurück und kann auch nicht zu einer entscheidenden Klärung der wertmäßigen Voraussetzungen didaktischer Theorien beitragen. Vielmehr verdunkelt die theoretische Spekulation Schäfers und Schallers unter dem Begriff der „Erwartung“ die Dynamik des demokratischen Prozesses. Die von ihnen entwickelte vermeintliche Synthese von Kommunikationswissenschaft, „kritischer Theorie“ im Anschluß an Habermas (was widerlegbar ist) und Existenzphilosophie trägt eher zur Ideologisierung der didaktischen Diskussion und zur terminologischen Verwirrung als zur Klärung der wichtigen Fragen der Entwicklung der Didaktik der Gegenwart bei.



## 2. Konstruktive Didaktik

Gotthilf Gerhard Hiller bemüht sich, eine „konstruktive Didaktik“ zu begründen. Hiller geht davon aus, daß der „Unterricht als Institution“, die kritisch in die Welt einführen soll und größtmögliche Offenheit gegenüber der Zukunft vermitteln muß, „an die Analysen der Kultur-anthropologie und der Soziologie gewiesen“ (Hiller 1973, S. 15) ist. Für unabdingbar hält er das Studium der Schriften von so unterschiedlichen Autoren wie Berger, Luckmann, Dahrendorf, Gehlen, Habermas, Küm-mel, Plessner, Simmel, Tenbruck und Mühlmann/Müller in diesem Zu-sammenhang. (Ebd.) Es ist in Theorien über den Unterricht die Frage nach dem Zweck dessen, was dort verhandelt werden soll, zu erheben. Undifferenziert behauptet jedoch Hiller: „Wie der Unterricht unter die-sen Hinsichten (gemeint ist die Arbeitsteilung und Verwissenschaftlichung einer industriellen, hochdifferenzierten Kultur, d. Verf.) auszu-sehen hat, ist bislang von der Didaktik fast nicht bedacht worden.“ (Ebd., S. 15) Die Kritik der bisherigen Didaktik beschränkt Hiller unzurei-chend auf den bildungstheoretischen und in Andeutungen auf den infor-mationstheoretisch-kybernetischen Ansatz der Didaktik. Aus dieser ver-engten Sicht mutmaßt Hiller: „Wie sich die Theorie und Praxis der Schulpädagogik wechselseitig korrigieren und sich gegenseitig offenhal-ten, wurde, soweit mir bekannt ist, noch an keinem Modell hinsichtlich der Schulpraxisforschung detailliert nachgewiesen.“ (Ebd., S. 25)

Hillers Anliegen an die Neubegründung der Didaktik versucht sich mo-dellorientiert und damit praxisnah zu geben. Hiller bestreitet (z. T. in Anlehnung an den Positivismus) der Bildungstheorie als einer Theorie, die die Lebenswirklichkeit zu verstehen und damit zu beurteilen sucht, ebenso wie anderen Theorien, die das Bewußtsein als mehr oder minder direkte und adäquate Widerspiegelung des Daseins auffassen, die wis-senschaftliche Kompetenz: „Überall dort, wo man in der Didaktik da-von ausgeht, daß mit der Wirklichkeit schon implizit gegeben sei, in welchen Richtungen und mit welchen Mitteln sie erschlossen werden kann, wird das Lehren beschreibbar als Einführung in das richtige Ur-teilen; Lernen ist dann Urteilen-Lernen.“ (Ebd., S. 198 f.) Jede Beurtei-lungssatzung, die damit in derartigen Ansätzen vertreten wird, könnte sich jedoch, so vermutet Hiller, zu einem Dogmatismus hin entwickeln, der als „Einsinnigkeit“ des Herangehens an die Welt auftritt. Mit dem Blick auf die Bildungstheorie schreibt Hiller: „Die Vorstellung von einer in den Dingen vorhandenen, allgemeinen, durchgängig stimmigen, in ontologischen Urteilen sich selbst ausbringenden Erkenntnis beherrscht das didaktische Denken weitgehend.“ (Ebd., S. 201) Hiller bestreitet

die These, daß das Subjekt systematisch-theoretisch entfaltet werden könne, er meint, man müsse von der Vorstellung einer allseitig harmonisch gebildeten Persönlichkeit Abstand gewinnen, und gegen den Idealismus der Bildungstheoretiker polemisiert er mit Ernst Bloch: „So behauptet Ernst Bloch im Gegenzug zu der These, im Urteil offenbare sich das den Dingen immanente Wesen, daß die Natur immer mehr enthalte, als im je gegenwärtigen Augenblick über sie sagbar sei; jedes *geschichtliche* Urteil zeige die Sache noch nicht ganz, bringe sie allein – eben durch die geschichtliche Situation bedingt – perspektivisch zu einer historisch wandelbaren, nie endgültigen Gegebenheit.“ (Ebd., S. 204)

Allerdings bleiben diese Aussagen Blochs bei Hiller selbst unverstanden. Bloch polemisiert gegen eine Auffassung, die das geschichtliche Sein in die Dogmen irrationalistischer Weltanschauung preßt, aber er löst die Bedingtheit der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht in eine beliebige Perspektive auf, sondern betont die urteilende oder auch ontologisierende Seite der Interpretation der Wirklichkeit im Sinne des Marxismus. Für Hiller ist es einerseits – auch im Sinne Blochs – wichtig, statisch-ontologisches Denken zu überwinden und den „damit verbundenen (den Interessen herrschender Gruppen förderlichen) Dogmatismus“ (ebd., S. 205) zu verhindern, andererseits geht es ihm nicht „darum, monofunktionale Denkmodelle als unbrauchbar für didaktische Fragestellungen leichtfertig abzuqualifizieren. Allein der Anspruch, daraus hergeleitete Urteile hätten ontologischen Rang, und der daraus resultierende Dogmatismus werden zurückgewiesen.“ (Ebd., S. 206 f.) Damit bleibt aber auch der Blochsche Anspruch der Entschleierung bestehender Herrschaftsstrukturen, der auf Marx zurückgeht, ein undurchdachtes Zitat im Hillerschen Entwurf. Der Unterricht nach Hiller soll nämlich nur zeigen, „daß Zusammenhänge nicht als vom menschlichen Handeln unabhängige Tatsachen vorgestellt werden können – er soll klarmachen, daß Zusammenhänge immer gesellschaftliche Konstruktionen sind: Sie sind geschichtliche Formen, in denen Gesellschaften *die* Wirklichkeit organisieren, von der sie umgeben sind. Zusammenhänge ‚gibt es‘ nicht, sondern es ist dem einzelnen in seinen Gruppen aufgegeben, die konstruierten Beziehungsgefüge auf Stimmigkeit und Interesse zu prüfen.“ (Ebd., S. 207) Die inhaltliche Vielfalt der Gruppeninteressen, ihre an Herrschaft – eben von Hiller noch erwähnt – gebundene Durchsetzbarkeit und ihre Gebundenheit an die Verhältnisse der gesellschaftlichen Organisation gehen nun plötzlich unter: Es bleibt die Hillersche Beliebigkeit des geschichtlichen Vollzuges, die der „Zusammenhänge“ entbehrt, weil diese nur Ausdruck von Gruppeninteressen sind. Hiller fordert nun eine Didaktik, die sich rühmen soll, als Didaktik nicht kausal auf ein

bestimmtes Interesse fixiert zu sein. Aber wird die Didaktik durch die inhalts offene Definition nicht tendenziell für bereits durchgesetzte und im Augenblick je vorherrschende Einsinnigkeiten der Weltinterpretation geöffnet? Hiller konstruiert eine pädagogische Utopie, die einen Lehrer voraussetzt, der eingedenk der Geschichtlichkeit der Welt übergeschichtlich operiert und diese Übergeschichtlichkeit als Geschichtlichkeit seinen Schülern anbietet: „Indem man die jeweilige Erscheinungsform eines Unterrichtsgegenstandes ausdrücklich rückbindet an die Art und Weise, wie er präsentiert wird, kann verhindert werden, daß Unterrichtsgegenstände – wie vielfach bisher – zu Mitteln werden, durch die man absolut sichere Erkenntnisse gewinnt; solche Erkenntnisse, die man als letzte Aussagen über das Sein der Dinge verstehen muß.“ (Ebd., S. 207)

Hiller leitet aus dieser Einsicht ab, daß Zielvorstellungen im Unterricht nicht bestimmten Inhalten entsprechen müssen und daß deshalb auch kein einsinniges Zielgefüge im Unterricht durchsetzbar sei: „An denselben Inhalt können sich je nach Interesse Bündel divergierender Zielvorstellungen anhängen; der Gegenstand wird damit in verschiedenen Handlungsebenen zwar völlig verschieden, stets aber qualifiziert ansprech- und darstellbar.“ (Ebd., S. 210) Darauf aber zielt Hiller: Die Auflösung festgeformter Zielkomplexe zu erreichen, um zu verhindern, daß in der Komplexität der pluralistisch wetteifernden Ziele dogmatische Lehrgefüge gebildet werden. Hiller zieht folgende Konsequenz: „Lehrpläne können künftighin auf keinen Fall als Stoffpläne, aber auch nicht allein als Ziel- und Funktionspläne konzipiert werden. Zu solchen Lehrplänen muß eine Auswahl stets zu überarbeitender, alternativ einander zugeordneter didaktischer Modelle veröffentlicht werden, in denen spezifische Kombinationsmöglichkeiten von Lehrzielen, Unterrichtsinhalten und Methoden der kritischen Reflexion vorgeführt werden.“ (Ebd., S. 212 f.) Damit meint Hiller dogmatische Einsinnigkeiten zu verhindern: Der Lehrer soll sich am jeweiligen Modellfall orientieren und damit die Breite der Möglichkeiten der Gestaltung der Unterrichtsstunde in seinen Reflexionskreis übernehmen. Der Unterricht soll die Lehrenswirklichkeit sowohl als Problemgefüge faktisch intendierter als auch prinzipiell möglicher Lösungsversuche thematisieren und offen für Korrekturen sein. (Vgl. ebd., S. 216) Hiller kritisiert hier wohlgermerkt weniger den Versuch der Bildungstheoretiker, ein bestimmtes inhaltliches Gefüge zu thematisieren, als vielmehr die Behauptung, daß dieses Wissen als notwendiges und fixierbares zu lehren und zu lernen sei. (Vgl. ebd., S. 217) Lehrer als auch Schüler sollen nach Hiller disponibel in inhaltlichen Fragen sein, d. h. daß auch der Schüler an den Denkvoraussetzungen des Unterrichts Anteil gewinnen soll. (Ebd., S. 214) Für die didak-

tische Theorie bleibt unter solchem Anspruch seines Erachtens nur der Lösungsweg des Modells, des modellhaften Versuchens, der über deskriptive Hermeneutik hinaus sich konstruktivistisch versteht. Die Aufklärbarkeit der Realität ist nur in dem Maße nach Hiller zu erreichen, wie „man konstruierte und experimentierte Unterrichtsversuche (einschließlich der darin angelegten alternativen Möglichkeiten) unter diesem Gesichtspunkt aufarbeitet“. (Ebd., S. 219) Schlußfolgerung: „Weder Stoffpläne noch Zielkataloge oder Funktionspläne sind denkbar ohne eine permanent zu revidierende Sammlung von detailliert konstruierten Unterrichtsmodellen.“ (Ebd., S. 221) Damit versucht Hiller die Brücke zwischen der hohen Abstraktion didaktischer Theorie und jenen Meisterlehren des Unterrichts zu schlagen, die den praktizierenden Lehrern normative Regeln an die Hand geben.

Die Idee, die Hiller dermaßen herauspräpariert hat, ist nicht neu. Sie ist zahlreichen didaktischen Versuchen der Vergangenheit, die sich in der Didaktik über die Darlegung bestimmter Unterrichtsplanungen konkretisierten, zu eigen und von der „Berliner Schule der Didaktik“ ausgiebig dargestellt worden. Es verwundert daher und zeigt die mangelnde Bereitschaft des Anknüpfens an schon herausgearbeitete Fragestellungen, wenn Hiller seinen Versuch überbewertend als „konstruktive Didaktik“ bezeichnet, zumal sich Hiller nicht einmal kritisch mit der „Berliner Schule der Didaktik“ auseinandersetzt, den erarbeiteten Diskussionsstand also einfach ignoriert. Gerade eine Beschäftigung mit den Schriften Paul Heimanns hätte jedoch auch Hiller dazu führen können, den Widerspruch von einsinniger didaktischer Theorienbildung und Behauptung eines offenen didaktischen Systems näher zu reflektieren. Die Wertfreiheit didaktischer Theorienbildung, die die Aufhebung der Einsinnigkeit beinhaltet, wurde schon bei Heimann zum methodologischen Problem: Einerseits die Behauptung eines offenen, auf alle Faktoren beziehbaren Systems, andererseits die Entscheidungsdimension der Didaktik, die die Wirklichkeit nach bestimmter Werthaltung auf *bestimmte* Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien reduziert. Bei Heimann ist gegenüber Hiller die Behauptung der Wertfreiheit jedoch deutlicher einsehbar: Sie erscheint als formale Bestimmung der Auswahlkriterien einer *dann* auch subjektiv gefüllten Wertentscheidung durch den Lehrer. Heimanns ganzes Streben geht dahin, diese Wertentscheidung zu verobjektivieren. Hiller hingegen verdunkelt dieses didaktische Dilemma, indem er den didaktischen Reduktionsprozeß der Wirklichkeitsnachbildung selbst zum Gegenstand der Forderung der Aufhebung von Einsinnigkeiten erhebt und das konkrete Unterrichtsmodell als Verkünder didaktischer Wahrheiten proklamiert. Dort, wo in der „Berliner Schule der Didaktik“ der

Anspruch einer didaktischen Reflexion, die der Planung als Theoriebewußtsein des Lehrers vorausgeht, sichtbar ist und in einzelnen Unterrichtsmodellen ausgearbeitet wird, konstruiert Hiller die konkreten Unterrichtsmodelle selbst als didaktische Theorie. Er setzt den planenden Lehrer als theoretisch bewußten damit gleichsam voraus und schneidet dennoch die Phase der Bewußtwerdung des Didaktikers, die Heimanns Theorie so anspruchsvoll und wertvoll macht, aus der Didaktik heraus. Das Resultat derartiger Reduktion zielt dann trotz des Hillerschen Anspruches eher auf Einsinnigkeit denn auf „wahre“ Reproduktion des Gegenwärtigen als Widersprüchlichem und des Zukünftigen als Möglichem. Eine Einsinnigkeit, die sich de facto über das Bewußtsein des Lehrers durchsetzen wird. Dort, wo Hiller als Lehrer Unterrichtsmodelle in seinem Buch entwickelt, wird diese Einsinnigkeit, die den allgemeingültigen Anspruch der Hillerschen Theorie konkretisiert, bloßgelegt werden können.

Ein Unterrichtsmodell bietet Hiller unter folgendem Titel an: „Die Einführung in die Interpretation künstlerischer Objekte und Mittel als Medien der Objektivation religiöser Wirklichkeits- und Selbstdeutungshorizonte“. (Ebd., S. 151) Konkret geht es um eine Unterrichtsstunde, in der „Die Bergpredigt“ nach einem Holzschnitt von Christian Rohlfß behandelt wird. Unter der Betonung, daß es immer auch Alternativen des Herangehens an unterrichtliche Konstruktionen gibt, verabschiedet sich Hiller plötzlich von der pluralistischen Einsicht und entwickelt einen einsinnigen Unterricht: „Ein Künstler macht darum Bilder“, so sagt Hiller als Lehrer den Schülern, „weil er hofft, daß es ihm dadurch möglich wird, das, was in seinem Bild vorkommt (z. B. auch die Dinge und Personen), eben durch das Bildmachen noch besser kennenzulernen.“ (Ebd., S. 157) Diese Behauptung aber ist einsinnig, weil sie z. B. vom Bildermachen als kommerziellem Geschäft abstrahiert. Im folgenden Text des Hillerschen Unterrichtsvorschlags reiht sich nun eine Einsinnigkeit nach der anderen aneinander. Eine besonders augenfällige Einsinnigkeit sei zur Verdeutlichung herausgegriffen: „Jesus ist falsch verstanden“, so lautet eine Interpretation des Lehrers Hiller, „wenn man ihn nur als gewöhnlichen Menschen versteht: Darauf deuten der Nimbus, die Gestik, die Linienführung, mit der die Figur gegeben ist“. (Ebd., S. 160) Die Wirklichkeit wird hier geradezu doppelt einsinnig interpretiert: Einerseits die einsinnige Unterstellung, daß das Bild „die Bergpredigt“ als Abbildung einer wahrhaftigen historischen Situation in der Art der Abbildung gelten kann; andererseits die subjektiv-religiöse Auslegung des Bildes selbst, die nicht für jedermann nachvollziehbar ist. Um es klarzustellen: Es geht hier nicht darum, etwas gegen irgendeine religiöse

Anschauung zu sagen, sondern darum, aufzuzeigen, daß der Hillersche Anspruch des „Aufgebens von Einsinnigkeiten“ im Unterricht von ihm selbst ad absurdum geführt wird, wenn er Unterricht konstruiert. Oder: Was nützen die Hillerschen Perspektiven einer modellhaften Didaktik, wenn sie doch nur bereits bestehende Werthaltungen aufs neue reproduziert und diese Reproduktion mit dem Mantel sogenannter Aufgabe von Einsinnigkeit verschleiert. Und: Ist es nicht unklug, den bereits erreichten Diskussionsstand der Didaktik im Hillerschen Sinne aufzulösen, wenn – vor allem bei Paul Heimann – die bisherige Didaktik doch zumindest ein Bewußtsein für die Notwendigkeit eines theoretisch gesteuerten Verhaltens des Lehrers entwickelt hat, das der praktischen Konstruktion von Unterricht vorausgeht, vorausgehen muß, wenn diese Konstruktionen kritisch reflektiert sein sollen? Hier fällt Hillers Konzept eindeutig hinter den Forschungsstand der Didaktik zurück. Der Anspruch Hillers bleibt demgegenüber abstrakt, verklärend und inhaltsleer: „Das rationale Argument verhindert eine bornierte Hypostasierung spezifischer Erfahrungen: Sie können nicht mehr als Wesensaussage artikuliert werden; aus Erfahrungen lassen sich keine Urteile mehr deduzieren, die den Anspruch erheben könnten, in einem absoluten Sinn wahr zu sein. Die rationale Einsicht in die Konsequenzen der sozialen Differenzierung ist es also, welche jeder Erfahrungsaussage ihren ontologischen Anspruch nimmt.“ (Ebd., S. 44) Hiller baut Fronten auf, wo in Wirklichkeit in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion keine sind. Die Behauptung einer absoluten Wahrheit wird in keinem der gegenwärtigen Ansätze vertreten, sie ist ein Extrem, das hier zur Verdeutlichung von Positionen nicht weiter hilft. Andererseits ist Hiller auf einem „inhaltsleeren“ Weg, wenn er behauptet, daß rationale Argumente nicht Wesensaussagen artikulieren können. Sie müssen es de facto in einem relativen Sinn, bezogen auf den relativen Wahrheitsgehalt, der durch die Geschichtlichkeit menschlicher Erkenntnis bestimmt ist. (Vgl. u. a. Anm. 43, S. 88) In seinem Unterrichtsmodell über die „Bergpredigt“ deduziert Hiller aus Erfahrungen munter Urteile, trifft Wesensaussagen, vermittelt ontologischen Anspruch. Damit verkehrt sich sein inhaltsleerer Anspruch in seiner praktischen Umsetzung ins gerade Gegenteil: Hillers konkreter Unterricht widerlegt Hillers Anspruch einer ontologiefreien didaktischen Theorie.

### **3. Der bildungstechnologische Ansatz**

G. R. Klotz ist ein Vertreter des bildungstechnologischen Ansatzes. In einer Auseinandersetzung mit ihm soll der Mangel an gesellschaftskritischer Hinterfragung pädagogischer und didaktischer Problemstellungen

exemplarisch für diese neuere Variante der Didaktik, die in enger Beziehung zur Entwicklung des programmierten Unterrichts steht, aufgezeigt werden.

Klotz schreibt: „Die bisherige Pädagogik war Ausfluß eines in der Praxis bewährten, auch im wissenschaftlichen Geschäft erzieherisch engagierten Denkens. Die Pädagogik hat in dieser Weise eine Entwicklung als sich selbst gewiß werdender Wissenschaft durchschritten. Sie ist jedoch an einen Punkt ihrer Entfaltung gelangt, der ihre ‚Entbindung‘ aus der so vielberufenen ‚Verantwortung des Erziehers‘ notwendig macht.“ (Klotz 1972, S. 33)

Diese Entbindung ist nach Klotz notwendig geworden, weil die gesellschaftliche Entwicklung die Entwicklung pädagogisch haltbarer Theorien überholt hat: „Die existierenden Methoden des Lehrens und Lernens erweisen sich bei näherer Betrachtung als wenig rationell und als relativ unrationale. Damit befinden sie sich geradezu in einem inneren Widerspruch zur sonstigen Entwicklung unserer Gesellschaft.“ (Ebd., S. 39)

Die Entwicklung der Gesellschaft ist hingegen rational, weil – wie Klotz meint – sie durch und durch technisch ist und sich damit die Effektivität ihres eigenen Daseins eigengesetzlich aufzwängt. Der technische Fatalismus, den Klotz im blinden Optimismus und unter Verdrängung aller sozialen Verhältnisse an die Gesellschaft unterstellt, soll die Pädagogik von moralischer Verantwortung entbinden: „Der praktische Pädagoge kann nicht mehr fordern, daß die Pädagogik als Wissenschaft noch weiter davor zurückscheut, Praxis und Theorie unter verschiedenen Gesichtspunkten und Maßstäben zu betrachten. Allein aus der historischen Entwicklung der Pädagogik läßt sich für die bisherige Ungeschiedenheit von Theorie und Praxis eine Rechtfertigung herleiten, die in dieser Form jedoch künftig nicht mehr in Anspruch genommen werden kann.“ (Ebd., S. 33)

Heute soll nach Klotz nicht mehr die Erfahrung des praktischen Pädagogen als Einheit von pädagogischer Theorie und Praxis „beschworen“ werden, sondern allein der Theorie in Form wissenschaftlicher Expertengruppen, in denen auch qualifizierte Lehrer mitarbeiten können, ein Urteil darüber zugestanden werden, was Praxis sein darf und was nicht. Das heißt: „Lehren und Lernen werden künftig nicht mehr primär auf der Erfahrung des Praktikers, sondern auf den Ergebnissen der empirisch orientierten Erziehungswissenschaft basieren müssen.“ (Ebd., S. 35)<sup>108</sup>

Der Lehrer soll als Technologie fungieren und die von anderen reflektierten Ziele und Inhalte mediengerecht umsetzen. In diesem Sinne muß die Lehrerbildung geändert werden, sie muß ihren Schwerpunkt auf die viel-

<sup>108</sup> Ein solches Konzept legt u. a. auch Brezinkas (1971) analytisch-empirische Begründung der Erziehungswissenschaft nah.

fältigen Formen der Adaptation bestimmter Zielstellungen, die von Experten ausgearbeitet werden, durch den Unterrichtstechnologen legen, d. h. es soll „gleichzeitig mit der Fortentwicklung der Pädagogik als empirischer Wissenschaft ein ‚kooperatives Verhältnis‘ zwischen Theorie und Praxis entwickelt werden“. (Ebd., S. 36) Dieses kooperative Verhältnis soll sicherstellen, daß der Lehrer – nunmehr Unterrichtstechnologe – dem von Experten und damit „wahren“ Wissenschaftlern erarbeiteten Lehrplan und den Unterrichtsschemata nicht fremd gegenübertritt, sondern diese partnerschaftlich akzeptiert.

Klotz sieht als Experte einen Mangel an Reformen besonders im Bildungssystem, das nicht die ihm abzuverlangenden Innovationen durchführen läßt, und er meint, daß es die vordringliche Aufgabe für die Weiterentwicklung der „modernen Gesellschaft“ ist, sich mit Fragen der Erziehung zu beschäftigen und die Erziehungswissenschaft in das Zentrum wissenschaftlicher Bemühungen zu stellen, weil nur über die Erziehung die „Enkulturation“ gemeistert werden kann.

Die neue Erziehungswissenschaft muß empirische Forschung sichern, die an die Stelle der Spekulation über die Erziehung die Entwicklung technologischer Handlungsfähigkeit setzt. Erziehungswissenschaft nach Klotz ist nur „auf dem Wege einer tatsachenverhafteten Forschung“ (ebd., S. 51) möglich. Diese Forschung muß nicht nur quantitative Vorgänge und Beziehungen erfassen, sondern darüber hinaus im Rahmen einer Bildungstechnologie realisierbare Wege konzipieren, die eine optimale Vermittlung bestimmter Lehrziele erreichen läßt. Die Erziehungswissenschaft kann jedoch nicht – und gerade dies ist die Hauptaussage bildungstechnologischer Anpassungsstrategien – die wissenschaftliche Herleitung und Bestimmung der Bildungsziele übernehmen. (Vgl. ebd., S. 51; ferner Brezinka 1971)

„Der Programmierter Unterricht verlangt sowohl in didaktischer als auch in methodischer Hinsicht präzisere Antworten auf die durch ihn aufgeworfenen Fragen, als sie der konventionelle Unterricht bislang benötigt hat. Damit zwingt er der Erziehungswissenschaft wissenschaftsmethodisch gewiß auch neue Maßstäbe auf.“ (Ebd., S. 60) Technik und Technologie sind nach Klotz nicht aufhaltbar. (Vgl. ebd., S. 48 f.) Und eben die technische Entwicklung zwingt den Menschen zur systematisierten, organisierten und planmäßigen Anwendung der Technik, in der Erziehung zur Bildungstechnologie.

Klotz setzt die Bildungstechnologie von der Bildungstechnik ab. Bildungstechnologie soll mehr sein als Technik des Unterrichtens, sie basiert vielmehr „auf einem in all seinen Komponenten *rationalen* Verstehen des Erziehungs-, Lehr- und Lernvorganges“. (Ebd., S. 44) Dabei ist un-



ter dem Begriff der Technologie mehr als werkzeug- und maschinenorientierte Technik zu verstehen. Unter Technologie als Form der Daseinsbewältigung des Menschen soll auch der Bereich der sozialen Interaktionen fallen. (Vgl. ebd., S. 45) Soziale Probleme sind technologische Probleme, weil sie als Konflikte zur *Lösung* anstehen. Der Prozeß der Lösung der Konflikte ist wichtiger als der Konflikt selbst, da dieser in der bestehenden Gesellschaft sich ohnehin auf mehreren Ebenen unterschiedlichster Interessen immer neu reproduziert. Der Konflikt ist das Konstante der bestehenden Gesellschaft, und damit wird nach Klotz die Technologie, die Vermittlungswissenschaft von Konflikten zur tragenden Basis von Realitätsbewältigung. Allerdings – und das übersieht Klotz – kann die Technologie immer nur Konflikte verwalten, Sachwalter der gesellschaftlichen Widersprüche sein und diese in bestimmte Richtungen kanalisieren, nicht aber den Ursprung des Widerspruches und damit auch nicht den Ursprung der Konflikte kontrollieren. Der gesellschaftliche Widerspruch zwischen Bestimmung und Mitbestimmung z. B. setzt sich in unterschiedlichsten Sphären der Gesellschaft, so auch im Schulsystem durch. Nur wer seinen (jeweiligen) Ursprung und Zusammenhang begreift, wird angemessen auf ihn reagieren können. Die bildungstechnologische Didaktik interessiert sich jedoch nicht ursächlich für diesen oder andere Widersprüche, sie will Widersprüche nur vermitteln und organisieren. Das heißt für den Bildungstechnologen, daß er den Schülern insgesamt und abgesehen von ihrer Herkunft und ohne Rücksicht auf mögliche soziale Implikationen Bildung im Sinne eines individualisierten Unterrichts zukommen lassen will, um so möglichst effektiv bestimmte Lehrziele zu realisieren. Diese Lehrziele interessieren jedoch nur so weit, wie sie realisiert werden *sollen*, so daß die Didaktik eigentlich nur lernpsychologisch fundiert sein muß, um die Kontrolle über die Lernmechanismen des Schülers zu erlangen.

Angesichts der gegebenen Verhältnisse in der Analyse der lernpsychologischen Voraussetzungen des Unterrichts muß allerdings auch Klotz eingestehen, daß individuelle Lernvorgänge sich nicht von Anfang bis Ende prognostizieren lassen. (Vgl. ebd., S. 125) Jedoch versucht Klotz die individuelle Adaptation dadurch zu vervollkommen, daß er eine Didaktik fordert, die bestimmte und nicht weiter untersuchte Lernzielsetzungen mit allen vorhandenen empirischen Möglichkeiten umsetzt und in Soll-Ist-Relationen bindet, um aus jedem Lernfortschritt sogleich eine neue Lernaufgabe zu formulieren. Solche Forderungen sind nicht unproblematisch, und da Klotz sich nicht veranlaßt sieht, Kriterien für die Wissenschaftlichkeit der Zielsetzungen zu fordern oder zumindest auf eine notwendige wissenschaftliche Reflexionsebene zu verweisen, zeigt

sich der bildungstechnologische Ansatz nur als Variante des informationstheoretisch-kybernetischen Ansatzes, dessen oft schwer zugängliche Aussagen bei Klotz unter dem Mantel allgemeinerer Begrifflichkeiten und deutlicherer Diktion wiederzufinden sind. Klotz fordert insgesamt eine „Theorie des Lehrens“, jedoch erkennt er andererseits: „Die *Unterrichtsforschung* steckt noch in ihren Anfängen. Die *Lernpsychologie* bietet eine Vielzahl unzusammenhängender oder unverträglicher *Lernmodelle* an. Versuche, mit abstrakten didaktischen Modellen zu arbeiten, müssen ohne Nutzen für die pädagogische Praxis bleiben, solange die zugrunde gelegten Lernmodelle nicht dem realen ‚Lernsystem‘ Mensch abgewonnen und die bereits bekannten didaktischen Regeln nicht in empirisch überprüfte *Lehrmodelle* umgesetzt werden. Damit sind die Probleme umrissen, die eine *Lehr- und Lernforschung* in nächster Zukunft zu lösen hat.“ (Ebd., S. 210) Bis zu dieser Zukunft der Didaktik will Klotz jedoch durch eine Lerntheorie, die eigentlich noch gar nicht entwickelt ist, seine bildungstechnologische Didaktik begründen, und er steckt damit in dem Zirkelschluß einer Begründung, die erst genauer zu begründen wäre. Hierin offenbart sich ein Grundmangel der methodologischen Herleitung der Bildungstechnologie.

Auf dieser problematischen theoretischen Basis entwickelt Klotz u. a. folgende Vorschläge zur bildungstechnologischen Reform der Schule: „Wenn man das Prinzip des Frontalunterrichts nicht ganz und gar über Bord werfen will – wobei man sich dann auch seiner bildungsökonomischen Vorteile berauben würde –, muß man meiner Ansicht nach seine Nachteile künftig nicht mehr durch eine relative Beschränkung der Schülerzahl, sondern durch Anwendung bestimmter technischer Verfahrensweisen und Mittel auszugleichen trachten.“ (Ebd., S. 21) Eine mit den Möglichkeiten der Technik operierende Didaktik würde Unterricht nicht für 30–40 Schüler planen, sondern Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden an verschiedenen Orten vor vielen Tausenden von Schülern ermöglichen. In dem Sinne der Vorausproduktion und aufgrund der Wiederverwendbarkeit sind mit Hilfe dieses Verfahrens langfristig die Kosten für das Bildungssystem eindämmbar. Auf der anderen Seite meint Klotz, daß mit der Differenzierung des Unterrichtsstoffes, der in seiner Realisierung nicht mehr vom begrenzten Wissen des einzelnen Lehrers abhängt, sondern von Experten bearbeitet wird, zugleich eine Individualisierung der Lehrdarbietungen erfolgen kann. Das „Prinzip der Unterrichtsindividualisierung findet seinen Ausdruck darin, daß Leistungen und Verhalten des einzelnen Schülers laufend registriert und analysiert werden. Entsprechend ... ist dann der Fortgang der Lehrdarbietungen zu verändern“. (Ebd., S. 23)

Didaktik aus dieser Sicht ist optimal dann nur noch als programmierter Unterricht vorstellbar, ein Unterricht, der drei wesentliche Vorteile zu vereinigen scheint:

- Vorgabe bestimmter Lehrinhalte durch sogenannte Experten bei gleichzeitiger Ausschaltung möglicher kritischer (verändernder) Rezeption durch den Lehrer;
- Individualisierung der Schülerlernprozesse (und damit eher Verhinderung möglicher kollektiver Lernprozesse);
- kostengeringe Produktion mit scheinbar objektivierbaren Input-Output-Relationen.

Allerdings bleibt der Lehrer selbst aus der Sicht des programmierten Unterrichts unersetzbar: Er soll statt der Wissensvermittlung und Einübung die erzieherische Funktion im Unterricht übernehmen. (Vgl. ebd., S. 24) Das heißt, der Lehrer soll mehr als bisher persönlichkeitsbildende Erziehungsarbeit leisten. Denn: „In der vom Lehrer als Erzieher betreuten Binnengruppe sind ... Persönlichkeit und Charakter, mitmenschliches Fühlen, Einsatzbereitschaft, Verantwortung, Standhaftigkeit, Durchsetzungskraft, Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit zu schulen – kurz alle jene menschlichen Eigenschaften, auf die auch eine technifizierte Gesellschaft gerade bei einem hohen Wissensniveau ihrer Mitglieder nicht verzichten kann.“ (Ebd., S. 24 f.)

Die bildungstechnologische Variante der Didaktik beinhaltet die konsequente Reduzierung wissenschaftlicher didaktischer Problemstellungen auf die Frage nach optimaler, effektiver, kostengeringer und insgesamt anpassender Vermittlung vorgegebener und in die Mystik einer technologischen Gesellschaft gebundener Lehrziele. Obgleich diese Didaktik in der eigentlichen Schulpraxis bisher noch kaum verbreitet ist und Erfolge eher vorsichtig interpretiert werden müssen (vgl. Eyferth u. a. 1972), erscheint es verlockend, an die alleinige technische Lösbarkeit zu glauben. Indes verarmt Didaktik in bildungstechnologischer Strategie zu vorgegebener Inhaltsumsetzung. Sobald der Didaktiker nicht mehr begreift, *was* er unterrichtet, wird diese Vermittlung in ihrer Konkretion durch den Lehrer am Ort immer wieder konfliktreich in Frage gestellt sein. Der didaktische Experte schließlich, der bildungstechnologische Programme ausarbeitet, wird auch immer auf den Entwicklungsstand der allgemeinen Didaktik zurückgreifen müssen, wenn es um die konkrete Planung eines Unterrichts unter Einbeziehung der Bedingungen im Rahmen der Entscheidungen für bestimmte Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien geht. Kann der (der Schulpraxis entfremdete) Experte aber überhaupt die Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens angemessen in seine Entscheidungen einbeziehen?

# B. Die Curriculumtheorie

## 1. Der Begriff Curriculum

S. B. Robinsohn führte den Begriff Curriculum 1967 (vgl. Robinsohn 1971 a) mit seiner programmatischen Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ in die westdeutsche Diskussion ein. Der Begriff Curriculum, der ursprünglich im Barock ein Ausdruck für Lauf bzw. zeitlichen Ablauf und – bezogen auf die Didaktik – für jenen Lehrstoff, der laufend durchgenommen werden soll, war, wurde in der deutschen Begriffsentwicklung seit ca. 1800 durch den Begriff Lehrplan ersetzt. In angelsächsischen Ländern wurden Lehrplanprobleme im Rahmen von Curriculum-Theorien abgehandelt. (Zur Begriffsgeschichte vgl. Dolch 1959) Im Zuge der direkten Anlehnung an die angelsächsische Forschung wurde der Begriff im deutschen Sprachraum wieder übernommen. Er wird im folgenden als verwandter Ausdruck für den Begriff Lehrplan gebraucht, wengleich die Diskussion um das Curriculum Lehrplanprobleme weitreichender als die herkömmliche Lehrplantheorie erörtern will.

Obwohl Curriculumprobleme gegenwärtig einen zentralen Platz in der pädagogischen und didaktischen Theorie beanspruchen, kann kein einheitlicher Sprachgebrauch festgestellt werden. (Vgl. u. a. Nipkow 1971, S. 1 ff.) K. Frey arbeitete heraus, daß allen gewählten Bedeutungszusammenhängen zumindest das Element der Bildungsabsicht zu eigen ist. (Vgl. Frey 1971, S. 30 ff.) Vor allem S. B. Robinsohn stellte mit Hilfe der vergleichenden Methode Momente einer gemeinsamen Curriculumentwicklung in unterschiedlichen Ländern heraus. (Vgl. Robinsohn 1971 b) Von besonderer Bedeutung erwies sich die Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. (Vgl. Huhse 1968; Elbers 1973) Anfang der siebziger Jahre wurden zahlreiche Curriculum-Entwicklungsgruppen gegründet. (Vgl. Knab 1971)

Die Diskussion um die Revision der Lehrpläne betrifft nicht nur die Frage der verschiedenen Formen der Neustrukturierung von Lehrplänen (vgl. u. a. Klafki 1972), sondern auch die im Rahmen der Revision des Bildungsgefüges auftretenden Probleme des Geltungsbereichs (curricularer Zentralismus oder Autonomie der Einzelschule?), des Legitimationsbereichs (was wird durch wen curricular befestigt?), des Kompetenz-

bereichs (wer darf und wer sollte entscheiden?), des Demokratisierungsbereichs (wie werden die Betroffenen in Entscheidungen mit welchen Rechten einbezogen?), des Bereichs der Erneuerung der Lehr- und Lernmittel, der Differenzierung, der Bewertung und Kontrolle, der Operationalisierung u. a. (Vgl. u. a. Nicklas 1972; Raschert 1975; Tütken 1975)

Bei einer Durchsicht curricularer Theorien zeigen sich geordnet besonders folgende Aspekte als zentrale Bezugspunkte der theoretischen Entwicklung:

1. Herausarbeiten der Bildungsabsicht und Versuch der Organisierung von Lernsequenzen, die bestimmte Verhaltensdispositionen der Schüler entwickeln sollen; die Funktionen des Curriculums im Hinblick auf die Bildungs- oder Lernziele sollen erarbeitet werden;
2. Konkretisierung allgemeiner Lernziele in ganz bestimmten Inhalten, Fächern, Schulstufen; Aufgaben der Operationalisierung; Erarbeiten konkreten Lernmaterials;
3. Bestimmung bestimmter Methoden und Organisationsformen, die den beabsichtigten Funktionen entsprechen;
4. Ausarbeitung bestimmter Kontrollmechanismen, die eine Erhöhung der Lernkontrolle und damit Bestimmung der Effektivität der geplanten Schritte sicherstellen.

Diesen einzelnen Entwicklungspunkten entsprechen weitergehende Bedingungsbeziehungen, die von den curricularen Ansätzen mehr oder weniger analysiert werden:

Zu 1: Veränderungen der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Struktur der Gesellschaft und die daraus entspringenden Anforderungen an die Erziehung der Arbeitskräfte im Hinblick auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten einerseits und Verhaltenseigenschaften andererseits bilden die zentralen Bestimmungspunkte der Begründung curricularer Strategien. (Vgl. u. a. Offe 1975) Der an die Heranwachsenden zu vermittelnde Stoff hat den Charakter des überschaubaren und in der bildenden Begegnung nachzulebenden Erlebnisses verloren und wird durch Anforderungen ergänzungsbedürftig, die das Lernen lehren. Neue technische und organisatorische Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sind äußeres Erscheinungsbild einer gewandelten Situation, die tendenziell Momente einer relativ breiten Allgemeinbildung als Möglichkeit sichtbar werden läßt.<sup>109</sup>

---

109 Solche Tendenzen werden allerdings durch die Dreigliedrigkeit des westdeutschen Schulsystems abgeschwächt. Im Schulsystem tritt über die Einheitlichkeit im Rahmen des Anspruches auf Verwirklichung der Chancengleichheit und Allgemeinbildung immer auch das Problem der Differenzierung in den Vordergrund. Dies gilt in

Die wissenschaftlich-technische Entwicklung im Rahmen der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung ist ein entscheidender Bedingungsrahmen der curricularen Entwicklung. Robinsohn bezeichnet das Curriculum in diesem Zusammenhang als primären Produktionsfaktor, der als wirksamstes Motiv der Begründung der Curriculumrevision wirkt. (Vgl. Robinsohn 1971 b, S. 60)

Zu 2: Die Entwicklung psychologischer und hier insbesondere lerntheoretischer Theorien ließ die Notwendigkeit einer präziseren Beschreibung der Lernziele in bezug auf bestimmte inhaltliche Gegenstände im Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung fordern. Die Beliebigkeit des Lehrens eines vom jeweiligen subjektiven Denkhorizont her planenden Lehrers erschien als problematisch. Besonders der Behaviorismus mit seinen Analysen über Konditionierungs- und Verstärkungsmöglichkeiten bei der Konstituierung von Handlungsabläufen im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich bestärkte pädagogische Theorien, die bis ins Detail Lernziele operationalisieren wollen, um einerseits eine hohe Effektivität des Lernens zu erzielen, andererseits aber auch gleichzeitig Möglichkeiten permanenter Lernkontrolle an die Hand zu bekommen. Obwohl zahlreiche interessante Ergebnisse in diesem Zusammenhang erarbeitet werden konnten, gelang es jedoch andererseits nicht, eine *umfassende* Theorie des Lernens zu begründen. Im Zusammenhang mit der psychologischen Kritik am Behaviorismus wurde zugleich die Beschränktheit der Möglichkeiten von Operationalisierungen und damit die begrenzte Begründungsmöglichkeit curricularer Strategien vom Psychologischen her kenntlich: Die vielfach noch nicht aufgedeckten und individuell unterschiedlichen Lernhandlungen der im Unterricht agierenden Persönlichkeiten lassen sich nicht mechanisch in ein Beziehungsgefüge pressen, das *allgemeingültige* Effektivität sichert. Operationalisierungen können nur tendenziell erfolgversprechend sein, wenn sie genügend Spielraum für die Lernhandlungen ganz bestimmter und je unterschiedlicher Persönlichkeiten lassen und auf die jeweilige Lernsituation abgestimmt sind. Gerade diesbezüglich ist die psychologische Forschung jedoch bisher mehr an der Aufarbeitung vorhandener Erscheinungen und vor allem mit dem Entwickeln einer annehmbaren methodologischen Forschungsstrategie als mit dem Aufdecken kausaler Zusammenhänge beschäftigt. (Vgl. Holzkamp 1972, S. 9 ff.)

Ferner lassen sich Operationalisierungen nur in Zusammenhang mit der

---

schwächerem Maße auch für die Einheitsschulsysteme. Vgl. u. a. Thomas (1975) Die westdeutsche Hauptschule als Restschule wurde schon von Heimann kritisiert. Sie stellt nicht nur ein schwerwiegendes pädagogisches, sondern auch ein übergreifend *soziales* Problem dar. Vgl. dazu auch Heimann/Kledzik (1967).

Klärung der zu vermittelnden Inhaltlichkeit durchführen. Doch hier gibt es selbst im naturwissenschaftlichen Bereich ganz erhebliche Meinungsverschiedenheiten zwischen Fachwissenschaftlern bzw. Fachdidaktikern, welche Intentionen mit welchen Inhalten, Methoden und Medien korrespondieren sollen. Die Möglichkeit der Operationalisierung bestimmter Lernaufgaben beschränkt sich damit von vornherein auf die Vorschläge bestimmter wissenschaftlicher Theorieströmungen und kann auch über diese hinaus keinen Allgemeingültigkeitsanspruch erheben. Grundlegendste methodologische Fragen sind strittig. (Vgl. ebd., S. 78 ff.) Nachdem als zentraler begründender Bezugspunkt curriculärer Entwicklung im ersten Punkt die Entwicklung der Gesellschaft herausgestellt wurde, läßt sich nun sagen: Im Rahmen der Begründung des Curriculums als Konkretion der von der Gesellschaft gestellten Aufgaben stellt sich die Schwierigkeit, eindeutige Operationalisierungen und Generalisierungen von Lernaufgaben durchzuführen. Curriculare Theorien können nur im Widerstreit verschiedener Strömungen entwickelt werden, wenn nicht eine allgemeingültige ideologische Basis aller Versuche organisiert, planmäßig und zielstrebig (wie im Lehrplanwerk der DDR) betrieben werden soll. Die Begründungen einer curricularen Strömung erscheinen der anderen als Ausdruck eines je bestimmten Interesses. Je genauer dieses Interesse gefaßt ist und je mehr sich ein Ansatz durchsetzt, um so stärker wird der Lehrer in seinen Handlungen in bestimmter Weise reguliert und kontrolliert. Andererseits bleibt das Erfordernis unumstritten, daß den gesellschaftlichen Anforderungen immer auch entsprochen werden muß und darüber hinaus ein Bildungsvorlauf zu schaffen ist.

Zu 3 und 4: Die Bestimmungen der Methoden und Organisationsformen und die Ausarbeitungen von Kontrollmechanismen, die den jeweils gestellten Intentionen und Inhalten entsprechen sollen, sind auf umfassende Analysen der in den ersten beiden Punkten angesprochenen Probleme angewiesen und erfordern auch systematische theoretische und empirische didaktische Forschung. Eine Trennung der Bestimmung der Methoden, Organisation und Kontrolle von der Begründung der Intentionen und Inhalte im Zusammenhang mit den sozial-kulturellen und anthropologisch-psychologischen Bedingungen erscheint äußerst problematisch: Weder könnte dann gesagt werden, ob die Bemühungen den Anforderungen der Gegenwart, demokratischer Zielperspektive, humaner Wünschenswertlichkeit und den Möglichkeiten menschlicher Lernfähigkeit entsprechen, noch wäre die immer auch gegebene Wahl der Kriterien der Bestimmung transparent genug, um öffentlich überprüft werden zu können.

Andererseits bleibt die Schwierigkeit, daß im Rahmen des Wissenschaftspluralismus, selbst wenn umfassende Analysen über die sozial-kulturelle

und anthropologisch-psychologische Bestimmung der Intentionen, Inhalte, Methoden, Organisation und Kontrolle vorliegen würden, immer nur widerstreitende Wissenschaftsansätze zur Disposition gestellt wären. Die Verwirklichung aller Modelle unterliegt darüber hinaus der gesellschaftlichen und besonders der politischen Inanspruchnahme im Rahmen gegensätzlicher Interessengruppen.

Aus dieser Gegenüberstellung von Bezugspunkten der Entwicklung einerseits und Begründungsnotwendigkeiten andererseits lassen sich Probleme der gegenwärtigen Curriculumentwicklung ablesen:

— Lehrplantheorie als Teil gesellschaftlicher Prozesse bedingt die Analyse der gesellschaftlichen Bestimmtheit des Lehrplans.

— Widerstreitende gesellschaftliche Kräfte bedingen unterschiedliche Lehrplaninteressen.

— Gesellschaftlich relevante Interessen legitimieren im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Rechtfertigung unterschiedliche Lehrplankonstruktionen, um ihr Interessenpotential angemessen durchzusetzen.

— Ein wissenschaftlich relativ abgesicherter Lehrplan kann nur insoweit verwirklicht werden, wie die eigene Interessengebundenheit erkannt, begründet und gegenüber anderen Positionen abgegrenzt wird. Aber:

— Einzelne Begründungen des Lehrplans aus bestimmter Sicht haben so lange keine Chance, allgemeingültig zu werden, wie der Anspruch der pluralistischen Gesellschaft de facto durch alternierende Konzepte im Rahmen der Freiheit von Forschung und Lehre entwickelt wird und auch im Rahmen der allgemeinen politischen Ordnung zu verwirklichen bleibt. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Freiheit von Forschung und Lehre wohl für die Hochschulen, nicht aber in gleicher Qualität für die Schulen gilt. Inwieweit werden in der Forschung entwickelte Konzeptionen praktisch?

Diese grundlegenden Probleme, die hier, bezogen auf die gesellschaftliche Relevanz der Lehrplankonstruktion, zusammengefaßt sind, zeigen sehr deutlich die Schwierigkeit der Begründung einer umfassenden Curriculumkonstruktion auf. Zwar hatte die Diskussion damit begonnen, zuerst theoretische Gesamtkonzeptionen zu entwickeln, die dann in einer letzten praktischen Phase in Curriculum-Elemente verwandelt werden sollten. (Robinson) Die Unmöglichkeit, ein allgemeingültiges Konzept zu finden, das breite Anerkennung findet, führte jedoch dann zu Versuchen praxisnaher Curriculumentwicklung, die auf einzelne Fächer oder Schultypen begrenzt blieben. In der exemplarischen Behandlung der folgenden curricularen Theorieversuche wird diese Entwicklung deutlich.



## 2. Ausgewählte Ansätze zur Begründung von Curricula

### 2.1. Die Notwendigkeit der Curriculumentwicklung: S. B. Robinsohn

Nach S. B. Robinsohn soll die Curriculumtheorie im Zentrum der pädagogischen Arbeit angesiedelt sein, „reflektiert sie doch darüber, zu welchem Ende und auf welche Weise Lernen – im weitesten Sinne von Bildung und Erziehung – veranstaltet werden soll und kann“. (Robinsohn 1971 a, S. XI) Dabei konzentriert sich ihre Aufgabe nicht so sehr auf den wissenschaftlich begründeten Nachweis bestimmter kausaler Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses, sie umfaßt vielmehr das Aufdecken des „Konsensus über wünschenswerte und Aufklärung über praktikable Alternativen pädagogischen Handelns“. (Ebd.) Diese Arbeit sieht Robinsohn in der bisherigen Didaktik allzusehr vernachlässigt, denn die Didaktik muß ihre Leistung „in der rationalen Reflexion über die Bildungsfunktion bestimmter Inhalte und in der Erarbeitung fruchtbarer Fragestellungen über die Erlernbarkeit von Denkstrukturen und über die motivierende Wirkung verschiedener Inhalte“ (ebd., S. 27) erbringen; das „Problem einer systematischen Revision des Gefüges“ aber sei in den vorliegenden didaktischen Theorien übersprungen worden, und es bedarf der curricularen Bemühung, um den daraus entspringenden Mangel an Lebensorientierung auszugleichen. Robinsohn geht davon aus, „daß Curriculumforschung und -entwicklung notwendiger und wesentlicher Bestandteil von Bildungsreform ist; daß die geltenden Bildungsziele und Bildungsinhalte revisionsbedürftig sind; daß die Didaktik Instrumente für eine wirksame Revision dieser Inhalte und der durch sie angestrebten Zielsetzungen nicht geschaffen hat“. (Ebd., S. 31)

Robinsohn bemüht sich, die „Grenzen der Didaktik“ aufzuzeigen, indem er sich kritisch mit der Bildungstheorie auseinandersetzt. Er versucht nachzuweisen, daß die Bildungstheorie weder in der Vergangenheit die rationalen Begründungen der Bildungsziele im Zusammenhang mit wirklichen Bildungserfordernissen hatte leisten können, noch daß eine vermeintliche empirische Wendung in bildungstheoretischen Theorien Entscheidendes am Idealismus dieser Strömung veränderte.

Zentral ist bei Robinsohn folgende Aussage: „Die Erkenntnis, daß *an Gehalten* einer Kultur gebildet wird, kann nicht bedeuten, daß wir die Kriterien unserer Auswahl nicht von dem Bildungsziel, das ein *Ziel des Verhaltens* ist, ableiten dürfen. Die tradierte Kultur, gleichsam als ob-

jektivierter Geist, ist dieses pädagogische Kriterium nicht. ‚Kultur­mündigkeit‘ heißt Mündigkeit *in* einer Kultur, nicht *für* eine Kultur, womit ein rein geisteswissenschaftlicher Kulturbegriff freilich sozialanthropologisch umgewandelt wird.“ (Ebd., S. 29)

Um das Leben in der Kultur zu analysieren, weist Robinsohn drei Untersuchungsebenen auf, die die Aufgaben der theoretischen Begründung der Curriculumforschung umreißen:

1. Situationsanalyse, um die geforderten Funktionen herauszufinden, die die Situation an die Erziehung und Bildung im weitesten Sinne stellt;
2. Qualifikationen zu ermitteln, die der Situation und ihren Funktionen entsprechen;
3. Bildungsinhalte und Gegenstände zu identifizieren, durch welche die Qualifikationen bewirkt werden können.

Die Untersuchungsebenen schließen dabei die Aufgabe ein, Methoden zu entwickeln, die einer adäquaten Beschreibung dienen können. (Vgl. ebd., S. 45)

Hat Robinsohn damit nun tatsächlich die „Grenzen der Didaktik“ aufgedeckt?

Der Kritik der Bildungstheorie kann meines Erachtens zugestimmt werden, wenngleich sie bei Robinsohn nur sehr knapp angerissen wird. Allerdings darf bei der Kritik des Irrationalismus, der in der Bildungstheorie enthalten ist, nicht die Wenigersche Analyse der Lehrplanbedeutung als nebensächliches Problem abgetan werden, wie es bei Robinsohn angelegt ist. Schließlich hatte Weniger bei aller Beschränktheit seiner Aussagen zumindest den Umstand des gesellschaftlichen Kampfes um den Lehrplan als Ausdruck unterschiedlicher Interessen herausgestellt. Zwar war damit nur ein Erscheinungsbild erfaßt worden, aber ein Bild zumindest doch, das der weiteren Erklärung harrt. Robinsohn hingegen versucht die Anknüpfung an bereits erarbeitete Gesichtspunkte eher zu vermeiden, er stellt die Didaktik in ein völlig neues Bezugsfeld: Curriculumtheorie.

Dieses Vorgehen ist problematisch. Die Grenzen der Didaktik identifiziert Robinsohn mit dem bildungstheoretischen Ansatz. Die Öffnung der Didaktik durch Paul Heimann, die theoretisch den Anforderungen Robinsohns entspricht und die diesbezüglich ein differenziertes Instrumentarium entwickelt hat, erörtert Robinsohn nicht. Kaum deutlicher kann die Dominanz bildungstheoretischer Didaktik im Bewußtsein westdeutscher Pädagogen beschrieben werden. Die zentrale Neubegründung der Didaktik als Teil der Curriculumsdiskussion konnte deshalb nur ungenügend den erreichten Forschungsstand der Didaktik aufnehmen. In der

einseitigen Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie ging das Bewußtsein für die Leistungen anderer didaktischer Theorien verloren, so daß die Rechtfertigung des Curriculums durch die völlige Negation der Didaktik legitimiert wurde.

Dabei hatte Heimann bereits 1956 all jene vergleichenden Gesichtspunkte entwickelt, die im Robinsohnschen Konzept 1967 erneut auftauchten. Im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit Fragen der Neuordnung der Lehrerbildung hatte Heimann in den fünfziger Jahren z. B. bereits jene von Robinsohn später hervorgehobenen internationalen Aspekte herausgearbeitet, die die Notwendigkeit von Situationsanalysen hervortreten ließen, um das didaktische Feld neu zu strukturieren.

Gibt es eigentlich überhaupt einen Unterschied zwischen Heimann und Robinsohn?

Dieser Unterschied betrifft die jeweils andere Betrachtung eines gleichermaßen konstatierten Prozesses. Sowohl Heimann als auch Robinsohn erkannten, daß die Veränderungen der Kultur die Veränderungen des Erziehungssystems bedingen. Heimann war bestrebt, auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien, die als formales Lehrplankonzept dem Lehrer enormen Spielraum zur Durchsetzung einer je persönlich begründeten Rationalität lassen, die didaktische Theorie so weit zu entwickeln, daß jeder Lehrer Kriterien besitzt, um im Unterrichtsprozeß die Wirklichkeit in ihrer Entwicklung theoretisch adäquat abzubilden. Robinsohn hingegen setzt bei der Revision der Rahmenrichtlinien an, um in der Zielsetzung und den damit vorentschiedenen Inhalten deutlicher die Allgemeingültigkeit der erstrebten Rationalität wirksam werden zu lassen. Dies konkretisiert sich in dem Bemühen, eine didaktische Reduktion bestimmter Wissenschaftsdisziplinen auf bestimmte Unterrichtsfächer zu verhindern. Der traditionelle Einfluß der Fachwissenschaften auf die Schule soll zumindest relativiert werden – z. B. durch Befragung weiterer Experten –, um nicht von vornherein innovative Strategien an überkommene Strukturen zu fesseln. Erst eine neue Grundlagenbesinnung kann die Strukturen des Curriculums der Zukunft eröffnen.

Die Aspektverschiedenheit der Betrachtung zeigt deutlich, daß es nicht darum gehen sollte, die Curriculumtheorie als Ersatz der Didaktik zu verstehen. Dies kann sie schon deshalb nicht leisten, weil in Westdeutschland im Gegensatz zur DDR die Didaktik kaum Teil eines absolut gültigen Lehrplanwerkes sein sollte.

Andererseits zeigt die Entwicklung der Curriculumsdiskussion die Aufwendigkeit theoretischer Begründungen von Bildungszielen, die unterschiedlichen Rechtfertigungsmodelle unterschiedlicher Interessen, die dabei auftreten.

Das Verhältnis von Didaktik und Curriculum ist bei Robinsohn ungelöst. Dabei erscheint es als unfruchtbar, das Curriculum einseitig von der Bildungstheorie abzusetzen und von hier aus als umfassende Theorie zu legitimieren.

Robinsohn hatte trotz dieser Einschränkungen deutlich gemacht, daß Bildungsreform immer auch eine Revision der Bildungsinhalte umfaßt. Eine Aufgabe, die nur im Zusammenhang von Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Didaktik und Grundlagenwissenschaften (Soziologie, Psychologie usw.) zu leisten ist. Die Curriculumtheorie muß als synthetisierende Theorie zahlreiche Vorschläge zusammenfassen und lehrplantheoretisch formulieren und konkretisieren, um im Rahmen eines breit angelegten Lehrplanwerkes Unterricht rationaler als bisher zu gestalten. Die daraus entspringenden Schwierigkeiten konkretisieren sich im Robinsohnschen Konzept, wenn es um die Vorschläge geht, die den Proporz bei der Zusammensetzung der Gremien auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen betreffen. Auch die Form der Sicherung der Wissenschaftlichkeit des Lehrplans durch Expertenbefragungen erwies sich als stark umstritten, da Experten jeweils ihre wissenschaftliche Haltung reproduzieren, die andererseits nicht unbedingt dem pluralistischen Spektrum des Fachgebietes entsprechen muß.

Die Curriculumtheorie – und das blieb seit ihrer Begründung in der westdeutschen Diskussion größtenteils unbeachtet – kann nicht jene „Superwissenschaft“ sein, die alle Probleme der Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichtsprozesses klärt. Sie ist auf den didaktischen Forschungsstand angewiesen und kann ihn nicht einfach negieren. Vom Ansatz Paul Heimanns her betrachtet, stellt die Curriculumtheorie eine wesentliche Ergänzung der didaktischen Theorie dar. Von hier aus gesehen, erscheint sie auch als ein wesentlicher Bestandteil didaktischer Forschung und Lehre. Aber die Didaktik kann nicht Bestandteil einer übergreifenden Curriculumtheorie sein: Dies würde sie – wie im Lehrplanwerk der DDR – auf eine bestimmte Theorie festlegen und dem pluralistischen Anspruch der Gesellschaft widersprechen. Zwar ist der Hang zur Vereinheitlichung der pädagogischen Wissenschaft besonders durch die Auflösung der Bildungstheorie und das Streben der Bildungstheoretiker nach neuem allgemeingültigem Geltungsanspruch stark, eine Verwirklichung dieser Vereinheitlichung beinhaltet andererseits die Auflösung des Anspruches der Vielfältigkeit. Die Ambivalenz dieser Aussage ist deutlich: Vielfältigkeit mag auch irrationalistische Konzeptionen einschließen, andererseits könnte Vereinheitlichung immer auch die Verabsolutierung einer Theorie – z. B. des Irrationalismus – hervorufen.

Paul Heimann versuchte dieses Dilemma dadurch zu umgehen, daß er das je erreichbare und zu vermittelnde Wissen aus der wissenschaftlichen Forschung in die Didaktik als Theorie und Lehre einzubringen versuchte, indem er Fachwissenschaftler (Fachdidaktiker), Grundlagenwissenschaftler und Didaktiker zu gemeinsamer Praxisarbeit bewegte, um dem Lehrer eine rationale Ausbildung zu ermöglichen, andererseits die Festlegung verordneter Richtlinien und starrer Vorgaben zu verhindern.

Robinson zeigte die Gefahren auf, die in der Unbestimmtheit von Rahmenrichtlinien liegen und die als Irrationalismus im Unterrichtsprozeß aufgrund zu großer Freiräume auftreten können. Robinson konnte andererseits kein allgemeingültig anerkanntes Konzept der Bestimmung von Lehrplänen gewinnen. Seine Gedanken hatten hohen theoretischen Wert, weil erneut deutlich wurde, daß Lehrplanentscheidungen eigentlich rationalen Kriterien standhalten müßten; sie erreichten die Praxis nicht, weil er nicht sagen konnte, welche Kriterien Rationalität allgemeingültig begründen. In diesem Punkte scheint der Ansatz Paul Heimanns weitaus praktikabler, wenngleich auch in ihm die Frage nach der Begründung der Kriterien der Rationalität zu stellen ist.

## 2.2. Die Reduktion des Anspruches: Das LOT-Projekt

Die Allgemeinheit des Robinsonschen Modells fand aufgrund des enormen theoretischen Forschungsaufwandes, der bei der Revision des gesamten Bildungskanons entwickelt werden sollte, und den im Gegensatz dazu praktisch zur Verfügung stehenden Möglichkeiten kaum Nachahmung. Im Verlauf der Diskussion wurden und werden zunehmend mehr schon aus finanztechnischen Problemen Projekte begründet, die sich auf bestimmte enge Fragestellungen beziehen, ohne den weiteren Bedingungs-zusammenhang der dabei auftretenden Entscheidungsprozesse differenziert zu analysieren.

Im sogenannten LOT-Projekt (Lernziel-Orientierte-Tests) geht es z. B. um die Konstruktion von Teilcurricula für den Französischunterricht und die Elementarerziehung. Das Konzept des LOT-Projekts umfaßt in diesem Zusammenhang drei Phasen: 1. Analyse der Informations- und Entscheidungsprozesse, die bei der Entwicklung von „Lehrgängen“ anfallen. 2. Durchführen von „Simulationsexperimenten“, um konkrete Aussagen über Lernziele zu ermöglichen. 3. Das gewonnene Material wird über Aufgabenstellungen und die Entwicklung von Lernsequenzen zu „lernzielorientierten Tests“ verarbeitet.

Entscheidend an diesem Konzept ist, daß die operationalisierten Lernziele aus der Analyse einer Befragung von Entscheidungsträgern gewonnen wurden. Damit sollte eine nicht technokratisch reduzierte Sicht legitimiert werden: „Aus diesen Gründen wurde eine Befragung von Personen durchgeführt, die auf der Ebene der Kultusministerien an der Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen für den Französischunterricht und für den Bereich der Elementarerziehung (Richtlinien für die Grundschule, Vorschule, Schulkindergärten) teilgenommen haben.“ (Flehsig 1971, S. 262) Weitere Befragungsstrategien sollen sich an diese Analyse anschließen.

Die Alternative zum Konzept, das Robinsohn vorlegte, ist offensichtlich: Robinsohn fordert eine umfassende Gesellschaftsanalyse, diese wird im LOT-Projekt auf den Nachvollzug bestimmter Meinungen von Entscheidungsträgern reduziert. Im LOT-Projekt geht man zwar auch von der Annahme aus, daß die gegenwärtige Schulausbildung nicht hinreichend realitätsangemessen ist, die Aufgabe der curricularen Erneuerung wird jedoch bewußt auf Teilcurricula im Rahmen vorgegebener Entscheidungsprozeßanalysen reduziert. Der staatlich gewünschten Entscheidungsstrategie kann so zwar angemessener entsprochen werden, Innovationen werden jedoch an die Weitsicht der staatlich beauftragten Entscheidungsträger einseitig geknüpft.

Der dezisionistische Charakter der Entscheidungsanalyse des LOT-Projekts offenbart sich in der Behauptung der Ideologielosigkeit des eigenen Verfahrens und des Anspruches, mit der „richtigen Methode“ zu verfahren. Ideologie meint für die LOT-Mitarbeiter die Bezeichnung eines „falschen Bewußtseins“. Aber kann eine wissenschaftliche Theorie mit Absolutheit überhaupt behaupten, frei von falschem Bewußtsein zu sein? Im Widerstreit mit anderen Theorien kann sie es nicht. Deshalb ist es in der Soziologie auch üblich, mit dem Begriff Ideologie ohne Wertung alle gedanklichen Aussagen zu bezeichnen, die ihrerseits bestimmte erkenntnismäßige Wertung der Realität sind. Auch in dieser Begriffsfassung können Ideologien natürlich falsches Bewußtsein bezeichnen, aber nur dann, wenn dies vom Kontrahenten nachgewiesen werden kann. Die Mitglieder des LOT-Projekts orientieren sich an rollentheoretischen Überlegungen, und sie bedienen sich der normativ-analytischen Entscheidungslogik R. Radners. Beide Ansätze erscheinen nun aber in der Kritik wissenschaftstheoretischer Kontrahenten als ideologisch im Sinne einer gedanklichen Aussage über die Realität und als Ausdruck eines falschen Bewußtseins über die Realität.

Damit zeigt sich die Problematik eines behaupteten ideologielosen Vorgehens bei der Begründung curriculärer Strategien. Das Problem wird

im LOT-Projekt nur auf eine Ebene der Behauptung verlagert und bricht hervor, wenn andere Wissenschaftstheorien zur kritischen Stellungnahme kommen.

A. Tremml macht unter Einbeziehung neuerer wissenschaftstheoretischer Überlegungen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß im Rahmen der Curriculumforschung mindestens an drei Stellen Werturteile gefällt werden und damit zur kritischen Durchsicht herausfordern:

- „1. bei der Setzung von Lernzielen als Zweck. Das ist evident. Hier tritt das Werturteil offen – meist in Form von ‚letzten Zielen‘ – auf.
2. bei der Setzung von Lernzielen als Mittel innerhalb eines Zweck-Mittel-Zusammenhanges . . .
3. bei der Wichtung von Lernzielen. Unter ‚Wichtung‘ verstehen wir den Vorgang einer unterschiedlichen Gewichtsverteilung in Anbetracht einer endlichen Zahl von Zielen – beispielsweise einer Lernzieltaxonomie. Das kann einmal so geschehen, daß ein Ziel gegenüber anderen einfach als wichtiger angesehen wird, was sich dann natürlich bei der *Quantifizierung in der Evaluation* durch einen höheren Punktwert auswirkt. Oder die Wertung tritt in der Weise auf, daß die zur Erreichung des Zieles notwendige Zeit unverhältnismäßig stark variiert, bzw. daß ein Ziel gegenüber einem anderen im Unterricht eine stärkere Berücksichtigung erfährt.“ (Tremml 1972, S. 47)

Wird nur die Quantifizierung der Ziele begründet, weniger jedoch die Qualität der Lernzielsetzung im Zusammenhang mit der Setzung von Werturteilen erörtert, ergibt sich eine einseitige Ausrichtung: „Dadurch aber, daß das Zielproblem hinsichtlich seiner wissenschaftstheoretischen Implikationen nur flüchtig diskutiert und eine Lösung einseitig von der Empirie erhofft wird, läuft das LOT-Projekt Gefahr, das Zielproblem positivistisch zu verkürzen.“ (Ebd., S. 56)

Ein weiteres Problem der Reduktion der curricularen Aufgabe auf die pragmatisch orientierte Erstellung von Teilcurricula wird im Vergleich zum Entwurf Robinsohns sichtbar. Dort war die Reflexion des unterrichtlichen Gesamtbereichs im Zusammenhang mit Gesellschafts- und Qualifikationsanalyse auf der Grundlage der *dynamischen* Entwicklungsprozesse zum Ausgangspunkt curricularer Neubegründung genommen worden. So konnten längerfristige innovative Strategien gegenüber kurzfristig aufgrund aktueller Anforderungen vermittelten Entscheidungsprozessen in den Blick geraten. Das LOT-Projekt hingegen rückt die Kurzfristigkeit curricularer Erneuerung und damit die Beschränkung auf

aktuelle und unter Umständen eher traditionelle Aufgaben in den Vordergrund. Dabei wird der Curriculumtheoretiker eher zu bewußtem Nachvollzug von anderenorts getroffenen Entscheidungen als zu mitentscheidender (verändernder) Verantwortlichkeit angehalten.

### 2.3. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Geschlossene oder offene Curricula?

Zusammenhängende und von bestimmten theoretischen Positionen her entwickelte und dabei ohne die breite Mitwirkung der Öffentlichkeit (Lehrer, Eltern, Schüler) erstellte Curricula wurden in neueren Auseinandersetzungen als geschlossene Curricula bezeichnet. Demgegenüber setzte eine Diskussion ein, in der z. B. in den „Empfehlungen der Bildungskommission“ des „Deutschen Bildungsrates“ zur „Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“ aufgerufen und die Notwendigkeit der Offenheit der Curriculum-Entwicklung propagiert wurde. (Vgl. Deutscher Bildungsrat 1973)

Offene Curricula sollen rahmenhaften Charakter tragen, dem Lehrer einen hohen Handlungsspielraum lassen, wenngleich Hilfestellungen durch didaktische Kommentare und Materialien einerseits wie bestimmte Institutionen (Regionale Pädagogische Zentren) andererseits geben. (Vgl. Schulnahe Curriculumentwicklung 1972) In diesen Curricula soll auf Lernziele verzichtet werden, die in beobachtbaren Verhaltensäußerungen angegeben sind. Auf der anderen Seite sollen zumindest die Grundsätze und Mindestanforderungen an den heutigen Unterricht fixiert werden, „um das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für das Bildungswesen zu verwirklichen. Festzulegen sind fachübergreifende sowie fach- und stufenbezogene Lernziele, die in der Regel auch inhaltliche Bestimmungen enthalten. Sie sind in so offener Form anzugeben, daß ihnen je nach den Voraussetzungen und der Situation der Lerngruppe unterschiedliche Themen oder Inhalte zugeordnet werden können. Diese Offenheit kann auch dadurch erreicht werden, daß die verbindlichen Lernziele durch eine Auswahl unterschiedlicher Inhaltsangebote – etwa in Materialbänden zu Rahmenrichtlinien – illustriert werden.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 25)

Mit dieser Alternative zu bisher relativ praxisunwirksamen Versuchen (vgl. ebd., S. A 7 f.) soll vor allem die Erhöhung der Handlungswirksamkeit curricularer Theorien in der Schule bewirkt werden. Allerdings wird das Verhältnis von Curriculum und Didaktik, das sich eindeutig



durch die Forderung eines didaktischen Kommentars innerhalb der Curriculausarbeitung stellt, nicht differenziert erörtert. (Vgl. ebd., S. A 26 f.)

An den geschlossenen Curricula bemängeln u. a. W. Sachs und C. Th. Scheilke, daß in ihnen im Rahmen der Curriculumreform weder die Aufgaben noch die Funktion des Lehrers systematisch und empirisch-analytisch untersucht wurden. Damit wird ein befremdender Tatbestand enthüllt: Zum einen ist der Anspruch der Curricula, daß sie den Lehrer bei der Vorbereitung des Unterrichts wirksamer unterstützen als bisherige Lehrpläne, fragwürdig, weil der Lehrer bei der Konstruktion von Lehrplänen von der wissenschaftlichen Diskussion ausgeschlossen ist; zum anderen bieten sich Schülern, Eltern und Lehrern insgesamt kaum oder gar keine demokratischen Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Curriculumkonstruktion und -entwicklung. Daraus folgern die Autoren im Zusammenhang mit zahlreichen Argumenten für die Beteiligung des Lehrers (vgl. Sachs/Scheilke 1973, S. 376 f.), daß geschlossene Curricula zugunsten offener Curricula, die der Beteiligung von Lehrern, Schülern und Eltern nach ihren jeweiligen Möglichkeiten Rechnung tragen, abgelöst werden müßten. Sie heben hervor, daß technologisch modellierte geschlossene Curricula im Schein von „wertfreier“ sachrationaler Notwendigkeit im dunkeln lassen, daß sich „auch in der Formulierung von Curricula ein historischer Stand an zugelassenen Bedürfnisbefriedigungen und erzwungenen Verzichtleistungen niederschlägt“. (Ebd., S. 387) Diese im Sinne von Habermas erstellte These zeigt, daß das in geschlossenen Curricula zum Ausdruck kommende, aber nicht reflektierte „Verfügungsinteresse“ sich so als akzeptierter gegebener Stand der Machtverteilung kritischer Nachfrage entzieht. Daher fordern Sachs/Scheilke ein sich parteilich verpflichtendes Curriculum, das die Lebensbedingungen außerhalb der Schule einbezieht: „Curricula sollten eher ihre Ziele verschiedenen Interessenlagen öffnen und parteilich für die Verbesserung der Lebenslage verschiedener Gruppen instrumentalisierbar sein.“ (Ebd., S. 387) Zwar gelingt es Sachs/Scheilke nicht, die Parteilichkeit der Interessennahme auf einen Ursprung zurückzuführen, der anders als mit „Macht“ oder „Herrschaft“ bezeichnet wäre, also relativ ungenau bleibt; aber im Verständnis der „kritischen Theorie“ wird das Interesse an einer geschichtlichen Entwicklung bekundet, die die Verfügbarkeit einer Minderheit über die Mehrheit negiert. Bei Hilbert L. Meyer heißt es, ähnlichen Ansprüchen folgend: „Die Forschung müßte deshalb sogar, wenn sie über ein positivistisches Konzept der Lernzielanalyse hinausgelangen will, denjenigen Gesellschaftsgruppen, die wegen ihrer politisch-ökonomischen Lage kein Instrumentarium der Interessenartikulation

entwickeln konnten, in emanzipativer Absicht ihre Interessen vermitteln helfen und so den curricularen Konsensbegriff von seiner Affinität zu positivistischen Modellen vermeintlich interessenloser Herrschaftskonformität befreien. Hier zeichnet sich innerhalb der Curriculumforschung ein komplexes Problem der Ideologiekritik ab, das nur über eine Analyse der erkenntnisleitenden Interessen der Erziehungswissenschaft selbst weiter verfolgt werden kann.“ (Meyer 1971, S. 112)

Diese Perspektive stellt sich jedoch nicht allen Vertretern der Konzeption eines offenen Curriculums. Offen heißt hier, daß alle Positionen im Rahmen des Curriculums auftreten können. Praxisorientierten Konstrukteuren offener Curricula erscheint die Theorielastigkeit, die derartige Offenheit immer wieder hervorbringen läßt, als problematisch:

„Mit der stärkeren gesellschaftstheoretischen Orientierung entsteht jedoch die Gefahr, daß die didaktische Theorie es aufgibt, im Medium der von ihr zu verändernden Praxis, d. h. im Interaktionsfeld schulisch veranstalteter Lern- und Bildungsprozesse zu reflektieren, und statt dessen den Schwerpunkt ihrer theoretischen Arbeit in den Bereich der Analyse und Rekonstruktion der politischen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen von Unterrichtsprozessen verlagert.“ (Heipcke/Messner 1973, S. 352 f.)

Diese Kritik ist einerseits Reflex auf die Praxisabgehobenheit der theoretischen Curriculumdiskussion, die sich kaum mehr Problemen der schulischen Vermittlung stellt. Sie ist zugleich Ausdruck für das Versagen des emanzipativen Anspruches an das Curriculum, da die Basis der Curriculumkonstruktion, nämlich der Herleitung von schulischen Lern- und Bildungsentwicklungsmöglichkeiten aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang heraus, aus einer kritischen Einschätzung der gesellschaftlichen Realität und ihrer Widersprüche heraus, als Gefahr der Theoretisierung gewertet wird. Von dem damit geforderten Standpunkt der Praxis aus ist das Curriculum allerdings eher offen für die vorherrschenden und in der Gesellschaftsstruktur angelegten Interessen, bei gleichzeitiger Ausparung der Möglichkeit, diese theoretisch zu erfassen und zu kritisieren.

Ein Kernproblem der Curriculumdiskussion, ob geschlossen oder offen, ist das Verhältnis von Lebensrealität und Lernziel. Will das Curriculum für das Leben den Heranwachsenden qualifizieren, so müssen die Lernziele aus dem Leben abgeleitet werden, der Lebensrealität standhalten und gleichzeitig die im gegenwärtigen Leben schon vorhandenen zukünftigen Momente bedenken. Dabei reicht es nicht hin, nur Erscheinungen aufzuspüren. Es muß immer auch ein System von Kategorien und Ein-

sichten gefunden werden, das eine Auswahl aus der Vielfältigkeit möglicher Lernziele im Verhältnis zur Lebensrealität gestattet.

Das Curriculum kann sich nur dann wissenschaftlich begründen, wenn es über das Problem reflektiert, wie die Lernziele, die es gewinnt, begründet werden. Doch gerade dieses Problem, obgleich es das Herz der Curriculumreform anspricht, ist bisher in der Curriculumsdiskussion fast übergangen worden. Die Arbeiten, die es gibt, gehen oft am Problem vorbei: K. Binneberg z. B. bemühte sich, den Nachweis zu führen, daß ein gestörtes Verhältnis zwischen Lernziel, seiner Begründung und seiner Überprüfung ein „fehlgeleitetes Erkenntnisinteresse“ in der Curriculumforschung kennzeichnet. (Vgl. Binneberg 1973, S. 836 ff.) Er geht davon aus, daß man Lernziele nicht als „wahr“ oder „falsch“ bezeichnen kann, sondern sie nach ihrer Triftigkeit, die begründet, und nach ihrer Erreichbarkeit, die überprüft werden kann, beurteilen muß. Binneberg unterscheidet die Lernzielaussage und das „Lernziel“ als einen „vorgestellten Sachverhalt“, wobei zwar die Aussage als „wahr“ oder „falsch“ bezeichnet werden kann, das Lernziel jedoch als „vorgestellter Sachverhalt“ dieser Kriterien entbehrt. Die Besonderheit des Lernziels liegt darin, daß es ein „vorgestelltes Ziel“ ist. „Ziele aber werden *gesetzt* und sollen *erreicht* werden. Das hat zur Folge, daß man ein Lernziel danach beurteilen kann, ob es *verbindlich und erreichbar* ist, nicht aber es auf seine ‚Wahrheit‘ oder ‚Falschheit‘ prüfen kann.“ (Ebd., S. 842)

Das scheint mir jedoch eine Einsicht zu sein, die nicht recht weiterhilft.<sup>110</sup> Sie beruht auf der Annahme, daß sich Lernzielaussagen und Lernziele eindeutig unterscheiden lassen. Die Frage aber ist doch: Gibt es denn Lernziele, die nicht zugleich Lernzielaussagen sind, die damit nicht zugleich immer auch die Frage nach „wahr“ und „falsch“ im historischen Kontext aufwerfen lassen? Es wäre sicherlich sinnvoller, zunächst nach der Begründung der Lernzielaussage zu suchen, um dann in einem zweiten Schritt die Frage zu erörtern, ob und wie es erreichbar ist. Wird der zweite jedoch vor dem ersten Schritt getan, so darf niemals die Illusion bestehen, daß damit die Werturteilsprobleme aus der didaktischen oder curricularen Theorie ausgeschaltet werden könnten. Sie treten in gleicher Weise in geschlossenen und offenen Konzepten auf.

---

110 Nicht weiterzuhelfen scheinen diesbezüglich auch die Neudefinierungsversuche von Brezinka (1971): Neben einer von ihm versprochenen „wahren“ Erziehungswissenschaft gesteht er die Notwendigkeit einer „Praktischen Pädagogik“ ein, die als handlungsregulative Theorie all das tut, was die reine Wissenschaft (aufgrund rigider Erkenntnisbeschränkung) nicht erklären kann. Vgl. auch Anm. 43, S. 88.

### 3. Entwicklungsprobleme des Verhältnisses von Didaktik und Curriculum

Wenn man versucht, die Probleme der Entwicklung einer curricularen Theorie systematisch zu umreißen, so wird man – sofern die Bedingungen und Entscheidungen, die in der Unterrichtspraxis auftreten, beachtet bleiben – besonders auf drei Problemkreise stoßen:

#### 1. Das *Bedingungsproblem*:

Welche Voraussetzungen gehen in den Lehrplan ein? Genauer: Wer mit wem und in welcher Absicht und mit welcher Perspektive in welcher historisch-konkreten Situation *bedingt* welchen Lehrplan mit welchen Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien? Diese Frage schließt einerseits eine notwendige Situationsanalyse ein, die andererseits die Möglichkeit einer Entscheidungsfindung bieten soll. Das Analysieren der Bedingungsfelder erfordert Kriterien der Analyse. Die Analyse soll Kriterien der Entscheidungsfindung erbringen.

Die Curriculumtheorie hat bisher unterschiedliche Antworten auf diesen Fragenzusammenhang erarbeitet. Diese Antworten sind widersprüchlich und münden überwiegend in Legitimationsabsichten so oder so gestalteter Auffassungen. In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, daß die curricularen Begründungsversuche deduktiven Vorgehens (von allgemeinsten Zielsetzungen zu konkreten Inhaltsvermittlungen) als angeblich „reines“ wissenschaftliches Verfahren scheiterten. Vielmehr wurde immer wieder nur mit wissenschaftlichen Mitteln versucht, gesellschaftlich übermittelte historische Normen auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau zu *rechtfertigen*. Damit aber bleibt das Bedingungsproblem ebenso ungelöst wie in der bisherigen didaktischen Theorie. Heimann konnte bereits Bedingungsfelder als Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen angeben, er begründete jedoch nicht eine erkenntnistheoretisch eindeutig festgelegte Legitimation bestimmter Bedingungen: Diese Reflexion blieb der Verantwortung und dem demokratischen Willen der Lehrer im Maße ihrer Möglichkeiten vorbehalten. Sofern durch curriculare Theorien Begründungen *gesetzt* werden, wird die Möglichkeit der Entwicklung eines durch den Lehrer regulierten Verständnisses seiner Situation zugleich eingeschränkt.

Der eigentliche Konflikt dieser lehrplanmäßigen Einschränkung entwickelt sich nun in seiner Entgegensetzung zum pluralistischen Anspruch in unserer Gesellschaft: Ein aus bestimmter Sicht heraus konstruiertes Curriculum beschneidet den durch den Widerstreit der Praktiker her-

zustellenden Pluralismus so weit, wie es bis in die konkreten Dimensionen der Unterrichtsplanung verlängert wird und sich mit allgemeinsten Zielstellungen nur noch legitimativ schmückt. Dem Lehrer nützt die allgemeinste Begründung eines Curriculums nichts, wenn er konkrete vorgegebene Inhalte umsetzen muß und die Allgemeinheit sich in *bestimmten Aussagen in bestimmter Absicht* konkretisiert. Sein Reflexionsradius wird um so mehr eingeschränkt, je genauer ein Lehrplan ist. Dies kann deutlich am Lehrplanwerk der DDR nachvollzogen werden. Zwar mag dadurch ein ganzes Bildungssystem effektivierbar sein – auch dies zeigt das Lehrplanwerk der DDR eindrucksvoll –, aber der Anspruch pluralistischen Vorgehens unterliegt im gleichen Maße, wie nicht vielfältige Alternativen realisiert werden können. Eben deshalb stellt sich bei Paul Heimann nicht die Frage nach der rationalen Durchdringung der Schulwirklichkeit als eine Frage der Herausbildung eines umgreifenden präzisen Lehrplangefüges, sondern als Problem der Herausbildung bestimmter Lehrerpersönlichkeiten, die die Notwendigkeiten der Funktionalität des Bildungssystems, bezogen auf gesellschaftliche Erfordernisse im Rahmen ihrer Freiheit, umzusetzen verstehen.

Bei beiden – der so oder so begründeten Curriculumtheorie wie auch dem so oder so relativ frei planenden Lehrer – wird das Bedingungsproblem als Problem rationaler Begründung didaktischer Prozesse relevant. Unter pluralistischem Anspruch haben allerdings weder Curriculumkommissionen noch einzelne Lehrer ein Recht darauf, Allgemeingültigkeitsansprüche zu entwickeln. Es ist aber ohne Frage, daß immer wieder Versuche sichtbar werden, vereinheitlichende Ordnungsgesichtspunkte durchzusetzen. Durch solche Tendenzen werden gesetzte Ansprüche in dem Maße durch wirkliche Verhältnisse relativiert, wie konfliktträchtiges Wirken durch politische und staatliche Eingriffe eingeschränkt wird.

Sollten sich curriculare Theorien durchsetzen, die diese Einschränkung auf breiter Basis entwickeln, dann wird das Lehrerverhalten stärker technokratisiert und die ideologische Brisanz der Unterrichtstätigkeit deutlich kanalisiert. Geschichtliche Erfahrungen zeigen die Gefahren, die in derartigen Entwicklungsprozessen stecken. Wird hingegen, wie es zum Teil in der Diskussion um eine größere Offenheit der Curriculumentwicklung anklingt, das Bedingungsproblem als ein Problem widerstreitender Rechtfertigungen und damit als Problem einer streitbaren Demokratie erkannt, dann werden sich Curriculumsdiskussionen verstärkt auf die Entwicklung alternativer Modelle beziehen müssen, die dem Lehrer nicht nur sagen, was er warum und wie lehren sollte, sondern die zugleich die im Was, Warum und Wie verborgene Hintergründigkeit der

Dinge sichtbar machen.<sup>111</sup> Dann jedoch wird sich auch wieder eine direkte Verbindung zur didaktischen Theorie herstellen lassen: Schließlich hatte Heimann gerade diese Gesichtspunkte als Ausgangspunkt zur Entwicklung seiner Didaktik als Theorie und Lehre herausgearbeitet.

## 2. Das Entscheidungsproblem:

Es war die Didaktik Paul Heimanns, die das Entscheidungsproblem im Rahmen pädagogisch-didaktischer Prozesse nicht nur deutlich gemacht hatte, sondern auch wesentliche Strukturen der Entscheidungsnotwendigkeiten aufdeckte. Diese Strukturen wurden im Rahmen der Curriculumdiskussion aufgenommen: Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien wirken als Strukturelemente auch im Curriculum und bedürfen der Konkretisierung in Lernprozessen, was Entscheidungen in konkreten Situationen bedingt. Die Curriculumtheorie hat ein weiteres Strukturelement, das bei Heimann nicht deutlich genug hervorgehoben wurde, herausgearbeitet: die Lernkontrolle. (Vgl. jedoch diese Arbeit S. 444)

## 3. Didaktik oder Curriculum?

Bei der Entwicklung von Fragestellungen und Lösungsstrategien ist die Curriculumsdiskussion besonders auf den Entwicklungsstand der didaktischen Theorie angewiesen. Wie steht es um das Verhältnis von Curriculum und Didaktik?

Bei der Darstellung des Begriffs Curriculum wurde schon deutlich, daß alle curricularen Ansätze mehr oder weniger explizit sich mit Problemen der Bildungsabsicht, des Zweckes der Bildung oder mit beabsichtigten Lernergebnissen beschäftigen. Die Frage der Kontrollierbarkeit der Lernergebnisse ist in diesem Zusammenhang in den Vordergrund getreten, gleichzeitig ergaben sich Probleme der Begründung oder Rechtfertigung von Lernzielen in bezug zum gesellschaftlichen System, zu einzelnen gesellschaftlichen Instanzen, wissenschaftlichen Theorien usw. Wenn diese Entwicklungsprobleme der curricularen Theorien in ein Verhältnis zur Entwicklung der didaktischen Theorie gesetzt werden, so können im wesentlichen folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich gemacht werden:

---

111 Für die Didaktik ist in diesem Zusammenhang nichts dringender als eine fundierte Grundlagenforschung. Über die Entwicklung plausibler Entscheidungsstrategien hinaus wird die Bedingungsfeldforschung konzentrierter betrieben werden müssen, um Rechtfertigungen rationaler begründen zu können.

a) Diskontinuität in den Fragestellungen:

Die didaktischen Ansätze mit Ausnahme des DDR-Ansatzes konnten sich nicht als Teil einer umgreifenden allgemeingültigen Lehrplantheorie (Curriculum) verstehen. Die Bildungstheoretiker verwiesen auf den Lehrplan als Ausdruck des je gegenwärtigen gesellschaftlichen Kräftespiels; Paul Heimann entsprach der Rahmenhaftigkeit der Lehrplansetzungen durch die Forderung eines theoretisch ausgebildeten Lehrers, der in seiner je konkreten Situation Unterricht rational begründen kann; die informationstheoretisch-kybernetischen Ansätze klammerten Überlegungen über die Bestimmtheit ihrer didaktischen Arbeit durch außerdidaktische Instanzen aus.<sup>112</sup>

Seit Robinsohns wegweisender Arbeit 1967 ist es üblich geworden, das Verhältnis von Lehrplan und Didaktik differenzierter zu sehen. Allerdings entwickelte sich ein unfruchtbarer Gegensatz von Curriculum (als zunächst begründende Theorie) oder Didaktik (als Theorie des Unterrichts und seiner Vorbereitung). Die Curriculumtheorie selbst schränkte diese Entwicklung nach einer ersten Entwicklungsphase ein, indem Forderungen nach größerer Praxisnähe erhoben wurden, das Curriculum also in die Nähe einer Theorie des Unterrichts und nicht nur seiner Begründung gerückt wird.

In der westdeutschen Diskussion wurde die Didaktik im Rahmen der Lehrplanüberlegungen jedoch nicht konstruktiv in ihren Ergebnissen aufgenommen, es konnte ihr auch nicht wie im Rahmen des Lehrplanwerkes der DDR eine spezifische Aufgabe zugeordnet werden; vielmehr entwickelten sich curriculare Neubegründungen in einem Bewußtsein, das zunächst der Didaktik kaum ein positives Moment abgewann. Die Curriculumtheorie sollte einen völligen Neubeginn signalisieren, wobei die in der Geschichte der (deutschen) Didaktik angehäuften Erkenntnisse ungenutzt blieben. Die Problematik dieses völligen Neubeginns wurde schon bei der Beurteilung der Reichweite curricularer Ideologien im Rahmen einer pluralistischen Gesamtkonzeption angesprochen. Es wurde bei der Erörterung des Robinsohnschen Konzeptes deutlich, wie sehr die Curriculumtheorie ein hohes Niveau der Entwicklung didaktischer Theorie braucht, um Praktikabilität zu erlangen. Es wurde sichtbar, daß die Didaktik eigentlich schon vor der Entwicklung der Curriculum-diskussion Überlegungen zur Lehrplantheorie und -erneuerung ent-

---

112 Allerdings besteht für den kybernetisch inspirierten Ansatz durchweg (aufgrund der Ausklammerung voraussetzender Fragen) die Tendenz, sich dem Vorgegebenen anzupassen. Dementsprechend ist es nicht unlogisch, wenn H. Frank einen allgemeingültigen Lehrplan mit „unwiderrufflichen“ Lehrzielen (wie im DDR-Ansatz) fordert. Vgl. auch S. 201 f.

wickelt hatte. Damit ist die Curriculumsdiskussion, wenn sie nicht ahistorisch entwickelt werden soll, in einen Bezugsrahmen gebunden, der bisher nur ungenügend zum Reflexionsgegenstand gemacht wurde. Im Rahmen einer geschichtlichen Analyse der Entwicklung der Didaktik kam G. Hausmann 1959 nicht ohne Grund zu der Annahme, daß die Didaktik das gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick halten muß, wenn sie als wissenschaftliche Theorie gelten soll. „Sie umfaßt als solche alle Fragen des Unterrichts und der Bildung. Sie wäre aber als Unterrichtslehre zu eng und als Bildungslehre zu einseitig bestimmt. Wie die Pädagogik nicht mehr als Wissenschaft ausschließlich der absichtlichen und planmäßig stetigen Erziehung aufgefaßt werden kann, so darf auch die Didaktik nicht auf eine Lehre vom Unterricht und der schulmäßigen Bildungsarbeit beschränkt bleiben. Die Aufgabe der Didaktik muß innerhalb der Pädagogik, die das Idol einer geschlossenen Systematik aufgegeben hat und sich als offenes System versteht, gleichfalls universell aufgefaßt werden.“ (Hausmann 1959, S. 16)

Die Curriculumtheorie versäumte es, diesen Anspruch der Didaktik, der sich vor allem in der didaktischen Theorie Heimanns konkretisiert hatte, differenziert zu untersuchen und in eigene Fragestellungen und Lösungsstrategien aufzunehmen. In der Übernahme von Forschungsgesichtspunkten aus Diskussionen in den USA wurde einseitig eine Innovationsstrategie hervorgerufen, die das entwickelte Potential deutscher didaktischer Theoriebildung allzusehr negierte. Die damit verbundene Begriffsverwirrung, die heute dazu geführt hat, daß niemand mehr sinnvoll begründen kann, ob die Didaktik nun Teil des Curriculums oder das Curriculum Teil der Didaktik oder beide gar identisch seien, kennzeichnet erschreckend die Diskontinuität der Fragestellungen und Lösungsstrategien in bezug auf Erziehungsprozesse.

b) Sollte es unabhängig von didaktischen Theorien eigene Aufgaben des Curriculums geben?

Zunächst müssen Mißverständnisse – bezogen auf die Reichweite curriculärer Begründungen – ausgeräumt werden. Ein Curriculum in der BRD scheint nicht als Lehrplanwerk, wie es in der DDR konzipiert ist, möglich, wenn *nicht* der Anspruch des Pluralismus preisgegeben werden soll. Im Rahmen eines gesellschaftlichen Konsenses, wie er im Grundgesetz zusammengefaßt wurde und der nicht so eng ausgelegt werden sollte, wie dies im Gegensatz zum Gedanken des Grundgesetzes oft geschieht (vgl. u. a. Abendroth 1967), kann kein immer auch durch Werturteile bestimmtes Curriculumkonzept einen Monopolanspruch begründen. Dies heißt andererseits nicht, daß die Schule jeweils ein direktes (kurzfristiges) Spiegelbild der örtlichen Mehrheitsverhältnisse sein sollte. Dies sollte



aber auch nicht heißen, daß ein hinter verschlossenen Türen gezaubertes Curriculum an die Stelle widerstreitender Interessen und die Notwendigkeit auch im Rahmen der Schule *austragbarer Konflikte* treten darf. Die Schule wird und kann nur insoweit Spiegel der Demokratie sein, wie in ihr Demokratie zugelassen ist. Je mehr die Widersprüche der Demokratie auch in der Schule ausgetragen werden, um so größer ist die Chance, daß Schüler demokratisches Bewußtsein entwickeln.

Diese Einsicht schließt die Erkenntnis ein, daß es keine wertfreien Curricula geben kann, die als bewiesene, richtige oder allgemeingültige Theorien für alle Praxisbedingungen gelten könnten.

Wenn aber das Curriculum nicht jenen breiten allgemeingültigen Rahmen abstecken kann, den mancher von ihm vielleicht zum Zwecke eindeutiger Orientierung und Erhöhung der Richtliniengebundenheit des eigenen Handelns (Rückversicherung) erhofft hatte – und dieser Rückversicherungshang wächst, je mehr ideologischer Druck auf die Schule einwirkt –, dann sind jene didaktischen Theorien wie die Heimannsche gegenwärtig notwendiger denn je, um *alternative* curriculare Konzepte und Strategien lehrbar zu machen.

Die Curriculumtheorie kann so gesehen ihre Praktikabilität nur im konstruktiven Zusammenhang mit einer entwickelten didaktischen Theorie, mit einer Didaktik als Theorie und Lehre entfalten. Je mehr die Kooperation und Koordination der Curriculumtheorie mit der Didaktik entwickelt wird, desto mehr könnte sich ein meines Erachtens von der Didaktik deutlich unterscheidbarer Gegenstandsrahmen curricularer Forschung ergeben: Initiierung permanenter Lehrplanrevisionen und Ausarbeitung alternativer Konzeptionen sowie permanentes Überarbeiten des gesamten Bildungskanons und der Bildungsstruktur, um innovative Prozesse konkret begründen, darlegen und überprüfen zu können. Dabei wäre jedoch eine enge Zusammenarbeit, die institutionell gebunden werden müßte, zu den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, der Didaktik und den Grundlagenwissenschaften, die mit dem Menschen als Gegenstand der Erkenntnis beschäftigt sind, herzustellen. Ein eigenständiges Curriculum wird immer praxisabgehoben sein und in der Illusion leben, die Wissenschaft völlig neu interpretieren zu müssen. Im Rahmen der Eingebundenheit in die Wissenschaftsdisziplinen jedoch sollten sich curriculare Strategien nicht nur auf den fachlich jeweils erarbeiteten Wissenschaftsstand bringen, sondern auch direkte Bezüge zur Praxis entwickeln. Der Gefahr, daß sich nur etablierte und mehr traditionelle als in die Zukunft weisende Theorien lehrplanmäßig durchsetzen, kann nur durch eine entsprechende Breite und Durchlässigkeit alternativer Konzeptionen im Rahmen von Mindestanforderungen an die Schule (Rahmenricht-

linien) begegnet werden. Demokratie in der Schule und in den Curricula kann allerdings nur soweit verwirklicht werden, wie sie gesellschaftlich gefordert, gefördert und erwartet wird. Denn die Schule und ihre Lehrpläne sind immer auch ein Spiegelbild der Demokratie und ihres Zustandes.

## C. Die Kritik der „bürgerlichen Didaktik“

In der marxistischen Diskussion um die Erziehung und Didaktik hatte S. Bernfeld 1925 die Didaktik als Unterrichtslehre bestimmt, die Erziehungstheorie hingegen sollte mehr als den Unterricht untersuchen. (Vgl. Bernfeld 1967, S. 18) Bernfelds Ansatz wurde von Blankertz bei der Kennzeichnung des marxistischen Ansatzes der Didaktik herausgestellt (vgl. Blankertz 1969 a, S. 11 f.) und findet sich seitdem auch in marxistischen Arbeiten westdeutscher Autoren zur Didaktik. (Vgl. Huisken 1972)

Bernfelds Aussagen zielen allerdings eher auf die Negation der „bürgerlichen Didaktik“ als auf ihre marxistische Neubegründung. Bernfeld ging davon aus, daß die Didaktik präzise und kontrollierbare Zusammenhänge untersucht, da durch sie die Aufgabe des Lehrers als Unterrichten bestimmt wird. Dabei trennt Bernfeld den Zusammenhang von Pädagogik und Didaktik: Die Pädagogik „verlangt z. B., der Lehrer sollte nicht nur unterrichten, sondern auch vor allem: erziehen. Nur eben leider, daß sie nicht zu sagen weiß, wie das zu geschehen habe, während die Didaktik sehr viele Methoden kennt und lehrt, durch die de facto, unerörtert, ob sie die besten sind, die überwiegende Mehrheit aller Schulkinder der Welt das Lesen erlernen; nur leider, daß sie kein Kriterium besitzt, festzustellen, ob dieser kleine Junge oder jenes kleine Mädchen ‚erzogen‘ ist, während die Güte der Didaktik mit wenigen Fragen geprüft werden kann: hier lies dieses Buch und zeige, ob Pestalozzi recht hat, der dich lesen gelehrt hat“. (Bernfeld 1967, S. 21 f.) Bernfeld bestimmte das Wesen der Didaktik als Methodik, d. h. hauptsächlich als Problem des methodischen Weges zur Vermittlung eines beliebigen Lernzieles, ohne daß er die Begründung des Lernziels zum Gegenstandsbereich der Didaktik rechnete, da das Erziehen, wie er meinte, zum Gegenstandsbereich der Pädagogik gehöre. Eine Erklärung, die in der Didaktik der DDR durch die problematische Trennung von Didaktik und Erziehungstheorie konkretisiert wird. Da Bernfeld andererseits erkannte, daß die Didaktik nicht nur methodische Regeln umfaßt, sondern als inhaltliche Theorie Teile des Unterrichtsprozesses abbilden soll, wollte er sie, um ihre Wissenschaftlichkeit zu sichern, durch die „Institutik“ ergänzt wissen, die die schulischen Voraussetzungen didaktischer Prozesse erhelten soll. Diese „Institutik“ soll die eigentlichen wissenschaftlichen

Grundlagen der Didaktik entwickeln, da die Schule nach Bernfeld vor der Didaktik und gegen sie steht, da die Schule das eigentliche Potential der Didaktik, ihre Inhaltlichkeit, die auf die ökonomischen und politischen Verhältnisse der Gesellschaft bezogen ist, bedingt. Aus der Dominanz der gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber der Didaktik entspringt, so schreibt Bernfeld, die Lächerlichkeit der didaktischen Situation: „Da denkt, schreibt, experimentiert, agiert sie redlich und fleißig – und sieht nicht, daß ihr Tun unnütz ist, weil es am falschen Ort geschieht. Zugleich aber – und das ist das Verwerfliche – erhält sie das Bestehende, indem sie, selbst abgelenkt und abseitig tätig, Aller Aufmerksamkeit vom Feinde ablenkt. Aller Arbeitskraft nutzlos vergeudet. Nein, nicht erfolglos. Dient es doch dem gesicherten Bestand des Bestehenden.“ (Ebd., S. 28 f.)

In dieser letzten Aussage, die die Reproduktionsfunktion der Didaktik im Sinne bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse kritisiert, überschreitet Bernfeld andererseits die selbst gegebene enge, methodische Bestimmungsgrenze der Didaktik und weist ihr plötzlich erziehende Potenz zu, so daß sich der Unterschied zur „Instituetik“ und zur Pädagogik hier verwischt. Damit bleibt der Gegenstandsbereich der Didaktik unklar. Andererseits fragt es sich, ob es dem marxistischen Anspruch (der die Lebensverhältnisse als Klassenverhältnisse aufdecken will und damit die Eingebundenheit der Didaktik in Klassenverhältnisse aufzuzeigen bemüht sein muß) entspricht, wenn Bernfeld vor allem auf eine Analyse der institutionellen Probleme der Didaktik drängt. Bernfeld selbst deutet den weiteren Bezugshorizont an, wenn er schreibt, daß die Institution Schule „aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft“ entspringt (ebd., S. 27), aber er deckt die Rolle didaktischer Prozesse in diesem Reproduktionszusammenhang nicht in inhaltlicher Bedeutung auf, sondern verharret in der Interpretation der formalen Rationalität, die in didaktischen Prozessen erreichbar erscheint. Nun ist diese formale Erreichbarkeit aber nicht losgelöst von den didaktisch vermittelten Inhalten zu betrachten.

F. Huisken, der die Position Bernfelds 1972 wiederaufnimmt, verdeutlicht die Intention der Bernfeldschen Definition. Huisken meint, daß die Didaktik „erst dann zu einem nicht restringierten Bewußtsein ihrer Aufgaben kommen, erst dann praxisrelevante Konzepte auf empirischer Grundlage erarbeiten“ kann, „wenn sie ihre Beschränkung auf den scheinbar überschaubaren und kontrollierbaren Unterricht aufgibt und sowohl die Wechselbeziehungen zwischen geplanten Unterrichtsprozessen und Erziehungsfunktionen der schulischen Institutionen als auch

deren Verhältnis zu der sozio-ökonomischen Struktur der Gesellschaft reflektiert“. (Huisken 1972, S. 22) Andererseits definiert Huisken die Didaktik „dem einschlägigen Verständnis nach... als diejenige pädagogische Disziplin..., die sich mit den Bedingungen und Prozessen der veranstalteten Erziehung, d. h. dem Unterricht in der Schule beschäftigt“. (Ebd., S. 346)

Abgesehen davon, daß viele didaktische Probleme auch außerhalb des Unterrichts existieren und dieser Umstand in Huiskens Definition nicht bedacht wird, bleibt es nicht unproblematisch, einerseits zu fordern, daß das Verhältnis von Unterrichtsprozeß in der Institution Schule und sozialökonomischer Bestimmung dieses Prozesses zur Grundlage der Kritik der „bürgerlichen Didaktik“ gemacht werden soll, andererseits jedoch der Gegenstandsbereich der Didaktik, so wie der Kritiker ihn definiert, auf die Bedingungen und Prozesse des Unterrichts im Sinne der „einschlägigen“ Definition der Didaktik beschränkt bleibt. Huiskens Verfahren ist folgendes: Er gewinnt eine weite Fassung des Gegenstandsverständnisses von Didaktik, indem er nachzuweisen versucht, daß vor allem ökonomische Verhältnisse bestimmend auf die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft wirken. Der Kontrahent, die „bürgerliche Didaktik“, kennt dieses bestimmte Verständnis nicht und ist deshalb leicht von Huisken als unkritische Anpassungshilfe an Veränderungen der ökonomischen Struktur nachweisbar. Dieses Vorgehen ist von der Position Huiskens her soweit einsehbar. Die eigentliche Inkonsequenz des Huiskenschen Vorgehens offenbart sich dann jedoch in der weiteren Kritik: Huiskens Definition der Didaktik gleicht der Definition des von ihm kritisierten einschlägigen Verständnisses von Didaktik. Er entwickelt als Kriterien seiner Kritik andererseits ein weites Verständnis der Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik, indem er die gesellschaftliche (und hier in erster Linie die ökonomische) Bestimmtheit der Didaktik als Ausgangspunkt ihrer Kritik einführt. Dieses weite Verständnis bleibt jedoch zugleich folgenlos für *seine Definition der Didaktik*, und damit mündet seine Kritik der Didaktik letztlich in die Negation der Didaktik schlechthin. Seine Kritik der „bürgerlichen Didaktik“ zeigt sich nicht als konstruktiver Versuch, eine marxistisch begründete Didaktik zu entwickeln, sei es auch über die Kritik der „bürgerlichen Didaktik“, sondern es bleibt allein das Bemühen, marxistische Kritik der Didaktik als Kritik des allgemeinen bürgerlichen Weltverständnisses durchzuführen. Diese Vorgehensweise zeigt das entscheidende Problem: Kann diese marxistische Kritik der „bürgerlichen Didaktik“ auf der Grundlage der ungenügenden Entwicklung des eigenen Verständnisses von Didaktik überhaupt angemessen durchgeführt werden?

Huisken kritisiert die „bürgerliche Didaktik“ nicht aufgrund eines grundlegend anderen Verständnisses des Gegenstandsbereichs der Didaktik, sondern aufgrund eines unterschiedlichen Verständnisses der gesellschaftlichen Voraussetzungen, die in die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft eingehen. Das heißt es ist gar nicht sein Interesse, sich exakt mit der Didaktik auseinanderzusetzen, die Didaktik ist ihm vielmehr Mittel zum Zweck: zur Kritik der unreflektierten Voraussetzungen der „bürgerlichen Didaktik“. Der Titel der Huiskenschen Arbeit „Zur Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie“ ist daher äußerst irreführend, weil die Didaktik in ihren umfassenden Grundlagen von Huisken gar nicht differenziert kritisiert wird.

Huiskens Arbeitstitel verspricht eine Lösung, ohne daß die Lösbarkeit der Aufgabe gezeigt werden kann. Er kritisiert „nur“ die Voraussetzungen der in „bürgerlichen Ansätzen“ nach seiner Sicht vernachlässigten wissenschaftlichen Begründung der Didaktik. Seine Kritik setzt auch nicht an der Unterrichtspraxis in der „bürgerlichen Wirklichkeit“ an, sondern an den allgemeinsten theoretischen Voraussetzungen, die „bürgerliche didaktische Theorien“ bestimmen, Aussagen über die Unterrichtspraxis zu gewinnen. Zwar mag auch dem Nicht-Marxisten das Vorgehen richtig erscheinen, zuerst die Voraussetzungen einer Theorie zu kritisieren, um dann den Stellenwert, die Funktion und Wissenschaftlichkeit dieser Theorie genauer bestimmen zu können. Aber mit den Voraussetzungen allein ist es nicht getan, wenn man *die* „bürgerliche Didaktik“ kritisieren will. Das scheint mir auch gar nicht im Sinne des Marxismus zu sein: Vielmehr wird in anderen marxistischen Schriften immer wieder betont, daß eine Auseinandersetzung mit nicht-marxistischen Theorien die Kritik *und* Aufnahme der von diesen Theorien richtig erkannten Sachverhalte einschließen soll. (Vgl. für die marxistische Erziehungstheorie z. B. die Arbeiten Robert Alts: Alt 1975) Zu dieser konstruktiven Verarbeitung kommt Huisken nicht.

Huisken unterscheidet den „inhaltlich-intentionalen Aspekt“ und den „prozessualen Aspekt“ in der Didaktik. Der „inhaltlich-intentionale Aspekt“ herrschte nach seiner Ansicht bis ca. 1962 in Westdeutschland vor; er wurde dann durch Konzepte ergänzt, die den „prozessualen Aspekt“ in den Vordergrund stellten. Dazu gehören nach Huisken im wesentlichen drei Ansätze:

- der Ansatz der „Berliner Schule der Didaktik“,
- der kybernetisch-informationstheoretische Ansatz,
- der unterrichtstechnologische Ansatz.

Seit 1967 sei der inhaltlich-intentionale Ansatz dann wieder im Rahmen der Curriculum Diskussion aufgegriffen worden. Im Rahmen dieser Dis-

kussion seien zeitgleich die vorher genannten Ansätze insbesondere um organisatorisch-institutionelle Aspekte ergänzt worden.

Der Vorteil dieser Einteilung liegt zunächst darin, daß Huiskens versucht, den gegenwärtigen Zustand der Didaktik *historisch* zu erfassen und im Gegensatz z. B. zu Blankertz nicht nur zu konstatieren, sondern — wenngleich einseitig ökonomisch — herzuleiten.

Andererseits entbindet sich Huiskens einer Auseinandersetzung mit aktuellen marxistischen Ansätzen zur Begründung der Didaktik, wie sie vor allem in den sozialistischen Ländern bereits entwickelt wurden. Allein ausgehend von Bernfelds Ansatz entwickelt Huiskens dreierlei Kritikpunkte, um die „bürgerliche Didaktik“ zu analysieren. Erstens will er die Reduzierung didaktischer Problemstellungen auf technisch-methodische Fragen der Vermittlung in den gegenwärtigen didaktischen Ansätzen überprüfen; zweitens die Reflexion der Didaktiker über die institutionell-organisatorischen Bedingungen analysieren; drittens die Funktion der Didaktik für das Bewußtsein der Lehrer herausarbeiten. Diese Fragestellungen werden von Huiskens dann für die im Sinne des Marxismus notwendige, aber nicht hinreichende Analyse der Abhängigkeit didaktischer Theorien von ökonomischen Verhältnissen erörtert. Die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung, die sowohl historisch als auch logisch-systematisch die didaktischen Definitionen, Grundlagen und Gesetzmäßigkeiten überprüfen müßte, gerät nicht in das Blickfeld.

Dieser Mangel der Huiskenschen Arbeit wird bei der Charakterisierung der didaktischen Ansätze deutlich. Dort, wo bei Blankertz in der Einteilung von Bildungs-, Lern- und Informationstheorie/Kybernetik noch die erkenntnistheoretische Herkunft der unterschiedlichen Theorieansätze sichtbar ist, verflüchtigt sich in der Unterscheidung von „inhaltlich-intentionalen“ und „prozessualen“ Aspekten bei Huiskens die Fixierung der unterschiedlichen didaktischen Theorieansätze in eine ungenauere Bestimmung. Diese Bestimmung soll deutlich machen, daß an die Stelle inhaltlich-intentionaler Aspekte seit 1962 vorwiegend prozessuale Aspekte in den Vordergrund der Diskussion getreten sind. Die gemeinsame Basis, auf der sich die didaktischen Konzeptionen seit ca. 1962 bewegen, erscheint mir jedoch — wie ich nachzuweisen versuchte — nur unzureichend an dem Kriterium „prozessual“ festzumachen.

Huiskens marxistischer Interpretationsversuch ist auch innerhalb des marxistischen Ansatzes nicht unumstritten. Er bezog die Entwicklungsnotwendigkeit und -möglichkeit einseitig auf ökonomische Veränderungen. Ein *Exkurs* in die klassische marxistische Theorie mag zeigen, daß es problematisch wäre, Huiskens Ansatz als Begründung *der* marxistischen Analyse didaktischer Theorie zu interpretieren.

Die umfassende ökonomische Analyse von Karl Marx ist als Grundlagenwerk des Wissenschaftsverständnisses marxistischer Wissenschaftler zu verstehen. In seinem Hauptwerk, dem „Kapital“, deckt Marx die wesentlichen „materiellen ökonomischen Verhältnisse“ auf, die den „Produktions-“ und „Reproduktionsprozeß“ des „materiellen Lebens“ der „kapitalistischen Gesellschaft“ bedingen. Diese Bedingungen werden als Momente der gesellschaftlichen „Basis“ der „kapitalistischen Gesellschaft“ aufgedeckt, sie sollen die Eigentums-, Austausch- und Verteilungsverhältnisse dieser Gesellschaft aufzeigen und ihre „ökonomischen Klassenbeziehungen“ darstellen. Die ökonomische Basis des Kapitalismus wurde von Marx im „Kapital“ so gesehen „entschlüsselt“. Allerdings wurde damit kein Generalschlüssel für alle Probleme und Erscheinungsformen der Entwicklung der „kapitalistischen Weltwirtschaft“ gewonnen. Lenin faßt diese Seite der Herausforderung der Marxschen Analyse so zusammen: „Jeder einzelne Produzent in der Weltwirtschaft ist sich bewußt, daß er die und die Änderung in die Produktionstechnik hineinbringt, jeder Warenbesitzer ist sich bewußt, daß er die und die Produkte gegen andere austauscht, doch diese Produzenten und Warenbesitzer sind sich nicht bewußt, daß sie dadurch das *gesellschaftliche Sein* verändern. Die Summe aller dieser Veränderungen in allen ihren Verästelungen hätten innerhalb der kapitalistischen Weltwirtschaft auch 70 Marxe nicht bewältigen können. Das Höchste, was geleistet werden konnte, war, daß die *Gesetze* dieser Veränderungen entdeckt wurden, daß die *objektive* Logik dieser Veränderungen und ihrer geschichtlichen Entwicklung in den Haupt- und Grundzügen aufgezeigt wurde – objektiv nicht in dem Sinne, daß eine Gesellschaft von bewußten Wesen, von Menschen, existieren und sich entwickeln könnte unabhängig von der Existenz bewußter Wesen . . ., sondern in dem Sinne, daß das gesellschaftliche Sein *unabhängig* ist von dem *gesellschaftlichen Bewußtsein* der Menschen. Aus der Tatsache, daß ihr lebt und wirtschaftet, Kinder gebärt und Produkte erzeugt, sie austauscht, entsteht eine objektiv notwendige Kette von Ereignissen, eine Entwicklungskette, die von eurem *gesellschaftlichen* Bewußtsein unabhängig ist, die von diesem niemals restlos erfaßt wird. Die höchste Aufgabe der Menschheit ist es, diese objektive Logik der menschlichen Evolution (der Evolution des gesellschaftlichen Seins) in den allgemeinen Grundzügen zu erfassen, um *derselben* ihr gesellschaftliches Bewußtsein und das der fortgeschrittenen Klassen aller kapitalistischen Länder so deutlich, so klar, so kritisch als möglich anzupassen.“ (Lenin 1970, S. 328 f.)

Die Aufgabe von Marx war es also nicht, alle Erscheinungen der „kapitalistischen Gesellschaft“ zusammenzutragen und einer systematischen



Analyse zu unterwerfen. Vielmehr war es entscheidend für Marx, die „Gesetze der ökonomischen Basis des Kapitalismus“ aufzudecken, um damit zugleich die Möglichkeiten der Bewußtwerdung der Menschen über ihre Verhältnisse voranzutreiben und die Politik der Befreiung von Unterdrückung und Ausbeutung auf eine theoretische Grundlage zu stellen.

Bei Marx heißt es: „In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt.“ (Marx 1972, S. 8 f.)

Der Überbau bezeichnet nach Marx das System der sich über die Basis erhebenden juristischen, politischen, moralischen, ästhetischen usw. Ideen und die ihnen entsprechenden Institutionen, den Staat, Parteien, kulturelle Einrichtungen etc. Im Überbau findet sich die ganze Ideologie, die einer bestimmten Basis entspricht. Die Erziehung ist Teil dieses Überbaus, sie ist wie dieser durch die Basis der Gesellschaft determiniert, sie wirkt ihrerseits auf die Basis zurück. Das heißt für den Kapitalismus: „Die spezifisch ökonomische Form, in der unbezahlte Mehrarbeit aus den unmittelbaren Produzenten ausgepumpt wird, bestimmt das Herrschafts- und Knechtschaftsverhältnis, wie es unmittelbar aus der Produktion selbst hervorwächst und seinerseits bestimmend auf sie zurückwirkt. Hierauf aber gründet sich die ganze Gestaltung des ökonomischen, aus den Produktionsverhältnissen selbst hervorwachsenden Gemeinwesens und damit zugleich seine spezifische politische Gestalt. Es ist jedesmal das unmittelbare Verhältnis der Eigentümer der Produktionsbedingungen zu den unmittelbaren Produzenten — ein Verhältnis, dessen jedesmalige Form stets naturgemäß einer bestimmten Entwicklungsstufe der Art und Weise der Arbeit und daher ihrer gesellschaftlichen Produktivkraft entspricht —, worin wir das innerste Geheimnis, die verborgene Grundlage der ganzen gesellschaftlichen Konstruktion und daher auch der politischen Form des Souveränitäts- und Abhängigkeitsverhältnisses, kurz, der jedesmaligen spezifischen Staatsform finden. Dies hindert nicht, daß dieselbe ökonomische Basis — dieselbe den Hauptbedingungen nach —

durch zahllose verschiedene empirische Umstände, Naturbedingungen, Racenverhältnisse, von außen wirkende geschichtliche Einflüsse usw., unendliche Variationen und Abstufungen in der Erscheinung zeigen kann, die nur durch Analyse dieser empirisch gegebenen Umstände zu begreifen sind.“ (Marx 1969, S. 799 f.)

Die Variationen der Erziehung bei gegebener Basis sind unzählig, die empirisch gegebenen Umstände vielfältig und dynamisch. Daraus entspringt die Illusion der Menschen – wie Marx und Engels herausstellten –, daß die Erziehung und die Verhältnisse, die durch die Erziehung erschlossen werden sollen, der Ursprung aller Gedanken des Menschen sind, daß die Gedanken den Menschen als Gedanken und nicht als bestimmter Ausdruck gegebener Verhältnisse bestimmen und daß die Veränderung der Gedanken der alleinige Ausgangspunkt zur Veränderung der Verhältnisse ist.

Die marxistische Erziehungstheorie als materialistische Theorie hingegen bezieht die Erziehung zurück auf die Basis und den von ihr (allerdings nicht monokausal) determinierten Überbau. Dabei, so hieß es im Zitat von Marx, bestimmt die spezifisch ökonomische Form, in der Mehrarbeit verausgabt wird, das Herrschaftsverhältnis einer Gesellschaft und damit auch die Erziehung. Diese spezifisch-ökonomische Form machte Marx zu seinem hauptsächlichen Forschungsschwerpunkt, und er legte seine Ansichten in mehreren umfangreichen Werken, vor allem in seinem Hauptwerk, dem „Kapital“, dar. Im „Kapital“ untersucht Marx die „Ursachen der Ausbeutung“ in der „kapitalistischen Produktionsweise“, und er zeigt die Formen auf, in denen diese Ausbeutung abläuft. Von großer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von „konkreter und abstrakter Arbeit“, das Aufdecken des „Doppelcharakters der Arbeit“ und die ausführliche Darlegung des „Wert“- und „Mehrwertgesetzes“ sowie die Modifikation des Wertgesetzes durch den „Marktwert“ und den „Durchschnittsprofit“ bzw. „Produktionspreis“. Gleichsam bedeutend sind die Marxschen Aussagen über die „Reproduktion“. Es erscheint mir an dieser Stelle nicht sinnvoll, weitere Begriffe aus derartigen Analysen vorzustellen oder ökonomische Aussagen von Marx differenziert herauszugreifen, wie es in Arbeiten von Huisken und anderen ansatzweise versucht wurde. Damit würde ich an dieser Stelle auch nur jenen Mangel dieser Arbeiten hier reproduzieren, die zwar einige Punkte aus dem Werk von Marx referieren, jedoch nur ungenügend eine marxistische *Erziehungstheorie* begründen, und es damit dem Leser überlassen, Bezüge von der Ökonomie zur Erziehung herzustellen. Auf das Problem des Ökonomismus sei dennoch zur Verdeutlichung der Problemlage kurz eingegangen.

Huisken versuchte besonders, den Zusammenhang von ökonomischer Reproduktionsfunktion und Erziehungsanforderung zu diskutieren und die Erziehung ökonomisch zu bestimmen. Dies war vor allem in einer Hinsicht möglich. Marx hatte den Lohn des Arbeiters durch seine Reproduktionskosten bestimmt, d. h. durch die Kosten, die erforderlich sind, um dem Arbeiter und seiner Familie sowohl unter „historischem“ als auch unter „moralischem Aspekt“ die notwendigen durchschnittlichen Lebensmittel einer bestimmten Kulturstufe zu sichern. Darunter fallen mit der Entwicklung der Gesellschaft (Kultur) auch die Erziehungs- oder Bildungskosten. Diese gehen in den Lohn des Arbeiters ein und vermindern durch Erhöhung des Lohns den Mehrwert bzw. Profit des Kapitalisten, der bestrebt ist, möglichst viel unbezahlte Arbeit sich anzueignen. Huisken folgert aus dieser marxistischen Grundthese, daß in der kapitalistischen Gesellschaft *daher* die Ausgaben für Erziehung oder Bildung besonders knapp immer waren, sind und sein werden. (Vgl. Huisken 1972, bes. S. 246 f.) Von dieser Ausgangsthese aus werden von Huisken und anderen Autoren Erziehungs- bzw. Bildungsausgaben nur insoweit als notwendige angesehen, wie sie ökonomischen Nutzeffekt erzeugen können. Marx hingegen geht bei der Bestimmung der Reproduktionskosten von einem historischen und moralischen Moment aus. Damit meint er, daß die Reproduktionskosten des Arbeiters historisch und moralisch abhängen von den Umständen der Herausbildung der Gewohnheiten und Lebensansprüche des Arbeiters, d. h. daß der Bedürfnisstand der Gesellschaft an qualifizierten Arbeitern und der Organisationsgrad der Arbeiter zur Erzielung von höheren Löhnen und Qualifikationen in die Bestimmung der Reproduktionskosten eingeht. So gesehen kann sich der Kreis der Konsumgüter und der Erziehungs- und Bildungsgüter, die in die normale Reproduktion der Arbeitskraft eingehen, vergrößern, andererseits ist dieser Kreis in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich groß. Damit sind die Reproduktionskosten relativ weit bestimmt: Sie umschließen historisch und moralisch eine bestimmte Entwicklungsstufe und Lebensansprüche einer Bevölkerung. Dabei ist es ferner wichtig, daß die Erziehung oder Bildung, sofern sie auf die Ausbildung konkreter Arbeit bezogen ist, nicht nur den Wert der Arbeitskraft und damit den Lohn des Arbeiters erhöht, sondern auch als qualifizierte Arbeitskraft mehr Wert und mehr unbezahlte Arbeit schaffen kann. D. h. die Knappheitsthese, die Huisken und andere Autoren verabsolutieren, ist keine absolute These der marxistischen Theorie, sondern für den Marxismus nur *eine* Möglichkeit historischer Entwicklung, die sich allerdings absolut kaum bestätigen läßt. Es ist zumindest bisher keiner marxistischen Untersuchung gelungen, nachzuweisen, daß die Er-

ziehungs- und Bildungsausgaben im Kapitalismus absolut knapp gehalten werden. Vielmehr besagt ja gerade auch die marxistische Theorie, daß sie nicht knapp gehalten werden können, *wenn* die Kapitalisten mehr Gewinn im Verwertungsprozeß erzielen wollen. Dies ergibt sich nach Marx daraus, daß die „qualifizierte Arbeit“ im Wertschaffungsprozeß als „komplizierte Arbeit“ mehr Wert als unqualifizierte bzw. „einfache Arbeit“ schaffen kann. Der Wert einer Ware bestimmt sich nach Marx durch die gesellschaftlich durchschnittliche notwendige Arbeitszeit. Wenn die einfache Arbeit einen bestimmten Durchschnitt darstellt, so gilt die komplizierte Arbeit nach Marx als multiplizierte oder potenzierte einfache Arbeit. Die Qualifikation des Arbeiters kann damit nicht absolut knapp gehalten werden, wenn der Kapitalismus sich entwickelt, wenngleich nicht alle Arbeiter gleiche Qualifikationen benötigen.

Abgesehen von diesen hier nur knapp problematisierten Aussagen zur Bestimmung der Erziehung oder Bildung durch den ökonomischen Nutzeffekt, der bei Huisken zu eindimensional dargestellt wird, ist marxistisch gesehen auch die Bestimmung der Erziehung oder Bildung durch die herzustellende Funktionalität gegenüber den Produktionsverhältnissen zu beachten. Die Schulgeschichte läßt sich nämlich auch vom Marxismus her nicht als Geschichte der Ausbildung der Arbeitskraft schreiben, sondern bedarf der differenzierteren Betrachtung. (Vgl. u. a. Haug 1974; ferner Nyssen 1974, bes. S. 292 ff.)

Zur Verdeutlichung dieser These sollen einige Zitate von Marx und Engels herangezogen, kommentiert und schließlich in Beziehung zu den theoretischen Konsequenzen für das Verhältnis von Marxismus und Didaktik gesetzt werden.

Der marxistische Anspruch hebt zunächst den Primat der Basis gegenüber dem Überbau hervor: „Auf den verschiedenen Formen des Eigentums, auf den sozialen Existenzbedingungen erhebt sich ein ganzer Überbau verschiedener und eigentümlich gestalteter Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen. Die ganze Klasse schafft und gestaltet sie aus ihren materiellen Grundlagen heraus und aus den entsprechenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Das einzelne Individuum, dem sie durch Tradition und Erziehung zufließen, kann sich einbilden, daß sie die eigentlichen Bestimmungsgründe und den Ausgangspunkt seines Handelns bilden.“ (Marx 1960, S. 139)

Der Erzieher selbst ist aus dieser Sicht *Erzogener*, zwar von Gedanken beherrscht, aber von Gedanken, die in einem Verhältnis zu den realen Bedingungen seines gesellschaftlichen Seins stehen, die unabhängig von seinem Willen ihn in Beziehung zur gesellschaftlichen Basis, zu den Produktionsverhältnissen seiner Zeit, setzen. Sosehr der Mensch die Ge-

danken suchen kann, die ihn von den Verhältnissen seiner Existenzweise befreien, so wenig kann er sein reales gesellschaftliches Sein mittels der Gedanken fliehen. In letzter Instanz drückt ihm das gesellschaftliche Sein – und damit auch seinen Gedanken – den ihm eigentümlichen Stempel auf.

Jedoch sosehr das gesellschaftliche Sein die gesellschaftlichen Verhältnisse der Menschen „in letzter Instanz“ bestimmt, so wenig können alle Verhältnisse direkt oder allein aus ökonomischen Ursachen erklärt werden: „Bei der Beurteilung von Ereignissen und Ereignisreihen aus der Tagesgeschichte wird man nie imstande sein, bis auf die *letzten* ökonomischen Ursachen zurückzugehen . . . Die materialistische Methode wird sich daher hier nur zu oft darauf beschränken müssen, die politischen Konflikte auf Interessenkämpfe der durch die ökonomische Entwicklung gegebenen, vorgefundenen Gesellschaftsklassen und Klassenfraktionen zurückzuführen und die einzelnen politischen Parteien nachzuweisen als den mehr oder weniger adäquaten politischen Ausdruck dieser selben Klassen und Klassenfraktionen.“ (Engels 1971, S. 511 f.)

Die direkte Ableitung aller Phänomene des Überbaus aus der Basis erscheint nach der „materialistischen Methode“ nicht möglich. Nach dieser Methode kann die Erziehung nicht allein auf ökonomische Ursachen zurückgeführt und nur als Wirkung der ökonomischen Ursache betrachtet werden:

„Damit zusammen hängt auch die blödsinnige Vorstellung der Ideologen: Weil wir den verschiedenen ideologischen Sphären, die in der Geschichte eine Rolle spielen, eine selbständige historische Entwicklung absprechen, sprächen wir ihnen auch jede *historische Wirksamkeit* ab. Es liegt hier die ordinäre undialektische Vorstellung von Ursache und Wirkung als starr einander entgegengesetzten Polen zugrunde, die absolute Vergessung der Wechselwirkung. Daß ein historisches Moment, sobald es einmal durch andere, schließlich ökonomische Ursachen, in die Welt gesetzt, nun auch reagiert, auf seine Umgebung und selbst seine eigenen Ursachen zurückwirken kann, vergessen die Herren oft fast absichtlich.“ (Engels 1968 a, S. 98) Ferner: „Die Menschen machen ihre Geschichte selbst, aber bis jetzt nicht mit Gesamtwillen nach einem Gesamtplan, selbst nicht in einer bestimmt abgegrenzten gegebenen Gesellschaft. Ihre Bestrebungen durchkreuzen sich, und in allen solchen Gesellschaften herrscht eben deswegen die *Notwendigkeit*, deren Ergänzung und Erscheinungsform die *Zufälligkeit* ist. Die Notwendigkeit, die hier durch alle Zufälligkeiten sich durchsetzt, ist wieder schließlich die ökonomische . . .

Je weiter das Gebiet, das wir gerade untersuchen, sich vom Ökonomi-

schen entfernt und sich dem reinen abstrakt Ideologischen nähert, desto mehr werden wir finden, daß es in seiner Entwicklung Zufälligkeiten aufweist, desto mehr im Zickzack verläuft seine Kurve. Zeichnen Sie aber die Durchschnittsachse der Kurve, so werden Sie finden, daß, je länger die betrachtete Periode und je größer das so behandelte Gebiet ist, daß diese Achse der Achse der ökonomischen Entwicklung um so mehr annähernd parallel läuft.“ (Engels 1968 b, S. 206 f.)

So gesehen kann zwar die Entwicklung der Erziehung unter „kapitalistischen Verhältnissen“ allgemein und über Jahrzehnte hinweg als Ausdruck bestimmter ökonomischer Bewegungen interpretiert werden. Aber erstens nicht als ausschließliche Reaktion auf ökonomische Bewegungen, sondern im Verhältnis der Wechselwirkung von Basis und Überbau; zweitens nicht im Detail, nicht in jeder Situation, sondern *nur* in gewisser Annäherung in einer längeren Zeitperiode, nur als Durchschnitt gewisser Teilbewegungen.

Wenn von marxistischen Autoren die Erziehung in ein monokausales Verhältnis zur Produktion gesetzt wird, indem z. B. alle Erziehungsformen und -inhalte auf Ausbildungsformen und -inhalte *konkreter Arbeit* reduziert werden, dann liegt eine Modifikation der ursprünglich Marxschen Theorie vor. Nach Marx dürften zumindest zwei Aspekte nicht übersehen werden:

*Erstens* die Ausbildung der „Gesamtarbeitskraft“, die „produktive“ und im weiten Sinne „unproduktive Arbeit“ einschließt und nicht auf reine Industriearbeit reduziert werden kann. Eine Ausbildung der Gesamtarbeitskraft schließt die Ausbildung zum Tischler, Maschinenbauer, Packer, Lehrer, Forscher usw. ein und kann aufgrund der Unterschiedlichkeit der Anforderungen nicht direkt auf die Ausbildung der konkreten Arbeit dieser Tätigkeiten bezogen sein, d. h. sie muß als „Allgemeinbildung“ erscheinen. Diese Allgemeinbildung, die die Erziehung aller Kinder so lange einheitlich umfaßt, wie sie eine einheitliche Schule durchlaufen, kann allenfalls Grundbildungselemente zukünftiger konkreter Arbeit umfassen. Je länger die einheitliche Allgemeinbildung ist, um so größere Möglichkeiten allseitiger Bildung erschließen sich. Das heißt die Herausbildung der Gesamtarbeitskraft in der einheitlichen Allgemeinbildung erschließt Möglichkeiten einer relativ allseitigen Persönlichkeitsentwicklung in dem Maße, wie die Differenzierungsformen traditioneller Schulsysteme überwunden werden. Die Notwendigkeit der Herausbildung der „Gesamtarbeitskraft“ zeigt eine weitere Bedeutung der ökonomischen Bedingtheit der Erziehung auf: Die Erziehung kann schon deshalb nicht passives Abbild der gegebenen ökonomischen Bedingungen sein, da diese Bedingungen selbst es als notwendiges Entwicklungsmoment

ihres eigenen Bestehens einschließen, daß eine Höherentwicklung der Bedingungen realisiert wird. Der Mensch als Realisator dieser Entwicklung bedarf der antizipierenden Fähigkeit, der Fähigkeit, gegebene Bedingungen schöpferisch zu verändern im Sinne der Entwicklung höherer Potenzen dieser Entwicklung, d. h. im Sinne der Entwicklung der „Produktivkräfte“. Im „Kapitalismus“ sind diese schöpferischen Kräfte des Menschen zwar in die „Verwertungsbewegung des Kapitals“ eingebunden, d. h. sie werden zum Nutzen der Ausbeutung und nicht als Planmäßigkeit der Menschheitsentwicklung eingesetzt, aber sie bringen gleichzeitig die Menschheitsentwicklung, wenn auch in unterschiedlicher Form, voran. *Zweitens* umfaßt die Allgemeinbildung mehr als die Ausbildung der Arbeitskraft. Weder Marx noch Engels haben Erziehung oder Bildung und Ausbildung oder Qualifizierung der „Ware Arbeitskraft“ gleichgesetzt. Sie rückten vielmehr die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen und Beziehungen der Erziehung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Ein wichtiger Gedanke hierbei ist, daß die „Bildung ... für die enorme Mehrzahl die Heranbildung zur Maschine“ (Marx/Engels 1959, S. 477) ist, ein anderer, daß die gesamten gesellschaftlichen Verhältnisse die Erziehungsverhältnisse bilden.

Im „Kommunistischen Manifest“ fragen Marx und Engels die Kritiker des Kommunismus nach dem Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft. „Aber, sagt ihr, wir heben die trauesten Verhältnisse auf, indem wir an die Stelle der häuslichen Erziehung die gesellschaftliche setzen.

Und ist nicht auch eure Erziehung durch die Gesellschaft bestimmt? Durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer ihr erzieht, durch die direkte oder indirekte Einmischung der Gesellschaft, vermittelt der Schule usw.? Die Kommunisten erfinden nicht die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung; sie verändern nur ihren Charakter, sie reißen die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse.“ (Ebd., S. 478)

Die gesellschaftlichen Verhältnisse umfassen mehr als die Arbeitstätigkeit, wengleich nach marxistischer Ansicht die Arbeit und das Eigentum an den Mitteln der Arbeit den Kristallisationskern der Gesellschaft bilden. Erziehung fungiert jedoch nach dieser Sicht unter dem Primat der „materiellen Produktionsverhältnisse“, unter politischen, ökonomischen, sozialen, religiösen usw. Beziehungen, die zugleich Bedingungen der Erziehung sind. (Vgl. u. a. Stiehler 1972; 1974; Sandkühler 1973)

Aus diesem knappen Exkurs in die klassische marxistische Theorie wird meines Erachtens zweierlei für die Beurteilung des Verhältnisses von Marxismus und Didaktik deutlich:

1. Auch die marxistische Theorie kann eine Reform im Rahmen der bestehenden „kapitalistischen Gesellschaftsordnung“ nicht ablehnen. Vielmehr ist es eine These dieser Theorie, daß über die Reformierung und Entwicklung des Gesellschaftssystems, über das Anwachsen der „Produktivkräfte“ einer Gesellschaft die sozialistische Entwicklung vorbereitet wird. Inwieweit hieraus in einzelnen marxistisch orientierten Gruppen unterschiedliche Strategien abgeleitet werden, mag hier nicht zur Diskussion stehen.

Die Anerkennung der Notwendigkeit der Reform läßt eine Kritik der „bürgerlichen Didaktik“ unter anderem Licht erscheinen. Zumindest können marxistisch orientierte Theoretiker diejenigen didaktischen Ansätze, die nicht einfach das Vorhandene stabilisieren wollen, sondern sich um eine fortschreitende Demokratisierung und Humanisierung der Wirklichkeit bemühen, nicht einfach als technologische Anpassungsstrategien diffamieren. Auch ist es wenig nutzbringend, einen sogenannten materialistischen Ansatz der Didaktik zu verkünden (vgl. Bönsch 1975), ohne sich differenziert genug mit der bisherigen Didaktik auseinanderzusetzen.<sup>113</sup>

2. Das Verhältnis marxistischer zur didaktischen Theorie schließt immer auch die Frage der Überwindung des gegebenen Gesellschaftssystems ein. Zwar mag es mittelfristig so sein, daß eine marxistisch orientierte Didaktik auch Leistungen für das gegebene Gesellschaftssystem erzeugen will, langfristig jedoch sollen diese Leistungen einer sozialistischen Perspektive dienen. Andererseits ist Didaktik immer direkte Widerspiegelung eines gesellschaftlichen Zustandes; der Didaktiker heute kann aufgrund seines direkten Praxisbezuges zwar für das Morgen unterrichten, aber nicht das Morgen selbst zum alleinigen Gegenstand der Didaktik machen. Eben hieran muß ein klares Verhältnis von Marxismus und Didaktik immer krankn: Soweit die im Rahmen einer gegebenen Gesellschaftsordnung

---

113 Der Ansatz von Bönsch ist allerdings differenzierter als Huiskens Kritik. Besonders zur Werturteilsproblematik wirft Bönsch entscheidende Fragen auf. Bönsch erkennt meines Erachtens jedoch ungenügend die Möglichkeiten, seine Wertsetzungen auch im Rahmen des Heimannschen Konzeptes realisieren zu können. Zwar problematisiert Bönsch notwendig zu erstellende Bedingungsfeldanalysen (1975, S. 93 ff.), gelangt aber nicht zu einer so klar gegliederten Strukturfassung wie Heimann. Zudem wird der didaktische Erkenntnisstand der „Berliner Schule der Didaktik“ *nur* (!) nach Heimann/Otto/Schulz (1965) beurteilt. Es bleibt abzuwarten, ob es Bönsch besser als bisher gelingen wird, sowohl die Grundpositionen seiner kritischen Haltung zu markieren, als auch instrumentale Hilfen für den Lehrer zu erarbeiten. Bönsch scheint partiell die Möglichkeiten seiner materialistisch orientierten Didaktik auch zu überschätzen: Sie wird immer nur Teil einer didaktischen Gesamtdiskussion sein, wie sehr ihr Verfasser auch ihre Allgemeingültigkeit anstreben mag. Eine Einschränkung, die dem Didaktiker, der seine Wertentscheidungen transparent machen will, immer bewußt sein sollte.



von der breiten Mehrheit der Bevölkerung als wünschenswert erachtete Reform voranschreitet, so weit kann sich die Didaktik als Reproduktion des dem Didaktiker aufgegebenen Systems entwickeln; Didaktik hingegen als völlige Negation eines gegebenen Zustandes, als Ausdruck eines intensiven Kampfes gegen ein Gesellschaftssystem und gegen den Willen der Mehrheit der Bevölkerung, stößt durch die öffentliche Kontrolle des Didaktikers *in der Schule* sofort auf Widerstand. Insoweit ist eine marxistisch bestimmte Didaktik *praktisch* nur in dem Maße entwickelbar, wie der Wunsch breiter Bevölkerungsschichten nach marxistischer Orientierung entstehen würde.

### **III. Teil**

## **Die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik als Forschungsaufgabe**

# A. Das Problem der Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik

## 1. Mängel der Gegenstandsbestimmung

Die Gegenstandsbestimmung der Didaktik ist maßgebend für die Forschungs- und Lehrausrichtung didaktischer Wissenschaft. Auf die mit der Gegenstandsbestimmung verbundene Methodologie, die bei der Erörterung und Bestimmung des Gegenstandes zur Anwendung kommt, und auf das spezifische Theorie-Praxis-Verhältnis, das durch die Gegenstandsbestimmung fixiert wird, soll in den beiden nächsten Kapiteln eingegangen werden.

Die Gegenstandsbestimmung soll zunächst als Ausgangspunkt didaktischer Theoriebestimmung betrachtet werden. Hier entscheidet sich der Bezugsrahmen didaktischer Theorie, der zugleich methodologische und theoretisch-praktische Voraussetzungen aufdeckt. Die Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik umfaßt so gesehen jedoch mehr als die bloße Definition, was Didaktik in diesem oder jenem Verständnis sei: Sie meint die systematische Entfaltung der Zusammenhänge des didaktischen Gegenstandes aus bestimmter theoretischer Sicht, d. h. die genauere Absteckung und Erörterung der wirklichen und möglichen Gegenstände der Didaktik. Vom Gesichtspunkt derartiger Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik her betrachtet, zeigten sich die verschiedenen didaktischen Theorien in bestimmter gegenstandsbezogener Ausrichtung fixiert und differenziert. Allen Ansätzen ist gemeinsam, daß sie um eine Gegenstandsbestimmung bemüht sind. Soweit die verschiedenen didaktischen Ansätze in dieser Arbeit behandelt wurden, lassen sich *zusammenfassend* folgende Bestimmungszusammenhänge unterscheiden:

1. *Der bildungstheoretische Ansatz* reduziert in seiner allgemeinen Definition den Gegenstand der Didaktik auf die Was-Beziehungen des Unterrichts. Die Analyse der Was-Beziehungen wiederum unterliegt bestimmter Einschränkung durch die Bestimmung des bildungsmäßig zur Disposition stehenden Weltbildes, das überwiegend weltanschaulich konservativ-traditionsbewußt entfaltet wird und methodologisch weitgehend irrationalistischer Lebensphilosophie folgt. Die allgemeine Bestimmung der Didaktik ist in den Zusammenhang philosophischer Spekulation einge-

bunden und nur vermittelt über diese bei sich selbst: Didaktik realisiert sich nur in der Spekulation über die nicht näher hergeleitete und empirisch aufbereitete didaktische Situation, sie stellt sich überwiegend als Textanalyse her. Derart vermittelt, wird Didaktik allgemein auf Bildung reduziert, wobei speziell bildende Begegnung als eigentliche Konkretion der Bildung gemeint ist. Kategoriale Bildung bezeichnet die Öffnung dieser Reduktion auf Aufgaben des Lebens in allgemeiner Abstraktheit und Unverbindlichkeit, weil die je konkrete Bildungssituation nicht näher zur komplexen Analyse ansteht. Der Mangel der allgemeinen bildungstheoretischen Bestimmung der Didaktik offenbart sich in der konkreten inhaltlichen Füllung allgemeiner Aussagen durch spezielle Gegenstandsbestimmungen: Hier ist die Bildungstheorie über Gedanken zum staatlich Vorgegebenen der Bildung und zur Aufgliederung von Fragen nach der formalen Aufarbeitung eines vorgegebenen Inhalts nicht hinausge­langt. Indes zeigt sich gerade in der Reflexion des Was des Unterrichts und der Aufgliederung der Fragen nach dem Was des Unterrichts die spezielle Stärke der Bildungstheorie gegenüber anderen didaktischen Ansätzen: Hier wurden zumindest spezielle didaktische Bestimmungsmomente von anderen Theorien übernommen. (Vgl. Anm. 77, S. 181)

Den doppelten Mangel, weder Empirie noch Ideologiekritik in die Erforschung der bildenden Begegnung aufgenommen zu haben, konnte die kritisch-konstruktiv gewendete Bildungstheorie zunächst nur deklarativ beseitigen. Als Problem bleibt in der neuesten Bildungstheorie, daß die Reflexion über die speziellen Gegenstände der Didaktik allzu leicht in Spekulationen über die Anwendbarkeit widersprüchlicher Aussagen unterschiedlicher Theorien aufgelöst wird. Die Bildungstheorie scheitert damit immer wieder an der ungenügenden Herleitung ihres Begriffes: Die Kategorie Bildung bleibt in ihr ein Abstraktum, das der beliebigen Füllung subjektivistischer Spekulation unterliegt. Andererseits kann diese Spekulation durchaus zu wissenschaftlichen Aussagen führen.

Die pädagogische Autonomie, die der bildungstheoretische Ansatz fordert, stellt ein bildungstheoretisches Ideal dar, das in seinen Wirklichkeitsbezügen nur sehr ungenau analysiert wurde. Das Ziel, den Lehrer aus den gesellschaftlichen Zwängen zu befreien, wurde mit der pädagogischen Realität verwechselt, weil die Bestimmung des pädagogischen Verhältnisses als bildende Begegnung weitere Beziehungen und gesellschaftliche Zusammenhänge pädagogischer Realität nicht in den Blick kommen ließ. Damit wurde auch nur sehr ungenügend sichtbar, daß die pädagogische Verantwortung des Lehrers kein Ethos „an sich“ ist, sondern erst im und durch den gesellschaftlichen Wirklichkeitsbezug verwirklicht und gebildet wird.

2. *Paul Heimann* hatte sich von der Bildungstheorie weniger durch direkte Kritik als vielmehr durch konstruktive Entgegensetzung abgegrenzt. Heimann faßt die didaktische Entwicklung in einer Zwischenbilanz zusammen, wobei die Grundsätzlichkeit seiner Auseinandersetzung mit der Didaktik zugleich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Heimann gebietet, wenn über gegenwärtige Didaktik diskutiert werden soll. (Vgl. Reich/Thomas 1976)

Heimanns Ansatz vermeidet eine strenge allgemeine Definition der Didaktik und weist die Notwendigkeit des Fortschreitens auf eine strukturierte Gegenstandsbestimmung der Didaktik andererseits als Forschungsaufgabe nach. Die Heimannsche Wende in der Didaktik ist gleichsam doppelt: Erstens die Enge bildungstheoretischen Traditionsbewußtseins und geschlossener Weltsicht aufzugeben und zweitens die Faktorenkomplexion der in didaktische Prozesse hineinreichenden Zusammenhänge in die Auslegung einzubeziehen, d. h. den didaktischen Prozeß in der Konkretheit abbilden zu wollen, in der er tatsächlich und nachweislich abläuft. So will Heimann wohl Wertfreiheit verstanden wissen: als Gegenwert zur idealistischen Spekulation, als Wertvorstellung wissenschaftlicher (offener) Vernunft, deren moralische Prinzipien aus der humanistischen Aufklärung bezogen werden.

Die humanistische Norm weist Heimanns Herausforderung an die *Reform* gesellschaftlicher Verhältnisse zur effektiven Entwicklung didaktischer Prozesse nach, die Auffassung der Wertfreiheit hingegen verstrickt Heimann in die unnötige Behauptung einer Baugesetzlichkeit jeglichen Unterrichts mit zeitlos gültigen konstanten Strukturmomenten. Gerade diese angeblich wertfreie Fixierung ist jedoch wertend und harrt der Relativierung: Baugesetzlichkeiten didaktischer Prozesse erfordern methodologische Durchdringung, wie sie noch kein didaktischer Ansatz vorlegen konnte: eine Absicherung des komplexen und komplizierten didaktischen Prozesses in mehrdimensionaler und multifunktionaler Hinsicht, um nicht erneut aus der erkannten Faktorenkomplexion eindimensional Zusammenhänge auszuschließen.

Heimann wollte dem Anspruch nach keinen Ausschluß, suchte Reduktionen zu vermeiden, reduzierte jedoch letztendlich den allgemeinen Gegenstandsbereich der Didaktik:

Dies besonders im Hinblick auf die behauptete Strukturgesetzlichkeit sechs konstanter Strukturmomente, die er phänomenologisch gewonnen hatte. Diese Strukturmomente bedeuten aufgrund ihrer Breite und vielfältigen inhaltlichen Füllbarkeit eine enorme Bereicherung der didaktischen Theorie, insbesondere einen entschiedenen Fortschritt gegenüber der Bildungstheorie. Andererseits beinhalten sie die Gefahr der Festschreibung

der Didaktik auf konstante Größen, die in Wirklichkeit historische Variable sind. Als Strukturmomente unterliegen sie selbst der Auswahl aus einem allgemeineren Strukturzusammenhang, der aus aktueller Sicht so und nicht anders gewählt wurde. Denn: Heimann gewinnt die Baugesetzlichkeit jeglichen Unterrichts aus dem pragmatischen Interesse der Entscheidungshilfe, die die didaktische Theorie dem praktizierenden Didaktiker bietet, d. h. Didaktik begründet sich aus der historischen Sicht der Verbesserung von Entscheidungszusammenhängen. Heimann hätte auch andere Baugesetzlichkeiten behaupten können: beispielsweise aus der Sicht der Funktionalität didaktischer Prozesse im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungsnotwendigkeiten. Hier hätten sich phänomenologisch andere Kriterien gewinnen lassen: Kriterien der ökonomischen, politischen, ideologischen usf. Entsprechung gesellschaftlicher und didaktischer Anforderungen, nach der Vermitteltheit anthropogener und sozialkultureller Voraussetzungen mit den Erfordernissen gesellschaftlicher Funktionalität und entsprechenden funktionalen didaktischen Lösungsstrategien. (Z. B. als Lehrplanreform) Die Heimannsche Bestimmung in der Notwendigkeit pragmatischer Entscheidungshilfe, im Rahmen der Einlösung des Versprechens, das Theoretisieren zu lehren, mündet in ein hypothetisches Muster der Analyse von Unterricht, und es wäre eine Überschätzung dieses Ansatzes, diese Interpretation als wertfreie Baugesetzlichkeit auszugeben. Andererseits müssen alle didaktischen Ansätze die Berechtigung ihrer Existenz immer wieder über die konstruktive Auseinandersetzung mit der Heimannschen *Entscheidungshilfe* nachweisen: Didaktik als Forschungsaufgabe heißt immer wieder, bei Heimann anzufangen, weil der Didaktiker auf Entscheidungshilfen angewiesen ist. Das besondere Verdienst Heimanns liegt darin, daß er die Entscheidungsfindung in den Zusammenhang mit der *Bedingungs-* bzw. *Faktorenanalyse* stellte. Damit sind, wenngleich diese Aufgabe bisher größte Schwierigkeiten bereitet, der Didaktik die Notwendigkeiten und Möglichkeiten weiterer Forschung angezeigt worden.

3. Der scheinbare Nachteil des Heimannschen Ansatzes, in die Bestimmung einer unüberschaubaren Faktorenkomplexion geraten zu sein und sich in dieser Komplexion der Aspektzusammenhänge nicht eindeutig auf kausale Abläufe festlegen zu können, gerät gegenüber dem scheinbaren Vorteil *informationstheoretisch-kybernetischer* Eindeutigkeit zur Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Denkweise. Die kybernetische Pädagogik versichert sich zwar viel Wissenschaftlichkeit, aber die Reflexion über die komplexen Aufgaben der Wissenschaft wird verdrängt. Der im Heimannschen Ansatz aufgewiesenen Widersprüche und Zusammen-

hänge beraubt, wird Didaktik in kybernetischer Wendung zur Technik vorentschiedener Prozesse, mithin zur Tätigkeit des Programmierens vorgegebener Information und Reflexion: Trennung von didaktischer Reflexion über die Faktorenkomplexion und Verabsolutierung technischer Fertigkeit, komplexe Faktoren zu organisieren. Die Trennung wird zur Unmöglichkeit, didaktische Prozesse außerhalb programmierter Instruktion (als Sonderfall didaktischer Prozesse) umfassend einzusetzen: Der Schematismus informationstheoretisch-kybernetischer Sicht wurzelt in der Ignoranz gegenüber den komplizierten Voraussetzungen didaktischer Prozesse und damit dem Feld didaktisch-wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Es wird nur das zur Umsetzung vermittelt, was vorgegeben ist, die Art und Weise der Vermittlung richtet sich einseitig auf einen Sonderfall didaktischer Vermittlung aus. Die Notwendigkeit informationstheoretisch-kybernetischer Didaktik zeigt sich jedoch nur in einer speziellen Funktion: einen Sonderfall didaktischer Vermittlung näher zu erforschen und zu entwickeln. Es kennzeichnet dies allerdings zugleich auch die Begrenztheit derartiger Versuche und ihre Abhängigkeit von dem Forschungsstand auch der Allgemeinen Didaktik.

4. *Der marxistisch-leninistisch orientierte Ansatz* sucht das Bezugsfeld zur Gegenstandsbestimmung didaktischer Prozesse dem Anspruch nach in der objektiven Realität, die sich als gesellschaftliche Seinsweise im Bewußtsein der Menschen widerspiegelt und die das soziale Bewußtsein bestimmt und vermittelt über dieses Bewußtsein gesellschaftlich relevant wird. Der Begriff der Tätigkeit, dessen zentrale Konkretion die Arbeit des Menschen darstellt und die sozial-ökonomisch gesehen verschiedene Produktionsverhältnisse zum Ausdruck bringt, steht im Zentrum marxistischer Denkweise: Der Erzieher als Erzieher ist schon immer gesellschaftlich Erzogener. Bevor die Erziehungsleistung nur oberflächlich begriffen, d. h. nach ihrem tatsächlichen Ablauf bloß beschrieben wird, gilt es, die Hintergründe der oberflächlichen Abläufe aufzudecken, die Ursachen der gesellschaftlichen Erscheinungsbilder zu entschlüsseln. Dabei enthält das „Kapital“ von Marx die Grundanalyse der „bürgerlichen Gesellschaft“, die die Höhe wie den notwendig geschichtlichen Zerfall dieser Gesellschaftsordnung analysiert und in die Forderung nach der aktiv-notwendigen, politischen und revolutionären Tat eines massenhaften Subjekts mündet. Für den Marxismus schließt die Gegenstandsbestimmung einer Gesellschaftswissenschaft so immer die Frage nach der Aufdeckung der gesellschaftlichen Verhältnisse ein: die Analyse der realen Situation, um das Bewußtsein als widergespiegelte Seinsweise des objektiven gesellschaftlichen Seins nachzuweisen. Die marxistisch-leninistisch

orientierte Didaktik der DDR versagt sich diesem Anspruch, indem sie ihn an die Philosophie und politische Ökonomie verweist und als Bestimmungsort der Didaktik im Wenigerschen Sinne allein den Staat bzw. dessen Funktionäre anerkennt. Nach Klingberg (1972, S. 44) liefern in erster Linie die Dokumente der Partei Gesichtspunkte didaktischer Bestimmung. Die Didaktik der DDR ordnet sich der Zweckmäßigkeit parteilicher Setzungen unter, und sie kann in diesem Rahmen auch auf Leistungen verweisen. Die Didaktik ist Teil eines Lehrplanwerkes, das den praktizierenden Lehrer nicht im unklaren über die erstrebte Wissenschaftlichkeit und Durchführung des Unterrichts läßt. Gerade hier machen sich die unterschiedlichen Gesellschaftssysteme in der deutschen Didaktik geltend. Die weltanschauliche Grundlage und die zentralisierte Ausrichtung und Zweckbestimmung geben der Didaktik der DDR einen Vorteil in systematischer, interdisziplinärer und praktischer Hinsicht, was die Eindeutigkeit des Erwarteten betrifft. Jedoch sind die Grenzen der Didaktik eng gezogen: Paul Heimanns Konzept gibt umfassendere voraussetzende Bedingungen des Unterrichts an, als sie in der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation der DDR-Didaktik zum Ausdruck gebracht sind. Das Interesse westlicher didaktischer Wissenschaft richtet sich daher eher auf die sozialistischen Wissenschaftsdisziplinen, die den pädagogisch-didaktischen Prozeß auf breiterer Grundlage problematisieren: Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Philosophie, Kybernetik und andere.

5. *Die neueren didaktischen Ansätze* konnten wenig grundlegende Impulse für die Weiterentwicklung der Didaktik geben. Zumeist in Ignoranz des erreichten Entwicklungsstandes und unter Verdrängung der bisher aufgehäuften gegenstandsbestimmenden und methodologischen Probleme konnten sie keine wirklich praktikablen Alternativen entwickeln. Die oft mangelnde Auseinandersetzung vor allem mit Paul Heimann oder die Auseinandersetzung, die entscheidende Arbeiten von ihm unberücksichtigt ließ, zeigt deutlich die fehlende Kontinuität didaktischer Arbeit auf. Die Versuche, unter immer neuen Oberbegriffen wie „Kommunikation“, „Situation“, „Emanzipation“ usf. Didaktik neu zu begründen, erwiesen sich als eindimensional und unfruchtbar. Die didaktische Wissenschaftsentwicklung benötigt weniger eine Neubegründung aus der Sicht einzelner Begriffe als vielmehr einen strukturellen Erklärungsrahmen, der von dem bereits erreichten Stand didaktischer Theorieentwicklung zur Erfassung des Strukturzusammenhanges Unterricht ausgeht. Die neueren Ansätze bescheiden sich meistens mit der Vermittlung von Teileinsichten, sie stehen im Ringen gegenseitiger Konkurrenz, ohne die Konkurrenz aufheben zu können, weil ihr wissenschaftlicher Ein-



satzort zu schmal für die erforderliche komplexe didaktische Wissenschaftsentwicklung ist. Dort, wo die neueren Ansätze versuchen, aus der Sicht einer umfassenderen Theorie Didaktik zu begründen (vgl. Schäfer/Schaller), scheiterten sie bisher an der Unfähigkeit, den kausalen Zusammenhang zwischen ihrer Theorie und der didaktischen Praxis differenzierter und plausibler als bisherige didaktische Ansätze zu entwickeln.

6. *Die Curriculumsdiskussion* zeigt einen besonderen Entwicklungszweig didaktischer Forschung, der immer mehr als Ersatz der stagnierenden Entwicklung der Didaktik durchgesetzt wird. In Wirklichkeit sind nur die Begriffe verschoben, d. h. die gegenwärtige Curriculumsdiskussion eignet sich mehr oder minder differenziert den ursprünglichen didaktischen Gegenstandsbereich als Untersuchungsgegenstand an. Dabei steht das Lehrplanproblem im Vordergrund. Das Curriculum wurde als Lückenbüsser einer mangelhaft auf den Lehrplan bezogenen westdeutschen Didaktik begründet. Besonders der bildungstheoretische Ansatz hatte in bezug auf die Lehrplanrevision versagt. Der Lehrplan war bildungstheoretischer Theorie zufolge ein Problem staatlicher Vorgabe und nicht Ort didaktischer Erneuerung. Auch Heimann konnte, trotz mancherlei Anregungen, das Lehrplanproblem der Didaktik nicht konstruktiv lösen. Sein Programm beschränkte sich auf die Entscheidungsfindung des Lehrers und erstreckte sich nicht bis hin zur systematischen Erfassung lehrplantheoretischer Probleme, wenngleich diese in den Blick geraten waren. Kybernetisch gewendet entschwand das Lehrplanproblem wieder, und die nachfolgenden neueren Ansätze gingen zumeist von der Voraussetzung aus, daß die Curriculumsdiskussion ohnehin Lehrplanprobleme bearbeite. Forschungsmethodologisch wurde so eine Trennung von Didaktik und Curriculum befestigt, die m. E. weder eine effektive Entwicklung der Didaktik noch des Curriculums gestattet: Nicht nur das Streiten um die Gegenstandskompetenz, auch das Fehlen der Einsicht, Kompetenzen auf der Grundlage abgesteckter konstruktiver Wissenschaftsmethodologie unter Angabe des je wertenden Interesses zu klären, führte oft zu verwirrenden Auseinandersetzungen.

## **2. Entwicklung der Didaktik in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen**

Ein Vergleich zwischen dem Ansatz Paul Heimanns und der Didaktik in der DDR vermag klar, trennende und gemeinsame Punkte der Entwicklung der Didaktik in den unterschiedlichen Gesellschaftssystemen zu verdeutlichen.

Heimann fordert die Abbildung des didaktischen Prozesses in einem theoretischen Äquivalent. Um die Fähigkeit des Didaktikers herzustellen, dieses Äquivalent in unterschiedlichen Situationen schöpferisch bilden zu können, muß Didaktik das Theoretisieren lehren, d. h. die Didaktik darf sich nicht auf die verbale Vermittlung vorgegebener Stoffe beschränken, sondern erfordert ein Praktikum zur Vermittlung theoretischer Einsicht über abzubildende Zusammenhänge. Heimann bleibt trotz dieser groß angelegten Anforderung realistisch: Didaktik bleibt auf einen besonnenen Eklektizismus vorerst beschränkt und ist an ein „mittleres Maß wissenschaftlicher Begründetheit“ gebunden. Der Didaktiker kann nicht immer auf dem Erkenntnisniveau des Fachwissenschaftlers Entscheidungen treffen, wenngleich er diese auf diesem Niveau treffen sollte. (Fachwissenschaftler meint nicht nur Schulfach, sondern auch Psychologie, Soziologie usf.) Heimanns Didaktiker steht damit immer in doppelter Spannung: In weiter Hinsicht verkörpert er einen universalen Wissenschaftler, der die Kriterien seiner *besonnenen* Auswahl aus dem wissenschaftlichen Forschungsstand synthetisiert, in engerer Hinsicht einen Didaktiker, der besonnen eklektizistisch und mit einem „mittleren Maß wissenschaftlicher Begründetheit“ seinen Unterricht entwickelt. Was für die individuelle Problematik des Didaktikers gilt, stellt sich bei Heimann auf einer anderen Ebene für die weite und enge Gegenstandsbestimmung der Didaktik her: Weit ist die Didaktik mit ihren anthropologischen und sozial-kulturellen Voraussetzungen bestimmt, eng über die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien auf die Oberfläche des didaktischen Prozesses bezogen. Die weitere Gegenstandsbeziehung erfährt der Didaktiker nur so weit, wie er in die Regeln der Besinnung der Wissenschaften eingeführt wird, also in die Fachwissenschaften und jene Fächer, die als Grundlagenfächer didaktischer Ausbildung gelten. (Philosophie, Psychologie, Soziologie, usf.) Die enge Gegenstandsbestimmung wird über die Perspektive und den jeweiligen Horizont didaktischer Forschung konkretisierbar und effektivierbar: Nur die Didaktik, die der weiten Bestimmung ihrer Voraussetzungen sich versichert hat, wird in der Lage sein, längerfristig wissenschaftlich haltbare Grundlagen zu erstellen und im Sinne der engeren Gegenstandsbeziehung zu wissenschaftlichen Handlungsstrategien gelangen. Dabei kann und soll die Didaktik allerdings nicht als Superwissenschaft den Streit um moderne Gesellschaftswissenschaften führen, sie darf jedoch auch nicht außerhalb dieses Streites existieren. Didaktik als Handlungswissenschaft hängt in ihrer Kompetenz auch von der wissenschaftlichen Qualifikation der Didaktiker ab. Diese grundlegende Einsicht verstand Heimann, in seiner Theorie niederzulegen.

Wenngleich von anderen Prämissen ausgehend, gelangt auch die *Didaktik der DDR* zur Heraushebung der bedeutenden Rolle der Lehrerpersönlichkeit im didaktischen Prozeß. Die Aspekte der Erklärung der Bedeutung der Persönlichkeit im didaktischen Prozeß sind jedoch in der Entwicklung der DDR-Didaktik kontrovers: Einerseits im Sinne des marxistischen Anspruches weit auf die Voraussetzungen der Persönlichkeitsbildung bezogen, wenngleich hier die Forschung noch weit hinter dem theoretischen Anspruch zurücksteht, andererseits und bis heute dominierend als aktueller Bezug auf die ideologischen Prämissen der aktuellen Erfordernisse unter Vernachlässigung tiefer gehender gesellschaftskritischer Forschungsarbeit. Die Dominanz der engen Definition der Didaktik in der DDR, d. h. die Ausrichtung auf Vermittlungsprozesse ohne systematische Erfassung der widersprüchlichen Realität didaktischer Prozesse, führt zu denselben ineffektiven Vermittlungsstrategien, wie sie in engen Didaktikauffassungen westdeutscher Provenienz anzutreffen sind: Überwiegen schematischer Lösungswege und rezepthafter Empfehlungen und Mangel an kritischer Selbstdistanzierung und Reflexion. Diese Ineffizienz bleibt auch marxistischen Kritikern nicht verborgen, die für einen weiteren Gegenstandsbereich optieren.

Beide Ansätze zeigen in ihren Bemühungen um die Verwissenschaftlichung der Didaktik das Problem der Gegenstandsbestimmung in enger oder weiter Grenzziehung als fundamentales Begründungsproblem der Didaktik überhaupt an. Der Heimannsche Ansatz ist weiter gefaßt, offener für die Entfaltung differenzierter didaktischer Forschung, weniger absolut in der Umsetzungsaufforderung vorgegebener Verhältnisse. Gerade im theoretischen *Anspruch* zeigt die marxistisch-leninistische Didaktik andererseits eine humanistische Stärke, der die westdeutsche Didaktik, die sich auf demokratische Lebensverhältnisse beruft, nicht entbehren sollte und die auch Heimann in schultheoretischen Schriften immer wieder hervorhob: Die Forderung, die Allseitigkeit der Bildung Schritt für Schritt umzusetzen und Erziehung als einen lebenslangen Prozeß zu begreifen, der in seinen bildenden Potenzen allen Menschen als Wahrung ihres demokratischen Lebensrechtes zugestanden werden muß. Die allseitig ausgebildete Persönlichkeit im Sozialismus wird zugleich im Sinne sozialistischer Moral erzogen, was eine weltanschauliche Entscheidung für das sozialistische System einschließt. Dieses System mit all seinen gesellschaftlichen Folgen ist in der westdeutschen Verfassung ausgeschlossen, soweit eine Diktatur des Proletariats gemeint ist (vgl. zur differenzierten Analyse: Abendroth 1966), nicht ausgeschlossen ist der humanistische Anspruch, den die sozialistischen Länder vor allem in ihren Bildungssystemen (auch vermittelt über die Didaktik) in bestimmten Bereichen

durchgesetzt haben und dessen Vorbildwirkung auch von nichtmarxistischen Erziehungstheoretikern hervorgehoben wird. (Vgl. u. a. Bronfenbrenner 1972)

### **3. Die weite und die enge Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik**

Für jede Wissenschaft kommt es darauf an, so betonen Wissenschaftler immer wieder, zu dem Wesen der Erscheinungsformen der Natur und Gesellschaft vorzudringen, um in der Faktorenkomplexion eine Struktur zu erkennen, die die Gesetzmäßigkeiten des wissenschaftlich erforschten Gegenstandes beschreiben hilft. In diesem Zusammenhang tritt in den Wissenschaftsdisziplinen meistens auch die Frage nach dem weiteren und engeren (eigentlichen) Gegenstand der Untersuchung auf. Wie wenig ist zum Beispiel der engere Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft, die sich mit der historischen Entwicklung des Erziehungswesens auf der einen Seite, mit der Entwicklung des Bewußtseins und der Ideen von Pädagogen über diese Entwicklung auf der anderen Seite beschäftigt, gleichzusetzen mit dem weiteren Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft: dem Menschen und seiner Persönlichkeit, der Gesellschaft, in der sich mit all ihren vielfältigen und miteinander verbundenen Inhalten und Formen Erziehung bewußt und unbewußt, organisiert und unorganisiert abspielt. So beinhaltet der engere Gegenstand der Pädagogik und Didaktik die Reduktion dieses weiteren Gegenstandsfeldes auf ein derzeitig zu bewältigendes Maximum an Theoriebildung, der weitere Gegenstand hält hingegen die Hoffnungen auf ein immer besseres Erfassen der Zusammenhänge, auf Bewältigung heute unbewältigbarer Probleme wach. Eine Wissenschaft hat als weiteren Gegenstand eine Vielzahl von Erscheinungen und Zusammenhängen zu untersuchen, die zugleich Inhalt des weiteren Gegenstandes anderer Wissenschaften sind. Für die Pädagogik bzw. Didaktik gilt, daß sie sich nicht nur mit den erzieherischen Erscheinungsformen im Rahmen des pädagogischen Verhältnisses beschäftigen darf, sondern immer auch politische, ökonomische, juristische, soziale, ideologische, kurzum alle gesellschaftlichen Verhältnisse, in die sie und der von ihr untersuchte Gegenstand eingebunden sind, untersuchen sollte. Diese Aufgabe ist sicherlich immer auch nicht zu bewältigen, aber Anstrengungen, die Erziehungswirklichkeit nicht einseitig zu beschreiben und zu erklären, müssen verstärkt werden, wenn die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik weiterentwickelt werden sollen. Es muß andererseits festgehalten werden, daß es nicht

darum gehen kann, daß der bisher engere Gegenstand pädagogischer und didaktischer Wissenschaft identisch mit dem weiteren Gegenstand werden soll. Dies würde nach sich ziehen, daß die Pädagogik-Didaktik plötzlich zur zentralen Gesellschaftswissenschaft erklärt werden müßte, ein Schritt, der die gewisse Trostlosigkeit des jetzigen Zustandes in krasse Selbstüberschätzung transformieren würde. Das Problem ist subtiler Natur und erfordert differenzierte Überlegungen: Methodologisch bedeutet die Einschränkung des weiteren Gegenstandes auf einen engeren, daß eine pädagogisch-didaktische Zielprogrammatik nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen aufgestellt werden müßte, um aus dem weiteren Bezugsfeld das engere Entscheidungsfeld in der gegebenen Phase der historischen Entwicklung sinnvoll auszugrenzen.

Im Rahmen dieser Ausgrenzung müßte ferner das Verhältnis der Wissenschaften untereinander bedacht werden. Die Didaktik als Wissenschaft muß einmal in ihrem Verhältnis zu den anderen Wissenschaften, die in den weiteren Gegenstand der didaktischen Wissenschaften hineinreichen, untersucht werden; das schließt z. B. die Frage nach ihrem Verhältnis zur Psychologie, Soziologie, Philosophie, Ökonomie, Biologie, Medizin, Kybernetik u. a. ein; zum anderen muß sie jedoch — und das ist die Doppelseitigkeit dieses Verhältnisses — ihren eigenen Gegenstand so definieren, daß er von ihr optimal genutzt werden kann, ohne daß die Ergebnisse der anderen Wissenschaften ihr verlorengehen oder von ihr nur reproduziert werden.

An dieser Stelle setzt die doppelte Begründung didaktischer Wissenschaften ein:

1. Die Reflexion über den weiteren Gegenstand didaktischer Wissenschaft bedingt, daß die Erkenntnis der gewaltigen Komplexität der Bestimmtheit des didaktischen Prozesses und der Notwendigkeit synthetisierender und forschender Methoden anerkannt wird, um diesen Prozeß theoretisch adäquat zu erfassen. Dieser Aspekt schließt sowohl die deutliche Ableitung der erkenntnisleitenden Interessen des forschenden Theorieansatzes als auch die vielseitige Analyse der theoretischen und empirischen Aspekte ein. (3.1.)

2. Die Bestimmung des engeren Gegenstandes der Didaktik als Ausdruck gesellschaftlicher Bedürfnisse im Sinne der Tradierung und Weiterentwicklung der Gesellschaft bedingt, daß sowohl die Herleitung der erkenntnisleitenden Interessen im Zusammenhang mit der Eingrenzung des Bedingungsfeldes als auch die Entwicklung bestimmter Kriterien und Theoriegerüste, die es effektiv erlauben, im Rahmen der Bedingungen Entscheidungen zu fällen, vorangetrieben wird. (3.2.)

### 3.1. Die weite Bestimmung des Gegenstandes

Die didaktische Wissenschaft müßte sich zunächst ihren weiteren Gegenstand genauer als bisher erarbeiten. An der Feststellung Heimanns, daß die Didaktik in diesem Felde einem besonnenen Eklektizismus folgen muß, hat sich bis heute nichts geändert. Jedoch müssen die Kriterien der Besinnung deutlicher zur Disposition gestellt werden, als es häufig der Fall ist. Ferner darf und kann sich die Didaktik nicht auf Dauer damit begnügen, in dem Wissenschaftsstreit von Psychologie, Soziologie usw. ohne Anmeldung eigener Interessen aufgezehrt und verwirrt zu werden: Didaktische Fragestellungen müssen all die Wissenschaften erreichen, die das Objekt didaktischer Prozesse, d. h. alle Formen von Erziehungsprozessen, untersuchen wollen, sollen oder könnten. Es muß so für die Didaktik selbst ein größeres Spektrum wissenschaftlicher Ansätze zur Erarbeitung des weiteren Gegenstandes didaktischer Prozesse zur Disposition gestellt sein, wie auch die Rückwirkung dieses Spektrums auf andere Wissenschaften organisiert hergestellt werden müßte, um aus dem Meinungsstreit um die Zusammenhänge des weiteren Gegenstandes der didaktischen Wissenschaft eindeutiger als bisher wissenschaftliche Ableitungen des engeren Gegenstandsbereiches der Didaktik der Gegenwart, d. h. der didaktisch-wissenschaftlich zu bewältigenden Aufgaben hier und heute, vornehmen zu können. Eines ist allerdings gewiß: Dieser pluralistische Wettbewerb (sofern er wirklich pluralistisch organisiert wird) mündet nicht in ein allgemeines Händeschütteln, sondern in kontroverse Konzeptionen, die um Durchsetzung unbeschadet der Wissenschaftlichkeit ihrer Ansichten ringen und ihrerseits der Überprüfung harren: Sie müssen an dem Wahrheitsgehalt aufgestellter Aussagen und deren auch praktischer Nachweisbarkeit wissenschaftlich überprüft und an dem gesellschaftlich-demokratischen Anspruch der Gesellschaft gemessen werden. Somit wird die Notwendigkeit der Ideologiekritik und mithin der Integration ideologiekritischer Disziplinen in die Didaktik deutlich. Wissenschaft selbst ist Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse und damit niemals frei von einer kritischen Bestandsaufnahme ihrer gesellschaftlichen Funktion. Das Bestehende als das Wirkliche ist nur dann das Vernünftige, wenn es das Notwendige ist. Aber in dieser Hegelschen Aussage liegt eingeschlossen, daß das Notwendige als das Wünschenswerte vom Menschen und von menschlicher Wissenschaft immer wieder zu bestimmen ist: Wissenschaft und damit didaktische Wissenschaft schließt also zugleich die Frage nach der menschlichen Wünschenswertlichkeit in sich ein. Hier nun mögen die Ansichten um die Verwissenschaftlichung der Didaktik am weitesten auseinandergehen: Die einen halten diese Frage nur normativ-

moralisch, als Zwecksetzung subjektiver Eingebung, für lösbar oder sehen in ihr eine bloße Machtfrage herrschender und politisch regulierter Machtverteilung, die in dieser Frage die Wissenschaften nicht konsultieren kann, da das Wissenschaftliche nur die Umsetzung, nicht aber die Setzung moralischer Normen zu kontrollieren versteht. Die anderen versuchen, menschliche Wünschenswertlichkeit wissenschaftlich zu erschließen, ein Versuch, der vor allem mit der Begründung des Handelns nach den Gesetzen der Vernunft zur Durchsetzung dringt. Wie die Lösung dieses grundsätzlichen Wissenschaftsstreites auch im Einzelfall beschaffen sein mag und Lösungen zustrebt, die Gesellschaftswissenschaften und auch die Didaktik leben mit diesem Konflikt. Sie halten diesen Konflikt jedoch nur dann für lösbar, wenn sie ihn zum Gegenstand ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses rechnen und nicht als unwissenschaftliche Fragestellung a priori aus der Wissenschaft zu eliminieren trachten. Die Verantwortung des Wissenschaftlers, auch des Didaktikers, konkretisiert sich in diesem Konflikt: Gehilfe wie auch immer vorentschiedener Wünschenswertlichkeit zu sein oder Wünschenswertlichkeit mitzuentcheiden.

Es schien auch in der Didaktik eine Zeitlang so, daß nur der angeblich wertfreie, aber auch die Norm moralischer Zwecksetzung aussparende Weg der Wissenschaftsfindung optimale Wissenschaftsentfaltung erlaube. Nicht nur Ideologiekritiker wiesen die Zweifelhaftigkeit derartiger Auffassungen zurück. Wertfreie Wissenschaft selbst deckte sich immer wieder als wertend auf. (Vgl. u. a. Feil 1974) Voraussetzunglose Objektivität, so hob W. Schulz 1972 hervor, kann Didaktik nicht versprechen, sie sollte jedoch menschliche Wünschenswertlichkeit wissenschaftlich analysierbar, konkretisierbar, forderbar halten. Derartiges Engagement des Wissenschaftlers gegenüber den gesellschaftlich Mächtigen und Entscheidungsträgern beinhaltet die Verantwortung des Wissenschaftlers gegenüber Wissenschaft und Gesellschaft – ein Anachronismus, diese Verantwortung abzuwälzen!

Der fiktive Endpunkt derartiger Entwicklung wäre immer die Utopie einer wissenschaftlichen Gesellschaft, d. h. einer durch wissenschaftliche Maßstäbe nachgewiesenen und regulierten Gesellschaft, in der nicht bestimmte Interessen bestimmter Macht Kontrolle ausüben. Eine solche Regulation, so erstrebenswert sie erscheinen mag, sofern die Wissenschaft wohlgermerkt die Frage menschlicher Wünschenswertlichkeit zu ihrem Gegenstand in extenso gemacht hätte, erscheint heute als unmöglich: Gepreßt in die gesellschaftlichen, oft auch ökonomischen Notwendigkeiten, ist die Wissenschaft Spiegelbild der vorgegebenen (und oft auf zweifelhafte Interessen fixierten) Zwecksetzungen, und ihre Freiheit ist

begrenzt; sie hat nicht immer die Freiheit, wünschenswerte Notwendigkeit praktisch umsetzen zu können. So ist der weitere Gegenstand der didaktischen Wissenschaft immer schon in einen Konflikt von Notwendigkeit und Freiheit eingebunden, bevor die Didaktik bei ihrem eigentlichen Gegenstand sein kann: Didaktik trägt immer auch einen technologischen Aspekt der Anpassung an das Bestehende, obwohl wissenschaftlich auch *Zukünftiges* und *Wünschenswertes* angemahnt werden sollte. Konkret: Ein didaktischer Prozeß, der mit 30 Schülern durchzuführen ist, kann aufgrund einer nachweislichen Einsicht in die Qualität didaktischer Arbeit niemals so effektiv sein wie ein Prozeß, der nur mit 15 Schülern durchgeführt wird. Der Didaktiker fordert also kleinere Klassen. Diesen steht der ökonomische Nutzeffekt und mithin die gesellschaftliche Verfaßtheit entgegen: Die wissenschaftliche Einsicht muß nicht zugleich Einsicht aller und der Entscheidungsträger sein, und selbst wenn sie es wäre, könnten andere Einsichten in andere Notwendigkeiten eine Reformierung des bestehenden Zustandes verhindern. Es können auch einseitige Interessen einseitiger Interessenten Reformen verhindern, weil sie ihnen keinen Nutzen bringen.

Wie weit man diesen Aspekt insbesondere auch auf seine hier nicht darlegbaren psychologischen und soziologischen Aspekte hin erörtert, für die Didaktik und die Bestimmung des weiteren Gegenstandes der Didaktik bleibt folgende Einsicht hervorzuheben: Die Didaktik muß sich gegenüber dem weiteren Gegenstand ihrer Untersuchungen, d. h. vor allem dem Verhältnis von Persönlichkeit—Gesellschaft—Natur öffnen und psychologische, soziologische, ökonomische, politologische, humanbiologische usf. Erkenntnisse für die weitere Aus- und Eingrenzung ihrer Aussagen gewinnen und Aussagen nutzen, anregen, befördern. Nur so kann die Didaktik wissenschaftliche Glaubwürdigkeit sichern, da nur eine offene Beziehung zu den Voraussetzungen der Didaktik die Grundlagen der Didaktik erhellen hilft. Die Schwierigkeiten, die durch diese notwendige Öffnung provoziert werden, geraten zur Entscheidung über eine effektive didaktische Wissenschaftsentwicklung: Den wissenschaftlich-ideologischen Meinungsstreit nicht nur zuzuspitzen und auf polemische Höhen zu führen, sondern zugleich die konkreten Lösungswege konstruktiv aufzudecken, um anhand der Praktikabilität didaktischer Theorie im Rahmen demokratischer Zielperspektive die Notwendigkeit der Durchsetzung bestimmter Ansätze aufzuzeigen. Gerade dies kennzeichnet das Dilemma der Entwicklung der Didaktik seit Heimann. Ein neuer Weg konnte schon deshalb nicht gewiesen und eine bessere Praktikabilität nicht erschlossen werden, weil die Didaktik als offene Theorie kaum konkretisiert wurde. Gerade der rigoroseste Weg der Abschließung, die kyberne-



tische Wendung, zeigte die Unfruchtbarkeit eindimensionaler Bestimmung und monokausaler Denkweise: Theoretisch-schematische Begrenzung reduziert die Praxis auf einen Idealfall, der in der konkret-widersprüchlichen Praxis immer wieder ad absurdum geführt wird. Verschließt sich Didaktik dem eigenen weiteren Wissenschaftsgegenstand, so wird Didaktik gegenüber den Voraussetzungen ihrer wissenschaftlichen Grundlagen und damit gegen sich selbst immunisiert. Andererseits entspringt aus der Öffnung der Didaktik ein methodologisches Problem: Wie sind die Voraussetzungen der Didaktik überhaupt angemessen wissenschaftlich beschreibbar? Welcher Methodologie kann, darf oder soll sich die Didaktik bedienen? Die Frage nach dem weiteren Gegenstand didaktischer Wissenschaft schließt zugleich die Frage nach der methodologischen Kompetenz didaktischer Theorie ein. (Vgl. III.B.)

### 3.2. Die enge Bestimmung des Gegenstandes

In diese Bestimmung muß die Öffnung der Didaktik zu ihrem wissenschaftlichen weiteren Gegenstand eingehen, wenn nicht eine Feindlichkeit gegenüber den komplexen mit der Didaktik verbundenen Erkenntnissen Wissenschaft verhindern soll. Zugleich beinhaltet die Definition der Didaktik ein auszuhandelndes Maximum praktischer, d. h. gegenwärtig zu bewältigender, gegenstandsbezogener Arbeit. Die engere Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik in diesem Sinne meint die systematische Entfaltung der jeweils zu bewältigenden Grundaufgaben der Didaktik. Bei Heimann wurden diese Probleme durch die Negation der engen inhaltlichen Dependenzsetzung der Bildungstheorie als Einheit von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern einer konstruktiven Lösung zugearbeitet. Bei Heimann ist besonders das Anführen der Bedingungs-felder als Ausdruck der Öffnung zum weiteren Gegenstand der Didaktik verankert. Die Entscheidungsfelder zeigen das Aufgabenfeld im engeren Sinne.

Die vier Entscheidungsfelder, die Paul Heimann zur Kennzeichnung des didaktischen Gegenstandes im engeren Sinne herausgestellt hat, sind in allen didaktischen Ansätzen mehr oder weniger nachweisbar. Allerdings werden die Abhängigkeiten zwischen den Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien in den Ansätzen unterschiedlich erörtert. Die weitere Entwicklung der Didaktik im engeren Sinne hängt offensichtlich von den Möglichkeiten ab, die Entscheidungsfelder noch besser beschreiben zu können und Kriterien für die Ableitung von Handlungsanweisungen differenziert abzuleiten. Zusammenfassend sollen wesentliche Probleme

für die einzelnen Bereiche (Entscheidungsfelder) nachfolgend genannt werden:

1. Der Bereich der *Intentionalität* oder die *Zielbestimmung* didaktischer Prozesse. Gerade dieser Bereich wurde in der didaktischen Diskussion überwiegend unter dem Aspekt der vorgefundenen, aufgegebenen, nachzuvollziehenden Interessenlage analysiert, die Verantwortlichkeit des Didaktikers sollte sich nicht so sehr auf die Hinterfragung vorgegebener Normen erstrecken, sondern meinte eher nur die effektive Umsetzung der Normen. Die Was-Fragen der Bildungstheorie schlossen weniger ideologiekritische Befragung ein, sondern erstrebten Identifikation mit vorgegebener Washeit, und je spezifische Ideologievermittlung war ideologiekritisch kaum in Frage gestellt. Hierfür gibt es zwei wesentliche Gründe:

Einerseits die Unmöglichkeit von seiten der Didaktik, weitere (staatliche) Kontroll- und Regulationsaufgaben der Bestimmung der Ziele didaktischer Prozesse zu übernehmen, was oft ein mangelndes Einklagen demokratischen Mitbestimmungsrechtes einschließt; andererseits mangelnde fachliche Kompetenz des Didaktikers und das Fehlen von breit und differenziert ausgebildeten Fachdidaktikern, die die Fachwissenschaften um didaktische Fragestellungen und Lösungsvorschläge bereichern könnten. In doppelter Hinsicht war die Notwendigkeit der Reflexion der Intentionalität in neuerer Zeit allerdings sichtbar geworden. Einmal durch Heimann, der die Didaktik zur Anerkennung aller Fragen (auch der inhaltlichen, methodischen und medienbedingten) als intentionale zwang und damit eine weite inhaltliche Reflexion forderte. Zum anderen durch die Ineffizienz didaktischer Vermittlungsstrategien, die durch veraltete und didaktisch untragbare Lehrpläne provoziert wurde und curriculare Erneuerungen herausforderte. Das Curriculum sollte die von der Didaktik nur ungenügend bewältigte Aufgabe der intentionalen, inhaltlichen und methodischen Reflexion und Revision der Bildungsorganisation und der Bildungsinhalte übernehmen. Jedoch blieb das Curriculum damit immer noch in die Schranken gewiesen, die schon die bisherige Didaktik doppelt ursächlich von der Erneuerung abgehalten hatten: Mangelnde Möglichkeit der Umsetzung wissenschaftlicher Einsichten in staatliche Verordnungen, wobei der Streit über die Wissenschaftlichkeit einer Einsicht verschiedene Interessengruppen und damit Umsetzungsstrategien provoziert; andererseits mangelnde fachliche Kompetenzen des curricularen Erneuerers, der zum Teil einseitig fachlich oder didaktisch operiert.

Versuche, den Konflikten der Analyse der Intentionalität zu entrinnen,

fürhten häufig zur Verengung des didaktischen Fragehorizontes und schoben das Dilemma dem Staat als Entscheidungsträger zu, beförderten mithin einen Entscheidungsweg, der die wissenschaftlichen Potenzen der Didaktik im Rahmen demokratischer Entscheidungswege oft veröden ließ. Andererseits gibt es bei Versuchen Konflikte, die im Bemühen stehen, der Interessenvielfalt ein dem bestimmten Forschungsstand bestimmter Wissenschaftsauffassungen angemessenes Erneuerungspotential zur Entscheidung vorzulegen: Der Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien zeigt die vielfältigen gesellschaftlichen Bezüge und auch betroffene Interessengruppen, die die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung völlig ablehnend interpretieren. (Vgl. Laurien 1974)

Trotz und gerade aufgrund dieses immer latenten Konfliktes gehört es zur wissenschaftlichen Verantwortlichkeit des Didaktikers, die ideologiekritische Analyse der Intentionalität zum Gegenstand der Didaktik zu zählen und sich bei seiner Analyse vor allem der Hilfe der Sozialwissenschaften zu versichern.

Der Bereich der Intentionalität erweist sich als hintergründiger Problembereich einer wissenschaftlich zu begründenden Didaktik. Sich der Intentionalität zu versichern meint ein Doppeltes: Intentionen zu erkennen, um sie adäquat umsetzen zu können, aber auch und gerade wissenschaftlich zu begründen, als relativ wahrheitsgemäße und menschlich wünschenswerte nachzuweisen, um sie glaubhaft und verantwortungsbewußt vertreten zu können.

Ein kurzer Vergleich zwischen dem didaktischen Ansatz in der DDR und den Ansätzen in der Bundesrepublik Deutschland soll das Problem verdeutlichen.

Der DDR-Ansatz argumentiert im Gegensatz zu westdeutschen Ansätzen nach dem geschlossenen Weltbild des Marxismus-Leninismus und weiß sich der Kooperation und ideologischen Einhelligkeit aller marxistisch-leninistischen Wissenschaftler sicher, mithin einem unter gleichem Anspruch operierenden breiten Forscherkollektiv und eindeutigen Ausgangspunkt der Forschung, wenngleich diese Ausgangslage die Didaktik in der DDR dazu brachte, ihre Eigenständigkeit unterentwickelt zu lassen und den Intentionalitätsraum als nicht näher zu befragende Voraussetzung der Didaktik schlicht vorauszusetzen, was letztlich blinde Abhängigkeit provoziert und zu einem deutlichen Widerspruch führen kann: Der intentionale Raum erscheint dem Didaktiker als schematische Lehrvorgabe, nicht aber als Verwirklichung seiner selbst und ruft unter Umständen eher einen schematischen als einen überzeugungsbildenden Unterricht hervor. Für den DDR-Ansatz wird aufgrund des mangelnden Fragehorizonts der Didaktik daher immer wieder der fragende Didak-

tiker als Problem auftreten: Wieweit kann dem Didaktiker die erstrebte Intentionalität als eigenes Ich vermittelt werden, um optimale Erfolge in der Überzeugungsbildung zu erzielen? Damit steht der DDR-Ansatz immer wieder vor dem Problem, das Heimann unter der Formel des „Theoretisieren Lehrens“ zusammenfaßt: den Didaktiker als Didaktiker zu begaben, d. h. auch die Intentionalität des Unterrichts als Raum von Wertentscheidungen und Ideologieanfälligkeiten bloßzulegen. Der DDR-Ansatz verwirklicht dies, indem vor allem marxistisch-leninistische Fachwissenschaftler sich bemühen, die Welt marxistisch zu interpretieren, um ihre zu erstrebende Veränderung anzuzeigen, indem die Intentionalität an diesem Erklärungspotential ausgerichtet wird. Diese Erklärung ist das absolute Maß didaktischer Ausbildung. Der Vorwurf, diese Erklärung sei einseitig, weil nicht auf die wetteifernde Vielseitigkeit von Erklärungsmöglichkeiten bezogen, doktrinär, weil unter dem Ausschluß ihrer Kritiker existierend, prallt am Marxisten-Leninisten ab, weil sein Erklärungsmodell das Verständnis für die Ideologie des Kritikers schon einschließt. Der Wissenschaftspluralismus bleibt hier ausgeschlossen. In dieser Beziehung existieren zwei Welten der Didaktik, die keinerlei konvergente Beziehungen aufweisen, die in ihrem normativen Gegensatz als unterschiedliche Ideologien unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme hart aufeinanderprallen und in unversöhnlicher Entgegensetzung stehen. Unterschiedliche ideologische Standpunkte können durch die Didaktik nicht gelöst, müssen aber gestellt werden. In der Didaktik wird die Funktionalität oder Dysfunktionalität intentionaler Aufgabenstellungen zugleich aufspürbar. Didaktik ist gleichsam immer auch ein Signalsystem für die Vermittelbarkeit und Wirksamkeit der Vermittlung intentionaler Prozesse, damit ein Ort, an dem Erklärungen aufbereitet werden, der die Potenz der Erklärung sichtbar werden läßt, der die Erklärung in ein Verhältnis zur Realität setzt, um sie lehrbar zu machen. Die Vorwürfe schematischer Lösung im didaktischen Ansatz der DDR können selbst vom Marxisten-Leninisten nicht zurückgewiesen werden, da die DDR-Didaktik ihren Zusammenhang mit der marxistisch-leninistisch begründeten Intentionalität bisher nur äußerst mangelhaft und im Fragebewußtsein hinter den marxistischen Anspruch zurückgehend entwickelt hat: Didaktik der DDR meinte bisher mehr Entwicklung eines geschlossenen Lehrplans und eindeutiger Stundenplanungen als die Schaffung weitreichender didaktischer Theorie.

Im Gegensatz zur Ausbildung des Didaktikers in der DDR ist die didaktische Ausbildung in der Bundesrepublik komplizierter. Sie konkretisiert sich zunächst wie in der DDR in unterschiedlichen Bereichen:

- in den Fachwissenschaften, die Kriterien dafür entwickeln müssen, welche Ziele den Schülern aus welchen Gründen in welcher Breite nach welchem logischen Gang vermittelt werden sollen, um einen Stellenwert im Gesamtkonzept der Bildung einzunehmen;
- in den Fachdidaktiken, die dafür spezielle methodische Wege entwickeln müssen, wobei fachübergreifende Aspekte beachtet werden sollten;
- in der Pädagogik und Didaktik, die ein Problembewußtsein für die bei der Zielsetzung auftretenden pädagogischen und didaktischen Strukturen entwickeln helfen sollen und auf differenzierte Theorie-Praxis-Untersuchungen in diesem Zusammenhang angewiesen sind;
- in den Grundlagenwissenschaften, die mit dem Menschen als Gegenstand der Erkenntnis beschäftigt sind, um aus ihnen Kriterien über die Art und Weise menschlicher Erkenntnisse und die besten Möglichkeiten ihrer Vermittlung gewinnen zu können.

Es ist nun nicht nur so wie in der DDR, daß durch diese vier wesentlichen Studienbereiche ein komplexes und kaum überschaubares Wissen angehäuft wird, das der Lehrer sich eigentlich aneignen müßte, die Aneignung wird in der Bundesrepublik zusätzlich durch den Meinungsstreit der Wissenschaftler und oft ganzer Wissenschaftsbereiche untereinander erschwert: Es bleibt oft undurchsichtig, welche Ergebnisse welcher theoretischen Schule im Rahmen einer wissenschaftlichen Disziplin relevant für die pädagogische Praxis sind.

Paul Heimann suchte eine pragmatische Lösung des damit verbundenen Ausbildungskonflikts: Da die Pädagogik und Didaktik einerseits nicht aufgerufen sein kann, die Widersprüche auch anderer Wissenschaften zu lösen, andererseits aber mit diesen Widersprüchen leben muß, kommt es in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung darauf an, Kriterien der Besonnenheit (im Rahmen eines konstruktiven Theorie-Praxis-Verhältnisses) zu gewinnen, um sich aus all den vorliegenden theoretischen Strömungen das jeweils theoretisch rational und praktisch möglich Erscheinende herauszunehmen.

Das Darlegen der durch den Didaktiker in diesem Zusammenhang vertretenen Werturteile, die Begründung des eigenen rationalen Anspruches und das Entwickeln des je spezifischen Praxisverständnisses, muß aus dieser Sicht als Bedingung der Ausbildung den Lehrerstudenten allerdings deutlich gemacht werden. Es darf nicht so sein, daß in dieser Ausbildung endgültige Wahrheiten angeboten werden, vielmehr muß die Bescheidenheit, die der Forschungsstand der Ausbildung aufzwingt, durch den ausbildenden Hochschullehrer den Studenten mitgeteilt und begründet werden, so daß die Notwendigkeit einerseits einer je individuellen

Aneignung rationaler Kriterien der Begründung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen deutlich und vollziehbar wird, andererseits jedoch auch die damit verbundene und auch im späteren Berufsleben nicht abreißen dürfende rationale Auseinandersetzung, die permanente Qualifizierung einschließt, in den Blick gerät.

Jean Piaget machte in einer Rückbetrachtung auf dreißig Jahre der Entwicklung der Erziehungstheorie und des Unterrichts auf ein Dilemma aufmerksam, das in solchen umfassenden Forderungen an die Qualifizierung der Lehrerpersönlichkeit enthalten ist: Die moderne Gesellschaft hat ein eigentümliches Bewußtsein gegenüber dem Erzieher, der – bezogen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – für die Vermittlung ihr eigener Anschauungen verantwortlich ist. Während z. B. der Mediziner als Sachwalter menschlicher Gesundheit mit dem Schein geheiligter Wissenschaft und unnahbarer Verpflichtung versehen wird, erscheint der Lehrer als „schlichter Vermittler eines Wissens, das jedem zugänglich ist“. (Piaget 1974, S. 16) Damit wird die erziehungswissenschaftliche Entwicklung in ihrem Kompetenz- und Potenzrahmen von vornherein eingeschränkt. Wer kann Erziehern nicht genügend wissenschaftlich abgesicherte Handlungsweisen vorwerfen, wenn dieser Umstand nur den gesellschaftlichen Erwartungshorizont an den Lehrer widerspiegelt?

Dieser Umstand macht sich besonders bei der Reflexion über die Intentionen des Unterrichts bemerkbar. Hier ist es möglich, daß der Erzieher blind bleibt gegenüber den Zwecken seiner Tätigkeit, wenn er diese Zwecke nicht rational befragt. Andererseits zeigt sich der entwickelte Stand einer demokratischen Gesellschaft in dem Maße, ob und wie sie ihre Zwecke (auch für den Erzieher) befragbar hält. Die Aufforderung Paul Heimanns an das Üben ständiger Ideologiekritik, um rational begründete Standpunkte zu entwickeln und praktische Alternativen zu den je gegebenen Situationen im Sinne permanenter Reformierung zu entfalten, heißt für den Erzieher und das organisierte Erziehungssystem, sich im demokratischen Anspruch jeweils auch konkret einzulösen und einlösen zu können.

2. Die *Inhalte* im didaktischen Prozeß. 1961/62 unterschied Heimann den Gegenstand (Absicht, Intention) und den inhaltlichen Horizont, der im Unterricht zur Geltung gebracht werden soll. Hier scheint mir zunächst eine Präzisierung nötig. Gegenstand des Unterrichts kann beispielsweise der Dreißigjährige Krieg sein. Die Geschichte, Vielfalt und Ursache dieses Krieges, so wie er *wirklich* war, kann weder in der Wissenschaft noch im Unterricht vollständig wiedergegeben werden. Die möglichen Inhalte über den Gegenstand Dreißigjähriger Krieg beschränken

sich auf Überlieferungen, Texte, wissenschaftliche Analysen, Funde als inhaltliche Bestimmungsmomente eines nicht mehr direkt nachprüfbaren Wirklichkeitszusammenhanges. Aber auch nicht dieser eigentliche, komplexe und im wesentlichen in den Forschungen der Fachwissenschaften, die mit dem Komplex Dreißigjähriger Krieg beschäftigt sind, niedergelegte Kenntnisstand ist der Gegenstand des Schulunterrichts. Im Unterricht muß eine didaktische Reduktion stattfinden, wird exemplarisch aus dem Gegenstand etwas herausgegriffen, verallgemeinert, systematisiert. Hier treten Inhalte in verschiedenen Bedeutungsschichten, in unterschiedlicher Beziehung zum ursprünglichen Gegenstand, in unterschiedlicher Absicht auf. Es war eine der fundamentalen Einsichten der Bildungstheorie, die Notwendigkeit didaktischer Reduktion erkannt und aus dieser Einsicht heraus Forderungen der Didaktik an die Fachwissenschaften gestellt zu haben. Die Absicht, mit der die Gegenstände der Wirklichkeit (oder Einbildung) nach Inhalten abgesucht werden, darf nicht mit der Absicht oder den Zielen der Schule verwechselt werden, die unter ganz spezifischen (meist sehr allgemeinen) Gesichtspunkten die Vermittlung bestimmter Inhalte in bestimmten fixierten Themen erstrebt. Sei es der Curriculumtheoretiker im großen Rahmen oder der Lehrer in der praktischen Konkretisierung des Rahmenplanes, die die Inhalte reflektieren, um den Unterricht rational zu begründen. Sie müssen beide Absichten bedenken: Der Lehrende sollte – soweit es möglich ist – sowohl die ideologiekritische Analyse der Wissenschaften und ihrer Strömungen bzw. der Informationen, die inhaltlich in seinem Unterricht wirksam werden, und der in ihnen angelegten Interessensphären leisten können als auch die Analyse der Absichten der Schule in der Gegenwart beherrschen lernen. Nur über diese Beherrschung scheint sich eine rationale Begründung des Verhältnisses von allen vorhandenen Inhalten und Inhalten im Unterricht, die als Themen erscheinen, herstellen zu lassen. Diese Forderung dürfte bei dem Thema Dreißigjähriger Krieg, das aus dem Inhalt Dreißigjähriger Krieg exemplarische Momente auswählt und anerkennen muß, daß auch die vorliegenden Inhalte im Verhältnis zur Wirklichkeit (Gegenstand Dreißigjähriger Krieg) reduziert sind, einleuchten. Schließlich greifen die unterschiedlichsten Absichten und Ideologien in die Analyse des Dreißigjährigen Krieges ein, so daß die Erarbeitung eines rational begründeten Standpunktes und die Offenlegung dieses Standpunktes als Notwendigkeit erscheinen muß. Diese Einsicht gilt jedoch nicht nur für die Gesellschaftswissenschaften, deren Erkenntnisse von jeher ideologisch stark umstritten waren, sondern gleichfalls, wenngleich nicht in dem Umfang (was durch die Möglichkeit wiederholbarer intersubjektiver Überprüfung bedingt wird) und meistens auch nicht der

Schärfe der Auseinandersetzung, für naturwissenschaftliche Disziplinen. Die Frage nach der Aufteilung der Gesichtspunkte, die bei der inhaltlichen Bestimmung des Unterrichts beachtet werden sollen, versuchte Heimann durch die Begriffe Wissenschaften, Techniken und Pragmata zu beantworten. Er wollte damit einerseits die Notwendigkeit der *wissenschaftlichen* Bildung im Unterricht hervorheben, andererseits deutlich machen, daß es gewisse Techniken des Lernens und Verhaltens zu erwerben gilt, deren Beherrschung Voraussetzung der Erarbeitung eines wissenschaftlichen Verständnisses ist. Die Pragmata schließlich zeigen die praktischen Forderungen auf, die Inhalte jener zu erlernenden Kulturtechniken, die an die Schule gestellt werden, und die sich durch den oft recht direkten Wirkungszusammenhang von Schule und Umwelt herstellen. Pragmata in der Schule auf dem Land können andere als in der Schule in der Stadt sein. Pragmata in einer Industriegesellschaft sind andere als die in einem Entwicklungsland. Pragmata in einer demokratischen Gesellschaft sind andere als die in einer undemokratischen Gesellschaft. Pragmata stellen in diesem Sinne auch ein Abbild von Alltagserfahrungen im gesellschaftlichen Leben dar, das der Schüler beherrschen lernen muß, wenn er sich im Alltag zurechtfinden will.

Diese von Heimann gegebene Einteilung scheint mir sinnvoll, wenn deutlich gemacht werden soll, daß nicht nur die Wissenschaften oder bloß formale Kulturtechniken den Schulunterricht bestimmen. Daß sie ihn auch bestimmen und bestimmen sollten, dürfte außer Frage stehen, und daß damit die fachwissenschaftliche Ausbildung ein wesentliches Erfordernis der Lehrerausbildung ist, scheint mir offensichtlich. Aber es gibt darüber hinaus Gesichtspunkte, die beachtet werden müssen. Pragmata z. B. sind nämlich durchaus nicht Gegenstände, die vorbehaltlos an die Schüler weitergegeben werden sollten. Eine Unterrichtseinheit über die „Post“ beispielsweise enthält eine Menge von pragmatischen Vermittlungsübungen. Erkennen bestimmter Kulturzusammenhänge zum Beispiel. Es gibt keine Wissenschaft, die diesen Umstand direkt zu ihrem Gegenstand zählt. Es gibt zwar bestimmte Techniken des Lernens, aber keine Techniken, um ausschließlich Kulturzusammenhänge zu erkennen. Der Lehrer muß andererseits den pragmatischen Wert dieser herzustellenden Erkenntnisse beachten – und dies nicht nur hinsichtlich der formalen Fähigkeit der Aufnahme und des Wiedererkennens und Einordnens, sondern auch hinsichtlich der Bedeutung der Pragmata im gesellschaftlichen Leben. Auch bei den Pragmata wie in der Reflexion über Wissenschaft und Techniken geht es um die Erörterung nicht nur der Erscheinungen, sondern auch der ursächlichen Zusammenhänge.



Daraus ergibt sich für die Unterrichtstheorie mindestens viererlei:

1. Der Lehrer muß *fachwissenschaftlich* ausgebildet sein und die *wissenschaftlichen Inhalte* des Unterrichts möglichst weitgehend beherrschen, was ein *ideologiekritisches* Verhalten einschließt.
2. Der Lehrer muß mit den im Unterricht zu vermittelnden weiteren *Inhalten, Techniken* und *Pragmata* vertraut sein und sich nach Möglichkeit auf den neuesten Erkenntnisstand in der Erforschung ihrer Zusammenhänge bringen.
3. Der Lehrer muß *weltoffen* sein und das Verhältnis von Alltag und Unterricht, von vorwissenschaftlicher Lebensanforderung und Lernvermittlung im Unterricht rational durchschauen können. Je mehr er Pragmata zum Gegenstand des Unterrichts macht und diese andererseits versucht, mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu durchsetzen, um so mehr bereitet er die Schüler auf die Anforderungen des Alltags vor. Er muß Inhalte aktualisieren können.
4. Ein absolut die Lehrertätigkeit festlegendes *Lehrplanwerk* muß so lange ausgeschlossen bleiben, wie der Anspruch pluralistischer Wissenschaft gewahrt bleiben soll. Der Charakter der Rahmenrichtlinien setzt gegenüber einem inhaltlich allgemeingültigen Lehrplan nur bestimmte intentionale Zusammenhänge voraus, die der Lehrer inhaltlich konkretisieren muß. Diese Konkretisierung wird niemals frei von Ideologieanfälligkeiten sein: Für den Lehrer gilt es jedoch, eigene Ideologiequellen zu erkennen und die Wirkung seines Verhaltens auf die Entfaltung demokratischer Lebensverhältnisse mitzubedenken. Der Lehrer sollte so ausgebildet werden, daß er den Wissenschaftspluralismus nicht nur als abstrakte Formel, sondern in konkreter Darstellung erlebt. Dies wäre *ein erster Schritt*, Mystifikationen, Vorurteile, aber auch Überbewertungen abzubauen und zu einer persönlich begründeten Haltung zu gelangen.

### 3. Methoden

In der Didaktik der DDR dominiert die Reflexion über die Unterrichtsmethoden, weil die Fragen nach den Intentionen und Inhalten im wesentlichen der Reflexion der Fachwissenschaften bzw. der Herleitung aus der marxistisch-leninistischen Methodologie unterliegen. Die Bildungstheorie hatte das Methodenproblem als sekundäres Problem der Didaktik abgewertet und der Methodik zugeordnet, ein Umstand, der sich darin konkretisierte, daß vor allem die Fachdidaktiken über die methodischen Wege des Unterrichts entschieden. Paul Heimann hatte demgegenüber den hohen Wert der Reflexion über die Methoden im Zusammenhang ihres interdependenten Verhältnisses zu den anderen Strukturmomenten des Unterrichts herausgearbeitet.

1961 hob Heimann die Bedeutung der Artikulations-, Organisationsformen und der Lehr-Lern-Weisen für die Planung des Unterrichtsverlaufs hervor. 1962 fügte er das Beachten von Methoden-Modellen und Prinzipien als weitere Orientierungshilfen hinzu. Von den Unterrichtsmethoden her wird besonders der geplante Ablauf des Unterrichts beschreibbar. In den Methoden und den durch sie organisierten einzelnen Unterrichtsschritten fügen sich die Ziele, Inhalte und Medien des Unterrichts zu einem einheitlichen Ganzen zusammen, das in bestimmten Lernschritten erworben werden soll. Aber Heimann will der Gefahr entgehen, die Methodenfrage zur zentralen Frage der didaktischen Theorie, so notwendig und wichtig sie auch ist, zu machen. Diese Ansicht muß meines Erachtens bestärkt werden:

1. Methoden sind immer auch nur Ausdruck inhaltlicher Bemühungen, wengleich eine Methode selbst auch einen Inhalt darstellen kann. Wer nur über die Methoden reflektiert, nicht aber über das Verhältnis von Inhalt und Methode, der läuft Gefahr, sowohl den Inhalt als auch die Methode zu verfehlen.

2. Methoden sind niemals direktes Abbild bestimmter Inhalte, sondern relativ eigenständig von Inhalten, mehr oder weniger theoretisch adäquat in ein richtiges Verhältnis zu Inhalten zu stellen. Die Bildungstheorie ignorierte diese relative Eigenständigkeit und konnte deshalb nur ungenügend die methodische Vielfalt des Unterrichts erschließen. Dieser Mangel drückt sich deutlich darin aus, daß die Kritik der Bildungstheorie zugleich eine Kritik der Unterrichtsmethoden war, die ungenügend den problemlösenden, aktiven und selbsttätigen Charakter des Lösens von Lernaufgaben erarbeiteten und zu wenig die Dynamik des Lernprozesses beachteten.

3. Je vielseitiger die Unterrichtsmethoden entwickelt sind, um so mehr lassen sie sich vielfältig auf bestimmte Unterrichtsinhalte beziehen. Das Verhältnis von Inhalt und Methode ergibt sich in der Regel aus dem Zusammenhang von Ziel, inhaltlicher Zielsetzung der Unterrichtsstunde als Ausdruck der Reduktion eines komplexeren inhaltlichen Zusammenhangs und methodischer Möglichkeit. Je weniger mannigfaltige methodische Möglichkeiten beherrscht werden, um so einseitiger und farbloser (schematisch) wird der Unterrichtsprozeß gestaltet. Andererseits ersetzt das Erwerben methodischer Vielgestaltigkeit niemals die sichere Beherrschung des zu vermittelnden Inhalts als Voraussetzung bewußter Methodenanwendung. Hieraus sollte aber nicht ein *grundsätzlicher* Primat des Inhalts abgeleitet werden.

4. Der Zusammenhang von Methoden und Medien ist besonders eng. Die Entwicklung eines vielgestaltigen Methodenbewußtseins setzt ein

aktives, gestaltendes und kreatives Verhältnis zur Benutzung und eigenen Entwicklung entsprechender Medien voraus.

5. Aus der Sicht der Didaktik bedürfen die zahlreichen Methodenlehren einer kritischen Überprüfung, um sie konstruktiv zu überwinden, d. h. ihren rationalen Kern zu erhalten, aber sie letztlich durch abgesicherte Methodenzusammenfassungen im Rahmen didaktischer Theoriebildung zu ersetzen.

6. Die didaktischen Implikationen der Lehr- und Lerntheorien müssen differenziert erfaßt werden. (Vgl. zunächst u. a. Mutschler/Ott 1975/76) Dies eröffnet Perspektiven für eine weitreichende Grundlagenforschung.

#### 4. Medien<sup>114</sup>

Die Medien haben in den letzten Jahrzehnten in ihrer Bedeutung außerordentlich zugenommen. Dies trifft allerdings mehr für die außerschulische als für die schulische Medienentwicklung zu. Andererseits war und ist die Medienfrage so bedeutungsvoll in der Schule und Unterrichtsplanung, daß es durchaus als sinnvoll erscheint, sie als gesondertes Strukturelement aufzufassen, um sie hinreichend zu beachten. Der notwendige spezielle Zusammenhang von Medien und Inhalten, Medien und Methoden und der allgemeine Zusammenhang zu den Zielen des Unterrichts muß einerseits immer wieder hergestellt und begründet werden. Andererseits stellen Medien eine wesentliche Vorbedingung des Unterrichts dar: Ihre Analyse muß als ein Moment des sozial-kulturellen Bedingungsfeldes betrieben werden. Jeder Lehrer weiß, wie sehr neben dem Medium Sprache und klassischen Anschauungsmitteln das Fernsehen, Film und Rundfunk die Schüler in ihrer Entwicklung beeinflussen. Außer dem Konstatieren dieser Tatsache gibt es jedoch noch immer zu wenig Untersuchungen darüber, welche Kräfte dieser Einfluß in Zusammenhang mit der Vermittlung welcher Ziele und Inhalte freisetzt. Auch Fragen der Motivation, des Lernens durch Rezeption, der Herausforderung von Aggressivität, der Identifikation, emotionaler Zuwendung oder Ablehnung und vieles mehr sind in diesem Zusammenhang noch relativ unerforscht. Andererseits zeigen bisherige Forschungsergebnisse der Wissenschaft auch die Grenzen möglicher Einwirkung: Sie verändern nur relativ bedingt, vor allem im außerschulischen Bereich, den Einsatz und die Entwicklung des Mediensektors.

---

114 Paul Heimann hatte mit zahlreichen grundlegenden Arbeiten, die heute überwiegend in Vergessenheit geraten sind, den Medienaspekt für den Unterricht, die Schule und die Gesellschaft problematisieren können. Vgl. vor allem Heimann (1957 b; 1957 e; 1958 c; 1959 a; 1959 b; 1961 a, b, c, d, e, f, g; 1963 a, b, d; 1964; 1965 a, b, c).

Die Entwicklung der didaktischen Medienforschung im Rahmen des Unterrichts wurde in den letzten Jahren vor allem durch die Übernahmemöglichkeit zahlreicher neuer medientechnischer Verfahren geprägt. Die entwickelten Versuche stehen jedoch oft zu sehr außerhalb des Unterrichtsalltags, und Erforschungen des Medieneinsatzes im Unterrichtsalltag liegen ungenügend vor. Die Medienanalyse müßte vor allem stärker als bewußtes Teilgebiet didaktischer Theorie entwickelt werden, um aus der didaktischen Sicht die Ergebnisse zu synthetisieren. Vorerst gibt es noch keine Medientheorie innerhalb eines didaktischen Ansatzes, sondern vielmehr medienpädagogische Ansätze, die sich allgemeineren Bezugspunkten zuordnen. (Vgl. u. a. Döring 1971 a, b; 1973)

Im Rahmen der vier *Entscheidungsfelder* sind Entscheidungen des Lehrers erforderlich, die er nach rationalen Kriterien in jeder Unterrichtssituation neu zu fällen hat. Der didaktische Ansatz der DDR führt drei dieser Entscheidungsfelder ebenfalls auf: Ziele, Inhalte und Methoden, wobei die Medienfrage der Methodenfrage beigeordnet ist. Dabei dominiert allerdings eine Einlinigkeit und Eindeutigkeit der Bestimmung, die weniger der Komplexität des didaktischen Prozesses als vielmehr dem Wunsch eindeutiger Bestimmung und Kontrolle entspringt. Alle Fragen des DDR-Ansatzes können beliebig auf den Ursprung ihres Zweckes und allein des Zweckes zurückgeführt werden, so daß die Zweckentscheidung, die außerdidaktisch getroffen wird, als oberste Regulationsinstanz erscheint. Es ist sicher nicht abzustreiten, daß die Ziele von zentraler Bedeutung bei der Gestaltung didaktischer Prozesse sind. Aber aus ihnen kann, wie Heimann zu zeigen sich bemühte, nicht alles abgeleitet und legitimiert werden. Vielmehr kommt es darauf an, einerseits zwar funktional auf die Reproduktion der Gesellschaft bezogen, die wesentlichen Strukturmomente des didaktischen Prozesses herauszustellen, also Ziele, Inhalte, Methoden, Medien auf der einen Seite als Entscheidungsfelder und auf der anderen Seite sozial-kulturelle und anthropogene Bedingungen als Bedingungsfelder, andererseits jedoch auch die Möglichkeit der Verselbständigung einzelner Strukturmomente, ihre innere Wirkungsweise, ihre unter Umständen unkontrollierte, unbewußt sich vollziehende Entwicklung zu reflektieren, um den didaktischen Prozeß theoretisch adäquat abbilden zu können, und nicht, um ein Wunschbild, das man gerne erreichen möchte, als Wirklichkeit auszugeben.

Der DDR-Ansatz bestimmt seine Begriffe in einer Monokausalität, die eher Wunschbildgedanken zeigt, als daß der reale, komplexe und widersprüchliche didaktische Prozeß in den Blick geraten könnte. Heimanns

Anspruch zeigt demgegenüber den Bedingungs- und Entscheidungsrahmen auf, die Heimannsche Theorie muß andererseits im Sinne einer Konkretisierung der Kriterien, dem Aufdecken alternativer Konzeptionen, der Entwicklung vielseitiger Denkweise, der Verwirklichung des pluralistischen Anspruches im Entwickeln alternativer Konzeptionen konkretisiert und inhaltlich gefüllt werden.

Die didaktische Diskussion sollte die von Heimann entwickelten Strukturmomente nicht negieren. Dies wäre auch nur von einer Position her möglich, die neue Strukturzusammenhänge aufdecken könnte, die zeigen würde, daß andere Prioritäten in der Bestimmung des didaktischen Prozesses gesetzt werden müßten.

Die Heimannsche Theorie ist von solcher Allgemeinheit, daß auch grundsätzlich neue Ansätze nicht die Erörterung der Heimannschen Strukturmomente außer acht lassen sollten. Das heißt nicht, daß nicht weitere Strukturmomente hinzugewonnen werden könnten; das heißt auch nicht, daß nicht die Abhängigkeiten zwischen den Strukturen prinzipiell anders angeordnet werden könnten. Eines soll hier damit deutlich zum Ausdruck gebracht werden: Die Heimannsche Strukturtheorie ist eine Hypothese, die sich immer neu zu bewähren hat und die mit der weiteren Entwicklung des didaktischen Denkens, mit der weiteren Anhäufung von wissenschaftlichen Ergebnissen sicherlich relativiert werden wird. Vielleicht auch grundsätzlich umgestoßen wird.

Vorläufig jedoch scheint es nach Maßgabe der Umstände sinnvoll, die Heimannsche Strukturtheorie als Ausgangspunkt der weiteren Entwicklung zu begreifen. Ist seine Strukturtheorie bereits ergänzt worden?

G. Hausmann versuchte, die Heimannschen Strukturmomente mit dem Strukturelement Organisation zu bereichern. (Vgl. Hausmann 1969) Hausmann geht davon aus, daß die sozial-kulturellen Voraussetzungen, wenn in ihnen der Aspekt der Schulorganisation behandelt wird, zugleich als Elementarstruktur gelten könnten, da die Schulorganisation einen spezifisch didaktischen Wert besitzen würde. (Ebd., S. 101) Die vier Entscheidungsfelder würden um ein Entscheidungsfeld „Organisationsformen“ bereichert werden.

Dieser Vorschlag wirkt zunächst verlockend. Wer würde bestreiten wollen, daß die Organisationsformen von hoher didaktischer Relevanz sind! Bei näherem Durchdenken ergeben sich jedoch Einschränkungen:

- Heimann hatte Fragen der Organisation der Unterrichtsstunde dem Entscheidungsfeld „Methoden“ zugeordnet.
- Betreffen Fragen der Schulorganisation die notwendig zu fällenden Lehrerentscheidungen in jeder Schulstunde im Sinne von zu bedenkenden Voraussetzungen oder zu planenden Variablen?

- Entscheidungsfelder sind bei Heimann jene Felder, die der Lehrer bei jeder Analyse, Durchführung, Planung seiner Stunde beachten, reflektieren, begründen muß. Hier können, sollen und müssen täglich Entscheidungen gefällt werden. Ist die Schulorganisation im Rahmen dieser Entscheidungskompetenzen nicht eher eine wesentliche Voraussetzung?

Angesichts dieser Fragen scheint es mir sinnvoller, die Fragen der Schulorganisation dem sozial-kulturellen Bedingungs-feld zuzuordnen, wenn-gleich eine genauere Abklärung gerade dieses Zusammenhanges notwen-dig wäre. Die Schwierigkeiten bei der Begründung einer „Theorie der Schule“ machte W. Kramp deutlich. (Vgl. Kramp 1973) Die Frage nach der Unterrichtsorganisation scheint andererseits nur hinlänglich unter der Elementarstruktur Methoden abgehandelt werden zu können, wenn das organisierende Bedingungs-feld beachtet wird.

Weiter schlug Hausmann vor, auch die anthropogenen Voraussetzungen in das Entscheidungsfeld aufzunehmen. Als Elementarstruktur nennt er die Kategorie Rollen. (Ebd., S. 102) Auch hier ergeben sich Einschränkungen:

- Fallen die Möglichkeiten der Veränderung der Persönlichkeitsstruk-turen der Schüler wirklich dermaßen in die Entscheidungskompetenz des Lehrers, daß sie als Elementarstruktur aufgeführt werden müssen?
- Ist der Rollenbegriff nicht zu einseitig, um die Persönlichkeitsstruktur der Schüler angemessen zu beschreiben?
- Wozu wird überhaupt ein Bedingungs-feld von einem Entscheidungs-feld unterschieden, wenn Bedingungen nun plötzlich nur noch als Entscheidungsmöglichkeiten erscheinen?

Die Vorschläge Hausmanns haben eines verdeutlicht: Der Zusammen-hang zwischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern ist noch relativ ungeklärt. Vor allem ist umstritten, inwieweit die Entscheidungskompe-tenz des Lehrers nicht aktiv die Bedingungen verändert. Werden die Be-dingungen damit jedoch nur noch unter dem Blickwinkel zu treffender Entscheidungen analysiert werden müssen? Gerade hierin offenbart sich die Problematik der Hausmannschen Ergänzungsvorschläge. Zu leicht gerät die Notwendigkeit der Analyse der Bedingungen als Vorausset-zungen didaktischer Entscheidungen in den Hintergrund, zu groß er-scheint die Gefahr, daß der Lehrer als autonomer Erziehungs- und Ent-scheidungsträger angesehen wird. Gerade Heimann aber hatte darauf aufmerksam gemacht, daß komplexe Entscheidungsstrategien nur dann sinnvoll begründet werden können, wenn sie auf der Grundlage der sie bestimmenden *Bedingungen* analysiert werden. Die Weiterentwicklung des Heimannschen Ansatzes gebietet damit offenbar weniger eine Ergän-

zung seiner Elementarstrukturen als vielmehr eine Präzisierung der Erklärung des Zusammenhanges von Bedingungen und Entscheidungen. Dabei müßte auch sichtbar gemacht werden, wie Entscheidungen auf Bedingungen zurückwirken.

Ein schon bei W. Schulz 1965 stärker herausgehobenes und im Rahmen der Curriculumtheorie zum zentralen Bezugspunkt gemachtes Strukturelement, das bei Heimann fehlt, ist die Unterrichts-, Ergebnis- oder Lernkontrolle. Ist dieses Strukturelement jedoch nicht andererseits in den vier Entscheidungsfeldern enthalten? Heimann stellt nicht ohne Grund die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien als Entscheidungsfeld des Unterrichts heraus, damit als ein Bestimmungsfeld, das der Lehrer begründet und kontrolliert. Begründungen sind bei Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien zu geben, aber Begründungen, die *praktisch* werden sollen, schließen *auch* die Kontrolle des praktisch Werdens ein. Heimann hob diesen Aspekt nicht näher hervor. Wäre es sinnvoll, die Kontrolle als weiteres Strukturelement einzuführen, wenn das Problem der Kontrolle in allen Entscheidungsebenen auftritt?

Mir scheint dies nicht sinnvoll. Dann müßten nämlich auch weitere Strukturelemente wie die Zeitökonomie, Raumfrage, Differenzierungsformen usw. gesondert aufgenommen werden. Alle diese Strukturelemente werfen gesonderte Fragestellungen im Rahmen des Entscheidungsfeldes auf, sie sind jeweils intentionaler, inhaltlicher, methoden- und medienbedingter Natur, ohne mit den Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien identisch zu sein. Wird nur der Schüler unter dem Aspekt der Lernkontrolle betrachtet, so gehen dem Lehrer unter Umständen die weitreichenden zu kontrollierenden Beziehungen von Intentionen, Inhalten und Methoden verloren. Waren die Inhalte und Methoden den Intentionen adäquat? Aber auch: Welche Schüler mit welchem Ausgangsniveau bedürfen welcher Inhalte und Methoden, um gesetzte Intentionen zu verwirklichen? Kontrollfragen müssen also auch den Lehrer in seinen Entscheidungsdimensionen (permanente Selbstanalyse) betreffen.

Die didaktische Forschung steht hier meines Erachtens vor komplizierten Aufgaben. Durch zu verstärkenden Praxisbezug, durch konkrete Füllung der Entscheidungsfelder, müßte die Entwicklung differenzierterer Betrachtung des didaktischen Prozesses einerseits vorangetrieben werden, ohne andererseits (theoretisch) den Überblick zu verlieren. Die Theorie Heimanns könnte, nicht dogmatisch und starr angewandt, die notwendigen Forschungsbemühungen aller Didaktiker auf eine *rationale Ausgangsbasis* stellen. Allerdings bleiben dabei methodologische Probleme, die im nächsten Teil erörtert werden sollen, nicht aus.

## B. Die Bedeutung der Entwicklung methodologischer Grundlagen

In der heutigen wissenschaftlichen Diskussion um die Gesellschaftswissenschaften im allgemeinen und um die Didaktik im besonderen wird oft von der These ausgegangen, daß viele unversöhnlich erscheinende Ansätze widerstreiten, wobei die Extrempunkte des Richtungskampfes an den Begriffen systemerhaltend oder systemüberwindend festgemacht werden. Alle Richtungen versuchen mit mehr oder weniger begründeter Eindeutigkeit, was unter anderem auch durch die Klarheit der gegenseitigen Auseinandersetzung bestimmt wird, nachzuweisen, daß nur sie in der Lage sind, die gesellschaftliche Realität adäquat zu erfassen und den Bedürfnissen der Gegenwart gerecht zu werden und notwendige Handlungsstrategien verwirklichen zu können.

Die Didaktiker als Gesellschaftswissenschaftler haben es schwer, sich überhaupt irgendeiner Richtung zuzuordnen, weil die Didaktik immer auch eine Synthese unterschiedlichster Richtungen im Rahmen vielfältigster und gegensätzlicher Ziele und Inhalte bilden muß. Der Didaktiker gar, der vor allem die Form der Aufbereitung beliebiger Inhalte pflegt, fühlt sich gänzlich verloren in dem Streit um eine „wahre“ oder „unwahre“ Aussagetätigkeit der vielfältigen Ansätze in der Wissenschaft. Dennoch ist gerade der sich neutral wählende Didaktiker immer auch zum Kritikpunkt in den Auseinandersetzungen geworden: Indem er nicht zu erkennen vermag, welche Position ihm aufgedrängt wird, besteht die Gefahr der Indoktrination von Positionen, die, sofern sie didaktisch umgesetzt im Ausbildungssystem realisiert werden sollen, bei der Herausbildung des Bewußtseins Heranwachsender schwerwiegende Folgen hinterlassen können.

Der Didaktiker ist so oder so an die Reflexion der Ziele und Inhalte gebunden, die er methodisch versucht, in Formen der Lehr- und Lernarbeit umzusetzen: Wenn er als Unterrichtstechnologe gänzlich auf die Reflexion der Inhaltlichkeit seiner eher im Sinne von Technologie verstandenen Vermittlungsarbeit verzichtet, dann wird diese Inhaltlichkeit durch einen ihm übergeordneten Kontrollapparat entschieden, der nach bestimmten Kriterien die Inhaltlichkeit des didaktischen Prozesses ausrichtet. Der Didaktiker als Unterrichtstechnologe entzieht sich damit nur der direkten Kritik der Inhalte seiner Tätigkeit und verweist auf



die vorgegebene Kontrollinstanz, deren Kriterien die Wissenschaftlichkeit sichern sollen. Damit aber zwingt sich dieser Didaktiker eine Scheinlösung auf, denn die Didaktik wird in zwei Bereiche geteilt, wovon der eine nur noch anwendungsbezogen interpretiert wird, im anderen hingegen die operationalen Inhalte bestimmt werden sollen. Da die Didaktik jedoch der Einheit dieser beiden Bereiche bedarf, um praktisch zu werden, kann auch nur diese Einheit der Bereiche als Didaktik bezeichnet sein. Der Lehrer als Didaktiker zeigt dies: Er ist weder allein Didaktiker als Technologie, noch kann er allein Kontrollinstanz als Entscheidungsträger sein, sondern er ist im Rahmen seines Entscheidungsfeldes beides zugleich, wenn er Praktiker ist.

Der Didaktiker – so gesehen – sollte die Voraussetzungen seiner vermittelnden Tätigkeit reflektieren. Dies schließt für ihn die einzige Möglichkeit ein, seine Tätigkeit wissenschaftlich zu begründen. Allerdings zwingt ihm die Verantwortung gegenüber der Wissenschaftlichkeit seines Handelns eine Reflexion der um die Didaktik im besonderen und um die Gesellschaftswissenschaften im allgemeinen geführten Diskussion auf.

Die Schwierigkeit, diese Diskussion überhaupt angemessen zu erfassen, liegt schon darin begründet, daß der hiermit angesprochene Wissenschaftspluralismus nicht abstrakt gelernt werden kann, sondern als *Pluralismus* nur in der Kontroverse unterschiedlicher theoretischer Strömungen zum Ausdruck kommt. Wie sollen alle vielfältigen Aussagen über einen Zusammenhang aber erlernt werden, wenn es oft schon schwierig ist, die Gegenstandsanalyse nur eines Ansatzes adäquat nachzuvollziehen?

Der Idealfall einer pluralistisch ausgerichteten Ausbildung wäre ein Lehrer, der wesentliche (aber welche sind unwesentlich?) und unterschiedliche Positionen der Erklärung eines bestimmten Gegenstandes und Zusammenhanges kennt und sich im Rahmen dieser Kenntnisse eine eigene Meinung bildet. Aber läßt sich jede eigene Meinung, die wissenschaftlich begründet sein mag, auch in der Schule vertreten?

Die Forderung nach Wissenschaftspluralismus schließt offensichtlich verschiedene Probleme ein:

– Der Wissenschaftspluralismus ist in der Bundesrepublik in der Freiheit von Forschung und Lehre gesetzlich zugesichert. De jure ist Wissenschaftspluralismus möglich, de facto muß er immer wieder hergestellt werden.

– Wissenschaftspluralismus meint nicht nur den Umstand, daß es verschiedenste Wissenschaftsdisziplinen gibt, die sich mit unterschiedlichsten Gegenständen befassen, sondern auch, daß es im Rahmen einer Wissenschaftsdisziplin, die mit einem Gegenstand sich beschäftigt, mehrere begründete Auffassungen zur Analyse des Gegenstandes, unterschiedliche

Erkenntnisse und Ergebnisse gibt. Wissenschaftspluralismus konkretisiert sich de facto nur so weit, wie er in den einzelnen Disziplinen verwirklicht wird.

— Die Forderung nach Pluralismus in der Wissenschaft schließt die Frage nach dem *wissenschaftlich* noch *Vertretbaren* ein. Wer jedoch soll bestimmen, wann und wo und wie der Rahmen wissenschaftlicher Aussagefähigkeit aufgegeben wird? Ein konsequent verwirklichter Wissenschaftspluralismus wird immer auch Theorien hervorbringen, die irrationalistisch erscheinen.

— Wissenschaftspluralismus heißt andererseits nicht, daß alle wissenschaftlichen Theorieströmungen als gleichwertig angesehen werden. In jeder Entwicklungsstufe der Gesellschaft gibt es bestimmte Theorien, die gegenüber anderen dominieren, die allgemein hin als die eigentlich wissenschaftlichen Ansätze erscheinen, obwohl sie sich in der Zukunft unter Umständen als ergänzungswürdig erweisen werden.

— Die relative Autonomie der Wissenschaften, die den Pluralismus konkretisieren soll, wird durch mannigfache Umstände eingeschränkt: Der Wissenschaftler selbst ist Teil der Gesellschaft und mit den widerstreitenden Interessengruppen der Gesellschaft mehr oder weniger verbunden. Besonders der Gesellschaftswissenschaftler zeigt im Rahmen dieser Interessengebundenheit Schwerpunkte, Orientierungen, Werturteile seiner Tätigkeit auf. Der Wissenschaftspluralismus entbindet ihn nicht von der Aufgabe, seine erkenntnisleitenden Interessen mitzuteilen und öffentlich zu machen, zu begründen, um einen Vergleich zu anderen Wissenschaftsströmungen zu erleichtern.

— Wissenschaftspluralismus heißt nicht, daß alle Theorien gleichberechtigt als hinreichend wissenschaftlich angesehen werden können. Ein Mindestmaß an Wissenschaftlichkeit begründet sich sowohl dadurch, daß genügend Wirklichkeitsnachweise vertretener Theorien hergeleitet werden können (Einsatz empirischer Verfahren, soweit es der Gegenstand erlaubt), als auch, daß logische Aussagen gegeben werden, daß die historisch bedingte Relativität jeder Aussage anerkannt bleibt und daß das erkenntnisleitende Interesse nicht verleugnet wird.

— Oft erscheint der Wissenschaftspluralismus als Anarchie der Lehren, die den zielstrebigem Fortschritt wissenschaftlicher Denkweise vermissen läßt. Was aber wäre in der Gegenwart die Alternative? Wer könnte garantieren, daß unter dem Monopol nur einer Wissenschaftstheorie die Breite des möglichen Fortschritts der Wissenschaft und damit die Breite und Vielfalt wissenschaftlicher Ergebnisse gewahrt bleibt?

— Inwieweit kann der Wissenschaftspluralismus aber überhaupt gelehrt, vermittelt, begriffen werden?

Der Lehrer, der im Rahmen der Hochschule mehr oder minder Einblick in die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Kontroversen erhält, kann in seiner Tätigkeit in der Schule diese Kontroversen jedoch kaum austragen. Im Unterricht endet die Freiheit von Forschung und Lehre, hier steht das Reich der Notwendigkeit oft vor dem Reich der Freiheit. Unterricht soll eine gegebene Gesellschaft immer auch stabilisieren, tradieren, reproduzieren und im Maße der historischen Möglichkeiten auf die Notwendigkeiten und Wünsche der Zukunft ausrichten, soweit sie heute im Blick sind. Diese Funktion des Lehrens schließt extreme Standpunkte aus. Schule kann weder und in keinem Gesellschaftssystem ein Ort systematisch entfalteter revolutionärer Strategie noch bloß subjektivistisch begründeter Idylle sein, wenngleich derartige Funktionsvorstellungen partiell als Wunschvorstellungen durchaus angetroffen werden können. Wozu soll aber dann ein Lehrer in seinem Studium überhaupt mit dem Pluralismus der Wissenschaft konfrontiert werden? Wäre es nicht sinnvoller und praktikabler, ihm gleich jenes Maß an funktionellem Denken zukommen zu lassen, das er in seiner Schulpraxis benötigt?

Der marxistisch-leninistisch orientierte Ansatz der Didaktik der DDR wäre das Vorbild eines solchen Denkens. Für diesen Ansatz gibt es nicht das Problem der Offenheit wissenschaftlicher Theorienbildung und damit die Aufgabe, im Rahmen dieser Offenheit einen Standpunkt zu begründen, sondern in ihm sind alle vertretbaren Standpunkte festgelegt. Dies erscheint sicherlich als praktikabler als die Auseinandersetzung mit widerstreitenden Theorien. Sinnvoll kann dies aber nur demjenigen erscheinen, der im Marxismus-Leninismus den einzig akzeptablen Standpunkt erblickt.

Könnte es im Rahmen der gegenwärtigen Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland, angesichts der vielfältigen Interessengruppen und des Kampfs politischer Parteien, Verbände, Organisationen überhaupt *eine einheitliche* Ideologie geben? Diese Frage scheint mit einem klaren Nein beantwortet werden zu müssen. Es sollte auch erkannt werden, daß damit nicht irgendeine Theorie (wie es beispielsweise H. Frank mit seinem pädagogisch-kybernetischen Ansatz versucht) anderen Theorien völlig das Recht auf Wissenschaftlichkeit absprechen sollte. Es sollte andererseits auch niemand daran gehindert werden, eine Theorie seiner Wahl zu studieren und die Herausforderung widerstreitender Ansätze als Notwendigkeit der Begründung eines eigenen Standpunktes zu begreifen.

Schon bei der Erörterung der gegenstandsbestimmenden Probleme der Didaktik ist deutlich geworden, daß die Wahl der methodologischen Grundlage entscheidend für die Art und Weise der Behandlung des didaktischen Gegenstandsfeldes ist. Bereits bei der Behandlung der vier

wesentlichen didaktischen Ansätze im ersten Teil dieser Arbeit wurde das Problem der methodologisch unterschiedlichen Begründungen herausgearbeitet. Die Bildungstheorie zeigte z. B. ein methodologisches Aussagensystem, das wenig geeignet erschien, die Probleme der theoretischen Bestimmung der Didaktik in der Gegenwart angemessen zu lösen. Paul Heimanns methodologisches Bewußtsein führte zu den Problemen der Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen methodologischer Bestimmungen. Der informationstheoretisch-kybernetische Ansatz bot eine Scheinlösung der von Heimann aufgeworfenen Fragestellungen. Der DDR-Ansatz der Didaktik zeigte schließlich eine bestimmte, auf das „sozialistische“ Gesellschaftssystem bezogene Lösungsvariante an. Damit wurden wesentliche *Fragestellungen aufgedeckt*, aber Lösungsmöglichkeiten zeigen sich heute noch eher als Forderung an die didaktische Forschung. Gerade die Behandlung der von Paul Heimann aufgezeigten Probleme in der Entwicklung der neueren didaktischen Diskussion verdeutlicht das Dilemma gegenwärtiger methodologischer Begründung: In der Didaktik sind Strukturprobleme aufgeworfen worden, es wurden Beschreibungsmodelle entwickelt und Klassifikationsmuster erarbeitet, aber die konkrete inhaltlich-wertende Ausdeutung der Strukturzusammenhänge, die Analyse der Faktoren, die rationale Anwendung wissenschaftlicher Methodologie bleibt dem einzelnen Lehrer überlassen. Oft werden didaktische Theorien als bloß technologische Konzeptionen angesehen. Paul Heimann hat andererseits auch Wege zur inhaltlichen Durchdringung des didaktischen Feldes gewiesen. Die Faktorenanalyse, die er vor allem in seinen schultheoretischen Schriften entwickelte, zeigt deutlich die Notwendigkeiten wissenschaftlicher Betrachtung und die Anwendung bestimmter Methodologie:

### 1. *Ideologiekritik:*

Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse über den didaktischen Prozeß sind ideelle Aussagen, mehr oder minder theoretisch adäquate Abbildungen des realen didaktischen Feldes. Aussagen sind nicht frei von *Interessen* der Erkenntnisgewinnung, *Methoden* der Erkenntnisermittlung, *Wirkung* der Erkenntnisse. Ideologisch sind alle erkenntnistheoretischen Aussagen über die Realität, weil sie den Versuch darstellen, mehr oder weniger die reale Praxis theoretisch zu erfassen, systematische Gesichtspunkte zu entwickeln und Verallgemeinerungen zu treffen. In diesem beschreibenden Sinn ist keine wissenschaftliche Theorie ideologielos.

Für die wissenschaftliche Denkweise ist es unumgänglich, die eigenen Behauptungen, die Zwecksetzungen und die erkenntnisleitenden Interessen,

die Angemessenheit der angewandten Methoden und die Wirkung der wissenschaftlichen Erkenntnisse im Rahmen ihrer Nutzung und ihres möglichen Mißbrauchs immer mitzubedenken, auch in der Didaktik, um einen Terminus von Heimann zu gebrauchen, *permanente Ideologiekritik* zu betreiben. Dieser Standpunkt schließt ein, daß

- eigene Ideologiequellen aufzudecken sind,
  - der historisch-relative Charakter der ideologischen Aussagen erkannt wird und keine ewigen Wahrheiten gelehrt werden,
  - das erkenntnisleitende Interesse im Zusammenhang mit der demokratischen Verantwortung des Wissenschaftlers erörtert wird,
  - immer auch nach den Nutznießern ideologischer Aussagen zu fragen ist.
- Das Aufdecken des eigenen wertenden Standpunktes, eine Tugend, die in der Didaktik noch selten geübt wird, schließt ein, daß ein gegenseitiger Standpunkt als ideologisch im Sinne des *falschen Bewußtseins* erscheint. Dies ist eine zweite Bedeutung des Begriffes Ideologie, die von der ersten zu unterscheiden ist. (Vgl. auch Anm. 59, S. 121) Permanente Ideologiekritik schließt also auch ein, daß
- fremde Ideologiequellen aufzudecken sind,
  - der historisch-relative Charakter, Ursachen, Zusammenhänge, Wirkungsweise falschen Bewußtseins zu analysieren sind,
  - die erkenntnisleitenden Interessen des Ideologen aufzudecken sind,
  - Nutznießer von Ideologie entlarvt werden müssen.

Ideologiekritik, in diesem doppelten Sinne geübt, kann zwar auch nicht eine *einheitliche* Wissenschaftsmethodologie hervorrufen, aber doch deutlich machen, wer aus welchen Gründen für welche Interessen eintritt. Die Entscheidung für die eine oder andere Konzeption kann erleichtert werden, die Illusion einer einheitlichen, alles tragenden Ideologie wird in dem Maße abgebaut, wie die realen ideologischen Gegensätze und Konflikte zur Geltung gebracht werden.

Diese Forderung wird für die Wissenschaft eher hingenommen werden als für die Schule. Wird die Schule nicht durch derartige Ideologiekritik immer auch zersetzt, in Frage gestellt, mit zu vielen Konflikten belastet? Die Antwort auf diese Frage zeigt meines Erachtens das Maß entwickelter Demokratie: Würde nicht das Verdecken und Unterdrücken von Konflikten sehr viel zersetzender auf die Demokratie wirken?

## 2. *Tatsachenerforschung:*

Empirische Verfahren sind niemals *nur* empirische Verfahren. Jede Anwendung von Verfahren der Tatsachenerforschung wirft theoretische Fragen auf: Bestimmung der Hypothesenbildung, d. h. zugleich Bestim-

mung der erkenntnisleitenden Interessen; Bestimmung der Methoden- anwendung, d. h. zugleich Auswahl von bestimmten Methoden; Verbreitung der Ergebnisse, d. h. zugleich Beeinflussung eines gesellschaftlichen Zustandes. Empirische Verfahren sind daher nicht von theoretischen Fragen zu trennen, Empirie ist nicht wertfrei, ideologielos, „rein“ und „unschuldig“, sondern auch der Ideologiekritik auszusetzen. (Vgl. u. a. Holzkamp 1972; Feil 1974)

Gegenüber spekulativen Theorien tragen empirische Verfahren, sofern sie überhaupt breit genug im Rahmen der gegenwärtigen Analyse- möglichkeiten angewandt werden können, den Nutzen, stärker intersubjektiv verifizierbar, falsifizierbar und konstruierbar zu sein. Die Behauptung einiger Wissenschaftler, daß dieser Nutzen so groß sei, daß die gesamte Wissenschaft an ihm ausgerichtet werden müßte, daß sich nur noch wissenschaftlich nennen soll, wer diesen Nutzen unumschränkt anerkennt, ist jedoch – bei allen Möglichkeiten und Erfolgen und der Unumstrittenheit *notwendiger* empirischer Forschung – vorsichtig zu betrachten:

- Die Wertung und oft auch Spekulation geht in die Bestimmung empirischer Verfahren über die Hypothesenbildung oft nicht minder ein als in andere Theorien;
- empirische Verfahren sind der Grundintention nach nicht neu und ferner auch nicht auf Fragen experimenteller Untersuchungen zu beschränken (die meisten empirischen Untersuchungen stellen ohnehin nur Befragungen von Personengruppen dar: Zwar können so Einstellungen dieser Personen über die sie beschäftigenden Probleme ermittelt werden, aber die erfragten Probleme selbst werden so nur indirekt untersucht); von Empirikern oft verächtlich betrachtete Theoretiker gewinnen oft nicht minder praktisch ihre Aussagen als der Empiriker mit aufwendigen Untersuchungen (aufwendig sind empirische Untersuchungen leider oft in dem Sinn, daß – weil es forschungsmethodologisch am leichtesten ist – triviale Erkenntnisse verifiziert oder falsifiziert werden, daß weniger die direkte Praxis, sondern vielmehr Aussagen über die Praxis untersucht werden, daß Fragestellungen oft zufällig – manchmal nachträglich – in empirisches Material eindringen, usf.);
- um die Faktorenkomplexion empirisch aufzuarbeiten, bedarf es der Elementenuntersuchung, der Aufsplitterung eines Zusammenhanges. Um die Elemente, nachdem sie in ihrer Erscheinungs- und Wirkungsweise studiert wurden, im Zusammenhang zu betrachten, bedarf es theoretischer Anstrengungen, ideologiekritischer Bemühungen. Hier setzen Versuche ein, von der Erscheinung zu dem Wesen der Dinge vorzudringen, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Empirische Verfahren

sind eine notwendige Grundlage dieser theoretischen Arbeit, aber sie ersetzen sie nicht;

- nicht jede empirische Frage ist in jeder historischen Situation gleichermaßen interessant und notwendig. Die Tatsachenforschung sollte immer auch die Frage einschließen, welche Untersuchungen aus welchen Gründen gerade in der Gegenwart notwendig sind.

Die Forderung nach *ideologiekritischem* und *empirischem* Vorgehen ist in der Didaktik als Theorie und Lehre aufzuheben:

Didaktik als Theorie bedarf der ideologiekritischen Befragung all ihrer Aussagen und der empirischen Fundierung bzw. der möglichst exakten Gewinnung ihrer Erkenntnisse; der Didaktiker ist auf die Forschungsergebnisse aller Wissenschaften, die Analysen in Zusammenhang mit dem weiteren Gegenstand seiner Untersuchungen vornehmen, angewiesen; der Didaktiker muß fragend an andere Wissenschaftsdisziplinen herantreten, wenn er Probleme nicht allein lösen kann. Didaktik als Theorie entbindet nicht von der Reflexion der Bedingungen, die in die Entscheidungsfindung hineinreichen. Die Didaktiker werden jedoch je nach ihrer Wissenschaftshaltung und ihres wertenden Standpunktes zu unterschiedlichen Erklärungen des Zusammenhangs von Bedingungen und Entscheidungen kommen. Die Entwicklung der Standpunkte und ihre Kritik ist im Rahmen didaktischer Forschung noch unterentwickelt, weil Didaktiker immer wieder meinen, daß sie mit wertenden Standpunkten nichts zu tun hätten. Wird diese Einstellung auf die Didaktik als Lehre übertragen, so wird die Praktikabilität didaktischer Theorie eingeschränkt: Welchen Nutzen hat eine didaktische Lehre, wenn sie dem Lehrer sagt, wie er unterrichten soll, aber ihm keine Kriterien dafür bietet, was er warum unterrichten soll?

Paul Heimanns methodologischem Ansatz, der Erkenntnis, daß sich ein theoretisch gesteuertes Verhalten nur in der praktischen Ausbildung, dem theoretischen Erlernen von Verhalten im Praktikum unter der Mithilfe des Didaktikers und anderer Wissenschaftler, optimal erwerben läßt, sollte in der weiteren *Entwicklung didaktischer Methodologie* in erster Linie Beachtung geschenkt werden. Zwar kann auch Heimanns (kritisch überarbeitete) Methodologie dem Lehrer zunächst nicht *direkt* sagen, was er warum unterrichten soll, aber *indirekt* weist sie den Weg zu einer persönlich begründeten Haltung des Lehrers: Sie zeigt zumindest wesentliche Fragen und die *persönliche Verantwortung* des Lehrers im *Feld von Bedingungen und Entscheidungen* auf. Heimanns Theorie nährt nicht die Illusion der Möglichkeit einer *systemumwälzenden* Didaktik, sie zeigt andererseits die *Notwendigkeit, Bestehendes zu reformieren*, um Demokratie didaktisch lehrbar zu halten.

## C. Didaktik zwischen Theorie und Praxis

Theorie und Praxis werden oft in Gegensatz zueinander gebracht, es scheint dann so, als wäre eine Praxis ohne Theorie oder eine Theorie ohne Praxis möglich. J.-G. Klink betont die Wechselwirkung des Verhältnisses von Theorie und Praxis und meint: „Eine Aufhebung oder Verneinung dieses Wechselverhältnisses verkürzt die Theorie der Erziehung und des Unterrichts auf Weltanschauung oder Religion und Praxis auf bloßes Praktizieren. Trotz der landauf, landab vorgetragenen Bezeugung, Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland würde in wissenschaftlicher Form Theorie und Praxis verbinden, ist dieses Problem an kaum einer Hochschule befriedigend gelöst – ja im Gegenteil, in dem Maße, in dem ein *falsch verstandener Anspruch auf Wissenschaftlichkeit* zunimmt, in dem Maße fallen Theorie und Praxis auseinander.“ (Klink 1974, S. 171) Falsch verstandener Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, das ist für Klink die Analyse des Unterrichts vermittelt über die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, richtig verstandene Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung ist das Ansetzen an den praktischen Nöten des Lehrers, das Erforschen des pädagogischen Feldes, um Handlungshilfen für die Praxis zu geben.

Gerade Praktiker brauchen die Theorie. Aber ist nicht jeder Praktiker auch Theoretiker? Theorie soll Handlungshilfen bieten, aber gibt es ein Handeln, das *nicht in irgendeiner Weise theoretisch* bestimmt wäre?

Die Entgegensetzung von Theorie und Praxis, die Klink herzuleiten versucht, kann auch leicht in die Irre führen. Ist es denn ein falsch verstandener Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, wenn einige Theoretiker nach ihrer Methodologie versuchen, die gesellschaftlichen Bedingungen des Unterrichts differenziert zu erklären, selbst wenn dabei direkte Praxisprobleme, Erscheinungen der täglichen Praxis, nicht immer adäquat erfaßt werden können? Ist es nicht gefährlich, überhaupt eine These aufzustellen, die anderen die Wissenschaftlichkeit ihres Anspruches a priori versagt? Immerhin setzt sich Klink nicht analytisch mit jener falsch verstandenen Wissenschaft auseinander. Welche Analysen also sind gemeint?

Befremdend ist es ferner, daß Klink zwar die praktische Lehrerausbildung in der Bundesrepublik kritisiert, aber als Kritiker aus der Sicht der Praxis genau jene theoretische Übersicht vermissen läßt, die der Praxis



im Hier und Heute voranhelfen muß: Warum setzt sich Klink nicht mit der didaktischen Theorie auseinander? Warum versucht er nicht, die erarbeitete didaktische Theorie, die nach Klink ja praktischer sein soll als abstrakte gesellschaftliche Bedingungsanalysen, systematisch anzuwenden? Warum erfährt der Leser nicht, welches didaktische Konzept dem Lehrer Klink *warum* praktikabel erscheint und *warum* er andere ablehnt?

Eine Entgegensetzung von Theorie und Praxis, eine — wenn auch nur relative — Absolutsetzung der Bedürfnisse der einen oder der anderen Seite erscheint mir als äußerst unfruchtbar. Der Ansatz Paul Heimanns ist im Hinblick auf die Entwicklung eines konstruktiven Theorie-Praxis-Verhältnisses auch noch nicht ausgeschöpft worden. Theorie gibt es nach Heimann in jeder Praxis. Denn: Unterricht ist nicht in die Alternative richtig oder falsch gestellt, sondern nur mehr oder weniger rational begründet. Unterricht nach dem Maß jeweilig vorhandener Praxis zu begründen würde einen Zustand immer auch nur in seiner Beschränktheit reproduzieren. Unterricht kann andererseits nicht losgelöst von den Problemen der Praxis begründet werden. Aber hier sollten Theorie und Praxis gerade nicht in Entgegensetzung treten: Entscheidungen im Unterricht sind nur insoweit rationaler als bisher zu begründen, je mehr die Bedingungen, die der Entscheidungsfindung zugrunde liegen, durchschaut werden können. Bedingungen, das sind nicht einseitig *nur* ökonomische, politische, psychologische, biologische usf. Bedingungen, sondern die *Bedingungszusammenhänge*, die immer differenzierter, adäquater erforscht werden müssen. Heimann machte darauf aufmerksam, daß sowohl jede konkrete Situation vom Lehrer verlangt, ein theoretisches Äquivalent zu bilden, andererseits muß die Strukturgesetzmäßigkeit des Zusammenhangs der Faktoren beachtet werden.

Kann es nicht auch sein, daß der Praktiker zu wenig das *Theoretisieren* gelernt hat, daß der Wert der Theorien zu wenig erkannt wird, daß die didaktische Theorie zu wenig die *Rationalität der Begründung* des Unterrichts lehrt?

Klinks Kritik an vor allem „linken“ Theoretikern besteht darin, daß er ihnen vorwirft, den Lehrer durch ihre Erkenntnisse in die Resignation zu treiben. Systemüberwindende Veränderungsstrategien in der Schule sind nicht möglich. Die Praxis zehrt den Lehrer auf.

Sicher ist es fatal, wenn einige Theoretiker die Grenzen der Veränderungsmöglichkeit in der Schule maßlos überschätzen. Aber die Alternative einer bruchlosen Anpassung an die je vorhandene Praxis würde die innovativen Möglichkeiten des Lehrers unterschätzen. Klink argumentiert meines Erachtens in die falsche Richtung, wenn er nur die „linken“

Kritiker als Versager gegenüber den Praxisproblemen herausstellt. Haben bisher nicht gerade jene Theoretiker versagt, die die Praxis zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machten, aber ungenügend erklären konnten, warum die Praxis so beschaffen ist, wie sie ist? Konkreter und für die didaktische Theorie: Warum hat sich der Heimannsche Ansatz nicht allgemeingültiger durchsetzen können, warum wird sein Theorie-Praxis-Konzept in der Lehrerbildung nur partiell angewandt, warum entsteht eine neue Didaktik nach der anderen, ohne differenziert die bisherige Entwicklung zur Kenntnis zu nehmen?

Diese Fragen sind kaum durch das Zu- oder Absprechen von Wissenschaftlichkeit zu lösen. Sie müssen sich im gesellschaftlichen Kräftespiel bewähren, sofern sie sich bewähren können. Eine klar herauszustellende *Einsicht dieser Arbeit* ist es, daß der Ansatz Paul Heimanns, wenn schon nicht die Ideallösung, die immer nur theoretisch abstrakt bliebe, so doch die *praktikable Alternative*, theoretisch-praktische Grundlage abgeben könnte, die der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland immer noch fehlt. Eine Reform der Lehrerbildung, in welcher Breite und mit welcher Perspektive sie auch immer vollzogen werden mag, sollte nicht am Theorie-Praxis-Modell Heimanns vorbeigehen.

Der Wissenschaftspluralismus wirft für die Didaktik auch im Rahmen des Theorie-Praxis-Verhältnisses umfangreiche Probleme auf. Im Theorie-Praxis-Verhältnis konkretisiert sich die Gegenstandsbestimmung einer Theorie ebenso wie ihre Methodologie. Pluralismus in der Wissenschaft heißt nun gewiß nicht, daß alle Annahmen, sofern sie nur heftig genug behauptet werden, als wissenschaftliche Annahmen gelten könnten. Soweit es möglich ist, erweist die wissenschaftliche Aussage sich in der Praxis als richtig oder falsch, d. h. die Überprüfung an der Praxis zeigt zumindest die Wirksamkeit der Annahme auf. Gerade die Gesellschaftswissenschaften und im besonderen Maße die Pädagogik und Didaktik sind jedoch auf Annahmen verwiesen, deren wissenschaftliche Überprüfbarkeit in der Gegenwart schwierig, widersprüchlich und oft in gegensätzliche Begründungszusammenhänge gebunden ist. Bei einer Betrachtung des weiteren Gegenstandes der Pädagogik und Didaktik ist dies selbstverständlich, weil die widersprüchliche, mannigfaltige, lebendige und dynamische Situation in ihrer gesellschaftlichen Ausprägtheit und den in ihr wirkenden unterschiedlichen Interessen sich für die Bestimmung des pädagogischen und didaktischen Prozesses geltend macht. Die Umstände bestimmende wie auch durch die Umstände bestimmte Interessen treten im didaktischen Feld auf. Dieser Umstand zwingt die Didaktik

dazu, ihre je eigenen Interessen im Rahmen ihres Theorie-Praxis-Verhältnisse zu begründen. Die Tendenz geht hier dahin, spekulative Ausagemodelle zugunsten rational-kausaler Erklärungsmodelle abzubauen, kritische Vernunft im Rahmen offengelegter erkenntnisleitender Interessen bezogen auf ein abgestecktes Theorie-Praxis-Feld zu entwickeln. Utopisch, für den Wissenschaftler selbst das Idealbild einer erwünschten Zukunft, ist die wissenschaftlich gesteuerte Welt, die ihr erkenntnisleitendes Interesse in nichts als der Aufdeckung der uns umgebenden und in uns liegenden Wahrheiten sucht, die nicht Ausdruck des gesellschaftlichen Kräftespiels und herrschender Mächte in Übernahme legitimierender Absichten ist, sondern die Maßstäbe ihrer Kritik den Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit unverstellt entnimmt. Dies ist ein Ideal, ein Traum, der nicht mehr als Wünschenswertlichkeit ausdrückt, den ich für eine vorwärtstreibende Norm im Denken des Wissenschaftlers wie jedes anderen Menschen halte. Die Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit der Gegenwart sind so strukturiert, daß nicht von den widerstreitenden Interessen in der Wirklichkeit und ihrem Kampf um die Erziehung abgesehen werden darf. Die Utopie dient der Bewußtwerdung der Widersprüche insoweit, als sie den tendenziellen Charakter der Notwendigkeit des Entwickelns kritischer Vernunft erkennen läßt. Die reale Aufgabe der gegenwärtigen Didaktik liegt im Begründen ihrer erkenntnisleitenden Interessen im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung. Pluralismus heißt hier ein Entwickeln der Bandbreite möglicher Erklärungen, nicht das Vertreiben der einen mit dem Argument der anderen, sondern die Auseinandersetzung der Argumentationen im Rahmen eines zu entwickelnden Freiraumes. Freiheit von Forschung und Lehre, das ist ein Ideal. Ein Traum? Zumindest scheint die Entwicklung wissenschaftlicher Forschung in Vergangenheit und Gegenwart immer wieder die Grenzen dieser Hoffnung und die Notwendigkeit der Verwirklichung demokratischer Ansprüche aufzudecken: Die Geschichte der Wissenschaft beweist, daß es immer auch um Kämpfe unterschiedlicher Interessen, Eingebundenheiten, um Werturteile in den Wissenschaften und legitimierende Funktionen, bezogen auf herrschende Mächte, geht. Wissenschaftspluralismus ist ein Kampfbegriff. (Vgl. Brentano 1971) Als Kampfbegriff drückt er die Hoffnung vieler Wissenschaftler aus, die Realität befragbar zu machen und die systematische Hinterfragung lehren zu dürfen.

Für den auszubildenden und sich bildenden Didaktiker heißt dies, daß er in die Spanne der Befragungsmöglichkeiten der Realität eingeführt werden sollte. Wissenschaftspluralismus heißt nicht, daß er nur das eine oder das andere lernen soll. Wissenschaftspluralismus heißt aber auch

nicht, daß er alle Positionen aus der Sicht einer einzigen erklärt bekommen kann.

Die Entwicklung der Wissenschaften der Gegenwart lassen den Einbezug der Praxis, die empirische Analyse deutlich werden. Damit wurden Positionen überwindbar, die sich allzusehr der Spekulation über die Gegenstände und weniger der realen Analyse der Gegenstände widmeten. Empirische Verfahren erhöhten die Qualität kritischer Vernunft. Sie sind aber nicht mit dieser identisch. Empirische Verfahren sind nicht Verfahren, die totale Abbildungen leisten könnten. Sie beschränken sich auf die Analyse von immer auch vorher theoretisch Festgelegtem und sind in ihrer Aussagekraft damit an die sie steuernde Theorie und deren Werturteile gebunden. Wer meint, den Gegenstand der Didaktik eng bestimmen zu können und sich damit all der Probleme zu entledigen, die eine weite Sicht mit sich bringt, irrt schon, wenn er glaubt, in seinen engen Verfahrensweisen wertfrei im Sinne von ideologielos oder neutral zu sein. Dies ist insgesamt auch ein unnützer Anspruch. Der Sinn menschlicher Handlungen liegt gerade in der Wertbezogenheit, in der Menschlichkeit, den immer auch moralischen Ansprüchen menschlicher Forschungstätigkeit. In diesem Zusammenhang entfaltet sich der Nutzen der Wissenschaft, wie es die wissenschaftlich-technische Entwicklung der Gegenwart zeigt. Es entfalten sich mit diesem Nutzen aber auch Widersprüche zwischen Mensch-Gesellschaft-Wissenschaft. Diese Widersprüche, heute in der Öffentlichkeit eher z. B. in Fragen des Umweltschutzes als der Erziehung erörtert, machen sich immer wieder bei den zu Erziehenden geltend. Eine enge, bloß technisch gedachte Lösung dieser Widersprüche ist nur kurz- und mittelfristig möglich. Der Widerspruch wird verwaltet, aber nicht beseitigt. Demokratie trägt den Anspruch gleicher Entfaltungsmöglichkeiten aller ihrer Mitglieder. Was aber wäre, wenn die Wissenschaft nachweist, daß, wenn auch nicht gleich im Sinne individueller Unterschiedslosigkeit, alle Menschen sich weit mehr entfalten könnten, als es die gegenwärtigen Umstände gestatten? (Vgl. u. a. Roth 1966, 1971)

So, wie z. B. die sogenannte Umweltkrise auf neuer Qualität überwunden werden muß, so scheint auch diese Krise zwischen demokratischem Anspruch und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Individuen auf der einen Seite, Barrieren der Entwicklung auf der anderen, überwunden werden zu müssen. Daß von diesem Widerspruch heute in der Didaktik noch recht wenig gesprochen wird, zeigt meines Erachtens, daß die Enge des Denkens in den erziehungswissenschaftlichen, in besonderem Maße aber den didaktischen Theorien immer auch aufgebrochen werden muß, um den praktischen Aufgaben einer möglichen Zukunft nicht völlig unvorbereitet entgegenzutreten.

# Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Die Lehrplanschichten Wenigers. Zusammengestellt nach Weniger (1952 b, S. 77 ff.) .....	48
Abbildung 2:	Didaktische Analyse (Klafki 1958). Zusammengestellt nach Klafki (1969, S. 15 ff.) .....	100
Abbildung 3:	Das didaktische Dreieck (Paul Heimann 1947). Zusammengestellt nach Heimann (1947 d, S. 328 ff.) .....	105
Abbildung 4:	Dynamisches Faktorenfeld des Unterrichts (Heimann 1956). Zusammengestellt nach Heimann (1956 a, S. 75 ff.)	119
Abbildung 5:	Zwei Denkebenen didaktischer Reflexion (Heimann 1961/62). Zusammengestellt nach Heimann (1961 und 1962 a, S. 415 ff.) .....	126
Abbildung 6:	Strukturierung der Unterrichtsplanung (Heimann 1961). Zusammengestellt nach Heimann (1961) .....	129
Abbildung 7:	Dimensionen intentionaler Bestimmung. Wiedergegeben nach Heimann (1961). Es handelt sich hierbei um ein Tafelbild, das Heimann während eines Referats zur Verdeutlichung seiner Ausführungen entwickelte .....	131
Abbildung 8:	Analyse der Unterrichtswirklichkeit als Voraussetzung rational begründeter Lehrerhandlungen (Heimann 1962). Zusammengestellt nach Heimann (1962 a, S. 415 ff.) ....	143
Abbildung 9:	Strukturanalyse und Bedingungsprüfung (Schulz 1965). Zusammengestellt nach Schulz (1965, S. 22 ff.) .....	182
Abbildung 10:	Theorie- und Praxisebenen im Heimannschen Konzept. Zusammengestellt nach Heimann (1956 a; 1961; 1962 a)	195
Abbildung 11:	Unterrichtssituation mit einem Lernenden (König/Riedel 1973). Leicht veränderte Wiedergabe nach König/Riedel (1973, S. 32) .....	210
Abbildung 12:	Abbildung der Unterrichtssituation in ein Planungssystem (König/Riedel 1973). Entnommen aus König/Riedel (1973, S. 46) .....	211
Abbildung 13:	Der Gegenstand der Pädagogik (Ogorodnikow und Schimbirjew 1949). Zusammengestellt nach Ogorodnikow/Schimbirjew (1949, S. 10 ff.) .....	235
Abbildung 14:	Didaktik 1956: Bildung und Erziehung als Bestandteile des Unterrichts. Zusammengestellt nach Klein/Tomaschewsky (1956, S. 15 ff.) .....	248
Abbildung 15:	„Gesetzmäßige Beziehungen zwischen Ziel, Inhalt und didaktisch-methodischer Konzeption sozialistischer Allgemeinbildung“ (Lehrplanwerk 1969). Entnommen aus Drefenstedt/Neuner (1969, S. 37) .....	274
Abbildung 16:	Komplexe Unterrichtsvorbereitung (Lehrplanwerk 1969). Zusammengestellt nach Neuner (1972) .....	277
Abbildung 17:	Didaktische Funktionen (Lehrplanwerk 1969). Zusammengestellt nach Drefenstedt/Neuner (1969, S. 102 ff.) .....	280

Abbildung 18:	Bildung oder Erziehung. Leicht verändert entnommen aus Neuner (1973 b, S. 134) .....	281
Abbildung 19:	Übersicht über die Funktionen der Lehrenden und Lernenden im pädagogischen Prozeß. Entnommen aus Naumann (1975, S. 152) .....	282
Abbildung 20:	Unterschiede der Gegenstandsbestimmung des pädagogischen Prozesses 1974. Zusammengestellt nach Hausten (1974) .....	295
Abbildung 21:	Klimpel 1969. Entnommen aus Klimpel (1969, S. 19)....	298
Abbildung 22:	Übersicht zu den pädagogischen Disziplinen. Leicht verändert entnommen aus Naumann (1975, S. 195).....	327
Abbildung 23:	Allgemeine Unterrichtsvorbereitung (Becker 1956). Zusammengestellt nach Becker (1956, S. 258 ff.).....	337
Abbildung 24:	Besondere Unterrichtsvorbereitung (Becker 1956). Zusammengestellt nach Becker (1956, S. 264 ff.).....	340
Abbildung 25:	Planung der Stoffeinheit (Lehrplanwerk 1969). Entnommen aus Drefenstedt/Neuner (1969, S. 233).....	348
Abbildung 26:	Unterrichtsplanungsmodell (Lehrplanwerk 1969). Entnommen aus Drefenstedt/Neuner (1969, S. 254).....	351

## Literatur

- Abendroth, W.: Das Grundgesetz. Pfullingen 1966 (1973<sup>4</sup>)
- Abendroth, W.: Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie. Neuwied/Berlin 1967
- Adam, H.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit (Diskussionsbericht). In: Pädagogik, 28. Jg. 1973, H. 12
- Adam, H.; Drefenstedt, E.: Marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie und Pädagogik. In: Pädagogik, 29. Jg. 1974, H. 4
- Adorno, Th. W.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt u. Neuwied 1972
- Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Stuttgart 1963
- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Stuttgart 1971<sup>7</sup>
- Albrecht, E.: Sprache und Philosophie. Berlin (Ost) 1975
- Alt, R.: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik, 1. Jg. 1946, H. 1
- Alt, R.: Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule. In: Pädagogik, 2. Jg. 1947, H. 8
- Alt, R.: Über unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik, 11. Jg., 1956, H. 5/6
- Alt, R.; Lemm, W. (Hg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 2: Von 1900 bis zur Gegenwart. Berlin (Ost) 1971
- Alt, R.: Gesellschaft und Erziehung. Berlin (Ost) 1975
- Ananjew, B. G.: Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Berlin (Ost) 1974
- Anweiler, O. (Hg.): Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart 1969
- Autorenkollektiv: Didaktische Spiele. Berlin (Ost) 1964
- Bartels, K.: Die Pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968
- Baske, S.; Engelbert, M.: Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Berlin 1966
- Bath, H.: Emanzipation als Erziehungsziel? Bad Heilbrunn 1974
- Baumann, P.: Der Stand der methodischen Diskussion. In: Die neue Schule, 4. Jg. 1949, H. 14
- Becker, E.; Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt a. M. 1972
- Becker, H. H.: Die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers. In: Pädagogik, 11. Jg. 1956, H. 4
- Beckmann, H.-K.: Allgemeine Didaktik als Disziplin der Schulwissenschaft. In: Rundgespräch 1967, H. 3/4
- Beckmann, H.-K.: Aspekte der geisteswissenschaftlichen Didaktik. In: Ruprecht u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972
- Beckmann, H.-K.: Unterrichtsvorbereitung aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1974, H. 11

- Behrendt, D.; Lehmann, H.: Unterrichtsplanung und die Arbeit mit den Unterrichtshilfen. In: Pädagogik, 28. Jg. 1973, H. 2
- Benner, D.: Bildungstheorie und Curriculum. In: Pädagogische Rundschau, 29. Jg. 1975, S. 123—155
- Berge, M.; Klein, H.; Salzwedel, W.: Einheitlicher Unterricht — individuelle Förderung aller Schüler. Berlin (Ost) 1975
- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M. 1967
- Betti, E.: Die Hermeneutik als allgemeine Methodik der Geisteswissenschaften. Tübingen 1962
- Beutler, K.: Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1967, H. 1
- Beutler, K.: Der ‚Autonomie‘-Begriff in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem gesellschaftlichen Fortschritt. In: Pädagogische Rundschau, 23. Jg. 1969, S. 195—207
- Bibliographien: Herausgegeben von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Pädagogische Zentralbibliothek. Berlin (Ost)
- Stellung und Aufgaben des Klassenleiters. (Auswahlbibliographie Nr. 13/1970)
  - Literatur über die Arbeit in der Unterstufe. (Auswahlbibl. Nr. 14/1970)
  - Die Einflußnahme der Arbeiterklasse auf die sozialistische Erziehung der Schüler. (Auswahlbibl. Nr. 2/1970)
  - Über Methoden und Techniken der geistigen Arbeit der Schüler. (Auswahlbibl. Nr. 9/1970)
  - Unterrichtsmethoden. (Auswahlbibl. Nr. 18/1971)
  - Psychologische Literatur für die tägliche Arbeit des Lehrers. (Auswahlbibl. Nr. 3/1971)
  - Literatur über Forschungsergebnisse und Publikationen zur Theorie der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten im Kindes- und Jugendalter. (Auswahlbibl. Nr. 7/1971)
  - Probleme der Wissenschaftsorganisation im Bereich der pädagogischen Forschung. (Auswahlbibl. Nr. 11/1971)
  - Literatur zur Bildungsökonomie. (Auswahlbibl. Nr. 6/1971<sup>2</sup>)
  - Programmierung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht. (Auswahlbibl. Nr. 2/1972)
- Binneberg, K.: Lernziele — ohne Begründung? In: Die Deutsche Schule, 65. Jg. 1973, H. 12
- Bittner: Aus der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts im Jahre 1952. In: Pädagogik, 7. Jg. 1952, H. 6
- Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969<sup>2</sup> (a)
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969 (b)
- Bloom, B. S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim/Basel 1972
- Bochenski, I. M.: Die zeitgenössischen Denkmethoden. München 1971<sup>5</sup>
- Bönsch, M.: Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik. München 1975
- Bogojawlenski; Mentschinskaja: Psychologische Probleme des Kenntniserwerbes in der Schule. Berlin (Ost) 1962
- Bohsack, F.: Die verkannte ‚Autonomie‘ der Pädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1967, S. 425 ff.



- Bohnsack, F.; Rückriem, G. M.: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Weinheim 1969
- Borowski, G.; Hielscher, H.; Schwab, M.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Heidelberg 1974
- Brentano, M. von: Wissenschaftspluralismus als Kampfbegriff. In: Das Argument 66, 13. Jg. 1971, H. 6/7
- Breyvogel, W.: Die Didaktik der ‚Berliner Schule‘ kritisiert. In: betrifft: erziehung 1972, Nr. 6
- Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a. 1971
- Bronfenbrenner, U.: Erziehungssysteme. Stuttgart 1972
- Bruner, J. S.: Gedanken zu einer Theorie des Unterrichts. In: Dohmen u. a. (Hg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970
- Comenius, J. A.: Große Didaktik. Berlin (Ost) 1961
- Cube, F. von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart 1965
- Cube, F. von: Zum Begriff Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 60. Jg. 1968, H. 6
- Cube, F. von: Der informationstheoretische Ansatz in der Didaktik. In: Ruprecht u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972
- Dahlke, H.: Wege zu einer sozialistischen Lehrerbildung. In: Pädagogik, 14. Jg. 1959, H. 11
- Dahmer, I.: Theorie und Praxis. In: Dahmer/Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968
- Dahmer, I.; Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968
- Danilow, M. A.: Über das System der Unterrichtsprinzipien. In: Pädagogik, 5. Jg. 1950, H. 7
- Danilow, M. A.: Die Leninsche Erkenntnistheorie und der Unterrichtsprozeß. In: Pädagogik, 24. Jg. 1969, H. 2
- Danilow, M. A.; Boldyrew, N. I. (Hg.): Zur Methodologie der Pädagogik. Berlin (Ost) 1974
- Dauenhauer, E.: Kategoriale Didaktik. München 1969
- Dawydow, W. W.: Probleme der Denkentwicklung im Prozeß der Erziehung der Persönlichkeit. In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Konferenzbericht. Berlin (Ost) 1972
- Deiters, H.: Bemerkungen über das Verhältnis von Stoff und Methode im Schulunterricht. In: Die neue Schule, 2. Jg. 1947, H. 12
- Deiters, H.: Die Grundgesetze der Methode. In: Pädagogik, 5. Jg. 1950, H. 1
- Derbolav, J.: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1960
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1969
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Verabschiedet auf der 35. Sitzung, Nov. 1973, in Saarbrücken. (Bonn 1974)
- Diesterweg, F. A. W.: Didaktische Regeln und Gesetze. Heidelberg 1970
- Dietrich, Th. (Hg.): Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn 1969 (3. erw. Aufl.)

- Dietz, B.: Zielorientierung im Unterricht. Berlin (Ost) 1965 (1969<sup>2</sup>)
- Dilthey, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894).  
In: Gesammelte Schriften, Bd. V. Leipzig/Berlin 1924
- Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.  
In: Gesammelte Schriften, Bd. VII. Berlin/Leipzig 1942<sup>2</sup>
- Dilthey, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. In: Gesammelte Schriften, Bd. IX. Stuttgart/Göttingen 1960<sup>2</sup>
- Dilthey, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Bearbeitet von Herman Nohl. Weinheim 1961<sup>3</sup>
- Dilthey, W.: Grundlinien eines Systems der Pädagogik. Besorgt von W. Schriever. Heidelberg 1964
- Dohmen, G.: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffes und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. Weinheim 1964/65
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen 1959
- Döring, K. W. (Hg.): Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln. Weinheim/Berlin/Basel 1971 (a)
- Döring, K. W. (Hg.): Lehr- und Lernmittelforschung. Weinheim/Berlin/Basel 1971 (b)
- Döring, K. W.: Lehr- und Lernmittel. In: Wehle, G. (Hg.): Pädagogik aktuell, Bd. 3. München 1973
- Dorst, W.; Schenk, E.: Enge Verbindung von Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung. In: Pädagogik, 16. Jg. 1961, H. 1
- Drefenstedt, E.: Höhere Lernergebnisse durch Überwindung des Formalismus und Schematismus bei der Unterrichtsgestaltung. In: Pädagogik, 18. Jg. 1963, H. 2
- Drefenstedt, E.: Rezension zur Schulpädagogik, Teil 1 Didaktik. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 1 (a)
- Drefenstedt, E.: Einige Bemerkungen zum Stand der Diskussion zur Didaktik. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule, Bd. 2. Berlin (Ost) 1964 (b)
- Drefenstedt, E.: Neubestimmung der Allgemeinbildung und Entwicklung der Lehrplantheorie. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 12 (c)
- Drefenstedt, E.: Die rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde. Berlin (Ost) 1965
- Drefenstedt, E.: Neues Lehrplanwerk und Weiterentwicklung der Didaktik. In: Pädagogik, 24. Jg. 1969, H. 11
- Drefenstedt, E.; Neuner, G. (Autorenkollektiv unter): Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin (Ost) 1969
- Drefenstedt, E.: Methodologische Probleme der Didaktikforschung. In: Pädagogik, 2. Beiheft 1972
- Drefenstedt, E.: Zur Rolle der Erziehung bei der Entwicklung der Persönlichkeit. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 23. Jg. 1975, H. 10, Berlin (Ost)
- Drews, U.: Historisch-vergleichende Untersuchung zur Gliederung des Unterrichtsstoffes. In: Ogorodnikow/Drefenstedt (Hg.): Ergebnisse didaktischer Forschung. Berlin (Ost) 1974
- Ebeling, G.: Hermeneutik. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. III. Tübingen 1959<sup>3</sup>, Sp. 242—262
- Elbers, D.: Curriculumreformen in den USA. Berlin 1973
- Engels, F.: Engels an F. Mehring. Brief vom 14. Juli 1893. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 39. Berlin (Ost) 1968 (a)

- Engels, F.: Engels an W. Borgius. Brief vom 25. Januar 1894. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 39. Berlin (Ost) 1968 (b)
- Engels, F.: Einleitung zu die ‚Klassenkämpfe in Frankreich 1848 bis 1850‘ von Karl Marx (Ausgabe 1895). In Marx-Engels-Werke, Bd. 7. Berlin (Ost) 1971
- Erlebach, E.; Ihlefeld, U.; Zehner, K.: Psychologie für Lehrer und Erzieher. Berlin (Ost) 1970
- Erlebach, E.; Ihlefeld, U.; Zehner, K.: Studienaufgaben für die Psychologieausbildung der Lehrerstudenten. Berlin (Ost) 1972
- Eyferth, K., u. a.: Computer im Unterricht. Stuttgart 1972
- Feiks, D.: Lerntheoretisch orientierte Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. In: Unterricht heute, 23. Jg. 1972, H. 3 und 4
- Feil, H.-D.: Erziehungswissenschaft zwischen Empirie und Normativität. Stuttgart 1974
- Fiedler, F.: Methodologische Auseinandersetzungen in der Zeit des Übergangs zum Imperialismus (Dilthey, Windelband, Rickert). In: Streisand, J. (Hg.): Die bürgerliche deutsche Geschichtsschreibung von der Reichseinigung von oben bis zur Befreiung Deutschlands vom Faschismus. Berlin (Ost) 1965
- Fiedler, F.: Einheitswissenschaft oder Einheit der Wissenschaft? Berlin (Ost) 1971
- Flehsig, K.-H.: Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Achtenhagen/Meyer (Hg.): Curriculumrevision. München 1971
- Flitner, W.; Kudritzki, G. (Hg.): Die Deutsche Reformpädagogik. 2 Bde. Düsseldorf 1961
- Forschungsergebnisse zur Programmierung von Lehr- und Lernprozessen. In: Pädagogik, 4. Beiheft 1975
- Frank, H.: Kybernetik — Brücke zwischen den Wissenschaften. In: Die Umschau über die Fortschritte in Wissenschaft und Technik, 61. Jg. 1961, H. 14
- Frank, H.: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Baden-Baden 1962
- Frank, H.: Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht. Stuttgart/München 1963
- Frank, H.: Über die Kalkülisierbarkeit der didaktischen Variablen von Paul Heimann. In: Northemann, W.; Otto, G. (Hg.): Geplante Information. Weinheim/Berlin/Basel 1969
- Frank/Meder: Einführung in die kybernetische Pädagogik. München 1971
- Frank, H.: Ein Ansatz zu einer kybernetisch-pädagogischen Lehrplentheorie. In: Neue Unterrichtspraxis, 1974, H. 6
- Frey, K.: Theorien des Curriculum. Weinheim 1971
- Friedrich, W.: Planung und Gestaltung wissenschaftlicher Arbeit. In: Pädagogik, 28. Jg. 1973, H. 1
- Friedrich, W.; Hennig, W.: Der sozialwissenschaftliche Forschungsprozeß. Berlin (Ost) 1975
- Friedrich, W.; Hennig, W. (Hg.): Jugendforschung — Methodologische Grundlagen, Methoden und Techniken. Berlin (Ost) 1976
- Froese, L. (Hg.): Bildungspolitik und Bildungsreform. München 1969
- Führungsstil und Berufserfolg des Lehrers. In: Pädagogik, 3. Beiheft 1970
- Funke, G.: Möglichkeit und Grenze des hermeneutischen Ansatzes für die Grundlegung der Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 1966, H. 4
- Gagne, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover 1969
- Gamm, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964

- Gamm, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972
- Gerner, B. (Hg.): Das exemplarische Prinzip — Beiträge zur Didaktik der Gegenwart. Darmstadt 1963
- Geschichte der Erziehung. (Autorenkollektiv.) Berlin (Ost) 1966
- Giese: Zur ‚Stofffülle‘ in den neuen Lehrplänen. In: Pädagogik, 7. Jg. 1952, H. 7
- Gläser, L.: Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945—1949). Teil 1 u. 2. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, 10. Jg. 1970 u. 11. Jg. 1971, Berlin (Ost)
- Glöckel, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim 1964
- Gomm, E.; Weck, H.: Analysen des Unterrichts als wichtiger Bestandteil didaktischer Forschung und schulpraktischer Führung. In: Ogorodnikow/Drefenstedt (Hg.): Ergebnisse didaktischer Forschung. Berlin (Ost) 1974
- Gößler, K.: Erkennen als sozialer Prozeß. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 20. Jg. 1972, H. 5, Berlin (Ost)
- Grothoff, H. H.: Über Diltheys Entwurf einer „wissenschaftlichen Pädagogik“. In: Neue Folge der Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 1966, H. 4
- „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“. In: Die neue Schule, Beilage. Berlin/Leipzig 1947
- „Grundsätze über die Unterrichtsstunde als Grundeinheit des Unterrichtsprozesses“. In: Pädagogik, 4. Jg. 1949, H. 11
- Günther, K.-H.: Deutsch-sowjetische Beziehungen auf pädagogischem Gebiet. In: Pädagogik, 22. Jg. 1967, H. 11
- Günther, K.-H.: Die Bedeutung des 4. Pädagogischen Kongresses. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 17. Jg. 1968, H. 1
- Günther, K.-H.; Uhlig, G. (Autorenkollektiv unter): Zur Entwicklung des Volkswesen auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946 bis 1949. Berlin (Ost) 1968
- Guyer, G. W.: Wie wir lernen. Erlenbach (ZH) 1952
- Hammerschmidt, F.: Thematische Planung, wissenschaftliche Planung und Vorbereitung des Unterrichts. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 6
- Hansler, B. (Hg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 17. Stuttgart 1971
- Hartfiel, G.: ‚Soziale Strukturen‘ als Bedingungen didaktischer Entscheidungen. In: Northemann, W.; Otto, G. (Hg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik. Weinheim/Berlin/Basel 1969
- Haug, F.: Zum Streit um die Bildungsökonomie. In: Das Argument 88, 16. Jg. 1974, H. 10/12
- Hausmann, G.: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959
- Hausmann, G.: Bemerkungen zur Didaktik als einer offenen Strukturtheorie des Lehrens und Lernens. In: Politik, Wissenschaft, Erziehung. Festschrift für Ernst Schütte. 1969
- Hausten, H.-J.: Zum Wesen des pädagogischen Prozesses und zu seiner Erforschung. In: Pädagogik, 29. Jg. 1974, H. 12

- Havemann, R.: Rückantworten an die Hauptverwaltung ‚Ewige Wahrheiten‘. München 1971
- Hearnden, A.: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973
- Heckel, H.: Schulrecht und Schulpolitik. Neuwied 1967
- Heckel, H.; Seipp, P.: Schulrechtskunde. Neuwied 1969<sup>4</sup>
- Heimann, P.: Darwinismus und Schule. In: Pädagogik, 2. Jg. 1947, H. 4 (a)
- Heimann, P.: Rezension zu S. N. Poljanskij: Das pädagogische Praktikum der Studenten des Moskauer pädagogischen Instituts W. P. Potemkin. In: Pädagogik, 2. Jg. 1947, H. 4 (b)
- Heimann, P.: Mensch und Umwelt im Geographieunterricht. Probleme und Erfahrungen im Spiegel der Sowjetpädagogik. In: Pädagogik, 2. Jg. 1947, H. 5 (c)
- Heimann, P.: Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. In: Pädagogik, 2. Jg. 1947, H. 6 (d)
- Heimann, P.: Rezension zu: Die Psychoanalyse in der internationalen Diskussion. In: Pädagogik, 2. Jg. 1947, H. 7 (e)
- Heimann, P.: Pädagogische Theorie und ‚Praktikum‘. In: Pädagogik, 3. Jg. 1948, H. 7
- Heimann, P.: La Situation de la Psychologie dans L'Allemagne de L'Est. In: Revue International Psycho-Pédagogie, 1954, H. 2
- Heimann, P.: Vergleichende Unterrichtslehre. Ihre Möglichkeiten und Methoden. In: Espe, H. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Berlin 1956 (a)
- Heimann, P., u. a.: Das Erziehungswesen der Sowjet-Union. In: Material- und Nachrichtendienst (MUND) der Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände, 7. Jg. 1956, Nr. 73 (b)
- Heimann, P.; Richter, W.; Schwarzlose, A.: Neuordnung der Lehrerbildung. Schriften der Pädagogischen Hochschule Berlin. Berlin/Bielefeld/Hannover 1956 (c)
- Heimann, P.: Radikale Umkehrung. Grundzüge des sowjetischen Erziehungswesens. In: Offene Welt, Sept./Okt. 1956, Nr. 45 (d)
- Heimann, P.: Die Neuordnung der Lehrerbildung. Eine vergleichende Betrachtung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg. 1957, S. 444—455 (a)
- Heimann, P.: Der Film zwischen sozialer Illusion und Wirklichkeit. In: Universitas, 12. Jg. 1957, H. 10 (b)
- Heimann, P.: Die zwölfklassige Einheitsschule. In: Berliner Lehrerzeitung, 11. Jg. 1957, Nr. 14/15 (c)
- Heimann, P.: Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. In: Die Deutsche Schule, 49. Jg. 1957, H. 2 (d)
- Heimann, P.: Der Film als Ausdruck der Gegenwartskultur. In: Universitas, 12. Jg. 1957, H. 4 (e)
- Heimann, P.: Unterricht auf werktätiger Grundlage. In: Berliner Lehrerzeitung, 12. Jg. 1958, Nr. 14/16 (a)
- Heimann, P.: Zur lernpsychologischen Begründung der modernen Unterrichtsarbeit. In: Berliner Lehrerzeitung, 12. Jg. 1958, Nr. 23/24 (b)
- Heimann, P.: Die Funktion des Films in der heutigen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule, 50. Jg. 1958, H. 2 (c)
- Heimann, P.: Die Nachmittagsprogramme des Deutschen Fernsehens. In: Schulfernsehen in Deutschland? Schriftenreihe der Evangelischen Akademie für Rundfunk und Fernsehen. München 1959, H. 8 (a)

- Heimann, P.: Das deutsche Filmwesen der Gegenwart. In: Universitas, 14. Jg. 1959, H. 4 (b)
- Heimann, P.: Gegenwartsprobleme der Lehrerausbildung. In: Schule und Erziehung. Berlin 1960 (a)
- Heimann, P.: Der Unterricht. Der Einfluß der gewandelten Welt auf den Unterricht. In: Harney, W.; Merkel, P.; Wolff, F. (Hg.): Handbuch für Lehrer. Gütersloh 1960 (b)
- Heimann, P.: Didaktische Grundbegriffe. Teil 1 u. 2. Autorisierte Nachschrift zweier Referate vom 7. u. 14. 12. 1961
- Heimann, P.: Film, Funk und Fernsehen in der Lehrerbildung. In: Jugend, Film, Fernsehen, 5. Jg. 1961, H. 1 (a)
- Heimann, P.: Fernsehen in pädagogischer Verantwortung. In: Die Deutsche Schule, 53. Jg. 1961, H. 3 (b)
- Heimann, P.: Fernsehen und Jugendarbeit. In: Deutsche Jugend, 9. Jg. 1961, H. 3 (c)
- Heimann, P.: Dient Filmerziehung auch der Fernseherziehung? In: Berliner Lehrerzeitung, 15. Jg. 1961, Nr. 12/13 (d)
- Heimann, P.: Film, Funk und Fernsehen als Bildungsmächte der Gegenwartskultur. In: Film, Bild, Ton, 11. Jg. 1961, H. 8 (e)
- Heimann, P.: Schulfernsehen im deutschen Bildungsraum. In: Rundfunk und Fernsehen, 9. Jg. 1961, H. 1 (f)
- Heimann, P.: Massenmedien in der Volksschule. In: Unsere Volksschule, 12. Jg. 1961/62, Oktober 1961 (g)
- Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg. 1962, H. 9 (a)
- Heimann, P.: Um die Schule von morgen. (Interview von Wolfgang Schulz mit Werner Stein und Paul Heimann.) In: Berliner Lehrerzeitung, 16. Jg. 1962, Nr. 12/13 (b)
- Heimann, P.: Fernsehen innerhalb der schulischen Bildung. In: Die Gewerbeschule, 54. Jg. 1963, H. 7/8 (a)
- Heimann, P.: Zur theoretischen Grundlegung der Bildungsarbeit an Oberschulen Praktischen Zweiges. In: Die OPZ in Berlin. Hannover 1963 (b)
- Heimann, P.: Intensive und extensive Bildung. In: Evers, C.-H. (Hg.): Aufstieg durch Bildung. Bonn 1963 (c)
- Heimann, P.: Zur Dynamik der Bild-Wort-Beziehung in den optisch-akustischen Massenmedien. In: Bild und Begriff. München 1963 (d)
- Heimann, P.: Beurteilungsmodelle für Kinder- und Jugendfernsehsendungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 10. Jg. 1964, S. 127—142
- Heimann, P.: Didaktik 1965. In: Heimann P.; Otto, G.; Schulz, W. (Hg.): Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1965 (1975<sup>7</sup>)
- Heimann, P.: Überlegungen zu einem deutschen Bildungs- und Schulfernsehen. In: Jugend, Film, Fernsehen, 9. J. 1965, H. 1 (a)
- Heimann, P.: Schulinternes Fernsehen. Bemerkungen zu einem Versuch in Hannover. In: Die Deutsche Schule, 57. Jg. 1965, H. 2 (b)
- Heimann, P.; Frister, E.; Schulz, W.: Fernsehen. Schulintern. Versuche, Analysen, Probleme. Berlin 1965 (nicht im Buchhandel) (c)
- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W.: Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1965 (1975<sup>7</sup>)

- Heimann, P.; Kledzik, U. J.: Didaktische Grundlegung einer vierjährigen Hauptschule. In: Kledzik (Hg.): Entwurf einer Hauptschule. Hannover 1967
- Heipcke, K.; Messner, M.: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg. 1973, H. 3
- Heitsch/Parthey/Wächter: Heuristik und Dialektik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 19. Jg. 1971, H. 2, Berlin (Ost)
- Hellfeldt, G.; Uhlig, G.: Bemerkungen zum Gegenstand der Pädagogik. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 8
- Helling, F.: Eduard Sprangers Weg zu Hitler. In: Schule und Nation, 13. Jg. 1966, H. 2
- Helvetius, C. A.: Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung (1772). Frankfurt a. M. 1972
- Hendricks, W.: Interview mit Wolfgang Klafki über Probleme und neue Aspekte der ‚Didaktischen Analyse‘. In: Die Deutsche Schule, 64. Jg. 1972, H. 3
- Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von K.-O. Apel, C. v. Bormann, R. Bubner, H.-J. Gadamer, H. J. Giegel, J. Habermas. Frankfurt a. M. 1971
- Herrmann, F.: Denkerziehung und methodische Unterrichtsgestaltung. In: Pädagogik, 15. Jg. 1960, H. 2
- Herrmann, U.: Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen 1971
- Heubach, E.: Die „Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule“ — ein grundlegendes Dokument beim Aufbau der antifaschistisch-demokratischen Einheitsschule. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, 5./6. Jg. 1965/66. Berlin (Ost)
- Heubach, E.: Das „Methodische Manifest“ aus dem Jahre 1946 — ein Ergebnis der Auseinandersetzungen um die Unterrichtsmethode in der antifaschistisch-demokratischen Einheitsschule. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, 7. Jg. 1967. Berlin (Ost)
- Heydorn, H.-J.; Koneffke, G.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Band I: Zur Pädagogik der Aufklärung. Band II: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München 1973
- Hillebrand, M. J.: Psychologie des Lernens und Lehrens. Bern/Stuttgart 1958
- Hiller, G. G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973
- Hirsch, J.: Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals. Frankfurt a. M. 1974
- Hoffmann, M.: Didaktik auf dem Weg zur Unterrichtstechnologie. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1973, H. 1
- Hofmann, F.: Allgemeinbildung. Berlin (Ost) 1966
- Holzcamp, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt a. M. 1972
- Honecker, M.: Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der weiteren Realisierung der schulpolitischen Aufgaben. In: Pädagogik, 29. Jg. 1974, H. 4
- Hörz, H.: Der dialektische Determinismus in Natur und Gesellschaft. Berlin (Ost) 1971 (4. erw. Aufl.)
- Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Berlin 1968
- Huisken, F.: Zur Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972
- Jantos/Lompscher: Lerntätigkeit und Lernleistung. In: Pädagogik, 26. Jg. 1971, H. 9

- Jessipow, B. P.: Gontscharow, K. N.: Pädagogik. Berlin/Leipzig 1948
- Jessipow, B. P.: Die Grundfragen der sowjetischen Didaktik. In: Pädagogik, 5. Jg. 1950, H. 4
- Kaiser, H.; Ortmann, W.: Erkenntnistheoretische Probleme der Unterrichtsgestaltung. In: Pädagogik, 27. Jg. 1972, H. 1
- Kanz, H.: Deutsche pädagogische Zeitgeschichte 1945—1959. Ratingen 1975
- Kardiner, A.: Der abendländische Mensch vor den Problemen der Zeit. In: Amerikanische Rundschau 1947, H. 12
- Karl, K.; Walter, K.-H.: Entwicklungsstand, Probleme und Ergebnisse der didaktischen Programmierungsforschung. In: Pädagogik, 29. Jg. 1974, H. 6
- Karras, H.: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk „Das Kapital“. Berlin (Ost) 1958
- Kienitz, W. (Hg.): Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin (Ost) 1971
- Kitler, G.; Zehner, K.: Aufgaben und Probleme der weiteren Vervollkommnung der Psychologieausbildung von Diplomlehrern. In: Pädagogik, 30. Jg. 1975 H. 10
- Klafki, W.: Zum Problem der volkstümlichen Bildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1955, H. 2
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
- Klafki/Rauhut/Schaarschmidt: Zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim 1965
- Klafki, W.: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In: Rundgespräch 1967, H. 3/4
- Klafki, W.: Didaktik. In: Dahmer, I.; Klafki, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968
- Klafki, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl Reihe A. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Hannover 1969<sup>10</sup>, H. 1
- Klafki, W.; Finckh, H. J.: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Studien-Begleitbriefe zum Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 2, VII, Weinheim 1970
- Klafki, W.; Rückriem, G. M., u. a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften, Bd. 1 (1970); Bd. 2 (1970); Bd. 3 (1971) (a). Frankfurt a. M.
- Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. 1971, S. 351 bis 385 (b)
- Klafki, W.: Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: Klafki/Lingelbach/Nicklas (Hg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Frankfurt a. M. 1972
- Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg. 1973, S. 487—516
- Klafki, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg. 1976, H. 1
- Klaus, G.: Moderne Logik. Berlin (Ost) 1972
- Klein, H.; Tomaschewsky, K., u. a.: Didaktik, Berlin (Ost) 1956
- Klein, H.: Didaktische Prinzipien und Regeln. Berlin (Ost) 1959
- Klein, H.: Zur Funktion und zur Weiterentwicklung eines Systems didaktischer Prinzipien. In: Pädagogik, 27. Jg. 1972, H. 4



- Klein, H.: Bildung in der DDR. Reinbek 1974
- Klewitz, M.: Die Reform des Berliner Schulwesens in den Jahren 1945—1951. Berlin 1971
- Klimpel, P.: Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin (Ost) 1969
- Klingberg, L.: Zu einigen Grundfragen der Unterrichtslehre. In: Pädagogik, 12. Jg. 1957, H. 12
- Klingberg, L.: Gegen den pädagogischen Formalismus. Berlin (Ost) 1959
- Klingberg, L.: Bemerkungen zum Gegenstand der Didaktik und zum Verhältnis der allgemeinen Didaktik zur Theorie der Erziehung. In: Pädagogik, 17. Jg. 1962, H. 1
- Klingberg, L.: Gegenstand, Aufgaben und Perspektive der Didaktik. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 1
- Klingberg, L.: Zu einigen aktuellen Fragen der Erziehung zur Selbständigkeit. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 2 (a)
- Klingberg, L.: Fragen der Weiterentwicklung der Didaktik. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 4 (b)
- Klingberg, L.: Zum Problem der Annäherung der Unterrichtsmethoden an die Methoden der wissenschaftlichen Arbeit. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 7 (c)
- Klingberg, L.; Paul, H. G.; Wehge, H.; Winke, G.: Abriß der allgemeinen Didaktik. Berlin (Ost) 1965
- Klingberg, L.; Steiner, K.-F.: Zu einigen heuristischen Aspekten der Unterrichtsmethode. In: Pädagogik, 26. Jg. 1971, H. 12
- Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin (Ost) 1972
- Klingberg, L.: Erkenntnisprozeß und Unterrichtsmethode. In: Pädagogik, 28. Jg. 1973, H. 11
- Klink, J.-G.: Klasse H 7 E. Bad Heilbrunn 1974
- Klix, F.: Information und Verhalten. Berlin (Ost) 1973<sup>2</sup>
- Klotz, G. R.: Beiträge zu einer analytischen Didaktik. Mainz 1972
- Knab, D.: Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft: erziehung 1971, H. 2
- Koch, S.; Erhardt, P.: Die Bedeutung sozialer Umweltfaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht des Praktikers. In: Pädagogik, 27. Jg. 1972, H. 1
- König, E.; Riedel, H.: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim/Basel 1973
- König, H.: Pädagogische Probleme — problematische Pädagogik. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 6
- König, H.: Vom ‚pädagogischen Provinzialismus‘ zur ‚pädagogischen Provinz‘. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 7
- Kolesnyk, A.: Zu erkenntnistheoretischen Problemen der marxistischen Unterrichtstheorie (Dissertation). Berlin (Ost) 1965
- Kon, I. S.: Soziologie der Persönlichkeit. Köln 1971
- Kornilow, K. N.: Einführung in die Psychologie. Berlin/Leipzig 1949
- Koroljow, F.; Gmurman, W. J.: Allgemeine Grundlagen der Pädagogik. Berlin (Ost) 1972
- Koroljow, F.: Lenin und die Pädagogik. Berlin (Ost) 1975
- Kossakowski, A.: Über die psychischen Veränderungen in der Pubertät. Berlin (Ost) 1967
- Kossakowski, A. (Hg.): Zur Psychologie der Schuljugend. Berlin (Ost) 1972 (a)

- Kossakowski, A.: Persönlichkeitstheoretische Probleme der pädagogisch-psychologischen Forschung. In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Konferenzbericht. Berlin (Ost) 1972 (b)
- Kossakowski, A.; Ettrich, K. U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin (Ost) 1973
- Kotschwar, W.: Thematische Planung von Unterrichtseinheiten. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 10
- Kraft, V.: Der Wiener Kreis. Der Ursprung des Neopositivismus. Wien 1968<sup>2</sup>
- Kramp, W.: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Auswahl Reihe A. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ Stuttgart 1969<sup>10</sup>, H. 1
- Kramp, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973
- Krapp, G.: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Berlin (Ost) 1960
- Kröber, G.: Zu Wesen und Funktion der Unterrichtsmethoden aus der Sicht der marxistisch-leninistischen Philosophie und Wissenschaftstheorie. In: Pädagogik, 27. Jg. 1972, H. 3
- Krutezki, W. A.: Die Entwicklung schöpferischer Fähigkeiten bei Schülern. In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Konferenzbericht. Berlin (Ost) 1972
- Kudrjawzew: Einige psychologische und didaktische Fragen des Problemunterrichts. In: Vergleichende Pädagogik, 1968, H. 3
- Kunz/Illner/Land: Zur Beurteilung von Schülerkollektiven. Berlin (Ost) 1974
- Langewellpott, C.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945—1952). Düsseldorf 1973
- Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg 1974
- Laurien, H.-R.: Sozialistische Erziehungsziele — Ende der persönlichen Freiheit. Stuttgart 1974
- Lehmensick, E.: Die Theorie der formalen Bildung. In: Göttinger Zeitschrift zur Pädagogik. Göttingen 1926, H. 6
- Lenin, W. I.: Materialismus und Empiriokritizismus. In: Leninwerke, Bd. 14. Berlin (Ost) 1970
- Lenzen, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt a. M. 1973
- Lerner, I. J.; Skatin, M. N.: Über die Unterrichtsmethoden. In: Vergleichende Pädagogik 1966, H. 1
- Ley, H., u. a.: Weltanschaulich-philosophische Bildung und Erziehung im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Berlin (Ost) 1972
- Lichtenstein, E.: Die letzte Vorkriegsgeneration und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1964, 5. Beiheft
- Lieber, H. J.: Geschichte und Gesellschaft im Denken Diltheys. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 17. Jg. 1965, H. 3
- Lingelbach, K. C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim 1970
- Linke, W.: Aussage und Deutung in der Pädagogik. Dialektische, hermeneutische und phänomenologische Methodenprobleme. Heidelberg 1966
- Litt, Th.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden 1947
- Litt, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg 1952
- Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955

- Litt, Th.: Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg 1957
- Lompscher, J. (Hg.): Psychologie des Lernens in der Unterstufe. Berlin (Ost) 1971 (a)
- Lompscher, J.: Über lerntheoretische Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In: Kossakowski/Lompscher: Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Berlin (Ost) 1971 (b)
- Lompscher, J.: Zur psychologischen Analyse der Lerntätigkeit. In: Pädagogik, 26. Jg. 1971, H. 8 (c)
- Löwe, H.: Probleme des Leistungsveragens in der Schule. Berlin (Ost) 1971 (2. erw. Aufl.)
- Lukácz, G.: Die Zerstörung der Vernunft. Berlin (Ost) 1954
- Machacek, E.: Aufgaben in der Lehrerausbildung der DDR. In: Pädagogik, 26. Jg. 1971, H. 12
- Mannheim, K.: Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M. 1952<sup>3</sup>
- Mannschatz, E.: Fragen einer speziellen Erziehungstheorie. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 11
- Markuschewitz, A. I.: Vervollkommnung der Bildung unter den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts. In: Pädagogik, 27. Jg. 1972, H. 1
- Marx, K.; Engels, F.: Manifest der Kommunistischen Partei. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 4. Berlin (Ost) 1959
- Marx, K.: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 8. Berlin (Ost) 1960
- Marx, K.: Das Kapital. Dritter Band. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 25. Berlin (Ost) 1969
- Marx, K.: Zur Kritik der politischen Ökonomie. Vorwort. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 13. Berlin (Ost) 1972
- Matjuschkina, A. M.: Psychologische und didaktische Fragen des Problemunterrichts. In: Pädagogik, 30. Jg. 1975, H. 4
- Meier, A.: Schule und Dialektik der Sozialstruktur in der sozialistischen Gesellschaft. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 23. Jg. 1975, H. 10. Berlin (Ost)
- Mende, K.-D.: Die polytechnische Erziehung im Schulsystem der DDR. Bad Harzburg 1972
- Mettrie, de la: Der Mensch eine Maschine (1748). Leipzig 1909
- Meyer, H. L.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen/Meyer (Hg.): Curriculumrevision. München 1971
- Michael, B.; Schepp, H.-H. (Hg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1974
- Mieskes, H.: Die Pädagogik der DDR in Theorie und Praxis. Entwicklung und Entwicklungsstand. Teil 1 u. 2. Oberursel 1971
- Monosson, E. I.: Marxistisch-leninistische Erkenntnistheorie und Probleme des Unterrichts. In: Pädagogik, 25. Jg. 1970, H. 4
- Mutschler, D.; Ott, E. H.: Didaktische Implikationen gegenwärtiger Lerntheorien. Teil 1 u. 2. In: Die Deutsche Schule, 67. Jg. 1975, H. 12, und 68. Jg. 1976, H. 1
- Naumann, W.: Einführung in die Pädagogik. Berlin (Ost) 1975
- Neigenfind, F.: Anschauung und Anschauungsmittel. Berlin (Ost) 1974
- Neuner, G.: Die sozialistische Entwicklung des Schulwesens und die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik, 14. Jg. 1959, H. 3

- Neuner, G.: Probleme der Pionierbrigaden und der Schülergruppen im Unterricht. In: Pädagogik, 16. Jg. 1961, H. 5/6
- Neuner, G.: Aufgaben und Probleme bei der Weiterentwicklung des sozialistischen Bildungswesens. In: Pädagogik, 18. Jg. 1963, H. 2 (a)
- Neuner, G.: Erziehung überzeugter Staatsbürger. In: Pädagogik, 18. Jg. 1963, H. 12 (b)
- Neuner, G.: Wissenschaftlich-technische Revolution, sozialistische Kulturrevolution und die Entwicklung der sozialistischen Bildungskonzeption. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 9
- Neuner, G.: Sozialistische Bildungskonzeption und Einheit von Bildung und Erziehung. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 4 (a)
- Neuner, G.: Zur Neubestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 6 (b)
- Neuner, G. (Autorenkollektiv unter): Allgemeinbildung — Lehrplanwerk — Unterricht. Berlin (Ost) 1972
- Neuner, G.: Das Persönlichkeitsproblem und die Pädagogik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 21. Jg. 1973, H. 10. Berlin (Ost) (a)
- Neuner, G.: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin (Ost) 1973 (b)
- Neuner, G.: Für ein höheres Niveau der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit. In: Pädagogik, 30. Jg. 1975, H. 6 (a)
- Neuner, G.: Dialektik der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und Erziehung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 23. Jg. 1975, H. 10. Berlin (Ost) (b)
- Neuner, G.: Sozialistische Persönlichkeit — ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin (Ost) 1975 (c)
- Nicklas, H. W.: Probleme der Curriculum-Entwicklung. In: Klafki u. a.: Probleme der Curriculumentwicklung. Frankfurt a. M. 1972
- Nicklis, W. S.: Kybernetik und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1967
- Niermann, J.: Sozialistische Pädagogik in der DDR. Heidelberg 1972
- Niermann, J.: Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis. Heidelberg 1973
- Nipkow, K. E.: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart — Gegenstands-feld und Theoriebegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. 1968, S. 334 ff.
- Nipkow, K. E.: Curriculumsdiskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. 1971, S. 1—10
- Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M. 1949<sup>3</sup> (1933<sup>1</sup>)
- Nyssen, F., u. a. (Hg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M. 1974
- Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik — Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50 (Bildungsforschung). Stuttgart 1975
- Ogorodnikow, I. T.; Schimbirjew, P. I.: Lehrbuch der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1949
- Ohl, W.: Aneignungsprozeß. Wissenserwerb. Fähigkeitsentwicklung. Berlin (Ost) 1973
- Oppholzer, S. (Hg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. München 1966

- Oreschkow, P. S.: Die Grundlagen der sowjetischen Didaktik. Berlin/Leipzig 1948
- Ott, E. H.: Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Göppingen 1971
- Otto, G.; Schulz, W.: Über Schullesebücher. In: Die Deutsche Schule, 53. Jg. 1961, H. 5
- Otto, G.: Paul Heimanns Entwurf einer wissenschaftlich begründeten Didaktik. In: Northemann, W.; Otto, G. (Hg.): Geplante Information. Weinheim/Berlin/Basel 1969
- Otto, G.: Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik. In: Unterrichtswissenschaft 1975, H. 2
- Pädagogische Enzyklopädie, 2 Bde. Berlin (Ost) 1963
- Persönlichkeitstheorie: Zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. In: Pädagogik, 27. Jg. 1972, H. 7
- Persönlichkeitstheorie: Sozialistische Persönlichkeitsentwicklung und inhaltliche Ausgestaltung unserer Oberschule. In: Pädagogik, 28. Jg. 1973, H. 4
- Persönlichkeitstheorie: Die Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten — Aufgabe des Volksbildungswesens in den Ländern des Sozialismus. In: Pädagogik, 29. Jg. 1974, H. 10/11
- Peter, V.: Nützlicher Meinungsaustausch zwischen Philosophen und Pädagogen. In: Pädagogik, 23. Jg. 1975, H. 10
- Peters, E.: Nationalistisch-völkische Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Weinheim 1972
- Peterßen, W. H.: Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens und Lernens. Ratingen 1973
- Petuchew, N. N.: Methodologische Grundpositionen für das Erkennen und Nutzen von Gesetzen in der Erziehung. In: Pädagogik, 27. Jg. 1973, H. 3
- Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Hamburg 1974
- Pöppel, K. G.: Bildung und Ausbildung als pädagogisches Problem. In: Die pädagogische Provinz, 1964, H. 7/8
- Popper, K. R.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt u. Neuwied 1974<sup>3</sup>
- Preuß, U. K.: Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M. 1975
- Probleme der Lerntheorien. Berlin (Ost) 1966
- Psychologische Beiträge zur Beurteilung und Entwicklung der Pädagogenkollektive. In: Pädagogik 1970, 4. Beiheft
- Psychologische Fragen des Problemlösungsverhaltens. In: Pädagogik 1975, 3. Beiheft
- Psychologische Probleme der Lehrerforschung. In: Pädagogik 1970, 2. Beiheft (b)
- Psychologische Probleme des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. In: Pädagogik 1970, 1. Beiheft (a)
- Rang, A.; Schulz, W.: Die differenzierte Gesamtschule. München 1969
- Raschert, J.: Möglichkeiten und Grenzen der Forschung bei der Findung, Begründung und Auswahl von Lernzielen. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51 (Bildungsforschung). Stuttgart 1975
- Ratke, W.: Allunterweisung. Berlin (Ost) 1970 u. 1971
- Rausch, E.: Kooperationsformen der Unterrichtsarbeit als Aspekt der Unterrichtsmethode. In: Studienmaterial zur Theorie der sozialistischen Erziehung und Didaktik. Berlin (Ost) 1971

- Reich, K.; Thomas, H. (Hg.): Paul Heimann: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976
- Richter, W.: Didaktik als Aufgabe der Universität. Stuttgart 1969
- Robinsohn, S. B.; Thomas, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart 1969<sup>2</sup>
- Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1971<sup>3</sup> (a)
- Robinsohn, S. B.: Ein Struktur-Konzept zur Curriculum-Entwicklung. In: Achtenhagen/Meyer (Hg.): Curriculumrevision. München 1971 (b)
- Roeder, P. M.: Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über ‚Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung‘. In: Die Deutsche Schule, 53. Jg. 1961, H. 12
- Roeder, P. M.: Zur Problematik der historisch-systematischen Methode — eine Fortsetzung des Gesprächs mit Wolfgang Klafki. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg. 1962, H. 1
- Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1971
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1957 (1966<sup>9</sup>)
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971
- Roth, L.; Petrat, G. (Hg.): Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hannover 1974
- Rothacker, E.: Logik und Systematik der Geisteswissenschaft. Darmstadt 1965 (Nachdruck aus dem Handbuch der Philosophie, Abt. II. München 1927)
- Rubinstein, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (Ost) 1958
- Rubinstein, S. L.: Sein und Bewußtsein. Berlin (Ost) 1962
- Ruprecht, H.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien: In: Ruprecht u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972
- Ruprecht, H.: Die modernen empirischen Methoden und die Pädagogik. In: Ellwein u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. IV. Berlin 1975
- Sachs, W.; Scheilke, Th.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg. 1973, H. 3
- Salzwedel, W.: Probleme der Gestaltung der Schülertätigkeit im Unterricht. In: Pädagogik, 30. Jg. 1975, H. 3
- Sandkühler, H. J.: Praxis und Geschichtsbewußtsein. Frankfurt a. M. 1973
- Schäfer, K.-H.: Didaktik zwischen Autorität und Emanzipation. In: didactica, 4. Jg. 1970, H. 1
- Schäfer, K.-H.; Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1973 (2. verb. Aufl.)
- Scheibe, W.: Die reformpädagogische Bewegung 1900—1932. Weinheim 1971<sup>2</sup>
- Scheuerl, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 2. Stuttgart 1970<sup>2</sup>
- Schmidt, G.: Zum Verhältnis von Erziehung und Bildung im Unterricht. In: Pädagogik, 16. Jg. 1961, H. 10
- Schmidt, H.-D.: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin (Ost) 1972
- Scholz, G.: Die Wirkungsweise des Schülerkollektivs im Unterricht unter Beachtung der Wechselbeziehungen zwischen Kollektiv und Individuum. (Dissertation.) Berlin (Ost) 1969
- Schonig, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim/Basel 1973
- Schorb, A. O. (Hg.): Lehrerkolleg Unterrichtsanalyse. Teil 1 und 2. München 1972

- Schorb, A. O., u. a.: Unterrichtsanalyse. Ein Grundkurs im Medienverbund. München 1975
- Schrader, K.: Zusammenarbeit von pädagogischer Wissenschaft und Schulpraxis in der pädagogischen Forschung. In: Pädagogik, 15. Jg. 1960, H. 3
- Schramm, G.: Zur Anwendung einiger Ergebnisse der marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie auf die Didaktik unter besonderer Berücksichtigung der Theorie-Praxis-Relation im Unterricht. (Dissertation.) Berlin (Ost) 1971
- Schtscherbow, N. P.: Über die Organisationsformen des Unterrichts. Berlin/Leipzig 1947
- Schulnahe Curriculumentwicklung. Stuttgart 1972
- Schulreform und Gesellschaft. Vergleichende Studien über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern. Hg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2 Bde. Berlin 1975
- Schultze, W.; Führ, C.: Das Schulwesen der BRD. Weinheim 1973
- Schulz, W.: Die Wissenschaft vom Unterricht. In: Informationen (des Berliner Arbeitskreises Didaktik) Nr. 1. Berlin 1960
- Schulz, W.: Die didaktische Akte. In: Die Deutsche Schule, 54. Jg. 1962, H. 9
- Schulz, W.: Schule als Gegenstand der Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 56. Jg. 1964, H. 6
- Schulz, W.: Unterricht — Analyse und Planung. In: Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W. (Hg.): Unterricht — Analyse und Planung. Hannover 1965
- Schulz, W.: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In: Rundgespräch 1967, H. 3/4
- Schulz, W.; Thomas, H.: Schulorganisation und Unterricht. Heidelberg 1967
- Schulz, W.: Aufgaben der Didaktik. Berlin, April 1969 (a)
- Schulz, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: Fürstenau u. a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim u. Berlin 1969 (b)
- Schulz, W.: Didaktik. Umriß der lehrtheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In: Ergänzungsheft zur Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 1970, H. 11
- Schulz, W.: Unterrichtsplanung heute. In: Kledzik, U. J. (Hg.): Unterrichtsplanung — Beispiel Hauptschule. Hannover 1971<sup>2</sup>
- Schulz, W.: Revision der Didaktik. In: betrifft: erziehung 1972, H. 6 (a)
- Schulz, W.: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe. In: Ruprecht u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972 (b)
- Schulz, W.: Über Techniken der Entlarvung. In: betrifft: erziehung 1972, H. 7 (c)
- Schulz, W., u. a.: Beobachtung und Analyse von Unterricht. In: Handbuch für Unterrichtsforschung (Gage, aus dem Amerikanischen). Weinheim 1973
- Schwenk, B.: Erich Weniger — Leben und Werk. In: Dahmer/Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968
- Schwenk, B.: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt a. M. 1974
- Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 1. München 1973<sup>8</sup>. Bd. 2. München 1973<sup>5</sup>
- Sève, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin (Ost) 1972. (Vgl. ferner das Nachwort zur dritten Auflage in: Pädagogik, 30. Jg. 1975, H. 1)
- Siebert, H.: Einführung in die marxistische Erziehungswissenschaft. In: Die neue Schule, 4. Jg. 1949, H. 1, 2, 4, 6, 8, 11

- Sienknecht, H.: Der Einheitsschulgedanke. Weinheim 1968
- Sobsiak, G.: Geschichte und Phänomenologie des Begriffs Bildungsarbeit. Zur Kritik des Bildungsbegriffs und der Bildungssituation. Berlin 1969
- Sothmann, K.: Bemerkungen zu den didaktischen Prinzipien. In: Pädagogik, 6. Jg. 1951, H. 2
- Stalin, J.: Marxismus und Fragen der Sprachwissenschaft. München 1968
- Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart 1969 (4. erw. Aufl.)
- Stiehler, G.: Geschichte und Verantwortung. Berlin (Ost) 1972
- Stiehler, G.: Gesellschaft und Geschichte. Berlin (Ost) 1974
- Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag. Heidelberg 1971
- Stöcker, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1970 (13. erw. Aufl.)
- Stolz, H.: Zur Situation im Bereich der Erziehungstheorie. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 5
- Strzelewicz, W.; Raapke, H.-D.; Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie, Bd. 10. Stuttgart 1966
- Studienmaterial zum pädagogisch-psychologischen Grundkurs (Teil 1 u. 2). Berlin (Ost) 1970
- Studienmaterial zur Theorie der sozialistischen Erziehung und Didaktik. Berlin (Ost) 1971
- Studientexte: Psychologische Studientexte. Berlin (Ost) 1969
- Studientexte Oberstufe: Psychologische Studientexte. Berlin (Ost) 1972
- Studientexte Vorschule: Psychologische Studientexte. Berlin (Ost) 1972
- „Thesen über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“. In Neues Deutschland. Nr. 25 vom 25. 1. 1959
- Thiemann, F.: Der Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht. Bad Heilbrunn 1973
- Thomas, H.: Soziale Schichtung und Schulreform. Sozialpolitische Motive und Bedingungen der Reform der Sekundarschulstruktur 1945—1965. In: Schulreform und Gesellschaft (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung). Berlin 1975
- Tomaschewsky, K.: Zum Problem der Analyse des Unterrichtsprozesses. In: Biologie in der Schule 1961, H. 1 u. 2. Berlin (Ost) (a)
- Tomaschewsky, K.: Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In: Pädagogik, 16. Jg. 1961, H. 5/6 (b)
- Tomaschewsky, K.: Über die Einheit und die eigene Logik von Bildung und Erziehung im Unterricht. In: Pädagogik, 17. Jg. 1962, H. 2 (a)
- Tomaschewsky, K.: Über den Gegenstand der allgemeinen Unterrichtslehre (Didaktik) und der allgemeinen Pädagogik. In: Pädagogik, 17. Jg. 1962, H. 7 (b)
- Tomaschewsky, K.: Stand, Probleme und Aufgaben der Didaktik in der DDR. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 7
- Tomaschewsky, K.: Zur Umgestaltung des Unterrichts. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 7 (a)
- Tomaschewsky, K.: Zur Gestaltung von Lernaufgaben im Unterricht. In: Pädagogik, 20. Jg. 1965, H. 10 (b)
- Tomberg, F.: Bürgerliche Wissenschaft. Frankfurt a. M. 1973
- Treml, A.: Das Zielproblem. Karlsruhe 1972



- Türken, H.: Forschungsschwerpunkte im Rahmen der Curriculum-Entwicklung. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Studien und Gutachten der Bildungskommission, Bd. 51 (Bildungsforschung). Stuttgart 1975
- Uhlig, A.: Zum Begriff und zur Unterscheidung der Lehrmethoden. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 2./3. Jg. 1953/54, H. 4/5
- Uhlig, A.: Entwurf zu einem System didaktischer Gestaltungskomponenten. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 7./8. Jg. 1958/59, H. 2/3
- Uhlig, G.: Die Anfänge der antifaschistisch-demokratischen Pädagogik in der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945—1946). In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 1965, H. 2
- Uhlig, G. (Autorenkollektiv unter): Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949—1956. Berlin (Ost) 1974
- „Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit“. In: Pädagogik, 5. Jg. 1950, H. 6
- „Verordnung über die erste und zweite Lehrerprüfung vom 5. 2. 1951“. In: Pädagogik, 6. Jg. 1951, H. 3
- Vogt, H.: Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart 1969
- Vogt, H.: Theorie und Praxis der Lehrplanrevision in der DDR. München 1972
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse. Köln 1974
- Waterkamp, D.: Lehrplanreform in der DDR. Hannover 1975
- Weber, N.: Privilegien durch Bildung. Über die Ungleichheit der Bildungschancen in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. 1973
- Weck, H.: Selbständiges Problemerkennen und Problemlösen. Berlin (Ost) 1966
- Wehle, G.: Aspekte der didaktischen Fragestellung. In: didactica 1967
- Weniger, E.: Wilhelm Diltheys pädagogische Schriften. In: Die Erziehung, 10. Jg. 1935, S. 25—34
- Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim o. J. (1952) (a)
- Weniger, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952 (b)
- Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 1960
- Weniger, E.: Der Lehrer als Staatsbeamter. In: Gerner, B. (Hg.): Der Lehrer und Erzieher. Bad Heilbrunn 1969
- Werner, B.: Komplexes Denken in der Unterrichtsführung. In: Pädagogik, 30. Jg. 1975, H. 4
- Wessel, K.-F.: Materialistisch-dialektische Entwicklungstheorie und pädagogische Theorie. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 23. Jg. 1975, H. 10. Berlin (Ost)
- Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1967
- Willmann, O.: Didaktik als Bildungslehre. Freiburg 1957<sup>6</sup>
- Wilms, G.: Über die sozialistische Umgestaltung der Lehrerausbildung. In: Pädagogik, 14. Jg. 1959, H. 5

- Wilms, G.: Die neuen Aufgaben in der Lehrerbildung. In: Pädagogik, 19. Jg. 1964, H. 5
- Winnefeld, F.: Über die Sozialstruktur pädagogischer Situationen. Habilitationsschrift. Jena 1948
- Winnefeld, F.: Von der pädagogischen Psychologie zur pädagogischen Tatsachenforschung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 1. Jg. 1951/52, H. 2
- Winnefeld, F.: Fortschritte in der psychologischen Analyse von Unterrichtsverläufen. In: Bericht über den 19. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1953, S. 201—205
- Winnefeld, F.: Zur Analyse des Unterrichtsgeschehens. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle—Wittenberg, 3. Jg. 1953/54, H. 1
- Winnefeld, F.: Zur Methodologie der pädagogischen Tatsachenforschung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle—Wittenberg, 4. Jg. 1955, H. 3
- Winnefeld, F.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/Basel 1957
- Witlack, G.: Entwicklungsstand und -tendenzen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Pädagogik, 29. Jg. 1974, H. 8

# Sachregister

Aus dem Inhaltsverzeichnis ist der Aufbau dieser Arbeit in systematischer und sachlich-inhaltlicher Hinsicht im großen Rahmen ersichtlich. Dies Sachregister beschränkt sich demgegenüber auf das Hervorheben einzelner wesentlicher Sachverhalte.

Hierbei sollen zunächst Begriffe genannt werden, die der Verfasser im Rahmen des induktiven Vorgehens seiner Kritik entfaltet und die erst nach und nach an Deutlichkeit gewinnen. So unter anderem:

Demokratie/Wissenschaftspluralismus 69, 188, 360 ff., 379 f., 392 f., 396, 433, 438, 446 ff., 455 ff.

Ideologie/Wertproblem 121, 386 f., 427, 434 f., 449 f.

Tatsachenerforschung 450 ff.

Wünschenswertlichkeit 67 f., 73, 75, 77, 158, 175, 185 f., 188, 214, 379, bes. 427 ff., 456

Begriffe, die im Rahmen der Darstellung und Kritik der wesentlichen didaktischen Ansätze auftreten, lassen sich z. B. in folgenden ausgewählten Problemstellungen näher verfolgen:

## **Bildungstheorie:**

Bildung 34 ff., 44 ff., 52 ff., 58 f., 67 f., 74 ff., 79 ff.

Bildung, volkstümliche 56 f., 80

Didaktikbegriff 37 f., 39 ff., 57 ff., 69, 77 ff., 416 f.

Didaktik, Primat der 42 f., 49 f., 53, 59 f., 79, 97 ff.

Hermeneutik 28, 62 ff.

Hermeneutik, Ergänzung durch Empirie und Ideologiekritik 62 ff., 73, 81 ff., 88 f., 95 f.

„Leben“ 31 ff., 39 f., 65 ff.

Lehrplan 44 ff., 70 ff., 78, 81, 309, 381 f.

Methoden des Unterrichts 49 f., 98 f.

Unterrichtsvorbereitung 54, 78, 81, 97 ff.

Verhältnis, das pädagogische 29 f., 35, 43 f., 52, 55 f., 63, 70, 73, 85, 307

## **Lerntheorie (Heimann):**

Abbildproblem 142 ff., 161 ff.

Anthropologisches Leitbild 130 ff., 158, 169 f.

Berliner Schule der Didaktik 103, 175 ff., 189 f., 200, 368

Bildung, volkstümliche 173

Didaktikbegriff 104, 118 ff., 124 ff., 135 ff., 164, 309, 418 f., 423

Didaktisches Dreieck 104 ff., 148 f., 151

Didaktik und Psychologie 117, 123 f., 155 ff.

Faktorenanalyse 142, 165 f.

Faktorenfeld 119 ff., 152 ff.

Ideologiekritik 111, 120 f., 154, 178 ff., 186

Lehrplan 137 f., 176, 383 ff.  
Praktikum 108 ff., 114 f., 134 f., 149, 192 ff., 453 f.  
Reformvorstellungen 168 ff.  
Strukturanalyse 138 ff., 159 ff., 165 f., 181 ff., 430 ff.  
Strukturierung des Unterrichts 128 ff.  
Syllogismus 112, 149 ff., 159  
Theoretisches Bezugsfeld 113 ff., 116, 118 ff., 136 f., 149 ff., 159  
Unterrichtsvorbereitung 124 ff., 134 ff., 191 ff.  
Verhältnis, das pädagogische 146 f.  
Wertfreiheit und Empirie 112, 117, 120 f., 124, 150, 157 f., 162 ff., 167 ff.,  
177 ff., 184 ff., 187 ff., 368

### **Kybernetische Didaktik:**

Begriff Kybernetik-Didaktik 196 ff., 419 f.  
Ideologie 199 f., 203 f., 208 f., 212, 214  
Lehrplan 201 f.  
Unterrichtsvorbereitung 208 ff.  
Wertfreiheit 198 ff., 202 ff.

### **DDR-Didaktik:**

Arbeitsbegriff 224, 263 ff., 267, 323, 404 ff.  
Bildung und Erziehung 234 ff., 247 ff., 255 ff., 265 ff., 281, 297 f.  
Didaktikbegriff 227 ff., 233 ff., 240 ff., 268 f., 271 ff., 283 ff., 292 ff., 294 ff.,  
310 f., 317 ff., 326 ff., 334 f., 420 f., 424  
Didaktische Prinzipien 232 f., 237 ff., 243 ff., 303 ff., 313 ff., 341  
Didaktik und Psychologie 255 ff., 266 f., 283 ff., 293 f., 297 ff., 318 ff., 326,  
330 f., 334 f.  
Lehrplan 243, 251 ff., 261 ff., 271 ff., 288 ff., 309 f., 317, 324 ff., 328 ff.  
Reformpädagogik 223 ff., 308 f.  
Unterrichtsvorbereitung 240, 277, 335 ff.  
Wertfreiheit 262  
Ziel-Inhalt-Methoden-Relation 243, 272 ff., 302 f., 311 f., 315 ff., 346 ff.