

### 3. Zur Entwicklung des lehr-/lerntheoretischen Ansatzes in der Didaktik

**Kersten Reich**

Zu den klassischen allgemeindidaktischen Ansätzen gehört der lern-, später lehrtheoretisch genannte Ansatz, der von PAUL HEIMANN bereits Ende der vierziger Jahre in Anfängen entwickelt und in der bundesdeutschen didaktischen Diskussion besonders in den sechziger Jahren bekannt wurde und weite – vor allem auch schulpraktische – Anerkennung und Verbreitung fand. Es war und ist dies allerdings ein Ansatz unter anderen: So stand er anfänglich in starker Konkurrenz zur Bildungstheorie, seit Anfang der sechziger Jahre auch zum informationstheoretisch-kybernetischen Ansatz und schließlich zu curricularen Versuchen und Theorien, die vor allem in den siebziger Jahren breit entfaltet wurden. Einführungen in diese Vielfalt finden sich z. B. bei BLANKERTZ (1975), REICH (1977), RÜLCKER (1976).

In den nachfolgenden Erörterungen geht es ausschließlich um die Entwicklung der Didaktik HEIMANNs und der Berliner Schule der Didaktik, die sich Anfang der sechziger Jahre im Anschluß an seine Arbeiten gebildet hat. Diese Didaktikrichtung hat in den siebziger Jahren eine Wende zum emanzipatorisch-kritischen Denken hin genommen, was hier allerdings keine Ausschließlichkeit dieser Position bezeichnen kann. Eine analoge Entwicklung ist beispielsweise bei der Bildungstheorie zu verzeichnen (vgl. z. B. KLAFKI 1977, 1980). Nachfolgend geht es einerseits um die Darstellung wesentlicher Grundprinzipien der Lehr-/Lerntheorie (vgl. detaillierter etwa: REICH 1977, bes. 103–195), andererseits aber auch um Aspekte der Kritik. Wert wird auf die grobe Dokumentation der Entwicklung des Ansatzes gelegt, die in *vier Schritten* gezeigt werden soll:

1. Ein Grundziel des HEIMANNschen Ansatzes: Lernen;
2. Grundsätze der Didaktik nach HEIMANN;
3. kritische Bemerkungen zur Berliner Schule der Didaktik;
4. Anmerkungen zur emanzipativ-kritischen Wende der Lehr-/Lerntheorie.

Darstellung und Kritik, dies noch als wichtige Vorbemerkung, erfolgt dabei von einem Verfasser, der sich der Tradition HEIMANNscher Theorien verbunden weiß und sie trotz mancher Kritik immer noch für einen der fruchtbarsten Ausgangspunkte gegenwärtiger didaktischer Theorienbildung hält.



## I. Ein Grundziel des Heimannsches Ansatzes: Lernen

Das Schlagwort, auf das die HEIMANNsche didaktische Theorie oft reduziert wird, beinhaltet ein Hauptziel: „Lernen statt Bildung!“ Die Folgerung hieraus für die didaktische Diskussion war es, der Bildungstheorie die Lerntheorie entgegenzustellen. Von der begrifflichen Zuschreibung war damit zwar Klarheit gewonnen, von der Sache her wohl kaum. Warum wollte HEIMANN die Didaktik auf dem Begriff Lernen aufbauen?

Zunächst muß man seine Kritik des Bildungsbegriffs verstehen (vgl. HEIMANN 1976, 146f.). Entgegen der Bildungstheorie erschien der Bildungsbegriff HEIMANN grundsätzlich ungeeignet, eine praktikable Didaktik aufzubauen. Zwar, und dies ist wesentlich, muß er in jeder didaktischen Theorie auftreten, denn das Phänomen Bildung ist nicht zu leugnen. Die Diskussionen um den Bildungsbegriff, besonders in den fünfziger Jahren, erscheinen HEIMANN jedoch als ideologisch aufgeladen, stratosphärenhaft, unscharf und vieldeutig-spekulativ. HEIMANN kommt zu seiner zentralen These: Bildung soll für die Didaktik „nicht die zentrale Kategorie sein, sondern einen abhängigen Stellenwert besitzen“ (ebd., 146). Damit wird das Schlagwort „Lernen statt Bildung“ aber relativiert: Hier kann es gar nicht um eine fruchtlose Entgegensetzung gehen, wie z. B. OELKERs (1979, 846f.) folgert, sondern hier muß der Nachweis eines abhängigen Stellenwerts erbracht werden. Eben dieser Nachweis in allgemeiner Hinsicht wird durch den Lernbegriff und seine Auslegung intendiert.

Der Mensch ist für HEIMANN ein Handelnder, jemand der sich angetrieben fühlt, die Welt zu gestalten und tätig zu sein (vgl. HEIMANN 1976, 124). Die Hauptdimensionen, in denen dies, bezogen auf menschliches Handeln, abläuft, bezeichnet HEIMANN als Daseinserhellung, Daseinsbewältigung und Daseins-erfüllung. Damit sind drei Dimensionen einer anthropologischen Grundcharakterisierung aufgeführt, die sich bei Klassifizierungen des Lernens auch in anderen Zusammenhängen immer wieder behauptet finden: Um sein Dasein zu erhellen, bedarf der Mensch des Denkens, einer kognitiv-aktiven Tätigkeit. Um das Dasein zu bewältigen, muß das Wollen an die Seite des Denkens treten, eine pragmatisch-dynamische (in anderer Deutung: psychomotorische) Tätigkeit. Um das Dasein zu erfüllen, tritt das Fühlen an die Seite des Denkens und Wollens, eine pathisch-affektive (emotionale) Tätigkeit. Alle diese Momente wirken im Handeln, d. h. auch im Lernen, des Menschen zusammen (vgl. ebd., 124ff.). Verhängnisvoll erscheint HEIMANN z. B. die Überbewertung der kognitiven Seite, wie sie in der Schule der Gegenwart immer wieder anzutreffen ist. Lernen muß sich – besonders bezogen auf die Lernzielfindung – breit genug auf die Komplexität menschlichen Handelns – eben auch auf pragmatische und emotionale Lebenswelten – beziehen.

Diese anthropologische Grundlegung ist wesentlich, wenn man verstehen will, warum die Forderung HEIMANNs nach einer lerntheoretisch fundierten



Didaktik ganz und gar nicht aus einem bloßen technologischen Interesse an Schule und Unterricht folgt, wie eine vorschnelle Kritik meint (z. B. HUISKEN 1972, 70ff.). Als HEIMANNs Gedanken niedergeschrieben wurden, da war die Lerntheorie – besonders in der psychologischen Diskussion – stark in den Vordergrund getreten. Die Hoffnung HEIMANNs, daß Lerntheorien zu „einer allgemeinen Theorie der menschlichen Natur“ (HEIMANN 1976, 148) avancieren könnten, erwies sich im weiteren Diskussionsverlauf allerdings nicht als stichhaltig, denn Lerntheorien konnten nur genauer Bedingungen und Effekte von Lern-tätigkeiten beschreiben, jedoch nicht in einer relativ eindeutigen Theorie umfassend erklären. Wir haben es in der Gegenwart mit einer Fülle widersprüchlicher Lerntheorien zu tun, deren Nutzen für die pädagogische Praxis stark von eklektizistischen Auslegungsversuchen geprägt ist (vgl. z. B. BONNE 1978). Dennoch gibt es einen „kritischen“ Grundtenor, der bei lerntheoretischer Orientierung quer zu allen Ansätzen zu beachten ist und der besonders die Bildungstheorien der fünfziger Jahre relativierte: Unterricht soll Lernvorgänge initiieren, Lernen aber findet bei Schülern und Lehrern auf vielen Stufen und Ebenen statt, ist auf bestimmte Ziele und Inhalte (Bildung) gerichtet, aber nicht ausschließlich über diese zu interpretieren. Zu unterscheiden ist der Wunsch des Lehrers, was die Schüler lernen sollen, von dem, wie sie überhaupt lernen können und wollen. Eben dies eröffnet der Betrachtung des Unterrichts entscheidende Perspektiven: Lernende können nicht unabhängig von ihren Ausgangslagen und deren Analyse optimal gefördert werden. Dennoch – und dies relativiert eine bloße Betonung des Wie des Lernens bei HEIMANN – ist es hier wichtig, so zitiert HEIMANN HAUSMANN, „das gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick“ zu behalten (HEIMANN 1976, 147).

Wenngleich bei HEIMANN also das Grundziel ist, daß Lehrende Lerntheoretiker sein sollen, so ist dies doch nicht damit zu verwechseln, daß sie Psychologen sein sollen. Es geht vielmehr darum, aus der Psychologie (Lerntheorie) die besonderen Lernhilfen, die herausgefunden wurden, pragmatisch in den Unterricht zu überführen. Lehrende müssen Lernvorgänge interpretieren können.

„Daß es dazu auch anderer als empirischer Verfahren bedürfte, steht außer Frage – wie die Tatsache, daß Lehren und Lernen von einer Fülle außertheoretischer Faktoren bestimmt werden, die es ebenso gälte, bewußt zu machen“ (ebd., 148).

Damit aber stellt sich die Frage, ob für diesen Ansatz der Begriff Lerntheorie überhaupt glücklich gewählt ist. WOLFGANG SCHULZ (1969) schlug demgemäß vor, statt von Lerntheorie von einer Lehrtheorie zu sprechen.

Der Paradigmenwechsel, den HEIMANN mit seinem didaktischen Grundziel (=lerntheoretischer Ansatz) gegenüber der zu seiner Zeit dominierenden Bildungstheorie verfolgte, ist nicht frei von Werthaltungen, auch wenn HEIMANN diese aus der formalen Begründung seiner Theorie immer wieder heraushalten wollte. Dennoch sind es gerade diese Werthaltungen, die vieles seiner Theorie erst verständlich machen, weil dadurch das inhaltliche Ziel seines



lerntheoretischen Ansatzes deutlicher wird. Seine vor allem in den fünfziger und frühen sechziger Jahren entwickelten Werthaltungen wurden an anderer Stelle inhaltlich in zweierlei Richtung wie folgt rekonstruiert (vgl. REICH/THOMAS, in: HEIMANN 1976, 24 ff.):

1. *Heimanns ideologisch-politisch-ökonomische Werthaltungen lassen folgende Forderungen hervortreten:*

- Die Lebenslage der Massen verändert sich durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung. Volksgebundene Ordnungen treten zugunsten größerer Mitverantwortung jedes einzelnen Menschen zurück.
- Eine Erhöhung der Mitverantwortung setzt intellektuelle Wachheit, das Durchschauen abstrakt-komplizierter Zusammenhänge unterschiedlichster Art voraus, so daß Reflexionsvermögen, Wendigkeit, Selbstdistanzierung und Affektbeherrschung erforderlich sind.
- Das Bildungswesen bestimmt entscheidend mit über die Qualität der Entwicklung notwendiger Mitverantwortung und Selbstbestimmung.
- Bisherige Kulturschwellen sind gerade in der Bildung zu überschreiten. Es ist insgesamt auf Weltbewältigung hin zu orientieren, ohne die Einheit der Dimensionen des Handelns zu übersehen: Daseinserhellung, -bewältigung und -erfüllung müssen auch in pädagogischen Prozessen zusammenwirken.
- All diese Forderungen gelten insbesondere für die Verbesserung der Volksschulbildung.

2. *Diese Werthaltungen konkretisieren sich in folgenden schulpolitischen Normen:*

- „Entsprechend der wissenschaftlich-technischen Entwicklung erscheint eine horizontale Gliederung des Bildungssystems als sinnvoll. Bei einer beibehaltenen vertikalen Gliederung muß vor allem die Hauptschule reformiert werden, um ihr den Restschulcharakter zu nehmen.
- Das Gitterwerk der herkömmlichen Schulfächer läßt politische, soziale, technische und wirtschaftliche Dimensionen des gegenwärtigen Daseins nur ungenügend zur Geltung kommen.  
Eine Revision des Fächerkanons erscheint notwendig . . .
- Die fortschreitende Differenzierung des Lebens- und Kulturprozesses bedingt eine Erhöhung der Bildungsleistungen. Das Problem der extensiven Bildung erfordert das Erarbeiten neuer methodischer Konzeptionen. Eine intensive Formalbildung mit stofflichem Minimalprogramm ist in jedem Fall abzulehnen . . .
- Obwohl der Unterrichtsprozeß durch den Lehrer geführt und kanalisiert wird, kommt es darauf an, Schülerinitiativen breiteren Raum zu geben. Dies ist eine Vorbedingung für die aktive Bewältigung des Unterrichtsstoffes.
- Die Schulzeit ist für alle Schüler so lang wie möglich, mindestens jedoch zehn Jahre lang zu gestalten. Internationale Vergleiche der Schulsysteme müssen optimale Ausbaumöglichkeiten der Schulstruktur verdeutlichen helfen.
- Die Neuordnung der Lehrerausbildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Verbesserung der Qualität der Schularbeit“ (ebd. 1976, 24 f.).

Erst der Einbezug dieser Wertvorstellungen läßt den Charakter der Grundsätze der HEIMANNschen Didaktik deutlicher werden.

## II. Grundsätze der Didaktik nach Heimann

Die didaktische Theorie PAUL HEIMANNs kann hier kaum in ihrer Vielfalt gewürdigt werden (vgl. dazu bes.: HEIMANN 1976). In drei Unterpunkten



sollen wichtige Merkmale dieser Theorie dargestellt werden, wobei es zugleich einige in der Diskussion über HEIMANN immer wieder anzutreffende Mißverständnisse auszuräumen gilt. In einem ersten Punkt soll es nachfolgend darum gehen, warum man bei HEIMANNs Theorie von einem offenen Ansatz sprechen kann. Zweitens gilt es dann zu erörtern, weshalb diese Theorie bedingungsanalytisch ist. Drittens soll ihre Handlungs- und Strukturorientierung, ihre Hilfe für den analysierenden und planenden Lehrer, herausgestellt werden.

## 1. Ansprüche und Probleme offener Didaktik bei HEIMANN

Geschlossen sind für HEIMANN jene pädagogischen Denksysteme, die als Methoden- und Meisterlehren mittels systemabhängiger Begriffsbildungen von einigen Zentralannahmen ausgehen und von hier aus alle unterrichtlichen Phänomene deuten. Sie erfordern damit eine hohe materiale und methodische Geschlossenheit, man befindet sich in ihnen in liebenswerter, aber oft auch gefährlicher Gefangenschaft (HEIMANN 1976, 145). Demgegenüber äußert sich die Offenheit besonders dadurch, daß es sich hier um Modelle handelt, die von großer Allgemeinheit und Formalität sind, dabei auch keine eindeutige materiale und methodische Festgelegtheit erzwingen. Dennoch folgen sie bestimmten Aufbaugesetzlichkeiten und Kriterien.

Diese HEIMANNsche Unterscheidung läßt sich auf eine Frage zuspitzen: Welche Gründe in der Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft gibt es, eine offene Lösung zu bevorzugen?

HEIMANNs Antwort auf diese Frage läßt sich in folgende *Hauptaspekte* gliedern (vgl. auch REICH 1979, 68 ff.):

● Die Fülle didaktischer Bedingungen, die sich bereits bei der einfachen Betrachtung des Verhältnisses von Schülern und ihren Ausgangslagen, Stoff und seinen Voraussetzungen, Lehrern und ihren Persönlichkeiten zeigt, kann von einem hauptberuflich Lehrenden nur dann bewältigt werden, wenn er im Blick auf seine Praxis das Theoretisieren lernt. Gemeint ist damit nicht ein wissenschaftliches Studium um seiner selbst willen, sondern eine bewußte Orientierung auf unterrichtliche Praxis: Nur wer theoretisch sich hier Zugriffe, Ansätze unterschiedlicher Art, historische Erfahrungen, Analysemethoden, Planungsstrategien sichert und mit diesen umgehen („Theoretisieren für die Praxis“) kann, entspricht den wissenschaftlich zu stellenden Anforderungen an einen Lehrenden. Indem HEIMANN diese Anforderung immer wieder in seinen Schriften hervorhebt, markiert er zugleich ein Fundament offener didaktischer Theorie, denn er geht davon aus, daß der Prozeß des Theoretisierens gegenwärtig nicht abzuschließen ist und damit auch zu keiner Endgestalt von Theorie geführt werden kann, sondern sich auf ein pragmatisches Entleihen (= besonnen operierender Eklektizismus) aus dem einen und anderen Ansatz beschränken muß (vgl. auch: REICH 1978, bes. 349 ff.). Nun ist dieses Fundament nicht ganz problemlos:



„Die didaktische Wissenschaft als Unterrichtswissenschaft steht in einem Feld gegensätzlicher Meinungen und Haltungen, wobei Widersprüche zur Triebkraft einer tiefergehenden rationalen Erklärung genutzt werden sollten. Das Theoretisieren lehren heißt nicht, keine Theorie zu lehren, sondern Widersprüche zwischen den Theorien auch im Praktikum und seiner wissenschaftlichen Betreuung zur Geltung kommen zu lassen. Dies mag als Chance für unterschiedliche Theorien zu werten sein, sich didaktische Unterrichtsprozesse als Praxisfeld zu erschließen. Die Didaktik darf sich hier nicht abkapseln, die Ausbildung der Studenten sollte dem Anspruch der Erfahrung von Widersprüchen der Realität *und* der Theorien über die Realität genügen können“ (REICH 1979, 68).

Die Widersprüchlichkeit der Forderung nach offener didaktischer Theorie und der Erfahrung nach demgegenüber immer wieder „geschlossener Praxis“ zeigt sich damit als didaktisches Grundlagenproblem:

„Ist der Lehrer nicht gänzlich überfordert, die Realität aus der Sicht unterschiedlicher Theorien zu begreifen? Ist das Studium hierfür nicht viel zu kurz? Kann denn wirklich gewährleistet werden, daß die Schulpraxis den kritischen Blicken nicht nur traditionell didaktischer Disziplinen freigegeben wird? Ist die personelle Ausstattung der Hochschulen nicht bereits ein Garant für die Undurchführbarkeit derartiger Forderungen? Wird das Lehrerpraktikum nicht überall wieder ab-, statt aufgebaut?“ (Ebd.)

Diese Fragen mögen genügen, um zu zeigen, daß die Beantwortung dieses Grundlagenproblems nicht nur in die Hände der Didaktik gelegt ist – ein Problem des Verhältnisses von Offenheit und Vorbestimmtheit.

● Was für ein Lehrer ist gefordert, um den Aufgaben offener didaktischer Theorie überhaupt realistisch entsprechen zu können? Hier ist die wissenschaftliche Ausbildung angesprochen. Sie muß dafür Sorge tragen, daß sich Lehrenden ein didaktisches Bezugsfeld aufbaut, d. h. strukturmäßig deutlich wird, was Unterricht in seinen Hauptbezügen der Analyse, Planung und Durchführung ist. Das dabei entsprechend herauszubildende theoretische Bewußtsein der Lehrenden stößt allerdings immer auch an ihr vor dem Studium entwickeltes Vorverständnis, an ein Weltbild, das die Didaktik bezogen auf unterrichtliche Aufgaben zu relativieren hat. In diesem Sinne ist HEIMANN zu verstehen, wenn er davon spricht, daß die Selbstdistanzierung ein wesentliches Qualifikationsmerkmal des Didaktikers sein soll. Damit ist auch eine Zurückhaltung gegenüber eindeutigem parteilichen Engagement, aber keine Kritiklosigkeit gemeint. Nach HEIMANN bedarf es einer didaktischen Reflexion, die Erscheinungen und Verhältnisse hinterfragt, Ursachen aufzuspüren versteht und dabei erkenntnisleitende Interessen aufspürt. Das Üben permanenter Ideologiekritik wird von ihm gefordert (vgl. bes.: HEIMANN 1976, 164), d. h. das Rückführen von Aussagen und Interessen auf Geltungsansprüche und die Entwicklung eines eigenen begründeten Standpunktes. Auch diese Forderungen einer offenen didaktischen Theorie sind nicht ganz problemfrei: Bei HEIMANN wird die theoretische Reflexion zum Teil allzusehr auf den bewußten Entscheidungsnachvollzug vorgegebener Richtlinien bzw. dominierender theoretischer Erklärungen bezogen. Diese Ansicht trägt einen richtigen Problemansatz vor: Kein Lehrer wird auf Dauer ungeschoren gegen dominierende Sinnauslegungen und



gesellschaftliche Erwartungen erfolgreich unterrichten können. Andererseits bleibt die ideologiekritische Forderung, daß kein Lehrender sich blind den Urteilen und Vorurteilen seiner Epoche ausliefern sollte. Hier muß eine offene didaktische Theoriebildung ihren begründeten Standpunkt konkret einbringen, ein Umstand, der später besonders in der sog. emanzipativ-kritischen Wende der Berliner Schule der Didaktik beachtet wurde.

● Um die Ansprüche der Theorie und der damit notwendig verbundenen Qualifizierung der Lehrer zu realisieren, bedarf es einer bewußt vollzogenen Theorie-Praxis-Integration. HEIMANN suchte also keine ausschließlich theoretische Lösung der Lehrerausbildung, wie sie immer wieder bildungspolitisch favorisiert wird, sondern eine bereits im Theorieerwerb praktische Erfahrungsgrundlage, ein Probierfeld, das es überhaupt erst sinnvoll ermöglicht, Didaktik zu lehren (zur Genese: vgl. HEIMANN 1976, bes. 35 ff.). Das Didaktikum, das in diesem Zusammenhang an der Pädagogischen Hochschule Berlin etabliert werden konnte, ist ein theorievorbereitetes und -begleitetes wie -nachbereitetes Praktikum über ein Semester in der Vorlesungszeit. HEIMANNs Ideal war hier, daß nicht nur Allgemeine und Fach-Didaktiker, sondern auch Fachvertreter und Grundlagenwissenschaftler direkten Zugang zur Analyse der Unterrichtswirklichkeit suchen. Gerade hier zeigten sich in der Praxis des Berliner Modells wiederum Probleme der Offenheit: Der Besuch unterschiedlicher Fachvertreter und Grundlagenwissenschaftler erlahmte, weil der überwiegend formale Rahmen der Ausbildung zu wenig inhaltliche Gemeinsamkeiten hervorbringen konnte.

Fassen wir noch einmal die Antworten HEIMANNs auf die Ausgangsfrage der Bevorzugung einer offenen Lösung zusammen:

- a) Die Komplexität unterrichtlicher Realität erfordert eine Vielfalt theoretischer Interpretationen, die nicht auf wenige Nenner gebracht werden können.
- b) Die wissenschaftliche Lehrerausbildung muß dennoch gewisse Strukturprinzipien erarbeiten, um Lehrende zu orientieren, ohne dabei jedoch in den Fehler zu einseitig-geschlossener Festlegung zu verfallen.
- c) Grundvoraussetzung, diesen Fehler zu vermeiden, ist die frühzeitige Integration theoretischer und praktischer Ausbildung im Didaktikum, das nicht nur von Didaktikern durchgeführt werden sollte.

## 2. Der Anspruch einer dynamischen Sicht: Bedingungsanalyse

In der Systematisierung der mannigfaltigen Bedingungen des Unterrichts versuchte HEIMANN (1976, 161 ff.), zwei Bedingungsklassen näher herauszustellen:

- *Situativ-sozial-kulturelle Bedingungen* umfassen gesellschaftlich-historische Voraussetzungen des Unterrichts. Hier sind zu beachten: die gesellschaftliche Gesamtsituation, die Situation des Bildungssystems und der jeweiligen spezifischen Bildungsinstitution,



die Situation in einer Klasse – was zugleich die vorangegangenen Problemkreise konkretisieren läßt.

- **Anthropogene Bedingungen** des Unterrichts sind individuelle und an bestimmte Tätigkeitsmerkmale, Verhaltensweisen, Gefühlswelten usf. geknüpfte Voraussetzungen des Unterrichts, die Schüler, Lehrer, Eltern aufgrund der jeweiligen Einmaligkeit ihrer Persönlichkeiten einbringen. Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten der Persönlichkeitsentwicklung in physischer und psychischer Hinsicht.

Diese beiden Bedingungsklassen sollen bei der Planung von Unterricht *analytisch* beachtet werden. In vielen sog. Musterlektionen der zweiten Phase wurde gezeigt, wie mißverständlich diese Aufforderung zur Bedingungsanalyse ist. Was die situativ-sozial-kulturellen Bedingungen anbetrifft, so ist man leicht geneigt, sie auf Grundgrößen wie Angaben zur Klassenstärke, Geschlechterverteilung, pauschale Daten zum Einzugsgebiet, Vermutungen über auffällige Schüler zu reduzieren und bezogen auf die anthropogenen Voraussetzungen mit irgendwelchen entwicklungspsychologischen Theoremen anzureichern. Der dabei entwickelte Schreibaufwand steht oft kaum im Nutzen zur realen Analyse, er beschränkt sich vielfach auf den Schein einer Analyse. Diese Praxis wurde durch das HEIMANNsche Modell indirekt dadurch befördert, daß HEIMANN keine konkreten eigenen bedingungsanalytischen Studien vorlegte und die von der Berlinger Schule der Didaktik publizierten Unterrichtsbeispiele sich gerade diesem Problemkreis kaum widmeten. Was HEIMANN intendierte, das übersteigt zugleich die Ausführungen seiner eigenen Schule, da es als Forschungsprogramm gesetzt war, was dann jedoch nicht konsequent durchgeführt wurde. HEIMANNs Bemühungen um eine vergleichende Unterrichtslehre (vgl. HEIMANN 1976, 93ff.) z. B. blieben ohne Resonanz. Im positiven Fall zeigte die Bedingungsanalyse wenigstens, daß die Lernvoraussetzungen der Schüler näher betrachtet und vor dem Unterricht erhoben wurden (vgl. z.B. VOIGT/HEYER, in: HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965).

HEIMANN entwickelte immerhin Kriterien zur Bedingungsanalyse in mehrfacher Hinsicht. In seinen Überlegungen zur vergleichenden Unterrichtslehre beschreibt er ein dynamisches Faktorenfeld des Unterrichts, das *drei Grundgrößen* aufweist (vgl. HEIMANN 1976, 93ff.; REICH 1977, 118ff.):

- **Normierende Faktoren** zeigen sich in historischen Mächten, Weltanschauungen, Ideologien und konkretisieren sich im Staat, in Parteien, Konfessionen, Interessengruppen etc., wobei sich ein ideologisch-politisch-ökonomisches Spannungsfeld herausbildet, das sich als Druck auf die Verhältnisse des didaktischen Feldes bemerkbar macht und entsprechend kritisch von Lehrenden reflektiert werden muß.
- **Konditionierende Faktoren** zeigen sich als Tatsachen und Sachgesetze, obwohl es oft auch nur die subjektive Meinung sein kann, die ihnen objektive Repräsentanz sichert. Für den Unterricht erscheinen sie immer wieder einerseits als kultur-soziologisch-bildungsinhaltliche Momente und andererseits als lern-, entwicklungs- und sozialpsychologische Tatsachen, die sich über fachwissenschaftliche Interpretations- und Analyseversuche für didaktische Aufgaben geltend machen, wobei auch hier – besonders im Zusammenhang mit den normierenden Faktoren – eine kritische Reflexion des Lehrenden erforderlich erscheint.



- *Organisierende Faktoren* bezieht HEIMANN primär auf Unterrichtsmethoden, aber man wird sie in seinem Sinne (vgl. SCHULZ/THOMAS 1967) auf die Organisation der Gesellschaft, der Bildung und im besonderen des Unterrichts (dabei im engeren Sinne der Unterrichtsmethode) beziehen können. Die Strukturen der Organisation didaktischer Felder sind durch gesellschaftlich-institutionelle Rahmenbedingungen so abgesteckt, daß sie direkt Unterricht normieren und konditionieren (z. B. durch Art und Aufbau des Schulwesens, Festlegung der Stundenzahl, Zeitdauer der Schulstunden, Selektion und Stellung der Lehrenden usf.)

Diese funktionale Aufgliederung (vgl. zur Problematisierung: REICH 1979, 92 ff.) soll Analyseschwerpunkte verdeutlichen, die HEIMANN von jedem Lehrer verlangt. Er siedelt sie in seinem didaktischen Entwurf von 1962 auf einer zweiten Reflexionsstufe an, die konkret an die Seite einer ersten formalen Bestimmung (Strukturanalyse) jeder Unterrichtsbegründung zu treten hat: die *Faktorenanalyse*.

Um es ganz deutlich hervorzuheben: Für HEIMANN ist es völlig klar, daß eine formale Beschreibung von Grundstrukturen des Unterrichts, wie er sie in seiner Strukturanalyse, auf die wir gleich noch eingehen, gibt, nicht hinreicht, um zu einem Verständnis über den *faktischen* Unterricht zu gelangen (vgl. HEIMANN 1976, 161). HEIMANN schreibt:

„Die Faktorenkomplexion des situativen Bedingungsfeldes ist erheblich. Aller Unterricht ist in ein Situationsgefüge eingebettet, das sich schon einer Strukturanalyse (erster Reflexionsstufe) als ein vielfältiges Ineinanderwirken von mindestens vier Situationstypen erweist: der ‚*Individuallage*‘ des Schülers (häusliches Milieu), der *Klassensituation* (mit ihrem Klassenklima), der *Schulsituation* (einzelner Schulzweige ...), schließlich der ‚*Zeit-Situation*‘, unter der hier die ganze Komplexion der gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren, die sich zu einer bestimmten ‚*Zeitsignatur*‘ integrieren, verstanden werden soll“ (HEIMANN 1976, 162).

Hier Bedingungsanalyse zu betreiben, ist keine didaktische Spitzfindigkeit, sondern ergibt sich aus der Struktur des Unterrichts:

„Das Situationsgefüge modifiziert die faktischen Unterrichtsvorgänge in fast allen Richtungen: inhaltlich, methodisch sowie hinsichtlich der auftretenden Intentionen und der sozialen Vorgänge und Kontakte“ (ebd.).

Nur die Lehrenden, die tiefer Einblick in die Entstehungsbedingungen und Wirkungsweisen des Situationsgefüges nehmen, werden in ihren Handlungen entsprechend situationsadäquat reagieren können.

HEIMANN verlangt hier die in der Unterrichtsanalyse, d. h. vorbereitend für die Unterrichtsplanung, zu vollziehende eigenständige Auseinandersetzung jedes Lehrenden mit den normierenden, konditionierenden und organisierenden Faktoren seines Unterrichts bezogen auf das spezifisch vorgefundene Situationsgefüge. Es ist dies eine Anforderung, die programmatisch ist, für die Entwicklung des Ansatzes der Berliner Schule der Didaktik selbst jedoch leider eher Programm als reale Tat blieb.

Fassen wir kurz zusammen:

- a) Bedingungen beeinflussen jeden Unterricht, Bedingungsanalyse ist die Voraussetzung zu einer umfassenden Unterrichtsbegründung.



- b) In seinem didaktischen Konzept sichert HEIMANN diesen Punkt, indem er ihn in der Strukturanalyse ausweist und Kriterien einer Faktorenanalyse beschreibt.
- c) Damit ist das Modell dynamisch, da es immer auch auf veränderte Bedingungen reagieren können. Zugleich ist es funktional auf diese Anforderung festgelegt, ohne daß jedoch ein konkreter Rahmen oder nähere Kriterien einer durchgeführten oder durchzuführenden Faktorenanalyse gezeigt werden. Lehrenden wird nur die Aufgabennotwendigkeit dokumentiert, diese selbst und die wissenschaftliche und wertende Durchführung derselben dem eigenen Vermögen und Urteil überlassen.

### 3. Die Handlungs- und Strukturorientierung: Entscheidungen

1961 strukturierte PAUL HEIMANN in einem Vortrag vor Lehrern die unterrichtlichen Voraussetzungen in folgender, mittlerweile für die didaktische Diskussion schon klassischen Weise:

„Im Unterricht geht stets folgendes vor:

- a) Da ist jemand, der hat eine ganz bestimmte Absicht.
- b) In dieser Absicht bringt er irgendeinen Gegenstand in den
- c) Horizont einer bestimmten Menschengruppe.
- d) Er tut das in einer ganz bestimmten Weise,
- e) unter Verwendung ganz bestimmter Hilfsmittel, wir nennen sie Medien,
- f) und er tut es auch in einer ganz bestimmten Situation.

Indem ich das hier so einfach aufgezählt habe, habe ich die 6 grundlegenden Gesichtspunkte zum Betrachten der Grundstruktur des Unterrichtens mitgeteilt. Wir können sie auf einfache Weise in Fragen verwandeln. Dann stellt sich Unterricht dar als eine Beantwortung folgender *Grundfragen*:

1. In welcher *Absicht* tue ich etwas?
2. *Was* bringe ich in den Horizont der Kinder?
3. *Wie* tue ich das?
4. Mit welchen *Mitteln* verwirkliche ich das?
5. An *wen* vermittele ich das?
6. In welcher *Situation* vermittele ich das?

Mit diesen ganz einfachen und so untheoretisch klingenden Fragen habe ich Ihnen 6 Reflexionsbereiche, Begriffsbereiche genannt, auf die sich die päd. Reflexion, d. h. die theoretische Besinnung richten muß, wenn sie überhaupt ausmachen will, was im Unterricht geschieht“ (HEIMANN 1976, 105f.).

Unterricht, wenn er durchgeführt wird, so argumentiert HEIMANN an anderer Stelle, ist nicht in die Alternative richtig oder falsch gestellt, sondern nur mehr oder minder gut begründet. Aufgrund unzureichender Begründungen und Durchführungen lassen sich hier Problematisierungsaspekte ausmachen. Die scheinbar ganz untheoretisch klingenden Fragen gewinnen sofort dann an Tiefe, wenn man zu den einzelnen Punkten die von HEIMANN geforderte Begründungsarbeit hinzudenkt:

1. Wie entstehen Absichten und mit welcher Begründung und Herleitung werden sie gewonnen?
2. Inwieweit ist das Was fachlich erforscht und als erzieherische Perspektive artikuliert?
3. Welche Möglichkeiten des Wie stehen mir im Rahmen meiner Unterrichtssituation zur Verfügung oder können entwickelt werden?
4. Welche Medien bieten sich an oder müssen von mir entwickelt bzw. problematisiert werden?



5. Was weiß ich über die Lernenden?
6. Was weiß ich über die Lernsituation?

Mit diesen Fragen deutet sich die Komplexität eines Lehrerstudiums an, das eine Beantwortung der einzelnen Problemebenen theoretisch und praktisch erschließen helfen soll. Die sechs Reflexionsbereiche sind von HEIMANN nach zwei Erkenntnis- und Erklärungsperspektiven hin unterschieden worden: Einerseits in die Bedingungsanalytische Ermittlung situativ-sozial-kultureller und anthropogener Faktoren (Situation, Wen), andererseits in die Entscheidungskategorien, die in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen:

Intentionen (Absichten), Inhalte (Was), Methoden (Wie) und Medien (Mittel) verlangen vom Lehrer konkrete Entscheidungen, das meint: Entscheidungsbelegungen, zunächst in seiner Unterrichtsanalyse, vermittelt über diese dann auch in der Unterrichtsplanung.

Es kann hier nicht die HEIMANNsche Theorie in all ihren Problemlagen verdeutlicht werden. Das Grundmodell sei daher nur einführend an einer Abbildung gezeigt, deren Bedeutungsgehalt und Problematik sich vor allem über HEIMANN (1976) und REICH (1977, 103ff. und 1979, 80ff.) näher erschließen läßt. HEIMANN unterscheidet zwei Reflexionsstufen, die unverzichtbar für Analyse und Planung des Unterrichts sind. Die erste Reflexionsstufe ist die Strukturanalyse. Sie hat sich immer gleichbleibend mit den Kategorien zu beschäftigen, die anhand der Grundfragen deutlich wurden, wobei ein Struktur- von einem Problembewußtsein unterschieden wird. Die zweite Reflexionsstufe, die Faktorenanalyse, haben wir bereits weiter oben kennengelernt. Hier geht es um die *konkrete* Analyse der jeweiligen Bedingungen, die den Unterricht tatsächlich im Einzelfall bestimmen (vgl. insgesamt die *Abbildung auf S. 63*).

Nun kann man geteilter Ansicht darüber sein, ob es sinnvoll ist, einen Analyseprozeß einerseits nach formalen Baugesetzlichkeiten, andererseits nach konkreter Inhaltlichkeit zu unterscheiden. HEIMANN intendierte mit der ersten Reflexionsstufe eine Art wertfreies Kategorienmodell, das dann auf zweiter Stufe wertend gefüllt wird. Immerhin, und dies unterscheidet HEIMANN von einer positivistischen Position, gehört die wertende Begründung selbst zur wissenschaftlichen Reflexion.

Das vorgelegte Modell hat das didaktische Denken in der Bundesrepublik weitreichend beeinflusst. Nicht nur HEIMANNs Schüler, mittlerweile auch ehemalige Kontrahenten wie der Bildungstheoretiker WOLFGANG KLAFKI haben hier zentrale Denkanahmen ihrer Ansätze vorgefunden (vgl. KLAFKI 1977). Dennoch trägt das Modell eine große Schwierigkeit in sich: Es ist überwiegend ein formales Raster, das eine Orientierungsgrundlage bietet, und so wird es auch in der Schulpraxis oft genutzt, aber es stellt keine umfassend begründete Theorie dar. Hier fehlt die Entwicklung didaktischer Wissenschaft im Sinne vergleichender Unterrichtslehre (vgl. HEIMANN 1976, 93ff.), die historische Rekonstruktion didaktischer Wissenschaftsentwicklung, die eine



Unterrichtswirklichkeit



1. Reflexionsstufe: <b>Strukturanalyse</b> der konstanten Baugesetzlichkeit (didaktische Kategorialanalyse)			
		Strukturbewußtsein (Strukturen erkennen!)	Problembewußtsein (Probleme exponieren!)
Entscheidungsfeld	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-Lernweisen Methodische Modelle Didaktische Prinzipien	Entwicklung eines variablen und undogmatischen Methodengebrauchs
	Medien	Inhalts- und Methodenbezug. Formqualitäten	Entwicklung eines bewußt. Mediengebrauchs
Beding.-feld	Anthropogene und sozial-situativ-kulturelle Bedingungen	Gesellschaftliche Gesamtsituation Schulsituation Klassensituation	Entwicklung eines umfassenden Bedingungsbezuges
2. Reflexionsstufe: <b>Faktorenanalyse</b> als wirkliches Aufsuchen der Bedingungen, die den faktischen Unterricht bestimmen			
Normierende Faktoren: Gesellschaftliche Mächte Ideologischer Druck durch gesell. Mächte und Richtlinien etc.		Normenkritik: Selbstdistanzierung Ideologiefähigkeiten aufdecken Quellen der Ideologie erkennen	Ideologiekritik
Konditionierende Faktoren: Wissenschaften Bildungswesen Tatbestände		Faktenbeurteilung: Druck der gesellschaftlichen und arbeitstechnischen Verhältnisse auf die Entwicklung verobjektivierter Anschauungen	
Organisierende Faktoren: Überlieferte Modelle und Methoden		Formenverständnis: Übereinstimmung der Formen mit den personalen, situativen und anderen objektiven Grundverhältnissen	



Handeln des Lehrers



derartige Formalisierung plausibel macht, der systematische Versuch, die angedeuteten Begründungs- und Analyseprobleme auch durch didaktische Forschungen, in ideologiekritischer und empirischer Hinsicht, zu bewältigen. Gerade hier wurden meines Erachtens die Ansätze HEIMANNs zu wenig fortentwickelt, was notwendigerweise zu einer Stagnation des ganzen Ansatzes führen mußte.

Kurz zusammengefaßt:

- a) HEIMANN stellte wesentliche Phänomene des Unterrichts heraus und kommt so zu Kategorien, die Bedingungen und Entscheidungen kennzeichnen.
- b) Jeder Lehrende muß Klarheit darüber gewinnen, was an Entscheidungen notwendig und Bedingungen vorhanden ist. Dazu dient ihm die Struktur und Faktorenanalyse.
- c) Rückbeziehend zum Grundziel Lernen läßt sich hier einfügen, daß all die analytischen und planerischen Arbeiten von Lehrenden immer auch auf ein Weltbild und wertende Normen zu beziehen sind, was bei HEIMANN heißt, daß der Mensch zur Mitverantwortung und Bestimmung seiner selbst durch Lernen im Unterricht erzogen werden soll.

### III. Kritische Bemerkungen zur Berliner Schule der Didaktik

Der HEIMANNsche Ansatz wirkte an der Pädagogischen Hochschule Berlin „schulbildend“. Eine Gruppe von Hochschullehrern und Lehrern nahm seinen Entwurf zum Ausgangspunkt für eigene Umsetzungen. Das wohl bekannteste Werk, das dieser Richtung entstammte, war das Buch „Unterricht – Analyse und Planung“ (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965), das auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu einem Klassiker wurde. Hier kann nur ganz kurz angedeutet werden, wie dieses Buch (wie auch andere Arbeiten aus dem Kreis der Berliner Schule) die HEIMANNsche Theorie aufnahm. Dabei soll der eben gegebenen Darstellung der Grundsätze der HEIMANNschen Theorie in drei Hauptpunkten (II.1 – II.3) so gefolgt werden, daß ein Rückbezug sichtbar wird.

**Zu II.1:** Entgegen aller guten Vorsätze dominiert in den Unterrichtsbeispielen der Berliner Schule der Didaktik die kognitive Lerndimension. Überhaupt wird weniger nach Grundbedingungen des Lernens und ihrer Begründung gefragt, sondern mehr ein technologisches Verfahren der Unterrichtsführung entwickelt. Die Offenheit wird stark funktionalistisch gedeutet. Damit ist zwar im Erscheinungsjahr 1965 viel gegenüber anderen Unterrichtsversuchen gewonnen, weil immerhin Voraussetzungen der Schüler als Unterrichtsbedingung erkannt und strategisch zum Teil in Planungsmerkmale (z. B. Schülerbefragung, Ermittlung von Lernvoraussetzungen) umgesetzt werden, aber langfristig stagniert das erreichte Niveau: Die Berliner Schule der Didaktik wird im Laufe der Diskussion zusehends auf publizierte Unterrichtsbeispiele hin ausgelegt und das offene theoretische Modell verliert so zwangsläufig an Dynamik, es erstarrt



zunehmend zum geschlossenen Universalschema. Dabei zeigt sich, daß der Grundkonsens einer didaktischen Schule sich langfristig wohl nicht allein auf ein formales Raster beschränken darf, sondern auch konkrete gemeinsame Forschungsperspektiven der Verbesserung des eigenen Modells abstecken muß. Dies wird besonders nach dem Zerfall der Berliner Schule der Didaktik Mitte der siebziger Jahre offenbar – vor allem in den Hamburger Beiträgen der ehemaligen „Berliner“ GUNTER OTTO und WOLFGANG SCHULZ.

**Zu II.2:** Die Bedingungsanalyse wurde in der Berliner Schule der Didaktik überwiegend formal betrachtet, aber kaum inhaltlich konkretisiert. In der Arbeit „Unterricht – Analyse und Planung“ von SCHULZ 1965 (in: HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965) wird sowohl methodologisch als auch in der inhaltlichen Ausdeutung zum Teil hinter HEIMANN zurückgegangen (vgl. REICH 1977, bes. 175 ff.). Warum, so eine Kernfrage, wurde der Begriff Inhalte bei HEIMANN in der Berliner Schule der Didaktik von WOLFGANG SCHULZ durch den Begriff Thematik ersetzt? Wenn ich von Inhalten spreche, so muß ich aus diesen heraus erst ein Unterrichtsthema begründen, d. h. umfassende Analysearbeit leisten. Wenn an die Stelle der Entscheidungskategorie Inhalte die Kategorie Thema tritt, so findet eine Reduktion statt, die einem eher technologischen Verständnis von Unterricht entspricht: Hier ist das Thema (ein bereits reduzierter Inhalt), den es umzusetzen gilt. Gegen diese Kritik damit zu argumentieren, daß HEIMANN sie teilweise mitdachte, wie SCHULZ 1978 meint (SCHULZ, in: Didaktische Trends 1978, 102 f.), halte ich für müßig, weil so über den sachlichen Gehalt der Kritik nichts ausgesagt wird. Dabei gesteht SCHULZ an anderen Stellen durchaus ein, daß sein Entwurf von 1965 wie andere auch – etwa bis Anfang der siebziger Jahre – zu einseitig die technologische Seite des Unterrichts und zu wenig die begründend-kritische favorisierte. Wenn zentrale Kategorien so einfach umgestoßen werden können, so muß dies Ursachen haben. Eine mir zentral erscheinende Ursache könnte man in folgendem Problem ausdrücken: HEIMANN hatte seine Kategorien nicht aus dem luftleeren Raum gewonnen oder bloßer innerer Eingebung folgend normativ gesetzt. Er war sich, so belegen zahlreiche seiner Äußerungen und Forschungsansätze, der Begründung ihrer Herleitung bewußt, auch wenn er diese nicht näher leistete. Was jedoch ist von einer wissenschaftlichen Theorie zu halten, die sich nicht historisch im Kontext der Wissenschaftsevolution ausweist? Eben dies war eine große Schwäche der Berliner Schule der Didaktik, die es nicht verstand, die Entwicklung zur Lehr-/Lerntheorie hin historisch-systematisch zu rekonstruieren. Eben dieser Mangel zeigt sich dann in der Beliebigkeit, zentrale Denkkategorien (Thematik statt Inhalte) zu wechseln. Wenn WOLFGANG SCHULZ 1978 sagt:

„HEIMANN hat einfach versucht, im Sinne einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft lernpsychologische und empirisch-sozialwissenschaftliche Bemühungen aus der UdSSR und den USA für allgemeine didaktische Überlegungen nutzbar zu machen. Dies



war wichtiger für ihn als die Ideologiefrage“ (SCHULZ, in: *Didaktische Trends* 1978, 103),

so ist dies in anderer Hinsicht stark verkürzend. Immerhin hatte HEIMANN als erster bundesdeutscher Didaktiker eindeutig das Üben permanenter Ideologiekritik für die Didaktik gefordert, auch wenn sich in der konkreten Auslegung dieses Problems aufgrund der neueren Diskussionen manches gegenüber den frühen sechziger Jahren verschoben haben mag. Wie hoch HEIMANN die Ideologiefrage bewertete, bei allen Schwierigkeiten einer Durchführung, ist jedoch daraus zu ersehen, daß er sie als immer zu durchschreitende Reflexionsstufe in seinem Modell verankerte. Sie war ihm damit als Problem zumindest so bewußt und wichtig, daß kein Lehrender an ihr vorbeigehen könne. Eben dies, das Beachten der Faktorenanalyse, blieb bei SCHULZ und in den Beiträgen auch anderer Vertreter der Berliner Schule der Didaktik eher unterbelichtet, so daß der Vorwurf eines Zurückfallens hinter HEIMANN oder zumindest einer ungenügenden Weiterentwicklung begründet scheint.

**Zu II.3:** Die von HEIMANN aufgewiesenen elementaren Strukturen einer Unterrichtstheorie konnten in der didaktischen Diskussion lange Zeit ihre Plausibilität behaupten. Sie scheinen auch heute noch, besonders wenn man HEIMANNs Einführung in „didaktische Grundbegriffe“ (vgl. HEIMANN 1976, 103ff.) nimmt, gerade Studienanfängern zur Vorbereitung und Analyse von Praxisbegegnungen wesentliche Hilfen zum Erkennen didaktischer Vorgänge zu geben. Dennoch leidet die Strukturanalyse, und dies zeigen auch die im Rahmen der Berliner Schule der Didaktik publizierten Unterrichtsbeispiele, in gewisser Hinsicht an einer statischen Sicht. Unterricht wird – obzwar als Prozeßgeschehen anerkannt – strukturell immer nur aus dem Blickwinkel eines analytischen Querschnitts erfaßt, weniger jedoch im konkreten Handlungsablauf beschrieben. Dieser Mangel ist besonders durch die neueren Arbeiten von SCHULZ (1980) und REICH (1979) sichtbar geworden, die beide auf unterschiedliche Weise Handlungsprozesse der Lehrenden direkt ins didaktische Modell aufnehmen, worauf später noch kurz eingegangen werden soll.

#### IV. Anmerkungen zur emanzipativ-kritischen Wende der Lehr-/Lerntheorie

Besonders WOLFGANG SCHULZ spürte Anfang der siebziger Jahre die wachsenden Schwierigkeiten der Begründung der Berliner Schule der Didaktik. Das Problem betraf vorrangig die Werthaltung der Lehrenden, die von dem Modell ausgespart worden war, die andererseits in der bildungspolitischen Situation jedoch als konkrete Antwort herausgefordert wurde. Eine wesentliche Tendenz der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft war nun die Erörterung des Verhältnisses von Erziehung und Emanzipation geworden (siehe bes.:



MOLLENHAUER 1968 und 1972). 1972 versucht SCHULZ besonders in zwei Aufsätzen Aspekte der emanzipativ-kritischen Wende darzulegen (vgl. SCHULZ 1972 a/b).

Wenngleich in diesen Ansätzen methodologisch vieles dunkel blieb, insbesondere was die Herleitung und konkretere Benennung solcher Begriffe wie Emanzipation, Solidarität, Offenheit und anderer betrifft, so wurde nunmehr ein Verzicht auf die wertfreie Objektivität didaktischer Theorie hier deutlich markiert. Bezogen auf die Strukturanalyse wird vorgeschlagen (vgl. SCHULZ 1972 b):

- Strukturanalysen sind mit Emanzipationsförderungen und der Förderung von Solidarität zu verbinden, um soziale Benachteiligungen auszugleichen.
- Die Interdependenz von Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien zeigt sich auch bei der Emanzipationsförderung, denn Emanzipationshilfe kann als Ziel nicht unabhängig von entsprechenden Mitteln betrieben werden.
- Intentional ist Unterricht vor allem in emanzipativer Hinsicht zu interpretieren.
- Problemlösende Verfahren sind methodisch und inhaltlich zu bevorzugen, wobei Lernende zu stärkerer Mitverantwortung gelangen sollen.
- Die Medienfrage ist zunehmend im Zusammenhang mit emanzipatorischen Perspektiven zu sehen, besonders um dem manipulativen Charakter der Massenmedien entgegenzuwirken.
- Die Sozialisationsdiskussion hat die Probleme der anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen konkretisieren helfen.
- Die Abhängigkeit des Unterrichts von sozial-kulturellen Voraussetzungen konnte insbesondere für die institutionelle Problematik nachgewiesen werden.
- Erfolgskontrollen sollten im Zusammenhang mit Fragen der Selbst- und Fremdkontrolle – und hier unter der Perspektive, Fremdkontrollen abzubauen – gesehen werden.

Die emanzipative Wende der Lehr-/Lerntheorie kann viele Ansätze Heimanns aktualisieren und auf den Anfang der siebziger Jahre entwickelten Forschungsstand beziehen. Dennoch klafft ein Widerspruch zwischen dem erstrebten Ideal, das noch zu wenig theoretisch begründet ist und damit relativ vage und ausdeutbar bleibt (vgl. zur Gegnerschaft entsprechend: BATH 1976), und konkreter Praxis, die sich allenfalls perspektivisch zum Teil auf derartige Programmatik einlassen konnte.

Interessant ist nun, daß nach einer recht langen Zeit der Besinnung, nicht etwa Begründungen für Emanzipationsstrategien von der Didaktik nachgeliefert wurden – und dies betrifft nicht nur SCHULZ, sondern alle Versuche kritischer Didaktiken (besonders praxisorientiert bei MEYER 1980) –, sondern eine Planungswende stattfindet.

## 1. Planungswende

In seinem Buch „Unterrichtsplanung“, das der Ausgangspunkt für zahlreiche Unterrichtsbeispiele sein soll, versucht SCHULZ (1980) eine von HEIMANN zwar noch inspirierte, aber schon stärker abgesetzte Didaktik zu entwickeln. Die emanzipative Grundstrategie bleibt als Reformmodell erhalten, wenn SCHULZ über seinen Ansatz aussagt:



„Das Modell unterstellt nicht, daß die Repressionsfreiheit der Gespräche, Untersuchungen und Experimente zur Qualifikationsaufgabe, zur Selektionsaufgabe und zur Legitimierungsaufgabe der Unterrichts in der Verfassungswirklichkeit gesichert ist und die Verfassung unstrittig auszulegen sei. Es unterstellt allerdings die Möglichkeit, im Ringen um den Abbau unkontrollierter Herrschaft von Menschen über Menschen, wie sie in unserer Gesellschaft vor allem durch übermächtiges Privateigentum an Produktionsmitteln entsteht, den Staat und die öffentliche Meinung nicht nur als Widerspiegelung der ökonomischen Situation, sondern auch als demokratisches Korrekturinstrument gegenüber partiellen Ansprüchen nutzen zu können“ (ebd., 10).

Der Emanzipationsgedanke wird dann an anderer Stelle direkt auf Schule und Unterricht übertragen: Die Befreiung des Menschen von unkontrollierter Macht kann kaum allein von der Schule erreicht werden, aber Schule und Unterricht können emanzipatorisch relevant sein. Dazu schlägt SCHULZ eine Mehrperspektivität der Ziele und methodisch vor allem die themenzentrierte Interaktion vor (vgl. ebd., 23f. und 13ff.).

Die Grundthese von SCHULZ lautet, daß die Schüler direkt in die Entwicklung der Unterrichtsplanung mit einbezogen werden sollten, denn wer sich Beispiele lehrerzentrierter Unterrichtsplanung ansieht, der muß erkennen, „daß jede Thematik, die über die einzelnen Schüler und die Gruppenprobleme hinweggeht, als Einübung in Fremdbestimmung mißbraucht werden kann“ (ebd., 17). Diese Grundidee, konkret ausgeführt auch bei BOETTCHER u. a. (1976), wird bedauerlicherweise nicht historisch hergeleitet und an den Erfahrungen der Reformpädagogik gemessen. Wer sich beispielsweise die „Mitbestimmung von Lerninhalten und Methoden“ bei JOHN DEWEY ansieht, interessant zusammengefaßt und problematisiert von FRITZ BOHNSACK (1976, 248ff.), der wird schnell auf seit mehreren Jahrzehnten gegebene Schwierigkeiten des Anspruches gestoßen. In DEWEYS Versuchsschule waren institutionell zudem sehr viel größere Freiräume als in unserem öffentlichen Schulsystem gegeben, dennoch ist auch hier das *grundsätzliche* Problem des Konflikts zwischen Lehrer- und Schülerinteressen nicht einfach aufhebbar (vgl. ebd., 257ff.).

SCHULZ führt die emanzipativen Strategien insgesamt kaum näher aus. Dafür äußert er sich umfassender zum Planungsgang. Hier fällt zunächst die Dynamisierung des ursprünglichen HEIMANNschen Modells auf (vgl. ebenfalls in anderer Ausführung REICH 1979). SCHULZ unterscheidet *drei Reichweiten der Unterrichtsplanung*:

- Die *Perspektivplanung*, in der die allgemeine Zielrichtung des Unterrichts von Lehrern, Schülern, Eltern abgesteckt werden soll, wobei ein Richtzielkatalog Hilfe leistet. Dieser Richtzielkatalog soll sich im Bezugsfeld von Intentionen und Themen realisieren, wobei die Intentionen auf Kompetenz, Autonomie und Solidarität, die Themen auf Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung zielen (vgl. SCHULZ 1980, bes. 35ff.). Wenn SCHULZ hier von *Begründung* dieser Perspektiven spricht, so ist dies mißverständlich: Er leitet das gesetzte Bezugsfeld nicht her, sondern stellt es einfach auf. Es bleibt dem jeweiligen Nachvollzug überlassen, es zu übernehmen oder nicht. Man könnte hier auch von didaktischen Prinzipien sprechen. Das wesentliche Grundprinzip ist die Auslegung der nur formal begründeten Kategorien Kompetenz, Autonomie, Solidarität, Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrung.



- Die *Umrissplanung*, früher von SCHULZ Grob- oder Strukturplanung genannt, wird als Kernstück der Unterrichtsplanung angesehen (vgl. ebd., 75). SCHULZ spricht hier in Anlehnung an die themenzentrierte Interaktion von Beziehungen zwischen Ich, Es und Wir, die in vielerlei Hinsicht an HEIMANNs Überlegungen über das didaktische Dreieck erinnern (Lehrer = Ich, Schüler = Wir, Stoff = Es), hier aber stärker als Interaktionsverhältnisse gedeutet werden. Sodann schlägt SCHULZ gegenüber HEIMANN veränderte Entscheidungskategorien vor. Die Lehr-/Lerngruppe hat sich in der Umrissplanung zu verständigen über
  - die *Unterrichtsziele*, die sich nach Intentionen und Inhalten differenzieren lassen,
  - die *Ausgangslage* der Schüler und der Lehrer,
  - die *Vermittlungsvariablen*, die sich nach Methoden, Medien, schulorganisatorischen Hilfen differenzieren lassen,
  - die *Erfolgskontrollen*, die vor allem eine Selbstkorrektur des Handelns ermöglichen sollen.

Unverkennbar ist immer noch der Einfluß HEIMANNs. Neu ist eigentlich nur die Kategorie Erfolg. Methodologisch schwierig scheint mir besonders die Verknüpfung von Intentionen und Inhalten unter der Perspektive des Unterrichtsziels, weil so leicht der mögliche nicht zielgeleitete Charakter von Inhalten im Unterricht übersehen werden könnte, damit aber auch eine oft notwendige nicht allein von Unterrichtszielen voranschreitende Gegenstandsanalyse.

- Die Perspektivplanung steckt erkenntnisleitende Interessen der Umrissplanung ab, die Umrissplanung soll eine flexible Hilfe zur *Prozeßplanung* sein, wobei diese den direkten Handlungsplan, der auch Prozeßvarianten aufweisen kann, darstellt. Hier sind vor allem der Zeitbedarf, Lehr-/Lernziele, Lernhilfen und Lernkontrollen sowie Planungsvarianten zu fixieren. SCHULZ dringt hier stark auf die Beachtung des gemeinsamen Planungsbezuges von Lehrer und Schülern, denn, wie er zuspitzt, auch unter der Zielperspektive, Solidarität und Autonomie zu fördern, aber in alleiniger Planungsverantwortung des Lehrers, wird Unterricht zur Unterwerfung unter herrschende Überzeugungen und zur Anpassung:

„Die Berücksichtigung wünschenswerten sozialen Lernens läßt sich durch keine zusätzliche Kategorie der Prozeßplanung in den Unterricht hineinmogeln, wenn nicht schon die Planungsarbeit wünschenswertes soziales Lernen war“ (SCHULZ 1980, 173).

Man mag diese Aussage gegen SCHULZ selbst wenden: Inwieweit war „die“ Schulpraxis an seiner Planungskonstruktion dermaßen idealtypisch beteiligt? Deutlicher wird das Problem, wenn sich jeder Lehrer fragt, inwieweit dieses Ideal überhaupt konsequent realisierbar ist und was für eine Schule das wohl sein müßte, die derartiges realisierbar hält (man vergleiche auch hier beispielsweise die Schwierigkeiten in DEWEYs Versuchsschule: BOHNSACK 1976).

Wenn man als Kriterium den Praxisbezug der Planungstheorie von Wolfgang SCHULZ nimmt, dann wird man einerseits eine große Hilfe darin erkennen, daß sein Modell Orientierungen zu geben versucht, nicht bloß abstrakt, sondern auf Handlungsprozesse bezogen. Die Begründung dieser Orientierungen in einem umfassenden wissenschaftlichen Kontext wird man jedoch vermissen, da an entscheidenden Stellen – wie der Partizipationsfrage in der Planung – darauf verzichtet wurde, dies historisch und der Struktur der Sache nach deutlich genug herzuleiten. Die Planungswende zeigt Analysedefizite.



## 2. Analyseprobleme

Mit diesem Aspekt beschäftigt sich in der Nachfolge HEIMANNs besonders REICH (1979). Meine Argumentation, die keine Herleitungslösung, sondern nur eine Problematisierung aufweist, geht dabei hauptsächlich in folgende Richtung:

HEIMANNs Theorie war überwiegend funktional ausgelegt. Er suchte mittels einer Strukturtheorie Grundverhältnisse des Unterrichts in Wirkungsbezügen darzustellen, um Analysen in ihren Begrenzungen zu markieren, ohne jedoch selbst eine bestimmte wertende Sicht der Analyse zu leisten. Eben diese Frage nach dem Warum, nach der kausalen Begründung war aber nicht etwa aus der Didaktik verbannt, sondern in die Hände des einzelnen Lehrers gelegt: Dieser hatte schließlich die Faktorenanalyse für sich konkret zu leisten, wenn es um die Begründung des Unterrichts ging. Die Theorie HEIMANNs war also auf das Wie der Unterrichtsbegründung gerichtet (funktional), dennoch kausal orientiert.

Schwierigkeiten bereitet HEIMANN andererseits methodologisch vor allem die kausale Begründung *seiner* funktionalen Theorie. Er hat „einfach“ Kategorien aufgestellt, aber nicht willkürlich – wie sich recht schnell durch eine Dokumentation didaktischer Wissenschaftsgeschichte zeigen ließe. Dennoch gibt es Begründungsdefizite konkret inhaltlich. Kontrovers wird dies besonders in dem Moment, wenn die inhaltliche Füllung in der emanzipativ-kritischen Wende dieser Didaktik auftritt. Der Streit um die „Emanzipationsfrage“ spiegelt Kämpfe gesellschaftlicher Interessengruppen der Gegenwart. Interessen in wissenschaftlicher Diskussion müssen hergeleitet werden. Schwierigkeiten der emanzipativen Strategie, so vor allem bei SCHULZ (1980), ergeben sich demgegenüber aus einer überwiegend finalen, von allgemeinsten Erkenntnisidealen (Autonomie, Kompetenz, Solidarität etc.) geleiteten Strategie, die zwar Funktionen des Unterrichts verdeutlicht, aber kaum das Warum dieser Funktion aufklärt noch die eigenen Perspektiven umfassend herleitet. Inwieweit bleibt damit aber nicht die finale Strategie zu kurzatmig und praxisfern, denn wie soll dies den Lehrern konkret vermittelt werden, wenn es nicht aus ihren ureigensten Antrieben kommt? Bei HEIMANN war die „LÖSUNG“ das Didaktikum, ein Punkt, der bei SCHULZ unverständlicherweise völlig unbeachtet bleibt. Statt dessen wird nun eine Art didaktischer Prinzipienlehre vermittelt, deren Reflexionsgehalt zwar m. E. gegenüber anderer didaktischer Literatur durchaus hoch ist, sich selbst aber zu wenig in der eigenen Schwierigkeit transparent macht.

Damit sind wir beim Kern des Problems: Die Didaktik der Gegenwart hat immense Forschungsdefizite, die jeder Lehrer sofort dann erkennt, wenn er mit didaktischer Ausbildung praxisbezogen zu tun hat. Diese Defizite können durch kein noch so schönes Planungsrezept (GRELL 1979) noch -konzept (SCHULZ) beseitigt werden, sondern bedürfen selbst der analytischen Aufklärung. Es ist



dies nicht nur eine Frage der Forschung, sondern auch der Praxis selbst: Je genauer meine Analyse der Voraussetzungen, die Herleitung meiner Handlungsantizipationen aus der Situation, die Einschätzung damit verbundener Widersprüchlichkeiten, desto begründeter vermag Unterricht geleistet zu werden. Als Begründung einer derzeitigen Planungswende sollte der Umstand, daß analytische Perspektiven im Rahmen der Berliner Schule der Didaktik zu unbefriedigend blieben, nicht ausreichen. Planungstheorie bedarf eines ausgewiesenen – was nicht heißt vollständigen oder eindeutig determinierten – Analysevorlaufs in Forschung *und* Praxis. Oder, um mit HEIMANNs Schluß eines Aufsatzes aus dem Jahr 1947, einem HERBART-Zitat, zu enden: „Mag anderen die Wissenschaft eine Brille sein, mir ist sie ein Auge.“

## Literatur

- Bath, H.*: Emanzipation als Erziehungsziel? Bad Heilbrunn 1976  
*Blankertz, H.*: Theorien und Modelle der Didaktik, 9. Aufl. München 1975  
*Boettcher, W. u. a.*: Lehrer und Schüler machen Unterricht, München 1976  
*Bohnsack, F.*: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976  
*Bonne, L.*: Lernpsychologie und Didaktik, Weinheim/Basel 1978  
*Born, W. / Otto, G. (Hrsg.)*: Didaktische Trends, München 1978  
*Grell, J. / Grell, M.*: Unterrichtsrezepte, München 1979  
*Heimann, P. / Otto, G. / Schulz, W. (Hrsg.)*: Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1965 (7. Auflage 1975)  
*Heimann, P.*: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart 1976  
*Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972  
*Klafki, W.*: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: *Klafki, W. / Otto, G. / Schulz, W.*: Didaktik und Praxis, Weinheim 1977  
*Klafki, W.*: Die bildungstheoretische Didaktik, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 32. Jg. (1980), H.1  
*Meyer, H.L.*: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. 1980  
*Mollenhauer, K.*: Erziehung und Emanzipation, München 1968  
*Mollenhauer, K.*: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972  
*Oelkers, J.*: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 25. Jg. (1979), H.6  
*Reich, K.*: Theorien der Allgemeinen Didaktik, Stuttgart 1977  
*Reich, K.*: Erziehung und Erkenntnis, Stuttgart 1978  
*Reich, K.*: Unterricht – Bedienungsanalyse und Entscheidungsfindung, Stuttgart 1979  
*Rülcker, T.*: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft, Heidelberg 1976  
*Schulz, W. / Thomas, H. (Hrsg.)*: Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967  
*Schulz, W.*: Aufgaben der Didaktik, Berlin 1969  
*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.*: Unterrichtsplanung, München 1980

