

I. Entwicklungsprobleme der Unterrichtstheorien

1. Das Scheitern einer allgemeingültig-objektiven Unterrichtstheorie

1.1 Ursprünge des Phänomens Unterricht

Bereits auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung, wie wir sie heute zum Teil noch bei unterentwickelten Völkern und Stämmen repräsentiert sehen, finden wir *elementare Formen* des Unterrichts. Dies bezieht sich vor allem auf die meist sehr frühe Teilnahme der Kinder an Arbeiten der Erwachsenen und hierbei erfolgender spontaner Unterweisungen, aber auch auf die gesellschaftlichen Normen und Verhaltensweisen, die durch Nachahmung und in Tätigkeiten im sozialen Gruppenprozeß angeeignet und entäußert werden. Hier finden Interaktions- und Kommunikationsprozesse, aneignende und entäußernde Tätigkeiten zwischen Erwachsenen, Erwachsenen und Heranwachsenden und zwischen Heranwachsenden auf vielfältige Weise statt. Die damit verbundene soziale Formung konkretisiert sich in unterschiedlichen Individualitätsformen. In dieser Konkretion, die durch Erziehung vermittelt wird, treten bestimmte, in jeder Gesellschaft relevante und zu ihrer Reproduktion und Entwicklung notwendige, Funktionen auf.

Ein Beispiel soll diesen Problemkreis verdeutlichen. Robert ALT untersuchte die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Dabei stieß er auf das Phänomen, daß Erziehung auf frühen Stufen nicht ausdrücklich als bewußte und zweckgerichtete Erziehung geplant und organisiert wird, sondern sich mehr oder minder spontan über Erzählungen, Arbeitstätigkeiten, Spiele usw. in einem Prozeß der *Nachahmung* ergibt. In der Teilnahme am Stammesleben, im aktiven Miterleben, sieht ALT eine Grundform pädagogischer Praxis. Dabei wäre es falsch, hier nur von einem allgemeinen Einfluß, den das Leben ausübt, zu sprechen. Man kann das Wesen dieser frühen Erziehung nur begreifen, wenn man sich die Bedürfnisse und Motive in der Lebenswelt, die erzieht, verdeutlicht. ALT nennt folgendes Beispiel:

„Bei primitiven Völkern finden wir weitverbreitet eine Unzahl von verschiedensten Verhaltensweisen, in denen Tiere nachgeahmt werden. Die Männer versuchen durch Verkleidungen, übergeworfene Felle, Masken u. ä. sich dem Aussehen der Tiere anzugleichen, sie versuchen – oft täuschend ähnlich – die Laute der betreffenden Tiere wiederzugeben und vor allem deren Bewegungen, deren Gehaben bis ins einzelne mit großer Virtuosität, die auf langer und eingehendster Beobachtung und Vertrautheit mit der Lebensweise dieser Tiere beruht, nachzuahmen. Ein Forscher, der mit den Begriffen der Verhaltenspsychologie an diesen Tatbestand heranginge, der also die menschliche Tätigkeit nur als Reflex auf irgendeinen Reiz betrachtet, würde hier, selbst wenn er die genauesten Details dieses Verhaltens und bis ins einzelne den Grad etwa der Übereinstimmung der Nachahmung und des Vorbildes sowie die Abweichungen registrieren würde, überhaupt keine wesentlichen Ergebnisse hinsichtlich einer wirklichen Analyse dieses Verhaltens in bezug auf seine gesellschaftliche Bedeutung und Wirkung

erzielen. Sondern erst, wenn er den Sinn dieser Handlungen, die Beweggründe, den Gegenstand dieses Verhaltens in seiner Beziehung zu den handelnden Menschen in den Kreis seiner Betrachtungen zieht, kann er zu Aussagen hinsichtlich des sozialen Charakters, der Funktion, der Bedeutung dieses Betragens kommen. Ich will nur drei gänzlich verschiedene Möglichkeiten der sozialen Verwurzelung solchen Tuns anführen. Erstens könnte diese Nachahmung der Tiere, ihrer Sprünge, ihres Laufens usf. aus einer Freude an Bewegung geschehen; es handelte sich dann um eine spielerische Nachahmung. Eine andere Bedeutung dieser Tiernachahmung wäre die, daß der Primitive durch die genaueste äußerliche Angleichung an das Vorbild sich mit ihm identifizieren will, nicht nur im Verhalten, sondern im Wesen sich anpassen will; so ahmt er etwa das Totemtier nach, das als Stammvater angesehen wird, in dem Verlangen, mit dem überlegenen Vorbild innigst verbunden zu sein, dessen Kraft in sich wachsen zu fühlen, an dessen Macht teilzuhaben. Eine dritte Bedeutung der Tiernachahmung wäre die, daß man diese Tiere nachahmt aus ganz praktischen Zwecken, sei es etwa, daß man glaubt, durch diese Nachahmung einen magischen Zauber auf die Herden der Büffel auszuüben, die man im Frühling erwartet und von deren Eintreffen das Wohl und Wehe des Stammes abhängt, oder sei es, daß man beim Anschleichen an das Wild dieses durch die dem Tier genauestens nachgeahmten Bewegungen und das Aussehen der Masken täuscht.

Diese Möglichkeiten der verschiedensten Deutung eines äußerlich gleichen Handlungsablaufes sollen Ihre Aufmerksamkeit darauf lenken, daß kein menschliches Verhalten und so auch jede menschliche Nachahmung, eben weil sie *menschliche* Tätigkeit ist, unabhängig vom Bewußtsein der ausführenden Personen betrachtet werden kann. Das würde zu einer rein mechanistischen Auffassung der Tätigkeit führen und gerade die Besonderheit *menschlichen* Tuns gänzlich außer acht lassen. Die äußere Seite eines Verhaltens kann nie den Akt eindeutig bestimmen; ein und dieselbe Bewegung kann in verschiedensten Fällen eine ganz andere Tat bedeuten, wie umgekehrt auch zwei verschiedene Bewegungen gleiche Taten, gleiches gesellschaftliches Tun darstellen können. Die in der Tat enthaltene Beziehung von Mensch zu Mensch und zur ihn umgebenden Welt, der Gehalt der Tat, ihr Sinn, ihre Absicht, ihr Zweck und ihre Motive sowie der Gegenstand und das Ergebnis der Tätigkeit können beim menschlichen Verhalten nie außer acht gelassen werden...

So kann auch die Nachahmung als ein bestimmtes Verhalten nie in irgendwie fruchtbarer Weise gesehen werden, wenn man den Vorgang des Nachahmens nicht in steter Beziehung zu seinen Zwecken sieht, zu seinen Motiven, zu der Art der nachgeahmten Vorbilder, deren gesellschaftlicher Funktion oder Stellung u. ä. ...

Und wie bei der Nachahmung ist es bei allen Prozessen dieser Einbeziehung der Kinder in die Lebensordnung der Erwachsenen. Es ist gänzlich falsch, hier ein anonymes und im Dunkeln waltendes Milieu als formende Kraft anzusprechen, Berge, Flüsse, Notwendigkeit des Lebenserwerbs, Lebensordnung, die Weise der Alten oder wie man es sonst formulieren mag, gänzlich falsch, wenn man nicht die dabei wirkenden, das Milieu gestaltenden Menschen als wichtigsten Faktor berücksichtigt, wenn man nicht in Betracht zieht, daß es sich um spezifisch menschliche, d. h. aber unter Mitwirkung des Bewußtseins sich abspielende Prozesse handelt...

Was hier allgemein für die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft gesagt wird, trifft auch für die Entwicklung der gesellschaftlichen Tätigkeit der bewußten Erziehung, für die Entstehung und die Fortentwicklung der pädagogischen Praxis zu. Mit der Menschwerdung finden sich notwendigerweise erste Keime bewußter, zielgerichteter Einwirkung auf die kommende Generation; aber noch sind die ohne Wissen und Wollen der Beteiligten wirkenden Akte in den Prozessen der Formung der jungen Genera-

tion vorherrschend (und selbst heute sind ja die vielgestaltigen Umweltwirkungen auf die heranwachsende Generation noch nicht von der organisierten, planmäßigen Erziehung gänzlich in den Kreis ihres bewußten Wirkens einbezogen worden). In jenen prägenden und formenden Prozessen sind aber Keime eigentlich pädagogischer Akte enthalten, die sich erst allmählich herausdifferenzieren und festigen. Auch die formenden und prägenden Prozesse finden unter Mitwirkung des Bewußtseins statt. Von den spezifisch pädagogischen Akten aber unterscheiden sie sich dadurch, daß der spontane Anteil in ihnen überwiegend groß ist, der bewußte Anteil aber erst im Ansatz vorhanden ist. Sie unterscheiden sich von spezifisch pädagogischen Maßnahmen durch den *Grad ihrer Bewußtheit*.

Bewußtsein ist immer ein auf etwas Gegenständliches gerichteter Akt; der Mensch denkt ‚etwas‘, erstrebt ‚etwas‘, sorgt für ‚etwas‘. Eine Tätigkeit ist eine im höchsten Grade bewußte Tätigkeit, wenn das Bewußtsein auch wirklich auf all das gerichtet ist, was objektiv durch die Tätigkeit bewirkt wird. . . Zu einem solchen Bewußtwerden von höchster Deutlichkeit gehört u. a., daß man sich vergegenwärtigt

1. den gesamten Zweck und Inhalt der Tätigkeit,
2. die einzelnen Aufgaben, die bei einer Tätigkeit zu erledigen sind,
3. die dabei zu verwendenden Mittel,
4. die erwarteten Resultate,
5. die weiteren möglichen Folgen und
6. nicht zuletzt auch die objektive gesellschaftliche Bedeutung dieses Tuns“ (ALT 1956, S. 57 ff.).

Eine derartige Form der Bewußtheit, wie sie ALT fordert, kann allerdings immer nur in Annäherung erreicht werden. Im Prozeß der Nachahmung zeigt sich, daß die Bewußtwerdung oft ein schwieriges, weil vielschichtiges Unterfangen darstellt. Die von ALT aufgestellten sechs Thesen verdeutlichen zugleich, daß bereits die Nachahmung als Grund- oder Elementarform des Unterrichts weitreichende Problem- und Fragestellungen aufwerfen läßt. Dabei rücken neben den gesellschaftlichen Bedingungen, den Lebensformen und damit verbundenen Bedürfnis- und Motivationslagen, vor allem Fragen nach dem *Zweck*, dem *Inhalt* und den *Methoden* sowie *Ergebnissen* nachahmender (oder auf einer höheren Stufe: belehrender) Prozesse in den Vordergrund. Ziele, Inhalte und Methoden und die über diese gewonnenen Ergebnisse (Lernleistungen), das sind auch Schlüsselbegriffe der heutigen Unterrichtswissenschaft.¹ Sie haben ihre Bedeutung sogar schon für die frühen Stufen der Menschheit:

1 Diese Begriffe werden in unterschiedlichen Ansätzen gebraucht. Zusätzlich zu den Methoden werden heute zumeist auch Medien als relevantes Entscheidungsfeld im Analyse- und Planungsprozeß „Unterricht“ angeführt. Die Kategorie „Ergebnis“ findet sich vor allem in neueren curricularen Theorien. Wenn man davon ausgeht, daß der Unterricht als *Prozeß* naturgemäß immer und auf allen Ebenen Ergebnisse produziert, dann läßt sich diese Kategorie auch in die Bereiche der Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien integrieren, weil im Unterricht in all diesen Ebenen Ergebnisse auftreten (vgl. auch REICH 1977 a, S. 444). Wir gehen in den folgenden Abschnitten dieser Arbeit davon aus, daß *Ergebnisse immer zu thematisieren sind*, wobei wir die Ergebniskategorie in ein Strukturgitter didaktischer Entscheidungsfindung zu integrieren bemüht sind (vgl. die *Abbildungen 7, 9, 10, 11, 12*). Vgl. dazu auch die Kriterienkataloge auf S. 214 ff.

Zwecke der Aneignung und Entäußerung bestimmen den wechselseitigen Prozeß von Natur, Gesellschaft und Individuum. *Inhalte* treten als Ausdruck bestimmter Zwecksetzungen zutage; sie werden als Stoffe und Themen der Arbeit, der Verhaltensweisen und Tätigkeiten relevant. *Methoden*, sowohl in der allgemeinen Art des Zusammenlebens, als auch in der speziellen Vermittlung bestimmter Tätigkeiten, erscheinen als Art und Weise der Lebensführung. *Ergebnisse* zeigen den Erfolg von Tätigkeiten.

Auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung sind die gesellschaftlich relevanten Ziele, Inhalte und Methoden aber noch keine rationalen Bausteine einer auf Effektivierung des Lehrens und Lernens drängenden Theorie der Unterweisung, sondern eher spontan und unorganisiert, unplanmäßig und oft zufällig sich verwirklichende, meist unbewußt wirkende und kaum hinterfragte Aspekte, die quasi notwendigerweise im Prozeß der *Nachahmung* im Rahmen der Verwirklichung von Individualitätsformen in der gesellschaftlichen Lebensform gleichsam von selbst abfallen. Die mögliche Unbewußtheit von Unterrichtszielen, -inhalten und -methoden bedeutet allerdings keine Wirkungslosigkeit. Sie meint auch keine Wertfreiheit. Sie zeigt nur, daß die Zwecke, Inhalte und Methoden der Unterweisung hier noch so persönlicher Natur sind, noch so direkt in den alltäglichen und jedermann gleichermaßen zugänglichen Prozeß des Lebens eingebettet sind, daß die Nachahmung der Lebensform ausreicht, um in die Arbeits- und Sozialform – und damit gleichzeitig die zur Selbstverwirklichung aufgegebenen Individualform – hinreichend eingewiesen zu sein. Beispiele hierfür finden wir bis in die neuere Zeit bei Naturvölkern wie den Indianern und Eskimos in anschaulicher Weise.

Zum Beispiel finden wir Unterweisungen durch Anekdoten, durch Erzählungen und Legenden, Märchen und andere Geschichten als direkte Aufforderung der Nachahmung überkommener Lebensformen. Ein Beispiel von den Eskimos: In Erzählungen sind die Eskimos „weitläufig, aber so lebhaft, daß man nicht leicht dabei gähnt, denn wenn sie zum Exempel erzählen wollen, wie sie einen Seehund geworfen haben, so beschreiben sie auf das genaueste Zeit und Ort nebst einer jeden Bewegung, die sie und der Seehund gemacht haben, zeigen mit der linken Hand alle Kreuz- und Quersprünge des Tieres und mit der rechten alle Bewegungen ihres Kajaks und des Armes, wie sie den Pfeil ergriffen, wie sie damit ausgeholt, gezielt und endlich geworfen haben, und das alles so schicklich und naturell, daß man ihnen mit Vergnügen zuhört und zusieht. Die Knaben, die von solchen Erzählungen das meiste profitieren, hören aufmerksam zu“ (CRANZ zit. nach ALT 1956, S.88).

Die Frage ist, ob allein der Prozeß der Nachahmung bzw. die Teilnahme am kommunikativen Prozeß der Lebensgruppe, der man zugehört, schon mit dem Begriff Unterricht in Zusammenhang gebracht werden kann. Wenn es auch so sein mag, daß Ziele, Inhalte und Methoden in allen beliebigen Formen der Nachahmung in irgendeiner Art nachgewiesen werden können, so

bleibt das Problem, ob Unterricht sich nicht gerade durch eine *bestimmte* Organisiertheit, Planmäßigkeit, Zielgerichtetheit und bestimmte Ergebnisse auszeichnet, zu der bestimmte ausgebildete Erzieher erforderlich sind.² Eine derartige Eingrenzung hat manches für sich, denn man kann mit ihr festlegen, wann und wo überhaupt eindeutig von Unterricht gesprochen werden kann und wann nicht. Aber solche Eingrenzungen sind auch vereinseitigend. Denn die Erzählung des Eskimos, die wir eben als Beispiel kennengelernt haben, wäre nach der eingegrenzten Definition kein Unterricht, obwohl wir in dem Beispiel erkennen, daß eine Unterweisung und Unterricht (verstanden als Unterweisung) – vielleicht sogar wirkungsvoller als in irgendeiner Schule³ – stattgefunden hat.

Offenbar müssen wir verschiedene Denk- und Bestimmungsebenen unterscheiden, wenn wir uns dem Phänomen Unterricht nähern. Ich will, vom Allgemeinen zum Besonderen gehend, zwei Ebenen nennen:

1. Im *weiteren Sinne* erscheint die *Lebensform* als Grundbedingung der Ziele, Inhalte und Methoden jeder Form bewußter oder unbewußter, zielgerichteter oder spontaner, organisierter oder naturwüchsiger Lehr-/Lernweisen. Die Lebensform wirkt jedoch nicht an sich, sondern in bestimmten wiederkehrenden Merkmalskomplexen, wie sie durch die Familie, Lebensgruppe, durch spezifische Umweltkonstellationen usf. geprägt werden, wobei ein Erziehungsmilieu deutlich wird, das in bestimmten Ausprägungsformen pädagogischer Verhältnisse erscheint und bestimmte Bezugspersonen und -punkte kennt. Diese können bewußt erziehend sein, sie sind aber auch spontan und zufällig die Persönlichkeit for-

2 Robert ALT (1956) weist nach, daß die Entstehung des Unterrichts und das Auftreten erster qualifizierter Erzieher mit den Initiationen (Riten zur Geschlechtsreife) in der Frühzeit der Menschheit zusammenhängen. Vor der zeremoniellen Entlassung in das Erwachsenenalter werden Heranwachsende in Gesellschaften, die auf einem frühen Entwicklungsniveau stehen, von der übrigen Gemeinschaft abgesondert und in einer Art „Schule“ zusammengefaßt, in der ein erfahrenes Stammesmitglied sie in die Regeln und Verhaltensweisen, stellenweise auch in bestimmte Fertigkeiten, des Erwachsenenalters einführt. Dies mag als Keim der Institutionalisierung von Unterricht gelten. In diesem Anfang ist zugleich deutlich, daß Unterricht als Anweisung zum richtigen Verhalten mehr meint, als die bloße Vermittlung für die Gesellschaft notwendiger Arbeitskenntnis.

3 Ein Hauptproblem für die Schule unserer Gegenwart ist die Verbindung von Unterricht und Leben. Wie kann in der Schule ein lebenspraktischer Horizont gewahrt sein, um gleichzeitig als motivationaler Anreiz für das Lernen der Schüler und den Nutzen des Wissens zu wirken? Die Unterweisung des Eskimos ist Teil der Lebenspraxis, und dies in unmittelbarer Vermittlung und ohne Aufschrift: Schule. Die Lebenspraxis selbst zeigt notwendige Lehren. In der organisierten Schule muß Lebenspraxis immer wieder erst künstlich hergestellt werden, was mit zahlreichen Motivationsverlusten verbunden sein kann. Die Schule kann und muß aus der Lebenspraxis lernen, um nicht ein vom Leben abgehobenes Programm zu entfalten. So geschehen mag es völlig überflüssig sein, die Kategorie Unterricht nur an das Phänomen Schule zu knüpfen, muß doch gerade der Unterricht in der Schule immer auch von spontan auftretenden Unterrichtsformen in der Lebenspraxis lernen, was und wie das sein soll: Unterricht.

mend, Interaktions-, Kommunikations- und Arbeitsprozesse in der Lebensform, die auf die spezifische Lebenswelt der Individuen zugeschnitten sind. Besondere Bedeutung kommt hier den Eltern und Verwandten, den Freunden und dem näheren Umgang zu. Diesen weiteren Prozeß kann man auch als soziale Formung oder Sozialisation bezeichnen, wenn man auf die gesellschaftliche Eingliederung abhebt.

2. Wenn das Lehren und Lernen im weiteren Sinne auch unbewußt, spontan und zufällig sein kann, so gilt für die Stufe des Lehrens und Lernens im *engeren Sinne* (so wie wir heute z. B. Schulunterricht verstehen), daß eine bewußte, zielgerichtete und organisierte Unterweisung *angestrebt* wird. Bewußt sollen die Ziele, Inhalte und Methoden eingesetzt werden, zielgerichtet soll der Zweck von Unterweisungen sein, organisiert und institutionalisiert ist das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, Ergebnisse werden kontrolliert. Zwar mögen auch in diesen Prozeß Momente des Zufalls, der Unbewußtheit und Unplanmäßigkeit eindringen, aber als Ziel stehen bewußt wahrzunehmende Lehr- Lernfunktionen vor Augen.

Betrachten wir diese zwei Punkte, so ist hervorzuheben, daß auf frühen Stufen der Menschheit das Lehren und Lernen im weiteren Sinne dominiert. Zwar gibt es auch Lehren und Lernen im engeren Sinne, das, was wir in der Gegenwart im „eigentlichen Sinne“ meist als Unterricht bezeichnen, aber dieser ist in der Regel nicht institutionalisiert und nur an das Erlernen bestimmter Arbeits- und Kulturtechniken – oft in der Einzelunterweisung – kurzfristig gebunden. Mit der Entwicklung der Arbeitsteilung und der damit verbundenen höheren Zivilisation verschob sich in der Geschichte des Lehrens und Lernens gerade dieser Aspekt:

Die zunehmende arbeitsteilige Spezialisierung und die gesellschaftliche Differenzierung in Berufe und Schichten machte mehr und mehr eine Institutionalisierung des Lehrens und Lernens im engeren Sinne erforderlich, da das Lehren und Lernen im weiteren Sinne die notwendige Breite und Gleichheit der Nachahmung von Arbeits- und Kulturtechniken nicht mehr gewährleisten konnte.⁴ Aber die Nachahmung der Lebensform blieb als wesentliches Unterweisungspotential im weiteren Sinne trotz der fortschreitenden Entwicklung organisierter Unterrichts immer und für jeden Heranwachsenden maßgebend.

⁴ Zur Institutionalisierung des Lehrens und Lernens vgl. z. B. neben den allgemeinen Überblicken (siehe S. 252 ff.) ALT (1956, 1966, 1971), BLANKERTZ (1969), DURKHEIM (1977), HERRMANN (1977), LESCHINSKY/ROEDER (1976), NYSSEN u. a. (1974) und z. B. die aufschlußreichen Dokumente in MICHAEL/SCHIEPP (1973/74).

1.2 Zur Entwicklung der Unterrichtstheorien

Die Arbeitsteilung brachte nicht nur Vorteile der Entwicklung eines größeren gesellschaftlichen Reichtums, eine Differenzierung nach Berufen und Ausbildungsnotwendigkeiten mit sich, sondern auch Ungleichheiten in der Anforderung an Qualifikationen und Ungerechtigkeiten bei der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums. Die ungleiche Gesellschaft entfaltete bis zur Entwicklung demokratischer Systeme oder Vorstellungen in der Neuzeit zunächst den Unterricht auch nicht als möglichen Ausgleich der Ungleichheiten des Lehrens und Lernens, sondern suchte Bildung als Herrschaft zu etablieren. Der Beginn der Institutionalisierung des Lehrens und Lernens im feudalen Mittelalter diente, so gesehen, überwiegend der Privilegierung einiger weniger Adliger und Kirchendiener und direkt oder indirekt der Unterdrückung der Mehrheit der Bevölkerung. Unterricht wurde in Stift-, Dom- und Ratsschulen seit ca. dem 9. Jahrhundert unserer Zeit immer systematischer betrieben, aber die Scholastik, die alle Wissenschaften in das Zwangsgefüge der Religion und ihrer dogmatischen Auslegung kettete, weil Wissenschaft nur aus der Sicht der Theologie betreibbar erschien, bestimmte im Mittelalter das Bildungsprivileg im Rahmen eines absolutistischen Herrschaftsprivilegs. Die ältesten Bildungsstätten waren hier die Klöster. In der Ausbildung ging es um die Qualifizierung des kirchlichen Nachwuchses. Seit etwa 1200 erfolgte für wenige Privilegierte, die ein entsprechendes Schulgeld zahlen konnten, eine Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten. Erste Stadtschulen wurden gegründet und Universitäten nahmen den Lehrbetrieb auf. Allerdings war die Allmacht der Kirche bei diesen Versuchen noch beherrschend. Bis zum Jahr 1500 etwa entwickelten sich in allen Städten neben den traditionellen Lateinschulen auch deutsche Schulen, seit dem 16. Jahrhundert erhielt der Gedanke an eine breite Volksbildung nicht unbeeinflusst durch die Reformation eine deutliche Stärkung. Unterrichtsgegenstände einer sich herausbildenden Volksschule waren Katechismus, Kirchengesang, Lesen, Schreiben und vereinzelt auch Rechnen. Die Schüler waren vollständig von der Belehrung des Lehrers abhängig, Schulbücher waren kaum vorhanden, die Methode des Unterrichts war mechanisch, die Rute das Symbol des Schulmeistertums. Kinder und Heranwachsende wurden als Erwachsene im kleinen Maßstab angesehen, wie eine Studie des Historikers ARIÈS (1975) anschaulich belegt.⁵

⁵ Vgl. zur Erweiterung auch v. HENTIG in ARIÈS (1975), MAUSE (1977), BERG (1960), ELIAS (1977); stärker auf die Geschichte der Erziehung bezogene Literatur, die weniger auf das konkrete Detail eingeht, siehe auch S. 252 ff.

Erste Schulordnungen für eine allgemeine Volksschule wurden etwa im 17. Jahrhundert erlassen (vgl. u. a. DIETRICH/KLINK 1972). Durch diese Schulordnungen wurde im wesentlichen der regelmäßige Schulbesuch vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr geregelt, jedoch bedeutete dies zunächst nicht, daß damit tatsächlich überall Unterricht stattfinden konnte (vgl. z. B. LESCHINSKY/ROEDER 1976). Die Verwirklichung scheiterte bis weit ins 19. Jahrhundert oft am Fehlen von Schulen, der frühzeitigen Eingliederung von Kindern in den Arbeitsprozeß und an der Unterprivilegierung der Landbevölkerung. Mädchen und Frauen hatten kaum eine Chance auf höhere Bildung. Obwohl Ende des 19. Jahrhunderts nach und nach die privaten Mädchenschulen den höheren Knabenschulen formal gleichgestellt wurden, kann in Deutschland erst seit der Weimarer Zeit von der Möglichkeit einer umfassenderen Mädchen- und Frauenbildung gesprochen werden. Die Unterprivilegierung vorwiegend körperlich arbeitender Bevölkerungsschichten wird bis in die Gegenwart beklagt.⁶

Der dennoch stattfindende Aufschwung der Institutionalisierung des Unterrichts seit dem 16. Jahrhundert, der immerhin die *Möglichkeit* zur Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen aller bietet, ist nicht zuletzt dem Wirken pädagogischer Denker zu danken, die die gesellschaftlichen Erfordernisse ihrer Zeit erkannten und mit aufklärerischen und humanistischen Gesichtspunkten auf die Erziehung bezogen.⁷

In den ersten Anfängen einer Unterrichtstheorie, bei Wolfgang RATKE (1571–1635) und Johann Amos COMENIUS (1592–1670) wird der Unterricht als wesentlicher Prozeß der Menschwerdung überhaupt herausgestellt (vgl. vor allem RATKE 1970, 1971, COMENIUS 1961, 1970). Unterrichtstheorie ist hier begrifflich gleich Didaktik und Didaktik gleich Pädagogik, weil die Erziehung in ihren unterweisenden Beziehungen ein wesentliches Merkmal für

6 Reformpädagogische Strömungen, wie z. B. der Bund der entschiedenen Schulreformer, versuchten seit Beginn unseres Jahrhunderts immer wieder auf die notwendige Vereinheitlichung des Schulwesens hinzuwirken, um die Ausgangsbasis der Chancen einer umfassenden Bildung für alle zu erhöhen. Dem steht bis in die Gegenwart das dreigliedrige Schulwesen entgegen, auch wenn sich mittlerweile Gesamtschulen und Ganztagschulen, die jedoch wiederum innerer Differenzierung unterliegen, konstituieren konnten. Die Ungleichheit der Bildung wird meist auf Begabungsunterschiede zurückgeführt, obwohl nachgewiesen werden konnte, daß Begabungen von Förderungen abhängig sind. Diese jedoch treten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten unterschiedlich auf, wobei bis heute überwiegend körperlich tätige Menschen unterprivilegiert bleiben. Vgl. zu dem Problemkreis auch aktualisierend JENCKS (1973), WEBER (1973), bezogen auf soziolinguistische Fragen z. B. BERNSTEIN (1977), OEVERMANN (1972), einführend z. B. NIEPOLD (1972).

7 Als Überblicke über das Wirken pädagogischer Denker seit dem Ausgang des Mittelalters bieten sich recht unterschiedliche Arbeiten an. Bei näherem Interesse ist ein Studium der Originalquellen angebracht. Vgl. auch die Studienhinweise S. 250 ff.

Die nachfolgende Betrachtung ist nur eine äußerst grobe Annäherung.

diese frühen pädagogischen Aufklärer trägt: Sie ist die Unterweisung in das Leben, der Weg zur Vernunft und die Möglichkeit, wie COMENIUS 1619 auf der Titelseite seiner „Großen Didaktik“ ausführt, „alle alles zu lehren“, ein Weg zur bürgerlichen Gleichheit, weg von der gesellschaftlichen Hierarchisierung der feudalen Gesellschaft. Unterricht wird als ein adäquates Mittel zur Veränderung der Welt angesehen. Die Legitimationsbasis für diese fortschrittliche Rolle des Unterrichts gegenüber vorhandenen gesellschaftlichen Restriktionen war die Natur. Unterricht müsse der Natur entsprechen, sei eine notwendige Form der Natur, um die naturgewollte und gottbestimmte Ordnung der Dinge auch im Geist der Menschen herzustellen. So wurde nach natürlichen Regeln gesucht, die Unterrichtstheorie sollte z. B. wie die Gartenbaukunst der Beobachtung natürlicher Vorgänge abgelauscht werden. Die Erzieher sollten die Natur nachahmen, um erfolgreich zu sein. Die abgelauschten Gesetze wurden zu einer Lehrmaschinerie zusammengedacht, die als alles ermöglichendes Patentrezept jede Art der Unterweisung zu steuern in der Lage sein sollte, um Lehr- Lernprozesse schnell, erfreuend und gründlich durchzuführen. Die berühmten 186 Regeln der „Lehrkunst“ des COMENIUS (1959), die einen derartigen Versuch repräsentieren, enthalten zwar bis heute manchen brauchbaren Hinweis für die Praxis der Erziehung, aber sie leiden am Mangel der Begründung des unterstellten Naturbildes.⁸ Dieses scheint nur auf den ersten Blick frei von menschlich-gesellschaftlichen Werten. Schon der Naturbegriff selbst ist hier jedoch ein Wert, umfaßt die Natur doch nicht nur Menschen, Tiere, Pflanzen und Stoffe aller Art, sondern auch Engel und überirdische Gebote, so daß das Ablauschen der Natur nicht nur ein naiv-empirisches Beschauen von Naturvorgängen impliziert, sondern auch das Studium theologischer Gebote meint. Die Pansophie, die Jan Amos COMENIUS vorschwebte, ist sogar insgesamt der Versuch, eine Harmonie des Weltlichen überhaupt über die Erziehung herbeizuführen und damit Gottes Paradies schon auf Erden zu verwirklichen.⁹

Die Aufklärer suchten über die Didaktik eine neue Vernunft einzuklagen. Doch die Forderung nach Allseitigkeit in den ersten Entwürfen, die zugleich zu einer gesellschaftlichen Gesamtreform aufrief, wurde bald in den Ländern des ökonomischen und politischen Fortschritts am Ausgang des Mittelalters zu einer Nützlichkeits- und Brauchbarkeitserziehung umgedeutet, wie sie etwa in den am Großbürgertum orientierten Vorstellungen John LOCKES

8 Vgl. dazu auch ALT (1953, 1970). Das Naturbild mußte bei COMENIUS nicht näher wissenschaftlich begründet werden, da es auf göttliche Glaubenslehren bezogen blieb. Dennoch wirkte es in diesem Rahmen aufklärerisch in seiner Zeit.

9 Vgl. dazu COMENIUS (1970). In dieser Arbeit finden sich wichtige Begriffserklärungen.

über die Erziehung des „Gentleman“ zum Ausdruck kommt.¹⁰ Die Arbeitsteilung der bürgerlichen Gesellschaft erzwang eine scheinbar naturgesetzliche Ausdifferenzierung nach Schulzweigen und Unterrichtstypen für verschiedene gesellschaftliche Gruppen. Ein Problem, das bis in die Gegenwart reicht.¹¹

Bei Jean-Jacques ROUSSEAU (1712–1778) finden wir einen frühen Versuch, aus diesem Dilemma der Ungleichheiten in der Erziehung theoretisch auszuweichen, ein „Zurück zur Natur“ zu finden, das eine neue Objektivität der Erziehungsmethoden sichern soll. In seinem Erziehungsroman „Emile“ begründet ROUSSEAU (1975) einen doppelseitigen Naturbegriff, der dem Menschen möglichst große Gleichheit und geistige Freiheit ermöglichen soll (vgl. erweiternd auch ROUSSEAU 1967). Die Natur bildet nach ROUSSEAU den Menschen zu dem, was sie will. Sie sorgt dafür, daß der Mensch von Natur aus gut ist. Die unnatürlichen Verhältnisse der Zeit zerstören jedoch die wahre Natur des Menschen, so daß es für die Erziehung zur Vernunft darauf ankommt, sich auf die wahren, natürlichen Grundlagen zurückzubedenken und ihnen im Rahmen eines Lebens in Einfachheit und Gleichheit zuzustreben. Die Wirkung dieser Vorstellung ist in der Jakobinischen Verfassung der Französischen Revolution gegenständlich geworden, in Erziehungstheorien wirkte sie vermittelt über die Konkretisierung im „Emile“ – zunächst bei PESTALOZZI, später in der Reformpädagogik.

Johann Heinrich PESTALOZZI (1746–1827) schied das „Zurück zur Natur“, das hieß für ihn das Einbeziehen der Seinslagen von Kopf, Herz und Hand, im Zusammenhang mit einer Erneuerung der Lehrmaschinerie des COMENIUS möglich. In seiner „Elementarmethode“ versuchte er, die Anschauung und Selbsttätigkeit als natürliche Elemente einer immer und einzig gültigen, einer objektiven Unterrichtstheorie zu entfalten, um den Streit um die endgültig

10 Vgl. weiterführend z. B. LOCKE (1967). Die Erziehung des „Gentleman“ wollte LOCKE im Sinne des Puritanismus ausrichten. Er forderte Körperpflege und eine Gesundheitserziehung, die den Menschen nicht verzärtelt, eine Erziehung zur Tugend, d. h. zum Fleiß, zur Gerechtigkeit, zur Anerkennung des Privateigentums und anderes mehr. Die Bildungsinhalte richteten sich nach ihrer Brauchbarkeit für die Bürger, was hier die Revolutionierung der feudalen Gesellschaftsstruktur und die Etablierung der bürgerlichen Gesellschaft meinte. Vgl. zu diesem interessanten Problemkreis etwa die Studien des englischen Marxisten BERNAL (1970).

11 In den fünfziger Jahren war es in der Bundesrepublik beliebt, die Dreigliedrigkeit des Schulsystems beispielsweise durch eine „naturnotwendige“ Dreiteilung der Arbeitserfordernisse zu legitimieren. Die Volksschule sei notwendig, um Arbeiter zu produzieren, die Realschule, um Techniker auszubilden, die zwischen Wissenschaft und Arbeit vermitteln, die Gymnasien bilden zukünftige Erfinder und Wissenschaftler aus. Diese Ideologie diente der Legitimation des Bildungsprivilegs der Gymnasien und zugleich dem Zurückdrängen der Einheits- bzw. später der Gesamtschulbewegung. Mittlerweile ist durch entsprechende Publikationen zumindest bei Lehrern das Bewußtsein für Probleme der Chancengleichheit gewachsen, so nachzulesen etwa bei JENCKS (1973), BOURDIEU/PASSERON (1971) und anderen, so abzulesen an Reformstrategien z. B. bei ROLFF u. a. (1974).

richtige Art und Weise der Erziehung zu beenden. Aber hier blieb unbeachtet, was schon bei ROUSSEAU der entscheidende Mangel war: Das „Zurück zur Natur“ beinhaltet wertende Grundlagen, die unerkannt bleiben, wenn die Natürlichkeit der eigenen Erkenntnismethode nicht im Zusammenhang mit gesellschaftlich-normativen Kriteriensetzungen gesehen wird. So behauptete z. B. ROUSSEAU die unterschiedliche Erziehung von Mann und Frau und die dabei auftretende Unterprivilegierung der Frau als Naturprodukt, so versuchte PESTALOZZI, den Armen zwar zur Selbsthilfe zu inspirieren, ohne jedoch die gesellschaftliche Vorausgesetztheit seiner Hilflosigkeit umfassend genug zu problematisieren.

Damit zeigen sich wesentliche Momente des Scheiterns allgemeingültiger Erziehungstheorien auf der Basis einer Herleitung aus der Natur. Der Naturbegriff sollte als objektives Kriterium der Bestimmung einer objektiven Erziehung gelten, er war jedoch in Wirklichkeit ein Gemisch aus Erfahrungen in der und Hoffnungen über die Realität, ein subjektiv-historischer Erkenntnisanspruch. Ungleichheiten der Ausbildung der Masse der Bevölkerung gegenüber einer herrschenden Elite z. B. ließen sich mit dem Naturbegriff verteidigen und kritisieren; gerade PESTALOZZI, so zeigt die pädagogische Geschichtsschreibung, war für kontroverse politische Lager ausdeutbar.¹²

Wirksamer und weitreichender noch als PESTALOZZIS Versuche waren wenig später die von Johann Friedrich HERBART (1776–1841). HERBART wies nach, daß der institutionalisierte Unterricht eine notwendige Ergänzung der Erziehung im Elternhaus und des Umgangs darstellt. War vor HERBART das theoretische Bemühen der Didaktiker und Pädagogen noch stärker auf die notwendige Forderung nach einer Ausweitung des Unterrichts dominierend und wurde dabei die erreichbare Allgemeingültigkeit der Unterrichtstheorie angepriesen, so ging HERBART nun in die Tiefe und wies dem mittlerweile allgemein verbreiteten Unterricht ein Reflexionsschema zu. Dabei ging er von dem Wunsch einer Allgemeingültigkeit der Unterrichtstheorie allerdings nicht ab, denn nur die Sicherheit des Lehrens in einer konstatierten Gesetzmäßigkeit – hergeleitet aus der Natur – bei führender Rolle des Lehrers, die

12 Vgl. z. B. RANG (1967) und die daran geknüpften Kontroversen in FROESE/KLAFKI (1972).

In unserer Gegenwart ist an die Stelle eines legitimierenden Naturbegriffs in der Pädagogik oft die schillernde Kategorie „Begabung“ getreten. Ihr kann vermeintlich all das zugeschoben werden, was für Legitimationen der bestehenden Schul- und Erziehungsstrukturen als notwendig erscheint: die „wissenschaftliche“ Begründung des derzeit richtigen Zustandes. Solche Legitimationen unterliegen jedoch dem gleichen Begründungsproblem wie der Naturbegriff: Sie müssen sich als Komponenten des historisch-gesellschaftlichen Prozesses ausweisen und dürfen nicht statisch aufgefaßt werden. Ein dynamischer Begabungsbegriff, der die Veränderbarkeit und Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen erfassen soll, könnte aber niemals legitimierend für das Bestehen solcher Schul- und Erziehungsstrukturen wirken, die nicht nach Maßgabe des menschlich *Möglichen* ein Optimum an Begabungsförderung für jeden ausschöpfen.

bisher schon in allen Vorstellungen der Didaktiker vorausgesetzt wurde, schien die Effektivität des Lernens zu garantieren. HERBART, dessen Ethik auf eine Harmonisierung des Individuums mit der bestehenden Gesellschaft gerichtet war, suchte nach formalen Stufen der Artikulation des Lehrers, um die Sicherheit des Lernens zu ermöglichen. Seine Formalstufentheorie gab scheinbar ein immer gültiges Schema von Unterricht her, das in den Stufen der Klarheit, Assoziation, des Systems und der Methode Artikulationsstufen enthält, die nach Möglichkeit in der angegebenen Ordnung durchschritten werden sollen.¹³ Der HERBART-Schüler ZILLER entwickelte daraus eine Regierungslehre der Kinder, die wegen ihres harten „Zuchtcharakters“ ein berühmtes Beispiel preußischen Drills wurde.¹⁴ Wilhelm REIN deutsche die Stufen ein: Der Unterricht beginne stets mit der Vorbereitung, d. h. einem Einstieg in das Thema, er schreite fort mit der Darbietung des neuen Stoffes durch den Lehrer, dann werde alter und neuer Stoff verknüpft, er werde zusammengefaßt und schließlich angewendet.¹⁵ Dies nun schien die objektiv

13 Was ist mit den Formalstufen näher gemeint. Bei HERBART heißt es:

„Für den Anfang, solange Klarheit des einzelnen die Hauptaufgabe ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft rathsam seyn, diese von einigen, (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden genau wiederhohlen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar tactmässiges Zugleich-Sprechen aller Schüler, nicht ganz ohne Erfolg, in manchen Schulen versucht worden; und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmässig seyn).

Für die Association ist freies Gespräch die beste Weise; weil hiedurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen; und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloß systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muss sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen; durch grössere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beydes wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Uebung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten, und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muss sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefasst hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im Stande ist.“ (HERBART 1902, S. 144 f.) Vgl. zur Übersicht auch HERBART (1964). Zu HERBART vgl. z. B. ASMUS (1968, 1970), E. E. GEISSLER (1970), BENNER/SCHMIED-KOWARZIK (1967) und andere.

14 ZILLER dogmatisierte gewisse Seiten der HERBARTSCHEN Theorie. Ihm ist vor allem die weite schulpraktische Wirkung dieses Ansatzes mit zu danken. Vgl. zur Übersicht auch ZILLER (1965).

15 REIN unternahm damit einen letzten groß angelegten Versuch der Begründung einer allgemeingültigen Unterrichtstheorie, in die auch Gedanken zur Lehrplanbegründung integriert waren.

Die gegenwärtige Curriculumtheorie übersieht diesen Theorienhorizont zum Teil, wenn sie als curriculare Theorie zum ersten Mal meint, auch Lehrplanfragen theoretisch zu begründen und damit die herkömmliche Didaktik zu überwinden. Die alte Didaktik von COMENIUS bis REIN war immer auch darauf bezogen, gültige, ja: allgemeingültige, Lehrpläne zu setzen. Das Scheitern derartiger Versuche, die immer auch Interesseneinsichtigkeiten produzierten, trug mit dazu

gültige Unterrichtstheorie für alle Zeiten, die auf eine Art Vorstellungspsychologie sich gründete, nach der allein über das Vorstellungsvermögen hinreichend Kenntnisse aufgebaut werden könnten.¹⁶ Damit wurde eine Phase vorwiegend kognitiver Paukübungen eingeleitet, die das Bild des Unterrichts vor allem in der zweiten Phase des 19. Jahrhunderts bestimmte. Hier war nicht erkannt worden, welche Bedeutung die Tätigkeit, die aktive Aneignung der Welt durch die Schüler, die Sozialisation und die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen der Sozialisierung auf das Lehren und Lernen ausüben. Unterricht war als theoretisches Problem gegenüber den Arbeiten der ersten Didaktiker eingegrenzt worden, es war nunmehr vor allem das Problem geblieben, einen bestehenden Unterricht zu legitimieren und zu effektivieren, ohne sich mit den gesellschaftlichen Verhältnissen durch weltverbessernde Inhalte und Methoden zu überwerfen. Daß der Herbartianismus gerade in Preußen und von Preußen ausgehend im 19. Jahrhundert seinen Siegeszug als formal-technologisches Schema feierte und in der Schulpraxis zum Dogma wurde, scheint wenig verwunderlich. Die Herbartianer hatten einem für alle Ewigkeit gedachten Absolutismus im Unterricht zu entsprechen, wobei ihre Suche nach der letzten objektiven Unterrichtstheorie mit der gesellschaftlichen Verfaßtheit korrespondierte, in der der erreichte Stand gesellschaftlicher Entwicklung als End- und Höhepunkt der Geschichte überhaupt gedacht wurde.

Fassen wir den Gedankengang zusammen: Je stärker die Institutionalisierung des Unterrichts voranschritt, um so intensiver wurden seit dem Ausgang des Mittelalters Bemühungen, eine objektive und allgemeingültig-natürliche Unterrichtstheorie zu erlangen. Dennoch ist schon in der Objektivitätssuche nach einer einzig gültigen Theorie ein erkenntnistheoretischer Rückzug festzustellen. Ging es RATKE und COMENIUS noch um die Allseitigkeit der Entfaltung der Persönlichkeit in einem neuen Vernunftsystem, so spricht HERBART nur noch von erreichbarer Vielseitigkeit. Unterricht ist hier – realistisch gesehen – nur noch ein Faktor neben der Erziehung in der Familie und dem Umgang, wengleich von entscheidender Bedeutung. Unterricht soll jedoch bei HERBART weniger die Verhältnisse erneuern, sondern dient der effektiven

bei, daß didaktische Ansätze in unserem Jahrhundert die Lehrplanbegründung außerwissenschaftlichen Instanzen als Ausdruck jeweiliger Normendominanz überließen. Wenn die Curriculumtheorie demgegenüber heute wieder das wissenschaftliche Recht auf Lehrplanbegründung einklagt, so darf dies nicht mehr auf der naiven Stufe der Proklamation einer erreichbaren Allgemeingültigkeit gesehen. Dies wird bei der Begründung sogenannter „geschlossener Curricula“ nicht immer hinreichend gesehen.

16 HERBARTS Theorie wurde nicht einfach unterrichtsmethodisch gesetzt, sondern bezog ihre Geltung aus einer umfassender begründeten Psychologie, die zugleich in philosophischer Absetzung zu den Systemen KANTS und FICHTES stand. Vgl. auch die Literatur in Anm. 13, S. 25.

Reproduktion bestehender Sozial-, Bildungs- und Unterrichtsverhältnisse in einem Harmonieideal. Die Objektivitätssuche hatte bei den Herbartianern schließlich ihren vermeintlichen Endpunkt im deutschen Kaiserreich gefunden, das den Herbartianismus zu seinem Inventar rechnete. Das Ende dieser gesellschaftlichen Objektivität war umgekehrt dann aber auch zugleich das Ende der Allgemeingültigkeit dieser – und anderer, auf *ein* dogmatisches System drängender – Theorien.

Dieses Ende steht im Zusammenhang mit dem Scheitern der Begründung einer objektiven und einzig gültigen Unterrichtstheorie überhaupt. Bereits im 19. Jahrhundert kündigte sich dieses Ende an. Hier war es vor allem DIESTERWEG (1790–1866), der neue Formen der Lehrerbildung einklagte und besonders die sozialen, aber damit auch gesellschaftlich widersprüchlichen, Bedingungen des Lehrens und Lernens in ihrer Bedeutung für die Unterrichtstheorie und -praxis hervorhob.¹⁷ Damit traten geschichtliche Problemstellungen in den Horizont der Unterrichtstheorie ein, die zunächst als demokratisches Engagement zur Verbesserung der Organisation des Bildungswesens, der Lehrerbildung und Unterrichtsgestaltung sichtbar wurden. Dahinter stand der Demokratieanspruch, auf dessen weitreichende politische und ökonomische Ursachen wir hier allerdings nicht näher eingehen können. Gefordert wurde: Die unterprivilegierte Masse der Bevölkerung sollte nicht länger katechetisch-dogmatisch beherrscht werden und ohne Chance auf eine qualifizierte Ausbildung und politische Mündigkeit bleiben. Der aktivselbstbestimmende Aspekt der menschlichen Tätigkeit drang stärker ins Bewußtsein, und der Unterricht als ein Mittel zur Entwicklung von Selbsttätigkeit und Selbstentfaltung wurde entdeckt. Hierbei kam es allerdings auch zu Vereinseitigungen, indem ROUSSEAUS „Zurück zur Natur“ nun als beschütztes Wachsenlassen des Kindes im behüteten Garten der Natur gedeutet wurde und eine „Pädagogik vom Kinde aus“ die Sachgesetzmäßigkeiten einer industrialisierten und auf Konkurrenzkampf orientierten Welt übersah.¹⁸ Immerhin war die „Pädagogik vom Kinde aus“ Teil einer breiten reformpädagogischen Bewegung zu Beginn unseres Jahrhunderts, die die Naturgemäßheit des Lehrens und Lernens als Anspruch der Unterrichtstheorie gründlich ins Wanken brachte – auch wenn wir dies aus heutiger Sicht eigentlich erst richtig erkennen können. Eine Vielzahl pädagogischer Methoden rang in dieser Bewegung um Anerkennung, eine Vielzahl gesellschaftlicher Interessen war in diesen Ansätzen repräsentiert, ein neues Theorie- und Methodenmonopol ließ sich angesichts errungener wissenschaftlicher Freiheiten nicht län-

17 Vgl. vor allem DIESTERWEG (1958) und die Gesamtausgabe (1956 ff.). Siehe auch weiter unten S. 156 ff.

18 Vgl. dazu einführend etwa DIETRICH (1963).

ger eindeutig herstellen, wemgleich der Faschismus (1933) noch einmal ein furchtbarer Rückschlag war. Zwar traten in der Reformpädagogik durchaus geschlossene Systeme auf, aber sie erlangten an sich kein Monopol.¹⁹ Zwar dominierten je nach den Interessen der Politik und Schulbürokratie die einen oder anderen Interessen und theoretischen Richtungen, aber sie waren immerhin nun nicht mehr unumstößlich und für alle Zeiten richtig, schon gar nicht einzig objektiv gültig. Daß es dennoch Unterrichtstheorien seit dem Wirken der Reformpädagogik gibt, die meinen, mehr der Realität angenähert zu sein als andere, ist ein legitimes Recht und notwendige Voraussetzung im wissenschaftlichen Fortschritt. Die Suche nach Letztmaßstäben in bestimmten immer gültigen Begriffen und heilig gesetzten Normen, aus denen alles zwangsläufig sich ableiten läßt, was in der komplexen Erziehungspraxis geschieht, ist jedoch ergebnislos verlaufen und als gescheitert anzusehen.²⁰ Die Erziehungspraxis selbst – so eine wesentliche Einsicht aus heutiger Perspektive – ist komplexer als die Theorien, die sie zu regulieren suchen. Sie ist zugleich Erziehungsgeschichte und daher nicht in Dogmen einzufangen. Auch Vorschläge, die auf eine rezepthafte Abfolge notwendiger Unterrichtsschritte, wie sie vor allem durch methodische Schriften, in neuerer Zeit aber auch durch lernpsychologische Theorien aufgestellt werden, sind aus dieser Erfahrung heraus kritisch zu beurteilen. Solche methodischen Hilfen können durchaus einen Zweck erfüllen, indem sie Problempunkte der Begründung der Unterrichtsarbeit verdeutlichen, aber sie dürfen niemals als immer helfende Lösungsschemata mißverstanden werden. Solche Mißverständnisse werden beispielsweise immer wieder durch Planungsschemata erzeugt, obwohl diese unter Umständen von dem jeweiligen Autor gar nicht als Regelschema gemeint sind. In der Schulpraxis erstarren derartige „Hilfen“, von denen nachfolgend einige aufgelistet sind, leider leicht zu notwendigen Stufen *jeder* Unterrichtsführung:

„Herbart:	Vertiefung (Klarheit – Assoziation) – Besinnung (System-Methode)
Rein:	Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung

19 Zum widersprüchlichen Wirken der Reformpädagogik vgl. z. B. folgende recht unterschiedliche Analysen: Quellensammlungen bei FLITNER/KUDRITZKI (1961), GEISLER (1970), DIETRICH (1972), eine eher deskriptive Übersicht bei SCHEIBE (1969), interessant sind auch die Auseinandersetzungen mit der Reformpädagogik in der DDR, vgl. hierzu bes. ALT (1975, S. 410 ff.).

20 In der „Theorie der Erziehungswissenschaft“ wird in diesem Zusammenhang auch von einem Scheitern der „normativen Pädagogik“ gesprochen. Dies heißt nun andererseits nicht, daß nicht auch in der Gegenwart jeder Ansatz Normen gebraucht und begründen muß, es meint hier nur, daß absolut gesetzte und völlig vom Geschichtsprozeß abstrahierende Dogmen oder zeitlos gültige Wertnormen einer wissenschaftlichen Argumentation nicht genügen.

Das Scheitern der Begründung pädagogischer Theorien allein über den Naturbegriff her liegt darin, daß Natur für den Menschen immer auch den Übergang in die Sozialität beinhaltet, also nicht wert- oder geschichtsfrei zu betrachten ist.

- Dörpfeld: Anschauen, Denken, Anwenden
- Willmann: Auffassen, Verständnis, Betätigung
- Seyfert: Einstimmung, Erarbeitung, Einarbeitung, Verarbeitung
- Lay: Eindruck, geistige Verarbeitung, Ausdruck
- Itchner: Stoffvermittlung, Stoffbemeisterung, Stoffverwertung
- Kerschensteiner: Schwierigkeitsanalyse und -umgrenzung, Lösungsvermutung, Prüfung der Lösungskraft, Bestätigungsversuche
- W. Neubert: Einstimmung, Darbietung, Besinnung, Tataufruf
- Weber: Angebot, Erwerb, Verwertung
- Scheibner: Arbeitsplanung, Arbeitsausführung, Arbeitsprüfung
- Muckle: Problemstufe, Lösungsstufe, Verwertungsstufe
- J. Dewey:
 - Begegnung mit dem Problem (Empfinden des Problems als Konflikt)
 - Lokalisierung und Präzisierung des Problems
 - Erste Versuche einer möglichen Lösung („Inneres ‚trial and error‘“)
 - Logische Entwicklung der Folgen (Abschätzen möglicher Folgen)
 - Experimentelles Erproben des Entwurfs (Praktische Überprüfung der Lösung durch Handeln)
- Guyer:
 - den Lerngegenstand „angehendes“ Tun
 - Innewerden der Widerstände im Lerngegenstand
 - Heranziehen des vorhandenen Wissens zur Korrektur des ersten Tuns
 - Wiederholung des ersten Tuns als ein zweites angepaßtes Tun
 - Übung dieses Tuns unter Vermeidung der vorher gemachten Fehler
 - Gewöhnung als Anpassung an die Gesamtsituation
- H. Roth:
 - Stufe der Motivation
 - Stufe der Schwierigkeiten
 - Stufe der Lösung
 - Stufe des Tuns und Ausführens
 - Stufe des Behaltens und Einübens
 - Stufe des Bereitstellens, der Übertragung, der Integration“ (FEIL 1977, S. 126f.).

Diese „Lösungen“ dürfen keinesfalls als immer richtige Rezepte zur optimalen Strukturierung des Unterrichts verstanden werden. Sie sind allenfalls bestimmte methodische Hilfen, die ihrerseits der Integration in umfassendere theoretische Bezüge bedürfen und niemals mechanisiert oder in der Reihenfolge verabsolutiert werden sollten. Solange man nur nach einer Lösung des „Wie“ sucht, d. h. die Methodenfrage des Unterrichts einseitig heraushebt, wird die notwendige wissenschaftliche Begründung des Unterrichts nicht ausgeschöpft. Das „Wie“ steht im Unterricht konkret immer im Zusammenhang mit einem „Was“, einem „Warum“ und mit individuellen und gesellschaftlichen Bedingungen, und erst der Zusammenhang aller dieser Faktoren konstituiert Unterricht.

Dennoch werden derartige Hilfen immer wieder in didaktischen und metho-

dischen Schriften angeboten. Es wird gleichsam suggeriert, als sei damit ein gültiges Rezept oder Schema für Unterricht herleitbar, ohne daß dann andererseits der theoretische Bezug eben dieser Herleitung noch gesehen wird. Die sogenannten methodischen Hilfen – und dies muß man sich eindringlich und im Gegensatz zur Masse der didaktischen Literatur der letzten Jahre verdeutlichen – sind selbst ja auch in einem jeweiligen theoretischen Zusammenhang entstanden. Und dieser theoretische Zusammenhang wiederum ist nicht frei von einer Eingebundenheit in bestimmte historisch-soziale Verhältnisse, die Funktionen und Wirkungen pädagogischer Theorien mitbedingen. Heinz MOSER versucht diesen wichtigen Gedanken beispielhaft an dem in der Reformpädagogik geprägten Begriff „Arbeitsschulpädagogik“ zu zeigen. Formal stützen sich verschiedene pädagogische Richtungen auf den Arbeitsbegriff, aber im theoretischen und gesellschaftlichen Zusammenhang ergeben sich jeweils völlig unterschiedliche Bedeutungen.

„Scheinbar ‚gleiche‘ Methoden können unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen eine verschiedene Bedeutung bekommen. Dies ließe sich z. B. sehr gut am Arbeitsbegriff aufzeigen, der immer wieder – als grundlegende soziale Beziehung – auch zum bildenden Mittel erklärt wurde. Bildung als ‚ora et labora‘ war ja schon im Mittelalter ein wichtiges Ideal mönchischer Gemeinschaften. Noch bei PESTALOZZI ist die Arbeit von wichtiger pädagogischer Qualität; dies gerade im Hinblick auf die Armen-erziehung. In seinen ‚Briefen an Herrn N. E. T. über die Erziehung der armen Landjugend‘ befürwortet er, daß Kinder bereits vom 6. Altersjahr an verdienstfähig seien. Dies vom Anliegen her, daß den Armen nicht mit Almosen geholfen werden sollte, sondern daß sie zur Selbsthilfe zu erziehen seien. Mit dem Industriekapitalismus des 19. Jahrhunderts, wo Kinder in den Fabriken ausgebeutet wurden, wurde der pädagogische Charakter der Arbeit obsolet. In der Schweiz gelang es z. B., Kinderarbeit über sog. ‚Fabrikgesetze‘ zu verbieten. In der Reformpädagogik wurde der Arbeitsgedanke wieder aufgenommen, aber ausdrücklich im Rekurs auf vorindustrielle handwerkliche Formen der Arbeit. Das handwerkliche Tun bekam pädagogische, bildende Qualität, während die Erfahrungen mit der Kinderarbeit im industriellen Bereich eine solche Interpretation produktiver Arbeit nicht mehr zuließen. Produktive Arbeit (das reale Leben) und Schule (als Schonraum) wurden geradezu zu entgegengesetzten Polen stilisiert.

Demgegenüber gab es im revolutionären Rußland Tendenzen, welche die Arbeit als Mittel pädagogischer Erziehung sehr stark betonten. Dies ist etwa der Fall beim Arbeitsschulgedanken, wie er bei BLONSKI vertreten wird. So sollen bei ihm nicht abstrakte Arbeitsprozesse, sondern eine konkrete Produktion in ihrer Ganzheit und in ihrem Zusammenhang im Mittelpunkt stehen. Während dieses Konzept in der UdSSR in dieser Form nie durchdrang, ist ein neuer Anlauf einer radikalen Arbeitspädagogik im ländlichen wie im industriellen Sektor seit der Kulturrevolution in China zu konstatieren.

Dieser kleine – keineswegs vollständige ‚Tour d’horizon‘ soll nochmals verdeutlichen, wie stark Methoden aus sozialen Beziehungen hervorgehen, denen eine pädagogische Bedeutung zugesprochen wird, und wie deshalb je nach historischer Situation die Akzente anders gesetzt werden – sogar noch bei äußerlich identischen Konzepten wie demjenigen der Arbeit als pädagogischem Mittel“ (MOSER 1977, S. 55).

Dieses Beispiel läßt sich auch auf die weiter oben zitierten Planungsschemata beziehen: Sie sind nicht theorieleose und enthistorisierbare Hilfen für alle Lernprozesse, sondern in spezifischen gesellschaftlichen Situationen entstandene und theoretisch geronnene Produkte sozial engagierter Erkenntnisprozesse. HERBARTS Formalstufen sind nicht Ausdruck ewiger Lehrgesetze, sondern in eine psychologische Theorie eingebunden, die meinte, den Ursprung des Erkennens (in Absetzung von den Theorien Fichtes und Kants) entdeckt zu haben. Nur: Von der psychologischen Theorie HERBARTS und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung im Absolutismus spricht heute keiner mehr, obwohl sie den Ursprung der Formalstufen bildet; sie ist gegenüber dem heutigen psychologischen Diskussionsstand anerkanntermaßen veraltet und unzeitgemäß. Wie soll dann jedoch die Zeitgemäßheit der Formalstufen methodisch eingeklagt werden, wenn die theoretische Begründung dieser Stufen zur Nebensache degradiert wird? Ein aktuelleres Beispiel mag das Problem verdeutlichen: Besonders kritische Lehrer und Versuche der Begründung einer kritischen Didaktik (so z. B. bei SCHULZ 1972, OTTO 1976, KLAFKI 1976, MOSER 1977) betonen die Notwendigkeit des Projektunterrichts. Dieser geht vor allem auf Arbeiten DEWEYS zurück, aber hier nun nicht in dem Sinne, daß das Projektverfahren als eine methodische Möglichkeit für unsere Schulen gezeigt wird, sondern als Kontrapunkt zur bisherigen Schulstruktur, als Ausdruck einer Versuchsschule und einer gesellschaftlichen Reform, wie Fritz BOHNSACK (1976; vgl. auch REICH 1978 a, S.329ff.) differenziert belegen konnte. Wer Projektunterricht nach DEWEY für unsere Schulen vertritt, kann eigentlich gar nicht mehr DEWEY vertreten, sondern er modifiziert einen theoretischen Ansatz und schränkt damit die methodischen Möglichkeiten erheblich ein. Es war übrigens gerade DEWEY, der eindringlich darauf aufmerksam machte, daß jeder Methodenaspekt immer auch Zieldimensionen in sich trägt, die bewußt entwickelt werden müssen.

Fassen wir den Gedankengang zusammen: Zwar hat die Reformpädagogik entscheidend zum Aufbrechen dogmatischer Lehrgefüge beigetragen, aber zugleich auch theoretische Unsicherheiten produziert, indem verschiedene theoretisch-methodische Ansätze in ihrem Wettstreit um theoretische und praktische Geltung nun scheinbar einen Lehrertyp herausfordern, der aus allen Ansätzen ein Quantum entnimmt und zu einer neuen Allgemeingültigkeit der Methode führt. Dieses Bestreben mag durch bürokratische Erweiterungen und Maßnahmen in der Schulverwaltung (als Ausdruck einer Suche nach Harmonie) und Reglementierung der Lehrer gefördert werden. Doch die vermeintliche Harmonie der Methoden zerbricht **sofort dann**, wenn man Rezepte zum Alltagshandeln auf ihre theoretische *Begründung* im gegenwärtigen Gesellschaftsprozeß hin befragt, Didaktik also in gesellschaftsorientier-

ter und kritischer Sicht zu betreiben gedenkt. Mit diesem Gesichtspunkt werden wir uns noch näher im folgenden Abschnitt zu beschäftigen haben.

Drei Thesen sollen die bisherige Erörterung zusammenfassen:

- Die Objektivitätssuche der Unterrichtstheorien fand zunächst ihre Legitimationsbasis im Naturbegriff. Solange jedoch die gesellschaftlichen Kriterien, die in den Naturbegriff eingehen, nicht näher hinterfragt wurden, blieb die Legitimation naiv. Die Bedeutung bewußter Erkenntnistätigkeit, die die gesellschaftliche Bestimmtheit der Erkenntnis reflektiert, muß bei der Suche nach Objektivität beachtet bleiben, wenn ein wissenschaftliches Vorgehen gewährleistet werden soll.
- Eine einzig gültige natürliche Basis der Erziehung gibt es nicht, weil das Gegenstandsfeld der Erziehung selbst auf einen widersprüchlichen und historischen Rahmen gesellschaftlicher Entwicklung bezogen ist. Objektive Gültigkeiten zeigen sich hier nur im Spannungsfeld historisch-sozial gewonnener Objektivitäten.
- Die Entwicklung der Demokratie und die Versuche der Entwicklung weitergehender Demokratisierung bedingen ein bis in die Gegenwart relevantes widersprüchliches Feld der Suche nach unterrichtstheoretischer Objektivität. Die Widersprüchlichkeit dabei auftretender Interessen unterschiedlicher Interessengruppen bedingt die Umstrittenheit der Gültigkeit von Unterrichtstheorien.

Auf der Basis dieser drei Thesen zeigt sich die gegenwärtige Unterrichtswissenschaft als ein Theorienprozeß, in dem um sozialwissenschaftliche Erkenntnis- und Erklärungsfähigkeit in widerstreitenden Ansätzen gerungen wird. Trotz des Fehlens *einer* gültigen Theorie kann dabei nicht auf gewisse Grundlagen wissenschaftlicher Verfahren verzichtet werden.

2. Einige theoretische Begründungsprobleme der Unterrichtstheorien in der Gegenwart

Welche Art von Tätigkeit ist beim Unterrichten erforderlich? Insbesondere welche Denkleistungen müssen erbracht werden, um Unterricht überhaupt theoretisch adäquat begründen und dann durchführen zu können? Zunächst soll die Art des Denkens, die für die Begründung der Lehre im Unterricht wesentlich ist, etwas näher betrachtet werden. In der Psychologie wird das Denken z. B. nach reproduktiven und schöpferischen Grundformen unterschieden:

„reproduktives Denken

(unselbständiges, schematisches, algorithmisches Denken)

1. Das Lösungsziel ist genau bekannt.
2. Die Ausgangsbedingungen sind vorgegeben bzw. es ist ein Algorithmus für die Analyse der Ausgangssituation bekannt (Erkennungsalgorithmus).
3. Alle für die Lösung notwendigen Mittel (Materialien oder Kenntnisse) sind bekannt. Es ist auch der Bereich angegeben, in dem sie gesucht werden müssen. Zumindest existiert ein Algorithmus zum Auffinden der notwendigen Lösungsmittel. Der Lösungsweg ist bekannt, es sind ausreichende Lösungsregeln (Lösungsalgorithmen) vorgegeben. Es handelt sich hier vorwiegend um Kenntnisreproduktion, um den Einsatz erlernter Lösungsmittel nach ebenso erlernten Lösungsregeln (Algorithmen).

schöpferisches Denken

(selbständiges, produktives, heuristisches Denken)

Das Ziel der Lösung ist nur in allgemeinen Zügen (Fragerichtung) bekannt.

Die Ausgangsbedingungen müssen selbständig erarbeitet werden, selbständiges Finden des ‚kritischen Momentes‘.

Weder die Lösungsmittel noch das Suchfeld sind bekannt. Beide müssen durch selbständige Erkenntnistätigkeit erschlossen werden.

Auch der Lösungsweg muß durch eigenständige Erkenntnistätigkeit, durch Erfassen gesetzmäßiger Beziehungen ermittelt werden.

Beim schöpferischen Denken geht es um prinzipielle Neulösungen durch eigenständiges ‚Entdecken‘ neuer Lösungsmittel und neuer Lösungswege“ (LANDA nach KOSSAKOWSKI 1972, S.50f.).

Begründet sich Unterricht stärker reproduktiv oder schöpferisch?

Wenn wir von einer starren Lehrplanvorgabe ausgehen, dann ist das Lösungsziel genau vorgegeben. Ausgangsbedingungen sind inhaltlich, aber auch formal durch die Institutionalisierung des Unterrichts gegeben. Mittel – z. B. Lehr-, Lernmittel sind vorstrukturiert –, so daß es für die Lehrtätigkeit nur noch darauf anzukommen scheint, Kenntnisse so zu vermitteln, daß sie optimal reproduziert werden. Wenn wir jedoch davon ausgehen, daß Ziele immer auch umstritten sein können, daß Ausgangsbedingungen keine unveränderlichen und gleichbleibenden Größen darstellen, daß Mittel immer auch zu Alternativen herausfordern können, dann gewinnt die Lehrtätigkeit eine schöpferische, produktive und auf Veränderung von Gegebenheiten gerichtete Perspektive.

Es gibt im unterrichtstheoretischen Denken immer wieder Tendenzen, vor allem die reproduktive Seite hervorzuheben und Schöpfertum, Widerspruch, Konflikt und alternatives Denken unterzubewerten. Dies findet eine gesellschaftliche Legitimation besonders dann, wenn der Zielhorizont einer Gesellschaft abgesteckt zu sein scheint, wenn scheinbar Klarheit über Auftrag und Funktionen des Unterrichts herrscht, Wissen als Leistungswissen vermittelt werden soll und zu viele Fragen und Problematisierungen als „Lernballast“ interpretiert werden, der die Entwicklung der Schüler bloß behindert. Das andere Extrem wäre die Propagierung eines freien Schöpfertums im Unterricht, so daß, wenn schon nicht in der versachlichten Lebenswelt, so doch wenigstens in der Hinführung zu dieser Welt, jenes Maß an Freiheit des Denkens eingeübt werde, das die Produktivität des Menschen und die Vielfalt seiner Selbstverwirklichungen garantiere.

Beide Extrempositionen sind wenig realistisch. Die einen übersehen, daß das Schöpfertum, welches immer auch der Triebkräfte des Widerspruchs und Konflikts bedarf, unentbehrlich für gesellschaftlichen Fortschritt – und damit auch für Unterricht, sofern dieser überhaupt noch eine Welt im Fortschreiten und der rationalen Bewältigungsaufgaben dieses Fortschreitens zeigen soll – ist. Die anderen verkennen, daß der schöpferische Freiheitsraum immer auch eingengt wird durch ein erzwungenes Maß an verbindlicher Zielsetzung und gegebenen Ausgangsbedingungen wie Mitteln, daß hierbei traditionelle Sach- und Denkmuster wirken, die zugleich eine notwendige Voraussetzung des Schöpfertums darstellen. Nur in der Auseinandersetzung mit dem Gegebenen vermögen sich jene Triebkräfte zu entwickeln, die neue Wege zu eröffnen verstehen, ohne den Stand vorgegebener Lösungswege utopisch zu übergehen.

Die Lehrerpersönlichkeit zwischen Reproduktion und Schöpfertum, Versicherung und Verunsicherung, Beharren und Verändern, ist bei der Begründung der Lehre also in ein schwieriges Spannungspotential eingebunden.

Gleiches gilt für die Schüler, hier mehr aus der Perspektive des Lernens gesehen, die Informationsvorsprünge der Umwelt abzubauen haben. Doch gerade dies, so zeigen psychologische Untersuchungen immer wieder, geht nicht starr reproduktiv und in der Methode des Einpaukens, sondern setzt Selbsttätigkeit, aktive Auseinandersetzung, Mobilisierung von Widersprüchen, Konflikten und insgesamt einen Wagnischarakter voraus, der in braver Zufriedenheit unterentwickelt bleibt. Unterricht in der Gegenwart muß die Herausforderung, die vor allem durch die schöpferische Kraft gestellt wird, gerade deshalb deutlicher und mehr akzentuieren, als dies in der Vergangenheit üblich war. Dies gilt im besonderen Maße für die Verantwortung des Lehrers, der einen breiten Spielraum in seiner Lehrfunktion realisieren sollte und auch kann – zumindest ist er breiter, als er oft selbst glaubt – und für den ein fragendes und kritisches Verständnis gegenüber den Bedingungen und Entscheidungen seiner Unterrichtspraxis heute vorausgesetzt werden muß, wenn der wissenschaftliche Charakter der Unterrichtstheorie entwickelt und genutzt werden soll. Dies ist mit überwiegend reproduktivem Denken, wie es manchen Bildungstechnologen vorschweben mag, nicht zu leisten.²¹

Eine Verwissenschaftlichung des Denkens über Unterricht ist jedoch schwierig. Bereits die theoretische Grundlegung einer wissenschaftlichen Didaktik stößt auf mannigfache Schwierigkeiten. Dies liegt im wesentlichen an der *Komplexität* der Bedingungen und Entscheidungen, die in didaktischen Prozessen angesprochen sind. Schon der Begriff Didaktik, der sich aus dem Griechischen „didaskhein“ herleitet und so viel wie das „Lehren“, „Lernen“, „Lehre“, „Unterricht“ und „Schule“ bezeichnet, ist vielschichtig, und er wird zudem in Diskussionen und Publikationen recht unterschiedlich gebraucht. Hierin drückt sich unter anderem eine *Ungesicherheit der Theoriebildung* aus, die mit der Komplexität der als didaktisch bezeichneten Prozesse korrespondiert. Diese Ungesicherheit ergibt sich besonders daraus, daß der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis in der sozialwissenschaftlichen Forschung in sehr unterschiedlicher Weise bestimmt und interpretiert wird. Verschiedene persönlichkeits-theoretische Ansätze z. B., die sich unterschiedlichen Schulen und welterklärenden Modellen zuordnen lassen, ringen um Erklärungen oder für sich um die Erklärung. Ich nenne nur einige der dabei auftretenden Grundfragen: Was ist der Mensch? Was sind seine ursprünglichen Antriebe und Bedürfnisse? Welchen Motivationen unterliegt er, und wie wird er motiviert? Was ist sein Verhalten, wodurch wird es bestimmt? Wie ist das Verhältnis von Anlage und Umwelt zu verstehen? Wie ist es um das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bestellt? Wie entsteht und verändert

21 Zur Kritik eng bildungstechnologisch oder positivistisch gefaßter Ansätze vgl. u. a. REICH (1977 a, S. 202 ff. und 370 ff.) und (1978 a, S. 108 ff.).

sich Sprache und Bewußtsein? All dies sind mögliche Fragen, an die sich Kontroversen in der sozialwissenschaftlichen Diskussion knüpfen.²² Jeder Erzieher ist mehr oder minder direkt mit diesen Kontroversen konfrontiert, da seine erzieherischen Entscheidungen auf sein menschliches – auch über wissenschaftliche Einstellungen vermitteltes – Weltbild, auf die Handlungen und Tätigkeiten mit Menschen, mit denen er erzieherisch zu tun hat, bezogen sind. Oft wird dieser Bezug unbewußt gestaltet sein, da es immer auch eine Überforderung für den praktisch handelnden Erzieher darstellt, sich die Vielfalt und Bedeutung theoretischer Rationalisierungen bewußt zu halten. Dennoch wird er ein notwendiges Quantum Rationalität, das den historisch-relativen Erkenntnisstand unserer Forschungsvielfalt in irgendeiner Weise widerspiegelt, benötigen, um dem Anspruch wissenschaftlicher Betrachtungs- und Lehrweise wenigstens im Ansatz gerecht zu werden.

Diese Rationalisierung bezieht sich auf komplexe Aufgaben, ich will vier wesentliche Momente gesondert herausstellen. Der Handelnde im Unterrichtsfeld muß zunächst eine *Analyse* der Bedingungen seiner Handlungen so weit gewährleisten, daß er bestimmte Entscheidungen zu fällen und auszugrenzen versteht. Hier geht es nicht um die bloße Behauptung einer richtigen oder falschen Handlung, sondern darum, inwieweit Handlungen rational und in welchem Grade rational begründet sind. Inwieweit stimmen Handlungen mit Welterklärungen und empirischen Erfahrungen überein? Welche Gründe lassen welche Welterklärung als rational begründet erscheinen? Hier sind komplexe erkenntnistheoretische Fragen angesprochen, die einer gewissenhaften Durchdringung bedürfen, wenn sich der Erzieher nicht blind in vorherrschende (Vor-)Urteile der Epoche einbinden lassen will. Ziel der Analyse ist die *Planung* unterrichtlicher Prozesse. Besondere Schwierigkeiten bereitet es, die Planung in eine rationale Beziehung zur vorausgehenden Analyse zu setzen. Plane ich meinen Unterricht wirklich nach den Erkenntnissen meines analytischen Bewußtseins? Theoretische Analyse und situativ-praktische Planung können durchaus in Widerspruch geraten, wie die Unterrichtspraxis immer wieder zeigt. Wie verarbeite ich diesen Widerspruch rational? Wie lerne ich mit dem Umstand zu leben, daß theoretisch eindeutig erscheinende Zusammenhänge in der praktischen Planungsdurchführung in Vieldeutigkeit umschlagen? Wie kann ich beispielsweise den demokratischen

22 Zu den unterschiedlichen Ansätzen, die diesen Streit auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen theoretischen Setzungen in der Gegenwart vor allem ausfechten, vgl. u. a. für die Erziehungswissenschaft KÖNIG (1975), REICH (1978 a), WULF (1977), bezogen auf ideologiekritische Aspekte ferner KANZ (1972), LÖWISCH (1974), KÜHNEL (1973), FEUERSTEIN (1973), HEYDORN (1972), LEMPERT (1971), ADORNO u. a. (1972) und weitere, bezogen auf die marxistische Erziehungstheorie SUCHODOLSKI (1972), GRÖLL (1975), TOMBERG (1973), SANDKÜHLER (1973) und andere.

Anspruch nach Förderung aller Schüler gerecht umsetzen, wenn die Praxisprobleme des Unterrichts diesen theoretischen Anspruch immer wieder in Frage stellen? Mit diesen Fragen sind komplexe Probleme des Theorie-Praxis-Verhältnisses angesprochen. Es wäre ein großes Mißverständnis, wollte man nach dem Scheitern der allgemeingültig-objektiven Unterrichtstheorien erwarten, daß irgendeine Unterrichtstheorie hier zum Zwecke der Hilfe eine absolute Eindeutigkeit oder Rezipthaftigkeit des Handelns erbringen könnte. Im Gegenteil, Unterrichtstheorien sind nur eine mögliche und mitunter noch recht bescheidene Hilfe, um Schwierigkeiten besser zu erkennen, um mit der Mannigfaltigkeit der Praxis fertig zu werden, indem man gewisse Gesetzmäßigkeiten oder Eigenheiten theoretisch herauszustellen sich bemüht, indem man die konkrete Welt auf bestimmte abstrakte Prinzipien vereinfacht, sich diese Vereinfachung aber bewußt hält. Und eben diese Bewußhaltung zeichnet eine wissenschaftliche gegenüber einer naiven Betrachtung aus. Dies gilt z. B. für die mit der Planung im Zusammenhang stehende *Kontrolle*, die ein Lehrer sich selbst und den Schülern gegenüber ausübt. Mißverstehet er Leistungsbemessungen, Beurteilungen und Bewertungen von Persönlichkeiten als absolute Aussagen, hält er sich nicht die Relativität der Normen- und Leistungsbemessung vor Augen, dann entbehrt sein Weltbild der humanistischen Substanz, die seit der Aufklärung gerade in der Pädagogik als Beachten der Natur des Menschen und menschlich-demokratischer Bedürfnisse immer wieder angemahnt werden mußte und zum unverzichtbaren Bestand einer Ethik der Erziehung gehört. Erzieher können nicht ihre Tätigkeit auf Kontrollfunktionen reduzieren, wenn sie verantwortlich in die Persönlichkeitsbildung eingreifen, weil sich Persönlichkeiten nicht allein auf kontrollierbare erlernte Grundmuster oder Wissenseigenschaften reduzieren lassen. Die ethische Substanz des Erzieherberufs verweist auf komplexe normative Fragen, die mit vorherrschenden ethischen Weltbildern einer Gesellschaft und dem spezifischen Weltbild des Lehrers im Zusammenhang stehen. Plane ich die Erziehung nach humanistischen Gesichtspunkten? Was ist Humanismus? Lasse ich mich von den Bedürfnissen der Menschen, die ich unterrichte, leiten? Was sind notwendige Bedürfnisse? Gebe ich allen Schülern eine Chance zur Lebensbewältigung oder dirigiere und kanalisierere ich durch Leistungsbemessungen bereits ihr Leben in nicht zumutbarer Weise? Woraus leite ich die Rationalität meiner eigenen ethischen Grundeinstellung ab? Auch in diesen Fragen wird das Problem der rationalen Begründung von Handlungen angesprochen, die die erziehende Tätigkeit so anspruchsvoll macht und die den für die menschlichen Probleme sensiblen Erzieher oft in schwer lösbare Konflikte stürzt. Dies mag in besonderem Maße bezogen auf die *Innovationen* gelten, die Erzieher aufgrund der Schwierigkeiten ihrer Praxis für notwendig halten. Erneuerungen und Veränderungen im Erzie-

hungsprozeß stoßen zunächst an die Grenzen der je vorhandenen Wirklichkeit. In dieser Wirklichkeit finden sich dominierende Bezüge, wie sie für den Unterricht beispielsweise durch rechtliche Normen im Schul- und Beamtenrecht fixiert sind, wie sie in materiellen Verhältnissen und örtlichen Gegebenheiten sich ausdrücken, und wie sie auch in mehr oder minder fest geformten Verhaltensweisen von Lehrern, Schülern und Eltern erscheinen. Bestehende Bedingungen erzeugen Innovationswünsche im Handlungsfeld, wenn Hoffnungen und Wirklichkeit in Widerspruch stehen. Innovationen rufen die Frage nach dem Innovierbaren, Machbaren und Möglichen hervor. Es sind dies Schwierigkeiten einer Handlungswissenschaft: Das Wirkliche zu erkennen, ohne das Mögliche zu übergehen.

Fassen wir zunächst noch einmal zusammen: Aufgaben der Unterrichtstheorie erscheinen in der hier vorgestellten Auswahl vor allem als Probleme der Analyse, Planung, Kontrolle und Innovation von Lehr-/Lernverhältnissen. Inwieweit sind diese Aufgaben aber wissenschaftlich beschreibbar und durchführbar? Inwieweit können wissenschaftliche Denksysteme der Begründung dieser Aufgaben dienen und eine Eindeutigkeit rationaler Handlungen hervorbringen? Inwieweit wäre die Lehrerausbildung damit in der Lage, dem werdenden Lehrer Notwendigkeiten seines Handelns vorzuzeichnen? Diese Fragen erbringen die Schwierigkeit, zu begründen, was wissenschaftlich im „wahren“ Sinne des Wortes sein soll. Welche Kriterien des Gebrauchs des Begriffes Wissenschaft werden hier unterstellt? Zudem hört man in der Gegenwart immer wieder, daß es in der Wissenschaft um eine gewisse Pluralität der Ansichten geht. Was ist das gemeinschaftlich Wissenschaftliche, und wo beginnt demgegenüber die Pluralität?²³

In der Unterrichtstheorie treten in den letzten Jahrzehnten durchaus gemeinsame Forderungen auf, die wenig umstritten sind. Hier scheinen sich die meisten Richtungen einig zu sein. Solche Einigkeit besteht darin, daß kaum ein Ansatz meint, eine Heilslehre zu vertreten, die jeder glauben muß. Es soll auch in der Regel kein dogmatisches System aufgebaut werden, das als absolute Wahrheit heute und für alle Zeiten, für jedermann und in allen Situationen gilt. Zumindest in der wissenschaftstheoretisch nicht naiven Literatur ist man gegen die Rezipthaftigkeit und auch gegen bloß naive Prinzipien und

23 Der Begriff Wissenschaftspluralismus kennzeichnet vielschichtige Zusammenhänge. A. LASKI prägte 1915 den Begriff „Pluralismus“, um sich gegen die Dominanz nur eines Weltbildes, das sich hemmend auf die Entwicklung der Erkenntnis auswirken könnte, zu streiten. 1938 forderte LASKI die klassenlose Gesellschaft, um in einer ersehnten Herrschaftsfreiheit die Pluralität auf der Basis sozialer Vernunft zu entfalten. In der Zwischenzeit war der Begriff aber auch zum Schlagwort gegen Strategen der klassenlosen Gesellschaft geworden (vgl. dazu genauer NUSCHELER/STEFFANI 1972). In der Gegenwart wird der Begriff wiederum als Kampfbegriff zur Herstellung wahrer Pluralität gebraucht (so bei BRENTANO 1971), die vor allem aufgrund des Radikalenerlasses zum Streitpunkt wurde. Vgl. auch REICH (1977 a, S. 446 ff.).

Regeln. Man ist auch gegen die Zufälligkeit der Theorienbildung und Handlungen. Einig ist man sich, daß Handlungen *rational* begründet werden sollen, was Reflexionen über die Bedingungen und Entscheidungen des Handelns voraussetzt. Die wissenschaftliche Gemeinsamkeit unterrichtstheoretischer Ansätze zeigt sich im wesentlichen darin, daß man nach einer systematischen und rationalen Begründung der Handlungen und Theorien des Handelns im didaktischen Feld, das jeder Ansatz für sich definiert, strebt. Die von mir aufgeworfenen Fragen zur Analyse, Planung, Kontrolle und Innovation erlangen dabei für jeden Ansatz in der einen oder anderen Weise Relevanz. Diese Gemeinsamkeit endet dort, wo bestimmt wird, was rational in diesem oder jenem Verständnis ist. Hier stellen sich unzählige Widersprüche in der Bestimmung welterklärender Modelle, die teils grundsätzliche philosophische Streitfragen der Bestimmung der Erkenntnismöglichkeiten der Menschen betreffen, die teils soziale Interessengegensätze und -konflikte widerspiegeln, die insgesamt normative Grundprobleme enthalten. Jeder Ansatz bestimmt – mehr oder minder eindeutig – die normative Basis seiner Wissenschafts- und Weltauffassung durch die Festlegung bestimmter Kriterien, die die Wahrheit und Rationalität der gewählten Ansicht sicherstellen sollen. Hierbei gibt es grundlegende Kontroversen, wie sie sich z. B. im Positivismusstreit der neueren Soziologie zeigen und ihre Relevanz für die Erziehungswissenschaft haben.²⁴

In der Unterrichtstheorie treten diese Widersprüche ungebrochen auf. Dies wird beispielsweise anhand der Wirkungen, die didaktische Theorien in der Praxis erzeugen, immer wieder diskutiert. Je nach der Sicht des Kritikers kann ein unterrichtswissenschaftlicher Ansatz z. B. aufgrund des Umstandes, daß er die gesellschaftlichen Bedingungen, die die Voraussetzungen des didaktischen Handlungsfeldes bilden, nicht näher bewußt hinterfragen will oder zumindest dazu keine Denkhilfen bereitstellt, als bloße Legitimationshilfe für die Reproduktion überkommener Herrschaftsformen gelten. Ein anderer Kritiker mag hingegen bemängeln, daß dieser Ansatz gegebene Verhältnisse immer noch nicht effektiv genug reproduziere und daß deshalb seine Funktionalität anzuzweifeln sei. Es hängt hier ganz von der Wahl des vorausgesetzten Standpunktes ab, welche Kritik oder Bewertung erfolgt. Für den handelnden Lehrer wird es damit wichtig, in vorausgesetzte Normen der Begründbarkeit und Kritisierbarkeit wissenschaftlicher Theorien einzudringen.

Dies scheint andererseits aber auch eine Überforderung darzustellen. Denn mehr oder minder ist die Möglichkeit einer rationalen Strukturierung des Studiums in der Lehrerausbildung schon durch scheinbar vielzählig wichtige

24 Dies zeigen z. B. KÖNIG (1975), REICH (1978 a), WULF (1977).

Studieninhalte in Frage gestellt, die in keinem sinnvollen Verhältnis zur Zahl der zu belegenden Semesterwochenstunden stehen. Lehrerstudenten sind zusätzlich den Vorlieben und Denkschemata ihrer Ausbilder unterworfen, die arbeitsfähige Zusammensetzung der Seminare ist oft schwankender Natur, was auch von den zeitlichen und motivationalen Voraussetzungen der Studenten abhängt. Die Schule bereitet nicht immer auf Eigenaktivität, auf Lernprozesse in Gruppen, eigenständig-kritisches Denken vor. In der Hochschule wird dies jedoch meist stillschweigend vorausgesetzt. Ausbilder wie Auszubildende ersticken auch oft an Überinformation, und die Beklemmungen, die die Informationsflut erzeugt, bringen die Gefahr hervor, daß man auf bornierte Standpunkte zurückfällt: Was soll mir die Theorie für die Praxis nützen, wenn die Wissenschaftler selbst nicht einhellig wissen, was sie wollen? Dies betrifft vor allem die Probleme praktizierender Lehrer. Was sollen sie sich mit Beklemmungen plagen, wenn die Komplexität der Praxis theoretisch doch niemals vollständig eingefangen werden kann? Doch auch diese Theoriefeindlichkeit erzeugt bei einem Mindestmaß an reflexiver Bereitschaft Beklemmungen, ist sie dem Ansatz nach ja durchaus auch eine theoretische Einstellung gegenüber der Begründung des eigenen Handelns. Jeder Praktiker begründet seine Praxis, sei es, daß diese Begründung theoretisch-rational mühevoll immer wieder versucht wird, sei es, daß sie eher unbewußt oder in Vorurteilen in die Alltäglichkeit des Handelns im Unterricht eindringt. Die Unsicherheit des Praktikers wird auf Problemkonstellationen der Theorienbildung zurückgeworfen. Es bleibt meist die Hoffnung oder das schlechte Gewissen, daß die Schwierigkeiten der Praxis vielleicht doch durch theoretische Studien eingeschränkt werden könnten. So greift der vermeintlich theoriefeindliche Praktiker zumindest ab und an auf jene Bücher zurück, deren Werbung die „wahre Praxishilfe“ oder Möglichkeiten eines „echten Rezepts“ preist – in der Hoffnung, den Problemen der Praxis doch irgendwie theoretisch begegnen zu können. Methodenlehren von sog. Meisterlehrern erreichen immer wieder Auflagenrekorde gegenüber herkömmlichen didaktischen Standardwerken.²⁵

So wirken bedauerlicherweise öfter scheinbar allgemeingültige Rezepte auch gegen den Widerstand der Wissenschaft weiter. Der Lehrer steht zwischen Praxis und Theorie, wobei die wissenschaftliche Theorie ihn oft nicht in sei-

25 Klassische Methodenlehren sind z. B. die von HUBER (1959), STÖCKER (1960), SCHWERDT (o. J.); aber auch neuere Arbeiten wie die von GRELL (1977), FEIL (1977), die in der Reihe „Workshop Schulpädagogik“ (Ravensburg) publizierten Beiträge und andere tragen einen methodischen Akzent, der oft eine tiefere Reflexion im Sinne des Aufspürens von Ursachen und des kritischen Hinterfragens von Erscheinungsformen und Wertstandpunkten vermissen läßt. Hier wird nicht immer genügend begriffen, daß Methoden selbst als Ziel- und Inhaltsfaktoren im gesellschaftlich-historischen Prozeß analysiert werden müssen.

ner Praxis erreicht, seine Praxis aber der theoretischen Aufarbeitung harrt. Hier wirkt sich vor allem negativ aus, daß die unterrichtswissenschaftliche Ausbildung in der Lehrerausbildung bis heute unterrepräsentiert ist. Wie soll angesichts der bisher zusammengefaßten Problemkreise aber eine Unterrichtswissenschaft aussehen? Wo soll man angesichts der Ungesicherheit der Theorienbildung ansetzen, und welche Erfahrungen hat man mit unterrichtswissenschaftlichen Studiengängen gemacht?

Wiederum sollen drei Thesen den Gedankengang zunächst zusammenfassen:

- Die Umstrittenheit unterrichtstheoretischer Konzepte findet ihren allgemeinen Bezugspunkt in den sozialwissenschaftlichen Kontroversen der Gegenwart. Von da her ist es zum Verständnis der unterrichtswissenschaftlichen Theorien unabdingbar, sich mit diesen erkenntnistheoretischen und sozial-historischen Kontroversen auseinanderzusetzen.
- Analyse-, Planungs-, Kontroll- und Innovationsaufgaben lassen andererseits erkennen, daß Unterrichtstheorien nicht allein akademische Streitgespräche herausfordern, sondern auf real vorhandene Praxisräume sich beziehen. Ein hierbei zu entwickelndes bewußtes Entscheidungsverhalten muß immer auch die Vorgängigkeit einer bestimmten Praxis akzeptieren, um Handlungsfähigkeit zu bewahren. Die Objektivität einer Zeit wird oft zum Anlaß genommen, eine ihr entsprechende Objektivität der Unterrichtstheorie abzuverlangen, die ihrer Zeit effektiv dient. Eine allgemeingültige Objektivität der Unterrichtstheorie läßt sich so jedoch nicht begründen, da die Objektivität der Erziehungspraxis nicht eindeutig und logisch widerspruchsfrei ist.
- Das wesentliche Problem der Unterrichtswissenschaft ist es damit, einen eigenen Erkenntnishorizont sich zu wählen, der weder die Aufgaben einer Effektivierung der Praxis noch die Widersprüchlichkeit dieser Praxis selbst aus dem Auge verliert.

3. Zum Zustand der didaktischen Theorie

In der *Bundesrepublik Deutschland* bildeten sich einige wesentliche didaktische Ansätze heraus, die gegenwärtig in der Diskussion und in zahlreichen Veröffentlichungen als klassische Ansätze immer wieder hervorgehoben werden (vgl. zur differenzierten Analyse REICH 1977 a, BLANKERTZ 1972, RICHTER 1969). Dazu zählen der *bildungstheoretische*, der *lerntheoretische* und der *informationstheoretisch-kybernetische Ansatz*.

Paul HEIMANN machte 1962 darauf aufmerksam (vgl. HEIMANN 1976, S. 144 f.), daß diese gegenwärtig klassischen Ansätze zunächst von jenen „geschlossenen Systemen“ zu unterscheiden sind, die als Methodenlehren des Unterrichtens besonders zu Beginn unseres Jahrhunderts entwickelt wurden. Dazu gehören schulreformerisch orientierte Versuche wie die Arbeitsschule KERSCHENSTEINERS oder GAUDIGS, die Montessori- und Waldorf-Pädagogik, die sogenannten Plan- oder Projektversuche wie der Dalton-, Jena-, Projekt-Plan und andere. Dazu rechnen wir auch Programme bestimmter personengebundener „Meisterlehrer“. Geschlossen sind diese Systeme in dem Sinne, daß sie mittels systemabhängiger Begriffsbildungen von bestimmten faktischen Umständen wie z. B. der Rolle der Arbeit, der Gruppe, des Spiels oder anderen ausgehen und von hier aus alle unterrichtlichen Zusammenhänge interpretieren und ihre spezifische Geschlossenheit als didaktisches System aufbauen. Diese Systeme sind vor allem methodisch sehr anregend und unbedingt auch studierend wert, aber sie sind (wenngleich hier in durchaus unterschiedlicher Qualität) – was die Strukturierung des Lehrens und Lernens in der Gegenwart und in der uns vorliegenden Schulstruktur betrifft – nur selten und in speziellen Bereichen verallgemeinerungsfähig.²⁶ Man befindet sich zwar in diesen Systemen, wie HEIMANN sich ausdrückt, in liebenswerter, aber unter Umständen doch gefährlicher Gefangenschaft. Dies liegt daran, daß die „geschlossenen Systeme“ strengen Aufbaukriterien folgen und eine hohe materiale und methodische Festgelegtheit erfordern, die partiell auch in einen gewissen Dogmatismus des Handelns umschlagen kann. Die klassischen didaktischen Ansätze scheinen demgegenüber eine größere „Offenheit“ sicherzustellen. Diese „Offenheit“ äußert sich besonders darin, daß es sich bei diesen didaktischen Systemen um Denkmodelle von großer Formalität und Allgemeinheit handelt, die zunächst eine geringe materiale

²⁶ Vgl. zu den methodischen Richtungen als Einführung z. B. G. GEISSLER (1970). Vgl. weiterführend auch die Literatur in Anm. 22, S. 127 f.

und methodische Festgelegtheit erzwingen. Dennoch folgen auch sie bestimmten Aufbaugesetzlichkeiten, die jedoch für allen Unterricht und besonders für den derzeit allgemein praktizierten gelten sollen. Betrachten wir in knapper Charakterisierung die einzelnen klassischen Modelle:

Die *bildungstheoretisch* orientierte Didaktik vereinigt in sich einen widersprüchlichen Horizont geistesgeschichtlichen Bildungsdenkens. Hierzu gehören Ansätze des klassischen deutschen Idealismus von KANT bis HEGEL, des Bildungsgedankens von HERDER, HUMBOLDT, PESTALOZZI und anderen, der Philosophie SCHLEIERMACHERS und vor allem der hermeneutischen Lebensphilosophie Wilhelm DILTHEYS, aber auch Einflüsse des Existentialismus HEIDEGGERS oder der evangelischen und katholischen Seinslehre. Aus dem komplexen Spektrum heben sich dominierende Strömungen in der didaktischen Geschichte ab, wobei die in der Nachfolge DILTHEYS begründete Theorie von Herman NOHL, Erich WENIGER (1952, 1960) und seinen Schülern besonders relevant wurde, hingegen die in der Aufnahme vor allem Hegelscher Kategorien durch LITT, DERBOLAV (1960) und FISCHER (1975) vertretene Theorie kaum in die Schulpraxis vordringen konnte. Viele der geisteswissenschaftlichen Richtungen wurden stärker für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und weniger für die Didaktik bedeutend. Paul HEIMANN beklagte an der Bildungstheorie die Allgemeinheit der Begriffe und die damit verbundene Folgenlosigkeit für die didaktischen Entscheidungen des Schulalltags. Dies hatte mit dazu beigetragen, daß aufgrund des „bildungsphilosophischen Stratosphären Denkens“ (HEIMANN) die Schulpraxis eher von einer umfangreichen Kompendienliteratur als von einer wissenschaftlichen didaktischen Theorie beeinflusst wurde. Dieser Umstand liegt darin begründet, daß die bildungstheoretische Didaktik den Gegenstand der Didaktik zu sehr auf die *Was*-Beziehungen des Unterrichts reduziert und methodische Fragen als sekundär gegenüber inhaltlichen Fragen ansieht (Satz vom Primat der Didaktik; Didaktik gleich Bildungslehre). Hierbei tritt zugleich ein bildungsmäßig zur Vermittlung aufgegebenes Weltbild auf, das in den Zusammenhang lebensphilosophischer Theoriebildung eingebunden ist. An dieser Theorie ist von Kritikern immer wieder der *Irrationalismus* beklagt worden (vgl. z. B. SCHONIG 1973), der zugleich politisch konservative Positionen sichtbar werden ließ. Der Prozeß des Lehrens wird von dieser Richtung einseitig über die Erörterung der Stofflichkeit (Bildung) kanalisiert (vgl. KLAFFKI 1959), es bleibt weder Raum für eine umgreifende empirische Aufarbeitung von Phänomenen der komplexen Unterrichtspraxis noch für eine weitreichende Reflexion der komplizierten Wechselverhältnisse zwischen Unterricht, Gesellschaft und Individuum. Die gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen des Lehrprozesses werden nicht differenziert genug analysiert. „Geistige Mächte“ werden in ihrer Wirkung auf Bildungsprozesse zwar konstatiert, aber nicht näher hinterfragt. Der Bildungsbegriff ist vor allem spekulativen Aussagen geöffnet. Obwohl die Praktikabilität des didaktischen Modells von Wolfgang KLAFFKI in ein Planungsmodell für Unterricht umgesetzt werden konnte (vgl. KLAFFKI 1963), reduziert die didaktische Analyse dieses Ansatzes die Bestimmung des Unterrichtsganges auf eine vorwiegend inhaltliche Bestimmung der notwendigen Schritte der Stoffvermittlung, ohne hinreichend lernpsychologische und ideologiekritische Dimensionen zu beachten. Dies alles sind allerdings Kritikpunkte, die zumindest KLAFFKI durch eine Revision seiner Theorie indirekt eingestanden hat (vgl. KLAFFKI 1971, 1973, 1975, 1977) und die – wiewgleich bei der Neuorientierung KLAFFKIS noch zahlreiche Fragen offen sind (siehe auch DAHMER/KLAFFKI 1968, DAHMER 1969/70) – in bezug auf den klassischen bildungstheoretischen Ansatz eher von historischem als von aktuellem Interesse sind.

Erwähnenswert scheint mir, daß KLAFFKI meine Kritik an der bildungstheoretischen Didaktik (vgl. REICH 1977a, S. 27 ff.) als „Kritik des Mißverständs“ polemisch zurückweist (vgl. KLAFFKI in BORN/OTTO 1978, S. 67). In meiner Analyse sieht KLAFFKI Halbwahrheiten und Falschheiten miteinander unheilsam verknüpft, wobei sein Glaube an den möglichen kritischen Geist des geisteswissenschaftlichen Paradigmas offenbar unerschüttert trotz aller mittlerweile zu konstatierenden Modifikationen ist. Dies scheint mir aus der KLAFFKISchen Tradition her äußerst verständlich, sachlich jedoch nicht haltbar. KLAFFKI wie auch andere Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik neigen m. E. dazu, ihren gegenwärtigen „kritisch-konstruktiven Standpunkt“ in eine vormals doch eher konservative Theorie hineinzuprojizieren. So mag das von mir formulierte Urteil des eher historischen Interesses für die Bildungstheorie provozierend wirken und zu bloßer Gegenpolemik reizen. Für die Sache wäre es besser, wenn einerseits der systematische Erkenntnisbezug und andererseits das gesellschaftliche Erkenntnis- und Veränderungsinteresse dieses Ansatzes für die heutige Problemlage genauer herauspräpariert und in Kontrast zur eigenen Theorientradition gesetzt werden könnte, um dem Kritiker inhaltlich und nicht bloß formal entgegenzutreten. Man wird gespannt sein dürfen, welche „Wahrheiten“ dabei zutage gefördert und welche „Falschheiten“ Kritikern nachgewiesen werden, sofern diesbezüglich überhaupt noch Arbeiten erwartet werden dürfen.

Anfang der sechziger Jahre trat der *lerntheoretische* Ansatz in Konkurrenz zur bis dahin in der Diskussion dominierenden Bildungstheorie. Der Hauptvertreter dieses Ansatzes war Paul HEIMANN, der seit Ende der vierziger Jahre der Bildungstheorie ein nicht vorwiegend auf die Inhaltlichkeit des Unterrichts bezogenes Modell entgegensetzte, der sich jedoch erst aufgrund der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Anfang der sechziger Jahre (Erhöhung der Ausgaben für wissenschaftlich-technische Entwicklung, Entwicklung eines Bewußtseins für eine notwendige Bildungsreform in der Politik) und mit dem wachsenden ideologiekritischen Bewußtsein von Sozialwissenschaftlern mit seiner lerntheoretischen Orientierung durchsetzen konnte. Die lerntheoretische Fundierung der Didaktik meint allerdings keine direkte Ausrichtung am Forschungsstand der Psychologie, die sich mit Lernvorgängen beschäftigt. Vielmehr ist dieser Ansatz, den Wolfgang SCHULZ zur Vermeidung von Mißverständnissen auch als lehrtheoretischen Ansatz bezeichnete, zunächst in Absetzung von der Bildungstheorie als Lerntheorie herausgestellt worden, weil er nach einer Definition von Gottfried HAUSMANN mit dem Lernen und Lehren auf allen Stufen und in jeder Art sich beschäftigt und dabei das gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick behält (vgl. HAUSMANN 1959, S. 9; HEIMANN 1976, S. 147). Die Didaktik geht aus dieser Sicht in der Erziehungswissenschaft auf, sie kann nicht auf ein begrifflich sauber von Erziehungsvorgängen zu trennendes didaktisches Handlungsfeld bezogen werden, das die Bedingungen erzieherischer Verhältnisse übergeht. Didaktische und erzieherische Prozesse stehen in der Realität ungeschieden voneinander, wenngleich sich der spezifisch didaktische Aspekt durch eine besondere Beachtung der Lehr-/Lernprozesse im Unterricht (Didaktik als Unterrichtswissenschaft) als zentrale Aufgabe hervorheben läßt. Obwohl keine Vereinseitigung der didaktischen Theorie auf lernpsychologische Erwägungen intendiert ist, so war die Entwicklung der amerikanischen Lernforschung, die in den fünfziger Jahren vor allem von Heinrich ROTH in der Bundesrepublik popularisiert wurde (vgl. ROTH 1957), dennoch von großer Bedeutung für die Entwicklung dieses Ansatzes (vgl. HEIMANN 1976, S. 84 ff.). Die lernpsychologischen Hilfen, die ROTH für die Didaktik erschlossen hatte, brachten HEIMANN sogar dazu, auf eine „allgemeine Theorie der menschlichen Natur“ aus lernpsychologischer Sicht zu hoffen,

eine Hoffnung, die sich aufgrund des starken Meinungsstreites unter Psychologen und anderen Sozialwissenschaftlern der Gegenwart als problematisch erwiesen hat.²⁷ Zwar suchen unterschiedliche psychologische Ansätze die Natur des Menschen zu ergründen, aber es gibt stark widerstreitende Aussagen, und von einer Gesichertheit der Theorienbildung kann heute kaum gesprochen werden. Andererseits war sich auch HEIMANN schon bewußt, daß die Didaktik nicht ausschließlich lernpsychologisch begründet werden kann. In die Didaktik greifen zahlreiche Bedingungsgefüge ein, die theoretisch bearbeitet werden müssen, um die Rationalität zu treffender Entscheidungen im didaktischen Prozeß zu erhöhen. Der Vorteil des Heimannschen Ansatzes gegenüber der Bildungstheorie liegt vor allem darin, daß er stärker auf die Breite und das Beachten der gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen als Voraussetzungen von Entscheidungen im didaktischen Handlungsfeld orientiert (vgl. weiterführend auch OTTO 1969, SCHULZ/THOMAS 1967, SCHULZ 1972 und weiter unten Teil II.).

Ebenfalls Anfang der sechziger Jahre wurden *informationstheoretisch-kybernetisch* inspirierte Modelle entwickelt, die die Didaktik technologisch zu verwissenschaftlichen suchten. Die Gemeinsamkeit der hierbei entwickelten unterschiedlichen Strategien liegt in dem Bemühen, ein wertfreies Entscheidungsmodell für die technologisch eindeutige Steuerung des Lehrens zu entwickeln, das für beliebige Intentionen einsatzfähig ist. Die hier entwickelten Ansätze, wobei vor allem Helmar FRANK und Felix von CUBE als bekannte Vertreter zu nennen sind, bemühen sich um eine wertfreie Perspektive. Sie wollen die Verwissenschaftlichung didaktischer Denkmodelle durch die Übernahme spezifischer informationstheoretischer oder kybernetischer Verfahren und Denkweisen erzielen. So gesehen gewinnen Regelkreismodelle und logische Entscheidungskalküle Bedeutung, die Didaktik soll auf ein „neutrales“ Beschreibungs- und Entscheidungssystem reduziert werden, das alle normativen Fragen zur Intentionalität und Inhaltlichkeit zugunsten einer erstrebten methodischen Eindeutigkeit aus der Didaktik ausklammert. Hier deuten sich nicht nur Perspektiven für den Einsatz von Lernmaschinen und technologischen Konzepten, wie z. B. der programmierten Instruktion, an, sondern eine technologische Denkweise ringt um die Anerkennung als einzig mögliche Wissenschaftlichkeit. Vertreter dieses Ansatzes gestehen die Wissenschaftlichkeit oft nur noch Modellen zu, die nach logischer Widerspruchsfreiheit im Rahmen der „Wertfreiheit“ streben. Hierbei wird nicht nur verschwiegen, daß die Wahl dieses Standpunktes selbst eine Wertung darstellt, sondern oft auch übersehen, daß die Verengung der Didaktik auf logische Entscheidungskalküle eine Entfremdung von der Unterrichtswirklichkeit beinhaltet.²⁸ Diese didaktische Richtung konnte zwar in Spezialfällen didaktischer Handlungen wie der programmierten Instruktion durchaus eine Praxisbezogenheit aufzeigen, aber für die komplexen Aufgaben der alltäglichen Schularbeit erwiesen sich die vorgelegten Denkmodelle als zu eng. Dies liegt meines Erachtens im wesentlichen schon darin begründet, daß Vertreter dieses Ansatzes zu wenig erkennen, daß Wertfragen in der didaktischen Praxis komplex auftreten und auch didaktisch reflektiert werden müssen.

Seit Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre stehen diesen hier nur knapp skizzierten drei klassischen Ansätzen zahlreiche Neubegründungsversuche zur Seite. Die Fülle von Anregungen und Denkweisen ist hier schwer

27 Vgl. zu diesem Problembereich auch weiter unten S. 53 ff.

28 Die Entfremdung drückt sich im Hang zur Expertokratie aus, die dieser Ansatz bezogen auf Lehrplankonstruktionen benötigt. Vgl. zur Kritik auch REICH (1977 a, S. 202 ff.). Dieser Kritik unterliegt auch der Ansatz von KÖNIG/RIEDEL (1975, 1976).

überschaubar geworden, da nicht nur unterschiedliche originäre Ansätze begründet wurden, sondern immer wieder auch Sekundäranalysen von diesen Ansätzen oder Mißverständnissen zwischen ihnen lebten – und bis heute leben. Der dichte Wald didaktischer Kompendienliteratur, die alles leicht, faßlich und verständlich zu machen verspricht, ist nicht mehr zu überschauen. Betrachten wir kurz wichtige neuere Ansätze.

In seiner Aufarbeitung didaktischer Theorien machte BLANKERTZ auf eine alternative Konzeption aufmerksam, die als Theorie der „didaktischen Strukturgitter“ bekanntgeworden ist (vgl. u. a. BLANKERTZ 1971, 1972, 1974; ferner KULTUSMINISTERIUM 1972, LENZEN 1975). Diese Theorie reflektiert gegenüber der herkömmlichen Didaktik deutlicher die gesellschaftlichen Vorentscheidungen, die in didaktische bzw. curriculare Konzeptionen eingehen, sie entwickelt zwar kein durchweg eindeutiges inhaltliches Verständnis – bleibt also in gewisser Weise theoretisch offen –, verdeutlicht jedoch, daß jede Wertsetzung im didaktischen Bezug umfassend zu begründen ist, wobei institutionelle, fachliche, situative und andere Bedingungen in den Blick geraten sollen. D. LENZENS (1973, 1976) strukturalistische Ausdeutung und Erweiterung dieses Ansatzes diskutiert ein breites Theorienspektrum, das vom Strukturalismus bis zum Konstruktivismus langt, dessen methodologische Implikationen jedoch noch nicht recht überschaubar sind und dessen praktische Konsequenzen allzu theoretisch bleiben.

SCHÄFER/SCHALLER führten den kommunikationstheoretischen Ansatz in die Didaktik ein, wengleich ihr vertretener emanzipativer Anspruch recht widersprüchlich ist (vgl. auch REICH 1977 a, S. 356 ff.). Zum Teil vermittelt über D. BAACKES Arbeiten (vgl. BAACKE 1973, 1974, 1975 a, 1975 b) wurde die Relevanz kommunikationstheoretisch orientierter Didaktik näher erörterbar (vgl. bes. POPP 1976, zum Teil auch HEINZE 1976). Zu einem besonderen Problem wird auch hier die Begründung einer emanzipativen Strategie. Das Verhältnis zur bisherigen Didaktik wird zwar nicht immer weitreichend reflektiert, dennoch können kommunikationstheoretische Sichtweisen der didaktischen Diskussion Impulse geben. Diese scheinen mir aber andererseits in verfügbare Theorien integrierbar.²⁹ Ein Ansatz kommunikativer Didaktik ist ohnehin schwer begründbar, da die Diskussion um Kommunikationsprozesse deutlich zeigt, daß hier

29 Kommunikationstheoretische Argumentationen brachten neue Sichtweisen hervor, die unterschiedliche Problemebenen ansprechen und für die Didaktik besondere Relevanz haben, da sie sich auf die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen beziehen. Je weiter man den Kommunikationsbegriff faßt, desto mehr erscheinen *alle* Sozialwissenschaften als Kommunikationswissenschaften, faßt man ihn enger, dann zeigt er sich als interdisziplinäres Problem aller Sozialwissenschaften. Zu unterscheiden ist auch, inwieweit bisherige Kommunikationstheorien nach formalen Beschreibungen von Kommunikationsvorgängen suchen, um die formalen Strukturen des Kommunizierens näher zu erhellen, und inwieweit inhaltliche Konzeptionen entwickelt werden, die auch Modelle inhaltlich gelungener, d. h. als wahr und richtig empfundener, Kommunikation konstruieren. Die Beziehung zwischen kommunikativen und emanzipativen Prozessen ist hier ein Grundproblem. Kommunikative Ansätze haben meines Erachtens nicht zu einer vollständigen Revision didaktischer Konzepte führen können – und dies scheint auch gar nicht ihre Funktion als interdisziplinäre Ansätze –, wohl aber deutlich gemacht, daß sich die Didaktik kritisch versichern muß, inwieweit die Kommunikationstheorien, die ihrerseits dem Widerstreit wissenschaftlicher Ansätze unterliegen, nicht relevante Frage-, Problem- und Lösungsaspekte in bezug auf didaktisches Handeln nahelegen. Vgl. auch Anm. 32, S. 48 f.

ein interdisziplinäres Problem aller Sozialwissenschaften angesprochen ist. Dies gilt übrigens auch für Interaktionsprozesse, die in letzter Zeit als relevanter Forschungsgegenstand in der Erziehungswissenschaft wieder in den Vordergrund getreten sind (vgl. z. B. BLANKERTZ 1977, ULICH 1976, in praktischer Wendung für die Erziehungsarbeit: FRITZ u. a. 1975). In Zukunft werden sicherlich auch verstärkt Analysen von Arbeits- und Handlungsprozessen ihre Relevanz für die Didaktik erlangen, was sich einerseits als Weiterführung der Arbeitsschultendenzen in der Reformpädagogik ergibt, andererseits durch neuere psychologisch orientierte Forschungsergebnisse herausgefordert scheint (vgl. z. B. MILLER u. a. 1973, VOLPERT 1974, PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN 1977, LOMPSCHER 1977).

Es gibt mittlerweile auch Versuche der Begründung einer „materialistischen Didaktik“, wie sie BÖNSCH (1975) vorlegte, ohne jedoch eine systematische und durchgängig plausible Theorie entwickeln zu können. Hier wird besonders die Diskrepanz zwischen kritischem Anspruch in der Theorie und faktischen (systematischen) Folgen für die Arbeit in der Praxis offensichtlich.

Die Begründung einer kritischen Didaktik, die SCHULZ (1972) versprach, vollzieht sich in der Gegenwart schwerfällig, auch wenn oder eben weil die kritische Sicht auf die Praxis zu beziehen ist (so z. B. MOSER 1974 und 1977).

Identitätsfragen im Unterricht sind offensichtlich geworden. Einige zu hinterfragende Aspekte behandelt RUMPF (1976). Obwohl RUMPF keine unterrichtsbezogenen Antworten findet (vgl. auch RUMPF 1971), ist die Hinterfragung ein notwendiger Bestandteil ideologiekritischer Betrachtungen, die in der Didaktik noch viel zu selten geübt werden. In dem Zwang, Lehrern praktikable Konzepte zu liefern, wird die Theorie oftmals naiv oder in gewisser Weise vordergründig, eher auf das Sammeln von Verhaltensregeln, weniger auf Überlegungen, wie Verhalten zustande kommt, ausgerichtet. Beispiele dafür bietet in neuerer Zeit FEIL (1977), der sich bemüht, eine normative Didaktik zu begründen, um zu zeigen, daß Didaktik immer von Normen ausgeht. Die Begriffswahl ist hier äußerst irreführend, da FEIL nur auf den normativen Problemgehalt des Unterrichts hinweist, aber keine ihm angemessen erscheinenden Normen demokratischen oder emanzipatorischen Unterrichts bereitstellt. Bei FEIL zeigt sich damit einmal mehr das Mißverständnis, durch formale Begriffssetzungen Probleme lösen zu wollen, die in der Didaktik inhaltlich kontrovers und historisch zu betrachten sind. So bleibt seine Arbeit nicht mehr als eine gewisse Methodenzusammenschau, die aus unterschiedlichen didaktischen Theorien entlehnt wird, wie sie sich ähnlich z. B. bei KUNERT (1976) – hier unter dem irreführenden Titel *curricularer Unterrichtsplanung* – findet.

Stärker in der didaktischen Theorientradition steht demgegenüber das Gießener didaktische Modell von HIMMERICH und Mitarbeitern (1976). Anregend ist hier vor allem der Versuch, Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse in ein didaktisches Konzept zu integrieren, nach einer sinnvollen Kategorisierung didaktischer Prozesse zu suchen. Kern der Neuorientierung ist dabei die Bestimmung der Dimensionen Gegenständigkeit, Aktualität und Modalität als formale Variablen des didaktischen Prozesses. Die Gegenständigkeit richtet sich vor allem auf inhaltliche oder thematische Gefüge, die Modalität zeigt im wesentlichen methodische Zugänge, und die Aktualität soll die Notwendigkeit einer Situationsgebundenheit didaktischer Planung und Analyse verdeutlichen (vgl. bes. ebd., S. 94 ff.). Die Hinweise bleiben hier allerdings eher formal und führen die systematische und emanzipatorisch-wertsetzende Seite m. E. nicht entscheidend weiter.

Dieses Problem gilt auch für die Versuche, eine kooperative Didaktik zu begründen (vgl. ULSHÖFER/GÖTZ 1976), in der wissenschaftspropädeutische, pragmatisch-krea-

tive und humanitär-politische Bildung gleichermaßen integriert werden sollen, in der jedoch die bisherige didaktische Theorienentwicklung sehr verkürzend behandelt wird.

Eine andere Richtung versucht die Pluralität der Meinungen und die Vielfalt der Möglichkeiten durch einen konstruktiven Ansatz (vgl. HILLER 1973) und bezogen auf einen mehrperspektivischen Unterricht zu entwickeln (vgl. GIEL u. a. 1974). Auch hier ist die methodologische Basis des Theorienkonzepts nicht immer eindeutig (vgl. auch REICH 1977 a, S. 365 ff.), die emanzipative Strategie oft unklar und schwer zu begründen.³⁰ Bei diesem Ansatz mag – wie auch schon bei einigen der vorher diskutierten – besonders deutlich das Bestreben sein, nach konkreten und praktikablen Bezugspunkten der Weiterentwicklung der Didaktik zu suchen. Problematisch hierbei ist die nicht immer hinreichende Auseinandersetzung mit der bisher entwickelten didaktischen Theorie, so daß theoretische Diskontinuitäten sich oft dadurch ausdrücken, daß längst bekannte Zusammenhänge oft nur in neuer Terminologie als neue Erkenntnisse angeboten werden.³¹ Das Fehlen einer Geschichte der Didaktik macht sich eindringlich bemerkbar. Insbesondere der Heimannsche Ansatz wurde kaum weitreichend genug analysiert^{31a}, wengleich vor allem aus sozialwissenschaftlichen Bezügen heraus neue und wichtige Dimensionen der Begründung unterrichtswissenschaftlichen Denkens und Handelns erschlossen wurden.³²

30 In diesem Umstand spiegelt sich eine Unsicherheit der Erziehungswissenschaften, wenn nicht der Sozialwissenschaften, in der Bundesrepublik wider, da in der Suche nach offenen Lösungen vielfach auch Vagheiten emanzipativer Strategien begründet werden. Dennoch wird man längerfristig betrachtet wohl zumindest im Sinne mittlerer Reichweite genauer angeben müssen, was als Emanzipationsleistung gefordert wird und realisiert werden soll. Es ist dies eine Begründung, der de facto jeder Lehrende im Rahmen der Bestimmungsmöglichkeiten seiner Lehrpraxis auch unterliegt.

31 Dieses Problem wurde weiter oben beim Kommunikationsbegriff zum Teil schon deutlich. Neue Akzentsetzungen leiden oft am Mangel einer Inbeziehungsetzung zum vorhandenen Entwicklungsstand der jeweiligen Disziplin. Aber nur durch die bewußte Inbeziehungsetzung können sie ihren neuen und zum wissenschaftlichen Fortschritt beitragenden Charakter genügend verdeutlichen. In der Erziehungswissenschaft sind die Diskontinuitäten in der Gegenwart recht groß, was eine Ursache darin haben mag, daß Erziehungswissenschaftler noch zu wenig ein kritisches Bewußtsein gegenüber der Geschichte der eigenen Disziplin entwickelt haben. Ziemlich ahistorisch verfahren CORTE u. a. (1975) in ihrer Arbeit, wenn sie den Begriff Didaktik durch die Bezeichnung Didaxologie ersetzen, ohne theoretisch zu neuen Horizonten vorzustoßen. Neue Begriffsbezeichnungen allein helfen hier nicht weiter, auch wenn der Arbeit brauchbare Zusammenfassungen unterrichtlicher Handlungsaspekte zu entnehmen sind. Ein Querschnitt durch die didaktische Theorienbildung der Gegenwart findet sich z. B. bei BOROWSKI u. a. (1974, 1976), demgegenüber vereinfachen MEMMERTS (1977) Überblicke in Tabellenform die Problemaspekte zu sehr.

31a Eine Erweiterung des HEIMANNSCHEN Ansatzes versuchte neben Wolfgang SCHULZ vor allem PETERSEN (1973, 1975) in Anknüpfung an HAUSMANN. Diese Erweiterung erscheint mir methodologisch nicht unproblematisch, insbesondere da sie die Wechselbeziehung zwischen Bedingungen und Entscheidungen nicht genügend aufklärt (vgl. auch REICH 1977 a, S. 442 ff.), die weiter unten noch deutlich gemacht werden soll.

32 Diese Impulse und neuen Denkweisen stehen im Zusammenhang mit einer kritischen Hinwendung zu bisher oft vernachlässigten Themenkreisen: Jürgen HABERMAS versuchte durch die Unterscheidung von Arbeit, Herrschaft und Sprache auf drei wesentliche Problemhorizonte sozialwissenschaftlicher Theorienbildung aufmerksam zu machen. Klaus MOLLENHAUER (1972) unterschied als relevante Theoriebezüge für die Erziehungswissenschaft Kommunikations-, Interaktions- und Arbeitsprozesse, vgl. erweiternd z. B. AUWÄRTER u. a. (1976). Dabei wird insbesondere der Zusammenhang zwischen Kommunikation und emanzipativer Kompetenz (so

Die Diskontinuität der didaktischen Theorienbildung manifestiert sich besonders in der gegenwärtigen *Curriculumdiskussion*, die der Didaktik an die Seite getreten ist (vgl. Lit. Anm. 1, S. 7). Saul B. ROBINSON führte 1967 den Begriff Curriculum in die deutsche Diskussion ein, indem er sich von der Bildungstheorie absetzte und deutlich machte, daß die Schulreform als Revision der Bildungsinhalte voranschreiten müsse, um mit der erforderlichen gesellschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten. Die Gefahr von Dysfunktionalitäten, die durch das Bildungssystem gegen die Erfordernisse des ökonomisch-sozialen Reproduktionsprozesses entstehen können, war in der Bundesrepublik unter dem Motto „Wirtschaftsriese, aber Bildungszwerg“ deutlich geworden. Im Hinblick auf Veränderungen der Bildungsstruktur und -inhalte hatte die Bildungstheorie – trotz lehrplantheoretischer Überlegungen Erich WENIGERS – kaum Impulse geben können. Die Revision der Lehrpläne als Aufgabe der Curriculumtheorie rückte an die Seite der Didaktik. So konnte der Eindruck entstehen, als würde die Didaktik sich vorwiegend um die Methoden des Unterrichtens zu kümmern haben, während die Curriculumtheorie die Intentionen und Inhalte des Lehrens revidiert. Illusionär war hier jedoch die Hoffnung, daß die Curriculumtheorie einhellig klären könnte, welcher Lehrplan in der Gegenwart wünschenswert sein soll und von allen akzeptiert werden kann (vgl. auch REICH 1977b). In der Curriculumtheorie treten nämlich die gleichen theoretischen Ungesichertheiten und normativen Grundbezüge und -konflikte auf, die auch für die didaktische Theorie und ihren intentionalen, inhaltlichen und methodischen Entscheidungsraum gelten. Paul HEIMANNs Theorie zeigte diese Probleme schon frühzeitig auf. Er versuchte als Didaktiker, dem Dilemma des Lehrers, einerseits einen allgemeingültigen Lehrplan vor sich zu haben, andererseits die rahmenhafte Abstraktheit und Pauschalität des Lehrplans konkret und nach der eigenen Werthaltung differenziert umsetzen zu müssen, dadurch entgegenzuwirken, daß er den Lehrer bereits während seines Studiums in der realen Entscheidungssituation und im Entscheidungsdruck der Praxis tätig werden läßt, um ihn hierbei theoretisch zu überformen. Diese Überformung ist darauf angewiesen, daß theoretische Bezüge in der praktischen Tätigkeit bewußt hergestellt werden. So wollte HEIMANN, daß nicht nur Didaktiker und Erziehungswissenschaftler, sondern auch Psychologen, Philosophen, Soziologen und andere

bei BAACKE 1975 a) und Interaktion und Emanzipation (vgl. BLANKERTZ 1977) relevant. Basil BERNSTEIN hatte durch seine Studien deutlich auf schichtenspezifische Sprach- und Bewußtseinsprozesse aufmerksam gemacht, Aspekte, die in einer modernen Erziehungstheorie enthalten sein sollen (vgl. BERNSTEIN 1977). Auch für die Didaktik kommt es darauf an, diese – hier nur bruchstückhaft genannten – Aspekte mitzubedenken, in die ideologiekritische und empirische Haltung als Ausdruck des Willens, das didaktische Feld wissenschaftlich zu erforschen, aufzunehmen (vgl. dazu auch S. 46).

ein Schulpraktikum mit betreuen, um ein Mindestmaß an breiter und durchaus widersprüchlicher theoretischer Durchdringung zu erreichen. Demgegenüber setzt die Curriculumtheorie meistens bei der Revision der allgemeinen Lehrpläne an, die zum Teil in konkrete Ausarbeitungen einzelner Unterrichtseinheiten übergeleitet werden. Hier wird nicht immer bemerkt, daß alle curricularen Bemühungen dann bloße Theorie bleiben, wenn der didaktische Ansatz praktischer Lehrerqualifizierung nicht ausreichend in die Überlegungen mit einbezogen wird. So gesehen müßte in der Curriculumdiskussion der bisherige Entwicklungsgang und die Potenz der Didaktik näher beachtet werden. Dies mag übrigens, ohne daß dieser Gedanke hier weiterverfolgt werden kann, besonders auch für eine Aufarbeitung der bisherigen Fachdidaktiken und spezifische erziehungswissenschaftliche Theorieströmungen gelten, wie sie z. B. aufgrund der Arbeiten Martin WAGENSCHAINS und anderer als dringlich erscheinen muß. Der weiter oben bereits erwähnte didaktische Strukturgitteransatz der BLANKERTZ-Gruppe versucht immerhin in fachdidaktischer Orientierung, die Curriculumforschung der Praxis anzunähern, ohne rezeptologisch verkürzend zu verfahren. Hier wird ein Spektrum sozialwissenschaftlicher Erklärungsansätze herangezogen, um didaktische Entscheidungen auf fachspezifischen Ebenen herzuleiten und ideologiekritisch verständlich zu machen, ohne daß allerdings bisher genügend die reale schulpraktische – und das heißt auch unterrichtsmethodische – Begründung und Realisation erreicht werden konnte.

Die Curriculumdiskussion, deren Aufschwung maßgeblich von Bestrebungen der Bildungsreform, die in den sechziger Jahren unabweisbar geworden war, beeinflusst wurde, gelangte Ende der siebziger Jahre in eine deutliche Stagnation, die durch Einbußen am Reformvermögen geprägt ist. Eine Rückbesinnung auf die Didaktik wird damit unabweisbar, um sich der Praxis wissenschaftlich wieder anzunähern. Allerdings mag diese Annäherung auch eine besondere Gefahr hervorbringen: Wenn die Curriculumtheorie jetzt Aufgaben der Didaktik wahrnimmt, dann könnten möglicherweise gerade jene weitergehenden Aufgaben, mit denen sie als Theorie der Lehrplanreform und als Instrument der Infragestellung unseres Bildungskosmos für eine Vertiefung der Diskussion sorgte, nun wieder auf ein vordergründiges Niveau zurückfallen. Auch wenn sich oft schwer auseinanderhalten läßt, was der Unterschied zwischen Didaktik und Curriculumtheorie sein könnte – und dieser mögliche Unterschied wird verwischt, wenn curriculare Theorien mit einem Schlag sich die gesamte Geschichte der Didaktik anzueignen meinen, obwohl hier meist noch zu wenig aufgearbeitet wurde –, so läßt sich meines Erachtens in der Tendenz dennoch ein möglicher unterschiedlicher Forschungs- und Lehrrahmen, der allerdings kooperativ aufeinander zu beziehen und institutionell zu koordinieren wäre, aufweisen.

Der Curriculumtheorie kommt es primär, besonders angesichts der Reformstagnation der Gegenwart, zu, permanente Lehrplanrevisionen zu unternehmen, alternative (vor allem fachdidaktisch orientierte) Konzeptionen zu erarbeiten und die Struktur des Bildungskanons und der Bildungsmöglichkeiten kritisch zu überdenken, um einerseits Grundlagenforschung zu betreiben, die andererseits Entscheidungskompetenzen und Entscheidungen vorbereitet. Je mehr die Praxiswirksamkeit erreicht werden soll – was nicht heißt, daß diese immer erreicht werden muß: Wissenschaft bedarf auch der Vorlaufforschung –, um so mehr ist die koordinierte und kooperative Zusammenarbeit mit der Allgemeinen Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft und den betroffenen Fachdidaktiken sowie weiteren Sozialwissenschaften zu erreichen. Die Didaktik ist eine Handlungswissenschaft und direkt auf Entscheidungsprozesse (vor allem im unterrichtlichen Feld) orientiert. Sie reflektiert zwar notwendigerweise auch den curricularen Horizont, ohne jedoch immer genügend die Vielzahl möglicher Alternativen aufgrund des Praxisdruckes ausschöpfen zu können, ohne die entscheidenden Lehrer aus dem Zwang einer gesetzten und zu vollziehenden Lehrplanbefolgung befreien zu können. Zwar dürfen didaktische Disziplinen nicht als willfährige Umsetzungstechnologien aufgefaßt werden, die blind jeder Lehrplanvorgabe folgen, aber sie sollten auch nicht die Illusion befördern, daß der Lehrer in der Gegenwart curriculare Planungskompetenz – wie es z. B. KUNERT (1976) dem Titel nach suggeriert, aber nicht aufweisen kann – erlangt hat. Wir sind von der Möglichkeit einer direkten Beteiligung der Lehrer an den Curricula weit entfernt, da bei uns noch nicht einmal jedes Lehrmittel für die Schule zugelassen wird, obwohl sein Einsatz wissenschaftlich begründet sein mag. Ein Schulsystem, daß aufgrund bürokratischer Reglementierungen Gedichte von BÖLL, GRASS, FRIED und anderen nicht gleichermaßen in Deutschbüchern aller Bundesländer duldet, darf gewiß nicht als Freiraum curricularer Veränderungen durch Lehrer angesehen werden. Und vielfach scheint es auch so, als hätten sich unterderhand viele der wissenschaftlichen Curriculumansätze zu biederen Fachmethodiken alten Stils entwickelt, die zwar nun die Praxis sehen, aber den fachwissenschaftlichen Horizont nicht mehr genügend kritisch-sozialwissenschaftlich hinterfragen. Ansätze, die in der Gegenwart den Begriff „Didaktik“ schlicht durch den Begriff „Curriculum“ ersetzen, aber die alten Inhalte beibehalten, lösen keine Probleme. Sie folgen der Tradition einer curricularen Begründungsstrategie in der Bundesrepublik Deutschland, die leider die Geschichte der Didaktik, die immer auch Lehrplanüberlegungen einschloß, in einem zu kurzen Anlauf und vielfach bloß durch neue Begriffe zu überwinden sucht.

Für die Curriculumsdiskussion erwiesen sich die Pluralität der wissenschaftlichen Forschungs- und Lehrmeinungen, die Vieldeutigkeit der Erkenntnis-

und Interessensetzungen und damit die Unmöglichkeit, einen allseitig akzeptierten Lehrplan zu finden, als grundlegende Probleme. Dabei wäre *eine* Lösung möglich, sofern zwar keine Uniformität der Wissenschaft, aber doch eine Einheitlichkeit erzielt werden könnte, die einen gemeinsamen Lehrplan als Grundkonsens und bezogen auf einen bestimmten historischen Zeitraum institutionalisieren ließe. Diesen – nicht ganz gefahrlos – Weg nahm gegenüber der Bundesrepublik Deutschland die *Deutsche Demokratische Republik* (vgl. hierzu genauer REICH 1977 a, S. 220 ff.). Bereits in den fünfziger Jahren wurde eine enge Orientierung an der Sowjetpädagogik gesucht, was vor allem dazu führte, daß die Didaktik im Sinne einer Methodenlehre auf das Beachten von didaktischen Prinzipien (Anschaulichkeit, Faßlichkeit, bewußte Aneignung, systematische Vermittlung und andere) unter Betonung der führenden Rolle des Lehrers verpflichtet wurde, wenngleich auch gewisse Gemeinsamkeiten mit der Bildungstheorie zu beobachten waren. Diese Gemeinsamkeiten waren allerdings eher formaler Natur und betrafen nicht die zur Vermittlung konkret anstehenden Inhalte, die in der DDR nach und nach konsequent an der marxistisch-leninistischen Weltanschauung ausgerichtet wurden. Aber ebenso wie in der Bildungstheorie dominierte in der DDR der Aspekt des „Was“, d. h. es wurde vor allem von den Inhalten ausgegangen und von diesen auf die Schüler rückgeschlossen. In den sechziger Jahren setzte auch hier ein stärkeres Beachten lernpsychologischer Erkenntnisse ein, wobei die Entwicklung der sowjetischen Psychologie entscheidend war. Diese Entwicklung hält bis in die Gegenwart an, wobei heute der Aufbau einer sozialistischen Persönlichkeitstheorie als umgreifender Rahmen auch für die Didaktik wesentlich wird. Die Didaktik selbst wurde und wird jedoch dem Lehrplanwerk eingegliedert. Ihr wesentlicher Inhalt ist heute die „Ziel-Inhalt-Methoden-Relation“, wobei es didaktisch gesehen nicht um die Bestimmung oder Kritik von Zielen geht, sondern um deren adäquate Umsetzung. Im methodischen Bereich konnte sich deshalb die Didaktik in der DDR stark differenzieren, die Bedingungsforschung und Kriterien der Entscheidungsbildung mußte sie hingegen anderen Disziplinen und übergeordneten parteilichen Beschlüssen überlassen.

4. Zum Verhältnis von Psychologie und Didaktik

Betrachtet man die Entwicklung der unterrichtstheoretischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR in den letzten Jahren, so ist neben der Divergenz (widerstreitende Ansätze im Rahmen des gesellschaftlichen Kräftefeldes auf der einen und direkte parteiliche Ableitungen auf der anderen Seite) auffallend, daß die Psychologie in West und Ost immer mehr in ihrer Bedeutung für die Fundierung unterrichtlicher Lehr- und Lernstrategien hervorgehoben wird. Hierbei erscheint es zum Teil so, als ob eine neue Allgemeingültigkeit und Objektivität der Unterrichtstheorie durch direkte Ableitungen aus Lerntheorien psychologischer Herkunft möglich sei. Eine derartige Fehleinschätzung ist jedoch zu kritisieren. Zunächst muß bewußt werden, daß es seit Jahrzehnten keine einhellige lernpsychologische Orientierung gibt und daß deshalb die vorhandenen Lerngesetze immer auch nur Gesetzesaussagen bestimmter Theorien sind, die diese Aussagen jeweils im Rahmen spezifischer Theorienbildungen postulieren. Derartige Aussagen sind grundsätzlich umstritten, da in der lernpsychologischen Theorienbildung unterschiedliche Ansätze um rationale und empirische Maßstäbe im *Widerstreit* ringen und der Pädagoge keine eindeutig auf jede Praxissituation zutreffende Antwort erwarten darf. Folgende Fehlerwartungen müssen vermieden werden (vgl. auch MUTSCHLER/OTT 1975/76, Teil 1, S. 832 f.):

- Mit Hilfe der Psychologie kann die Didaktik nicht auf eine verlässliche empirische Grundlage gestellt werden, weil das psychologische Erkenntnisinteresse didaktische Situationen auf bestimmte Meßgrößen vereinfacht und bisher kaum in der Lage war, die komplexe Situationsgebundenheit zu erfassen. Hinzu kommt die Schwierigkeit, daß empirisch immer auch nur das erfaßt wird, was aufgrund einer vorausgehenden Theorieentwicklung zur Beschreibung und Interpretation herausgefordert wird. Mit Hilfe der Psychologie kann die Didaktik daher auch nicht auf eine einheitliche oder eindeutige empirische und theoretische Grundlage gestellt werden, da eine derartige Grundlegung auch in der Psychologie völlig kontrovers ist.³³

³³ Wenn man schlagworthaft von der Möglichkeit einer Vereindeutigung durch empirische Befunde spricht, so ist dies immer schon eine eingeschränkte und an theoretische Steuerungen gebundene Vereindeutigung: Empirische Befunde, ganz abgesehen von der Schwierigkeit methodisch einwandfreier Ergebnissicherung, stellen eine Auswahl unter eingeschränkter Fragestellung und eine reduzierte (oft in „Einzelatome“ zerlegte) Wirklichkeit (mit dem Ideal des Ausschaltens störender Bedingungen) dar. Vgl. zu diesem Problemkreis auch REICH (1978 a, bes. S. 99 ff. und 370 ff.).

- Ein bestimmter *lerntheoretischer* Ansatz, der aus dem Angebot an Lerntheorien ausgewählt wird, erlaubt auch noch längst keine eindeutige Ableitung in eine didaktische *Lehrstrategie*. Lerntheorien sind oft abstrakt und vielfach auch auf die Analyse tierischen Verhaltens oder elementaren menschlichen Verhaltens gerichtet. Sie münden meist in abstrakte Lerngesetze, die für die große Zahl der Fälle, weniger jedoch für situations-spezifische und individuell gebrochene Lehr-/Lernprozesse gedacht sind. Zum Teil ist es äußerst schwierig, aus lernpsychologischen Aussagen Lehrstrategien abzuleiten, weil die lernpsychologische Ausgangsbasis kaum der Komplexität einer realen Unterrichtssituation entspricht. Lernpsychologische Ansätze dienen daher mehr der Bewußtwerdung vielfältiger Lernmechanismen und ihrer Bedeutung (Erhöhung der reflexiven Bereitschaft, über die Komplexität und Bedingungen des Lernens nachzudenken), als der Ableitbarkeit eindeutiger Lehrmechanismen. Lerntheorien werden in experimentell-psychologischer Forschung meistens in Laborsituationen konstruiert, Unterricht jedoch findet in einer Lebenspraxis statt, in der ein breit differenziertes Erkenntnisinteresse gegenüber einer reduzierten Forschungsstrategie vorherrschen muß.
- Lerntheorien sind meist so allgemein, daß sie schon fast beliebig zur Legitimation jeder Art von Unterrichtspraxis herangezogen werden können. Hierbei wird oft nicht mehr gesehen, daß das psychologische Forschungsinteresse notwendigerweise nicht identisch mit einer didaktischen Lehrverantwortung sein kann, weil es in isolierender Betrachtung überwiegend zu Einzelfallbeschreibungen kommt, die für die didaktische Praxis nicht geradlinig übernehmbar sind. Der Sinn immer verbesserter Leistungstests kann beispielsweise didaktisch nicht deshalb behauptet werden, weil Lernpsychologen derartige Tests ausarbeiten, sondern muß sich als humaner Aspekt einer demokratischen Unterrichtspraxis ausweisen lassen. Analysen über Motivation, Transfer usf. sind z.B. nicht einfach aus der Experimentiersituation des Psychologen in die Unterrichtspraxis übertragbar, sondern es muß hier erst überprüft werden, inwieweit sie der Unterrichtspraxis überhaupt adäquat entsprechen können. Es darf nicht so sein, daß didaktische Fragen bloß aus der Psychologie abgeleitet und unbefragt übernommen werden, sondern umgekehrt ist aus den Problemen der Unterrichtspraxis heraus zu fragen, was auch die Psychologie zur Lösung beitragen kann.

Diese Probleme sind bei der Begründung von Unterrichtstheorien nicht neu. Bereits 1947 schrieb Paul HEIMANN:

„Als Grundlage für ein operatives System wirklich realisierbarer psychologischer Erkenntnisse wird den auszubildenden Lehrerstudenten zunächst ein methodisch klar

gegliederter Grundriß der ‚Allgemeinen‘ Psychologie geboten werden müssen. . . Hierbei entsteht aber sofort die nicht unwesentliche Frage, welchem der heute vertretenen psychologischen Systeme die grundlegenden Aussagen eines solchen einführenden Lehrganges zu entnehmen wären. Der psychologische Pluralismus der Gegenwart nötigt dazu, hier eine klare Stellung einzunehmen“ (HEIMANN 1976, S. 80).

HEIMANN schlug als Lösung die Entwicklung eines *besonnen operierenden Eklektizismus* vor, der versucht, aus allen verfügbaren relevanten Theorien den spezifischen Beitrag zur Erhellung des pädagogischen Handelns herauszuarbeiten und für die unterrichtliche Arbeit fruchtbar zu machen. Die jeweilige Brauchbarkeit und Verwendbarkeit würde sich in *pragmatischer* Sicht dann durch die jeweilige Situationsnähe der psychologischen Ansätze entscheiden, einerseits in eher methodischer, andererseits in eher thematischer Hinsicht. Methodisch heißt hier, daß unterschiedliche theoretische Ansätze mit einem jeweils voneinander verschiedenen methodischen Vorgehen versuchen, lerntheoretische Probleme aufzuspüren und zu analysieren. Hier wären als relevante Ansätze in der Gegenwart z.B. der Behaviorismus, die Psychoanalyse in ihren vielfältigen Strömungen, Kognitionstheorien im Anschluß an PIAGET und andere, schließlich die marxistisch orientierte Psychologie zu nennen. Thematisch scheint besonders die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie für Erziehungsprobleme relevant zu sein.

a) Thematische Probleme

Welchen psychologischen Inhalten soll sich der Lehrerstudent oder bereits Lehrende thematisch besonders *vordringlich* zuwenden? Als Schlüsselproblem wird in Diskussionen über Erziehung immer wieder das Verhältnis von Anlage und Umwelt angesehen, d.h. die Frage gestellt, inwieweit die Entwicklung der Persönlichkeit, der Wissens- und Verhaltenseigenschaften, stärker durch Vererbung oder durch Umwelt – also auch Erziehung und Unterricht – geprägt ist. Dieser Problemkreis ist in der gegenwärtigen Psychologie äußerst umstritten, da selbst grundsätzliche Fragen des methodischen Vorgehens hier noch kontrovers sind. Er steht auch eindeutig im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Interessen, sei es, daß eine Elitenbildung legitimiert werden soll oder sei es, daß eine größere Chancengerechtigkeit für benachteiligte Massen eingeklagt wird. Schon ein geringer Einblick in reale Fakten zeigt jedoch, daß, ganz gleich in welcher Proportion Anlage und Umwelt zueinander bei der Entwicklung der Persönlichkeit stehen – und hier wird in der Forschung heute eher von einer Wechselwirkung und nicht von einem Gegensatz gesprochen (vgl. ROTH 1976) –, Erziehung und Unterricht einen entscheidenden Einfluß haben. Dies zeigte sich ein-

dringlich bei Studien an eineiigen Zwillingen, die eine identische Erbanlage haben. Obwohl derartige Studien methodisch nicht immer einfach und auch noch kontrovers sind, ist die Bedeutung der Umwelt empirisch nachweisbar. Beispiel: „Die von NEWMAN (1927) untersuchten weiblichen Zwillinge A und O waren im Alter von 18 Monaten getrennt worden; die eine Schwester wurde während des Ersten Weltkrieges in einem dichtbevölkerten, hauptsächlich von Angehörigen der Mittelklasse bewohnten Teil Londons aufgezogen und erhielt nur eine elementare Schulbildung, die sie auch noch unterbrechen mußte. Die andere wurde von einer sozial bessergestellteten Familie in Kanada adoptiert; dieses Mädchen erhielt eine abgeschlossene höhere Schulbildung. Schließlich wurden beide Sekretärinnen, nachdem sie jeweils neun Schuljahre hinter sich gebracht hatten; O lag jedoch im Stanford-Binet-Test 12 Punkte höher als ihre Zwillingsschwester, die in London aufgewachsen war. – Ein zweites Paar, das NEWMAN u. a. (1937) untersuchten, unterschied sich gleichfalls im Hinblick auf Bildungschancen und kulturelles Niveau. Der eine Partner kam wegen häufigen Wohnungswechsels der Familie niemals über die Elementarschule hinaus, während der andere zwar in einer bescheidenen familiären Umgebung aufwuchs, jedoch erfolgreich ein College besuchte. Das erstgenannte Mädchen wurde Verkäuferin und später Büroangestellte, während das andere als Lehrerin für Geschichte und Englisch ausgebildet wurde. Beide wurden im Alter von 35 Jahren untersucht, wobei die soziale und intellektuelle Überlegenheit (24 IQ-Punkte) der Schwester mit der besseren Schulbildung deutlich hervortrat. In diesen beiden Beispielen haben wir es mit den ausgeprägtesten Umweltunterschieden zu tun, die in den von NEWMAN und seinen Mitarbeitern untersuchten Fällen überhaupt auftraten; selbstverständlich gibt es jedoch in westlichen Kulturen noch wesentlich größere soziale und kulturelle Unterschiede. So ist beispielsweise der Unterschied zwischen der Umwelt eines Kindes aus einer zerrütteten Familie in einem Londoner Slum und derjenigen eines Kindes mit akademisch gebildeten Eltern wesentlich größer als in allen Fällen, die NEWMAN untersucht hat. Man kann demnach ohne weiteres annehmen, daß sich die Umweltunterschiede noch wesentlich deutlicher auswirken würden, wenn man solche Zwillinge in wirklich sehr unterschiedliche Familien (wie etwa die im Beispiel genannten) hineinbringen würde“ (LUNZER u. a. 1976, Bd. 3, S. 47).

Dieses Beispiel zeigt eindringlich die Bedeutung der sozialen Umwelt, mithin indirekt auch die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts, der in Schulen erfolgt. Lehrende sind, so gesehen, in eine *pädagogische Verantwortung* gestellt, der sie sich nicht entziehen können. Diese Aussage wird durch psychologische Forschungen inhaltlich immer wieder konkretisiert (vgl. u. a. SKOWRONEK 1976 a, b, WACKER 1976, WALTER 1973, GAGE/BERLINER 1977, S. 201 ff.). Thematisch sind dabei und darüber hinausgehend vor allem folgende Ebenen interessant, die sich Lehrenden zu einem vertiefenden Studium aufdrängen:

- Überblick über die Allgemeine Psychologie, um mit psychologischen Forschungs- und Fragestellungen vertraut zu werden und einen Einblick in Inhalt und Methoden psychologischer Forschungen zu gewinnen.³⁴ Dabei

34 Die in den Anm. 34 bis 38 zugeordnete Literatur entspricht einer Art Idealzuschreibung, die sich nur in der Tendenz aufrechterhalten läßt, da Überschneidungen angesichts des Diskussionsstandes in der Psychologie zwangsläufig sind.

zeigen sich besonders folgende Themenkreise zur Vertiefung von Einsichten:

- Die Entwicklungspsychologie erforscht psychische Veränderungsreihen, wie sie in der Phylogenese, der Ontogenese und der Aktualgenese auftreten. Für die Erziehung ist hierbei besonders die Frage nach dem altersgemäßen Lehren und Lernen interessant.³⁵
- Die Persönlichkeitstheorien befassen sich vor allem mit dem Individuum im Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen Verhältnissen (Umwelt) und individuellen Besonderheiten. Hierbei stehen Fragen nach den Regulationsmechanismen der psychischen Tätigkeiten des Menschen im Vordergrund, wobei historisch-konkrete Umstände und biologisch geprägte Voraussetzungen von Verhaltensweisen diskutiert werden.³⁶
- Die Lerntheorien befassen sich mit Informationsverarbeitungsprozessen, durch die Individuen Erfahrungen, Wissen, Können und andere Eigenschaften erwerben und die sie beim einsichtigen Lernen verschiedenen Umgebungsanforderungen anpassen können. Verschiedene Lerntheorien bemühen sich um das Aufdecken von allgemeinen Lerngesetzen.³⁷
- Die Sozialpsychologie untersucht insbesondere Mechanismen des sozialen Verhaltens, wie es z. B. im Unterricht zwischen Schülern oder im Lehrer-Schüler-Verhältnis auftritt.³⁸

Wenn man sich diese Themenkreise vor Augen hält, dann muß man allerdings ihre enorme Interdependenz bedenken. Die unterschiedlichen Aspekte trennen aus einem notwendigen Aspekt*zusammenhang* bestimmte Frage- und Problemstellungen heraus, die in der Realität in einem komplexen Pro-

Zum allgemeinen Überblick vgl. z. B. HEBB (1972), KRECH/CRUTCHFIELD (1976 und 1973), LINDSAY/NORMAN (1977); aus marxistischer Sicht u. a. ANANJEW (1974), RUBINSTEIN (1968), JAROSCHESKI (1975).

35 Vgl. dazu z. B. BALDWIN (1974), BRONFENBRENNER (1974, 1976), LUNZER u. a. (1976), MEINHOLD/HOLSTEIN (1975), NICKEL (1975), OERTER (1974); aus marxistischer Sicht z. B. LEONTJEW (1973), SCHMIDT (1972), PETROWSKI (1977).

36 Vgl. dazu z. B. WALTER (1973), SKOWRONEK (1976 a, b), GEULEN (1977), KAMPER (1974), PRODUKTION (1977), GROSKURTH/VOLPERT (1975).

37 Von besonderer Relevanz erscheinen hier in bloßer Aufzählung des heterogenen Materials AEBLI (1976 a, b), AUSUBEL (1974), BRUNER (1973, 1974), CLAUSS u. a. (1976), CORELL (1971), DAWYDOW (1977), ERLEBACH u. a. (1970, 1972), FOPPA (1968), als gute Einführung in den amerikanischen Diskussionsstand GAGE/BERLINER (1977), GAGNÉ (1973), GLASER (1975), HACKER (1976), HASELOFF/JORSWIECK (1971), HEIDENREICH/HEYMANN (1976), HILGARD/BOWER (1973, 1975), KEIL (1977), KESELING u. a. (1974), KLAUSMEIER u. a. (1973, 1974, 1975), KOSSAKOWSKI/ETTRICH (1973), KOSSAKOWSKI/LOMPSCHER (1972), LOMPSCHER (1977), LOSER u. a. (1977), MEDNICK u. a. (1977), MILLER u. a. (1973), MUTSCHLER/OTT (1975/76), OHL (1973), PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE (1976), PROBLEME (1966), ROTH (1957, 1958, 1966, 1971), STONES (1973), STROM (1976), STUDIENTEXTE (1969, 1972 a, b), TRAVERS (1975), VOLPERT (1974).

38 Vgl. dazu z. B. die neuere Arbeit von BROPHY/GOOD (1976), einführend z. B. BORNEWASSER u. a. (1976).

zeß als Einheit wirken. So gesehen wird die hier gegebene thematische Trennung dann problematisch sein, wenn der allgemeine Forschungshorizont übersehen wird. Keine Entwicklungspsychologie kommt ohne Persönlichkeitstheoretische, lerntheoretische, sozialpsychologische und andere Erklärungsinstanzen aus; dies gilt umgekehrt auch für die anderen Themenaspekte. Dennoch sind nur im Rahmen der Spezialisierung von Frageinteressen Fortschritte in der Erkenntnisgewinnung zu erzielen.

Ein besonderes Kapitel spezieller Fragen bildet z. B. die Testpsychologie, mit der auch Lehrer immer wieder konfrontiert werden. Gerade hier ist es erforderlich, daß nicht eine blinde Gläubigkeit an die Objektivität von Leistungsbemessungen besteht, die in einem Mißverstehen der Möglichkeiten psychologischer Objektivitätssuche wurzelt. Objektiv ist hier nämlich immer nur das, was aus der Sicht des konstruierenden Ansatzes für objektiv gehalten wird.³⁹ Daher sind die Gründe, die für die vermeintliche Objektivität jeweils angeführt werden, genauer zu betrachten. So kann beispielsweise ein Intelligenztest, der sich auf die Interpretation von Zusammenhängen, die einseitig nur aus einem Schichtmilieu stammen – z. B. Identifikation von Verhaltensweisen, die nur im gehobenen Bürgertum oder in der Mittelschicht überwiegend anzutreffen sind –, nicht befriedigen. Insgesamt ist auch die Frage zu erheben, inwieweit Messungen nicht auch an Hilfestellungen im Lernprozeß gebunden sein müssen, um zu ermitteln, inwieweit sich durch gezielte Fördermaßnahmen nicht Verbesserungen der zu messenden Leistungen erreichen lassen.

Die Kontrollmaßnahmen, die der Lehrer im Rahmen selektiver Funktionen vollzieht, sind nicht unproblematisch. Hier entsteht nicht nur die Frage nach Fördermaßnahmen, die eigentlich vom Unterricht erwartet werden müssen, die jedoch aufgrund der Schulstruktur der Gegenwart so außerordentlich schwierig sind, sondern auch das Problem, inwieweit die Lehrerpersönlichkeit jenes Maß an Selbstdistanziertheit besitzt, das ein realistisches und dennoch nicht resigniertes und bloß angepaßtes Verhalten zu entwickeln gestattet, um zum Nutzen der Schüler fördernd zu wirken. Die Selbst- und Fremdanalyse des Lehrers ist hier äußerst dringlich, um Vorurteile und Mängel in der pädagogischen Verantwortung aufzudecken und nach Möglichkeit zu korrigieren. Es ist dies ein Thema, dem sich auch die psychologische Forschung stärker widmen müßte.

39 Überblicke und Problemaspekte findet man z. B. bei INGENKAMP/PAREY (1971 ff.), INGENKAMP (1975, 1976 a, b), FRICKE (1974), HELLER (1975), KLEBER (1976), vor allem auf Tests bezogen bei LIENERT (1969), SCHMID (1977, 1978), SCANELL/TRACY (1977), WENDELER (1974), siehe auch GAGE/BERLINER (1977, S. 713 ff.).

b) Methodische Probleme

Es existieren unterschiedliche psychologische Theorien. Hierbei muß man sich grundlegend bewußtmachen, daß einerseits in der Psychologie sehr starke eklektizistische Tendenzen wirken, d.h. Autoren versuchen aus der Fülle theoretischer und empirischer Befunde zu einer weiterführenden Zusammenschau zu gelangen und neue Problemsichten zu eröffnen, andererseits jedoch gibt es grundlegend widerstrebende theoretische Modelle, die in einer Kontroverse stehen. Für den Pädagogen ist es nicht immer einfach, auf Ursachen dieser Kontroverse zu kommen, aber er muß hier ein Mindestmaß an Kenntnissen besitzen, um sich die Relativität psychologischer Erkenntnisse und damit die heute noch notwendig erscheinende Zusammenschau verschiedener Ansätze zum Nutzen der pädagogischen Praxis bewußt zu halten. Methodisch sind vor allem folgende Ansätze relevant und in ihren Grundlagen zu studieren:

- Der *Behaviorismus* (behavior, engl. für Verhalten) ist eine stark vom Positivismus beeinflusste, zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA entstandene, Theorienströmung, die auf die Erforschung der Bewußtseinsinhalte verzichtete und sich auf die Messung äußerlich konstatierbaren Verhaltens konzentrierte. Das Lernen stellte hierbei ein zentrales Forschungsgebiet dar, es wurde das Tierexperiment als hauptsächliche Forschungsmethode entwickelt. Dabei entstanden zur Erklärung des Verhaltens Reiz-Reaktions-Theorien, die mehr oder minder mechanisch begriffen wurden. Der Behaviorismus konnte zahlreiche elementare Lernmechanismen aufdecken, die mit Reiz-Reaktionen zusammenhängen und im Rahmen des Lernens beim Menschen Bedeutung beanspruchen (z.B. Konditionierungstheorien, Verstärkungsmechanismen). Umstritten ist die oft mechanische Herangehensweise und der Reduktionismus dieses Ansatzes in der Forschung.⁴⁰
- Die *Psychoanalyse* im Anschluß an die Lehren Sigmund FREUDS (1856–1939) beeinflusst bis in die Gegenwart auch erziehungsrelevante Theorienbildungen. Im Gegensatz zum Behaviorismus wird die „innere Seite“ des Bewußtseins hier nicht als Forschungsgegenstand ausgeklammert, sondern auf Probleme der individuellen Struktur oder bei einer Integration marxistischer Gedankenstücke zum Teil auch auf gesellschaftliche Kräfte zurückgeführt. Die Psychoanalyse konnte das Interesse für unbewußte Kräfte im menschlichen Bewußtsein und für Verdrängungsmechanismen des Be-

40 Zum Behaviorismus vgl. einführend z.B. die Darstellungen bei GAGE/BERLINER (1977, S.99 ff.), KEIL (1977), HILGARD/BOWER (1973, 1975), FOPPA (1968), siehe auch SKINNER (1972). Zur Kritik vgl. z. B. HACHMÖLLER (1977), zur Relativierung BANDURA (1976), MILLER u. a. (1973).

ußtseins entschieden verbessern. Umstritten blieb der theoretische und methodische Anspruch und die Wirksamkeit der Therapie.⁴¹

● Der Behaviorismus und die Psychoanalyse standen lange im Gegeneinander, in den vierziger und fünfziger Jahren wurden die Grenzen beider Ansätze zum Teil von Pädagogen thematisiert, und eine Synthese erschien als Wunschbild. Eine derartige Synthese ist methodologisch jedoch kaum möglich. So zeigten sich besonders vermittelt über die Arbeiten Jean PIAGETS *kognitive Theorien* auch nicht als Synthese, sondern als neuartiger Versuch, die Struktur des menschlichen Bewußtseins psychologisch zu erfassen. Hier herrscht in der Gegenwart ein breiter Meinungsstreit, der sich in unterschiedlichen psychologischen Strömungen manifestierte, die auf der Suche nach erkenntnistheoretischen Modellen und empirischen Befunden besonders bezogen auf die kognitive Entwicklung sind.⁴² Neben den lerntheoretischen Orientierungen bildeten sich auch spezifische Lehrtheorien heraus.⁴³

● Die *marxistisch orientierte Psychologie* entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten recht stürmisch. Sie beinhaltet eine Handlungs- und Tätigkeitspsychologie, die in vielerlei Hinsicht durch Arbeiten PIAGETS und anderer angeregt wurde, für die jedoch stärker als bei anderen Ansätzen die menschliche Tätigkeit in ihrem gesellschaftlich bewußten Bedeutungsrahmen Relevanz besitzt.⁴⁴

Betrachtet man diese wesentlichen methodologischen Ansätze und Richtungen der gegenwärtigen Psychologie, wobei innerhalb der einzelnen Richtungen noch unzählige Strömungen auftreten und Detailforschungen geleistet werden, dann scheinen psychologische Ansätze in ihrem Widerstreit den Lehrer, der seinen Unterricht auch psychologisch besser begründen will, zunächst zu überfordern. Es ist verständlich, daß Lehrende auf psychologische Theorien daher meist in dem Sinne zurückgreifen, daß sie nach zusammenfassenden Arbeiten suchen, die jeweilige psychologische Ansätze bereits für

41 Zur Psychoanalyse vgl. einführend z. B. BRENNER (1976), für die Pädagogik z. B. AMMON (1973), CREMERIUS (1975), FÜRSTENAU (1969), SINGER (1974, 1976), WELLENDORF (1977), zur Kritik u. a. DELEUZE/GUATTARI (1977), FRIEDRICH (1977), SANDKÜHLER (1970).

42 Kognitive Theorien hängen eng mit der Entwicklung der Psychologie Jean PIAGETS zusammen. Vgl. PIAGET (1975, 1974, 1976), FURTH (1973, ergänzend 1972, 1977). PIAGET wirkte auf zahlreiche psychologische Theorien ein, so z. B. auch auf WYGOTZKI (1977) und die Entwicklung der sowjetischen Lerntheorie.

Vgl. einführend auch SKOWRONEK (1970) und HORNSTEIN (1977).

43 Vgl. hierzu vor allem die Textsammlung bei LOSER u. a. (1977) und den Überblick bei HEIDENREICH/HEYMANN (1976).

44 Zur Entwicklung der marxistischen Psychologie vgl. BUDIŁOWA (1975), RUBINSTEIN (1968), ANANJEW (1974), PROBLEME (1966), LEONTJEW (1973), WYGOTZKI (1977), WÖRTERBUCH (1976), KLIX (1973), SEVE (1972); zur HOLZKAMP-Schule vgl. u. a. HOLZKAMP (1972, 1973), HOLZKAMP-OSTERKAMP (1975/76), SCHURIG (1975), ULMANN (1975). In eine andere Richtung geht die Arbeit von HAGEMANN-WHITE/WOLFF (1975).

die pädagogische Praxis wenden. Dies bedeutet zwar oft einen Verlust an tiefergehender Reflexion, ist jedoch ein zeitökonomisch bedingtes Verfahren, das sich die psychologischen Ansätze selbst bei der Entwicklung ihrer Lehrfunktionen bewußt halten sollten. Für Lehrerstudenden empfiehlt sich die Einarbeitung in Theorien der pädagogischen Psychologie, wobei der Behaviorismus vor allem als Ansatz der Verhaltensmodifikation,⁴⁵ die Psychoanalyse als Theorie der Sozialisation in der Institution Schule,⁴⁶ kognitive Theorien als Erklärungsbausteine effektiver Wissens- und Verhaltensvermittlung⁴⁷ und marxistische Theorien als Reflexionsinstanzen vor allem gesellschaftlicher Verhältnisse im Rahmen individueller Verhaltensweisen⁴⁸ zu erarbeiten sind. Wenn auch der direkte praktische Nutzen nicht immer gleich sichtbar sein wird, so stellt er sich indirekt zumindest als Erhöhung der Diskussionsmöglichkeit und als mögliche Entscheidungshilfe zur besseren rationalen Begründung von Unterricht ein (siehe einführend hierzu auch GAGE/BERLINER 1977).

Allerdings bleibt fraglich, inwieweit das Studium unterschiedlicher Ansätze die Handlungskompetenz des Lehrers nicht nur oberflächlich legitimierend zu steigern vermag, sondern wirklich zu tieferen Einsichten in Gesetzmäßigkeiten erzieherischer und didaktischer Prozesse führt. Hier wird faktisch meist ja doch eine Entscheidung für *ein* Konzept herausgefordert, das sich gegenüber anderen als plausibler erweist, das dann auch die Möglichkeit bietet, Kriterien der Entscheidung in einem akzeptierten theoretischen Rahmen abzustecken und Alternativen aus dieser Sicht kritisch abzuwägen. Aber eben dieses kritische Abwägen setzt wiederum Kenntnisse einer gewissen Bandbreite voraus. Das Dominieren ganz bestimmter psychologischer wie anderer (theoretisch und weltanschaulich eingebundener) Theorien ist selbstverständlich, auch wenn leider nicht immer selbstverständlich ist, die damit verbundene Engagiertheit zu reflektieren und in bewußte Begründungszusammenhänge zu stellen.

45 Vgl. als einführende Arbeit vor allem AMMER u. a. (1976), einige kritische Aspekte beleuchtet DOERKS-KOUBENEC (1978).

Zur Gestaltpsychologie, die im Text nicht näher erwähnt wurde, vgl. z. B. GUSS (1977).

46 Vgl. dazu bes. WELLENDORF (1977), siehe auch Anm. 41, S. 60.

47 Als Klassiker gelten hier AEBLI (1976 b) und vor allem (1976 a). Die letztgenannte Arbeit vermag manchen Lehrerstudenden vor immer wieder auch in didaktischen Regellehren auftretenden Vorurteilen zu bewahren.

48 Vgl. als Einführung bes. PSYCHOLOGISCHE GRUNDLAGEN (1977), ERLEBACH u. a. (1970, 1972), PROBLEME (1966), KESELING u. a. (1974), CLAUSS u. a. (1976), auch wenn in diesen Arbeiten der marxistische Anspruch der Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse nicht immer deutlich werden mag. Vgl. dazu auch SÈVE (1972).

c) Zur Bedeutung des interdisziplinären Charakters von Unterrichtstheorien

Wenn wir bisher das Verhältnis von Unterrichtstheorie und Psychologie betont haben, so muß andererseits bewußt bleiben, daß auch andere Wissenschaftsdisziplinen für den Unterricht (und übrigens auch für die Psychologie) relevant sind. Hier sind vor allem zu nennen:

- Die Philosophie, die sich mit begründenden Erkenntnistheorien beschäftigt und die den weltanschaulichen Horizont von Theorienbildungen reflektiert und durchschaubar zu machen versucht.
- Die Soziologie und Politologie, die die historische Genese von Gedankensystemen und Realitäten zu ergründen suchen und Erziehung und Unterricht als Sozialisationsinstanzen nachweisen, indem soziale Bedingungen, Ursachen und Wirkungen aufgespürt werden. Ein besonderes Problem bilden hier z. B. soziologische Probleme der Institutionalisierung des Unterrichts, bestimmter wissenschaftlicher Lehr- und Forschungsmeinungen, gesellschaftlicher Verhältnisse und rechtlicher Einbindungen dieser Verhältnisse (siehe z. B. FEND 1969, 1974, 1976, 1977, HARTFIEL u. a. 1973, HURRELMANN 1974, 1975 a, b, HUSEN 1975, KÜHNEL 1973, MANNHEIM/STEWART 1973, ORTMANN 1974, ROLFF 1976 und viele andere).
- Die Ökonomie bemüht sich um ein Verständnis der ökonomischen Strukturen gesellschaftlicher Verhältnisse, wie es für die Erziehung und den Unterricht immer wieder besonders bedeutsam wird, da der Unterricht in der Schule auch auf eine ökonomische Leistungsfunktion der Gesellschaft bezogen ist, die diesen Unterricht jeweils unterhält (vgl. z. B. HEGELHEIMER 1974, HÜFNER/NAUMANN 1977, OFFE 1975).
- Die Humanbiologie schließlich untersucht menschliche Entwicklungen aus der Sicht der Natur des Menschen, um von hier Möglichkeiten und Grenzen der Sozialisierung aufzudecken.

Die Auswahl dieser Disziplinen ist sicher nicht vollständig, aber sie verdeutlicht, daß neben der Psychologie auch andere Wissenschaften ihren bedeutenden Beitrag zur Erforschung unterrichtlicher Vorgänge leisten und leisten müssen, wenn ein Mindestmaß an gegenwärtig möglicher rationaler Betrachtung ausgeschöpft werden soll. Auch in diesen Disziplinen gibt es – wie in der Psychologie – keine einhelligen Forschungs- und Lehrmeinungen, auch hier ringen unterschiedliche Ansätze um adäquate Beschreibungen und Erklärungen der Wirklichkeit. Wer Unterrichtswissenschaft in Forschung, Lehre und Studium weitreichend betreiben will, ist also darauf angewiesen, *interdisziplinär* zu arbeiten. Dabei kann es allerdings nicht darum gehen, nur die Erkenntnisse unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen nachzuarbeiten. Die

eigentliche Aufgabe bezieht sich darauf, diese Nacharbeitung konstruktiv mit einer didaktischen Konkretisierung zu verbinden, d. h. für die Verbesserung der gegenwärtigen Unterrichtspraxis sinnvoll zu nutzen. Diese Aufgabe ist sicherlich schwierig, aber sie verwirklicht sich in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis oft schon mehr, als dem einzelnen Praktiker bewußt sein mag. Die Erhöhung der Bewußtwerdung mag das Ziel einer sozialwissenschaftlichen und besonders pädagogisch-psychologischen Ausbildung sein, der sich jeder Lehrerstudent stellen muß.⁴⁹

49 Diese Ausbildungsnotwendigkeiten werden formal allerdings meist eher von Pädagogischen Hochschulen erreicht, da für die Universitäten oft nur eine bescheidene pädagogische und psychologische Grundbildung für Lehramtskandidaten gilt. Lehrerstudenten sind in der Gegenwart damit entweder auf freiwillige Studienleistungen oder ein Selbststudium angewiesen, wenn sie Ausbildungsnotwendigkeiten entsprechen wollen. Selbst dort, wo formal gute Möglichkeiten herrschen, bleibt immer noch die Schwierigkeit, die Fülle möglicher Bezüge einer optimalen Ausbildung in ein didaktisch vertretbares Lehrkonzept umzusetzen und die Interessenlage der Studenten zu mobilisieren. Hierzu mag sich besonders ein semesterbegleitendes Schulpraktikum anbieten, das unterschiedliche sozialwissenschaftliche Bezüge zu integrieren hätte (vgl. auch weiter unten S. 153 f.).

