

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

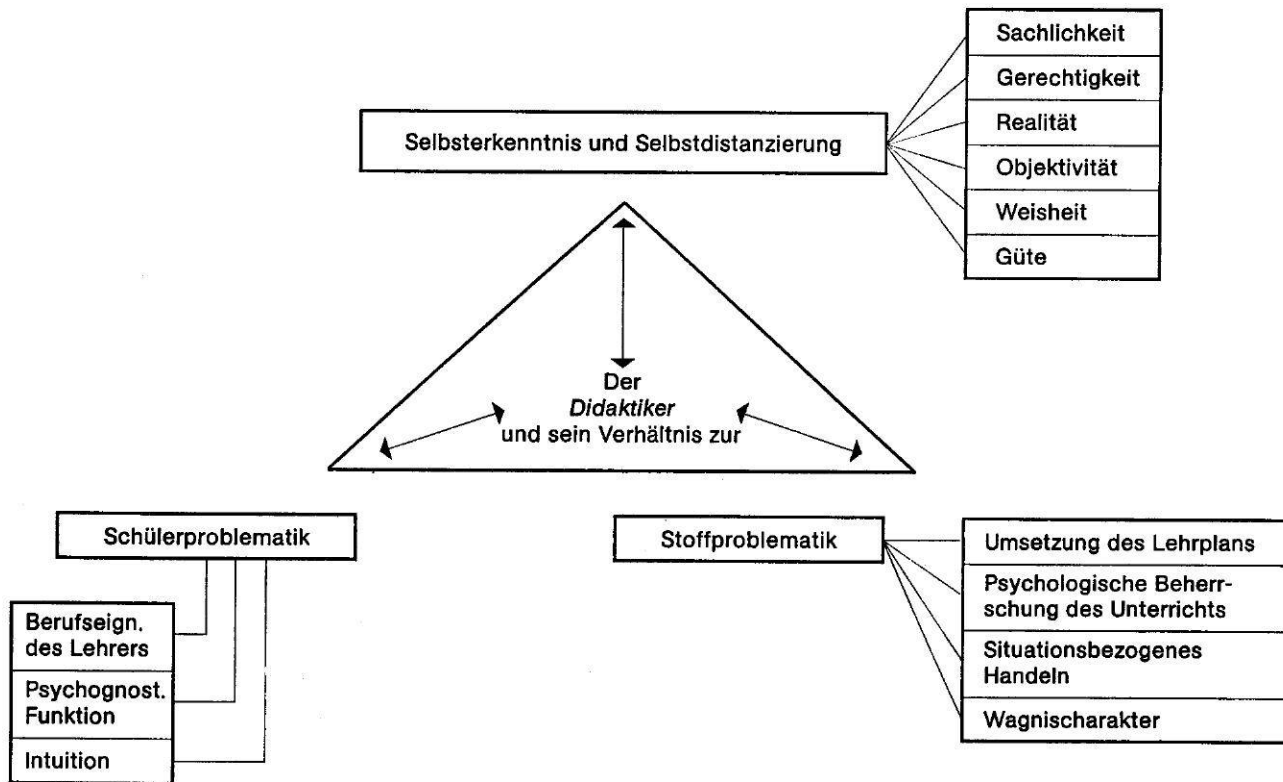
Paul Heimann gab keine streng abgegrenzte Definition der Didaktik. Er ging davon aus, daß „didaktische und erzieherische Vorgänge ungeschieden voneinander ablaufen“ (Heimann 1947 d, S. 328)⁴⁹ und aus dieser Sicht verbot sich eine klare Grenzziehung zur Erziehung, um didaktische Prozesse zu bezeichnen. 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

⁴⁹ 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 Denkübungen, 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 Lehrerstudenden 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)⁵⁰ 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 Lehrerbildung 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.⁵¹
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-

51 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.)⁵²

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.⁵³

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.)⁵⁴

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.⁵⁵

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 darbietende 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 verwandelt 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 bezeugende 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 Lehrstudium abzuraten.⁵⁶

⁵⁶ 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.⁵⁷ 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	Historische Mächte Weltanschauungen Ideologien Konkretisiert in Meinungsbildern durch <ul style="list-style-type: none"> - den Staat - die Verbände - Parteien - Konfessionen - Interessengruppen Ideologisch-politisch-ökonomisches Spannungsfeld	Faktizitäten und Sachgesetze, die <ul style="list-style-type: none"> - kultursoziolog.-bildungsinhaltliche Momente, - lern-, entwicklungs- und sozialpsychologische Tatsachen umfassen (1962: Es ist unsere Auffassung über diese Tatsachen, die ihnen objektive Repräsentanz sichert)	(Organisationsstruktur der Realität, d. h. hier vor allem des Erziehungssystems: Aufbau und Organisation der Schule und des Unterrichts, Fragen nach der Struktur des Unterrichtsgeschehens) *	
	Beachtung der Bedingungen des didaktischen Feldes	↓	Wirkung als ideologischer politischer ökonomischer } Druck auf die Verhältnisse des didaktischen Feldes	Wirkung als gegenstandstheoretische, soziologische, psychologische Bestimmtheit des Erziehungsprozesses im didaktischen Feld	(Wirkung als Entscheidungsmoment über die Art des Unterrichtsstils als Ausdruck des Unterrichtens im gegebenen didaktischen Feld) * Im engeren Sinne: Unterrichtsmethoden
	Notwendigkeit kritischer Reflexion	↓ ↑	Wirkung auf den Standpunkt des Lehrers im Sinne rationaler und/oder emotionaler Zuwendung oder Ablehnung: Forderung nach Selbstdistanzierung und Ideologiekritik	Erarbeiten von Erkenntnissen zu den Sachgesetzen, um den Unterrichtsprozeß rational planen, durchführen und analysieren zu können (1962: Einschluß der Ideologiekritik, da Tatsachen immer über Auffassungen vermittelt sind)	Notwendigkeit des Erstellens vergleichender Untersuchungen unter historischem und international vergleichendem Aspekt, um die Unterrichtspraxis verbessern zu können (1961: Erfordernis kritischer Praxisuntersuchungen in den Schulen)

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“⁵⁸, 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)

⁵⁸ 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.⁵⁹

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 sowjetrussische *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 hingegenommen 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 oder psychologisch ausgedrückt:	Bestimmung der Raumeinteilung und aller Fragen räumlicher Organisation im Zusammenhang mit der zeitlichen Planung und den Intentionen	
<i>Dominanz</i> des Transfers	<i>Soziale Planung:</i>	
des Lösens	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 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.)

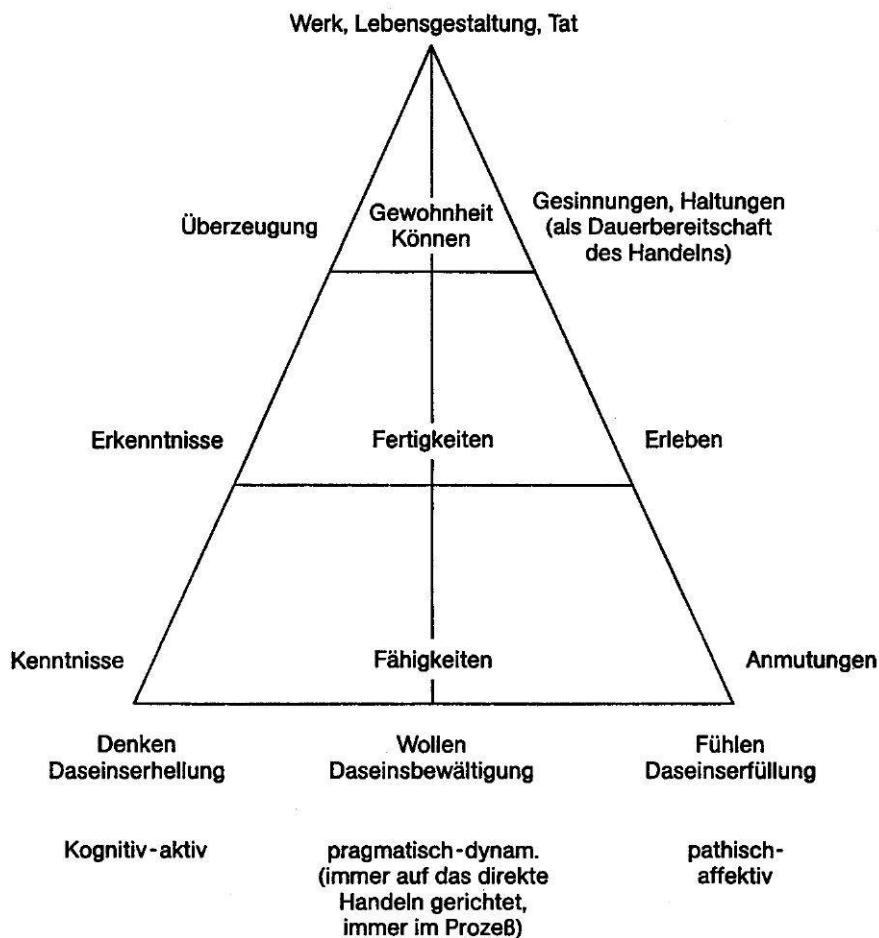
Insgesamt soll auf der ersten Denkebene „formaler Baugesetzlichkeiten“ ein *Strukturbewußtsein für Unterricht* erzeugt werden. Im zweiten Teil seines Vortrages zeigt Heimann exemplarisch anhand des Begriffes Intentionalität die Bedeutung der ersten Denkebene didaktischen Bewußtseins auf.

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.⁶⁰ 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.⁶¹ 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 Bereicherung 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 Heimanns⁶² 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.⁶³

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 formalisieren⁶⁴:

- *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)⁶⁵;
- *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.⁶⁶

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!)
Entscheidungs- feld	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
Beding- feld	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 Theoriebildung 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.⁶⁷ 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.⁶⁸ 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.⁶⁹ 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 usf., 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.⁷⁰

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.⁷¹

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.⁷² 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.⁷³

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

73 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 verinnerlichteten 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.⁷⁴ 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?⁷⁵

– 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.⁷⁶

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, wieweil 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, wieweil 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.⁷⁷

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.

⁷⁷ Aus dieser Sicht versuchten die Bildungstheoretiker ihre Arbeitsergebnisse in das Heimannsche 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**

1. Reflexionsstufe: *Strukturanalyse* 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)

Entscheidungsfeld	Intentionalität	Aufsuchen der Ordnung in der kognitiven emotionalen pragmatischen Beachten der Wechselwirkung mit anderen Strukturmomenten	} Dimension
	Thematik	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	
	Methodik	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	
	Medienwahl	Bezug der Medien zu Intentionen, Thema, Methoden, anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen	
Bedingungsfeld	Anthropogene Voraussetzungen	Lehr-, Lernkapazität, Geschlecht, Alter, Milieu, Individuallage usf. als Anpassungsstand der Lernenden und als notwendige Anpassungsoffenheit	
	Sozial-kulturelle Voraussetzungen	Schulklasse Schulzweig sozial-kulturelle Gesamtsituation im Einfluß auf den Unterricht	

2. Reflexionsstufe: *Bedingungsprüfung* als Aktualisierung der durch die päd. Grundwissenschaften und Wahlfächer bereitgestellten Erkenntnisse und der didaktischen Forschung

Normenkritik: Bestimmung des Normencharakters einer Aussage, um die Verbindlichkeit, die sie in einer pluralistischen Gesellschaft haben kann, zu ermitteln

Faktenbeurteilung: Rechtfertigung des Unterrichts durch Tatsachen

Formenanalyse: 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.⁷⁸ 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.⁷⁹

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 gewährleistet⁸⁰, 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 Heimannschen 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.⁸¹

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>Didaktik in der Hochschulpraxis</p> <p>←</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>Didaktik in der Schulpraxis</p> <p>← →</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>