

II. Ansätze zur Grundlegung einer Unterrichtswissenschaft

1. Didaktisches Bezugsfeld und theoretisches Bewußtsein

Im September 1962 veröffentlichte Paul HEIMANN (1901–1967) seinen bedeutenden Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre“ (vgl. HEIMANN 1976, S. 142 ff.). An diese Arbeit soll hier inhaltlich und zum Teil in Aufnahme der von HEIMANN damals entwickelten Gliederung angeknüpft werden. Eine Rückbesinnung auf HEIMANN und Erneuerungen seiner Theorie, wobei dem Leser ein Vergleich der hier vorgelegten mit der Heimannschen Arbeit empfohlen wird, sollen wesentliche Bezugspunkte der Didaktik als Unterrichtswissenschaft verdeutlichen helfen. Das „Didaktikum“, d. h. ein Schulpraktikum, das von HEIMANN als Ort des Ineinandergreifens von Theorie und Praxis entwickelt wurde, wird sich dabei als eine wesentliche Problemstelle der gegenwärtig notwendigen Neubegründung der Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft erweisen. Im Hinblick auf das an der PH Berlin institutionalisierte „Didaktikum“ droht zur Zeit durch die Integration der Berliner Lehrerausbildung der Praxisbezug durch die Auflösung des Didaktikums eingeschränkt zu werden. Im Hinblick auf die didaktische Theorienbildung setzt erst langsam ein Denkprozeß ein, der die Tragweite des Heimannschen Ansatzes voll erfaßt (vgl. z. B. ansatzweise KLAFKI 1976, REICH 1977 a). Die Aktualität der HEIMANNschen Theorie (vgl. HEIMANN 1976) liegt in ihren vorbereitenden Gedanken für eine praktische Unterrichtstheorie, die nicht technologisch verkürzt operieren will, ohne zu behaupten, daß allein die Didaktik die Welt verändern könnte. Die Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung im Theorie-Praxis-Bezug, die HEIMANN als Aufgaben im didaktischen Prozeß beschreibt, werden von der Didaktik in ihrer weiteren Entwicklung nicht übergangen werden können. An anderer Stelle versuchte ich ausführlich zu begründen, weshalb der Heimannsche Ansatz der Didaktik auch in der Gegenwart gegenüber anderen Ansätzen zu bevorzugen ist. Dabei ergeben sich allerdings auch notwendige Modifikationen (vgl. dazu genauer REICH 1977 a, S. 142 ff.). Dieser Ansatz kann zwar nicht die Ungesicherheit der Theorienbildung durch ein eindeutiges Modell beseitigen, aber er hält das Unsichere befragbar, vermeidet starre Richtlinien und unabänderliche Vorgaben, entspricht der Komplexität der Bedingungen durch eine Flexibilität der Bedingungsprüfung und Entscheidungsbildung und macht dennoch auf grundlegende Zusammenhänge aufmerksam, die der rationalen Beachtung und Begründung harren. Dabei wird allerdings eine Eigeninitiative und Verantwortlichkeit des Lehrers gefordert, wie sie schon aufgrund der gesellschaftlichen Bewertung des Erzieherberufes (im Verhältnis z. B. zum Arzt) hierzulande längst nicht immer gegeben zu sein scheint.

Paul HEIMANN konnte gegenüber der Bildungstheorie und anderen Ansätzen meines Erachtens in mehrfacher Hinsicht eine plausiblere Einschätzung der didaktischen Theorienbegründung liefern. Dies betrifft vor allem das Theorie-Praxis-Verhältnis. Bereits Ende der vierziger Jahre machte HEIMANN auf die Notwendigkeit einer Verbesserung der praktischen Lehrerausbildung aufmerksam. Vorbild für eine verbesserte Ausbildung war das pädagogische Praktikum am Moskauer Potemkin-Institut, ohne daß HEIMANN mit allen inhaltlichen Vorstellungen der Sowjetpädagogik übereinstimmte. Aber der

Versuch, den Lehrerstudenten während des Studiums über längere Zeit in der Schule praktizieren zu lassen und hierbei eine Betreuung durch Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen sicherzustellen, erschien als gangbarer und effektiver Weg. Innerhalb dieser an der Praxis orientierten Ausbildung ging es HEIMANN schon 1947 darum, die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe zu verdeutlichen. Der Lehrer muß mindestens eine Beziehung zum Stoff, zum Schüler und zu sich selbst entwickeln (vgl. dazu auch weiter unten S. 162 ff.), wenn er Bedingungsvariablen des Unterrichts hinreichend erfassen will. HEIMANN sieht zwar das Stoffproblem als wesentliche Vermittlungsaufgabe im Unterrichtsprozeß an, aber er vereinseitigt die Didaktik nicht als Bildungslehre, sondern sucht psychologische, interaktionistische, sozial-kulturelle und andere Dimensionen der Unterrichtssituation zu beachten.¹ So gesehen wird die Didaktik geöffnet, ein weites Bedingungsfeld erscheint als ihr theoretisches Bezugsfeld. Diese Weite der Betrachtung, die erschwerend für eine fixierbare didaktische Theoriebildung wirkt, erlaubt es nicht, Rezepte, eindeutige Prinzipien mit Ewigkeitswert oder auf alle Inhalte zutreffende Entscheidungsstrategien zu konstruieren. Das didaktische Bezugsfeld soll so weit wie möglich beachtet werden, damit sich ein der Realität und ihren Widersprüchen entsprechendes theoretisches Bewußtsein ausbilden kann. Das theoretische Bewußtsein aber benötigt Denkkategorien, um die Mannigfaltigkeit der Realität und die in ihr auftretenden Widersprüche gedanklich zu ordnen, damit sich rational begründete Handlungswege eröffnen. Die Herausbildung des theoretischen Bewußtseins erscheint so als Qualifikationsaufgabe, die der Lehrerausbildung gestellt ist. HEIMANN war entgegen eines gängigen Urteils kein Unterrichtstechnologe,² er bemühte sich – so zweifelhaft solche Bemühungen auch immer sein mögen –, das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht als bloße Ziel-Mittel-Abfolge zu begründen. In der praktischen Lehrerausbildung war es für ihn die Aufgabe der Theorie, ein experimentelles Verhalten zu gewährleisten, das dem Lehrerstudenten nicht irgendeine Abgeschlossenheit theoretischer Systeme suggeriert (eine Gefahr z. B. des kybernetischen Ansatzes), sondern ihn dem widersprüchlichen Prozeß didaktischer Theoriebildung aussetzt. Was ist hier für ein Theoriebegriff gemeint? Es ist ein didaktischer Theoriebegriff, der die Didaktik als Theorie an die Lehre und Praxis knüpft:

1 Hier nimmt HEIMANN die Aussage von WINNEFELD u. a. (1957) auf, der Unterricht als Faktorenkomplexion beschreibt. Um der Faktorenkomplexion im Unterricht gerecht zu werden, bedarf es einer weitreichenden sozialwissenschaftlichen Grundlagenreflexion und der Anerkennung des Umstandes, daß Didaktik *interdisziplinäre* Forschungen und Lehren herausfordert.

2 Als Technologe kritisierten ihn vor allem BECKER/JUNGBLUT (1972, S. 225 ff.), HUISKEN (1972, S. 70 ff.); vgl. demgegenüber HEIMANN (1976).

1. HEIMANN wollte das Theoretisieren lehren. Entscheidend war für ihn, inwieweit bestimmte Theorien die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten. Nicht deutlich genug betonte er, daß dabei die Inhalte widerstreitender Theorien die Qualifikationsaufgabe erschweren. Immerhin muß begründet werden, welche Theorien ich auswähle, um das Theoretisieren zu lehren. Das Theoretisieren im didaktischen Feld erfordert eine weite und differenzierte Grundlagenforschung, die Bezugspunkte, Grundlagen, Faktoren und Gesetzmäßigkeiten des didaktischen Bezugfeldes zu erhellen versucht. Hier werden aber auch methodologische Widersprüche sichtbar, d. h. unterschiedliche Forscher suchen mit unterschiedlichen Denkkategorien und Erkenntnisinteressen didaktische Prozesse zu beschreiben und zu erklären. Der Methodenpluralismus, sofern er hier überhaupt hinreichend entwickelt wird, darf keine Methodenverwirrung, wie sie in der Erziehungswissenschaft häufig anzutreffen ist³, erzeugen: Die didaktische Wissenschaft als Unterrichtswissenschaft steht in einem Feld gegensätzlicher Meinungen und Haltungen, wobei Widersprüche zur Triebkraft einer tiefergehenden rationalen Erklärung genutzt werden sollten. Das Theoretisieren lehren heißt nicht, keine Theorie zu lehren, sondern die Widersprüche zwischen den Theorien auch im Praktikum und seiner wissenschaftlichen Betreuung zur Geltung kommen zu lassen. Dies mag als Chance für unterschiedliche Theorien zu werten sein, sich didaktische Unterrichtsprozesse als Praxisfeld zu erschließen. Die Didaktik darf sich hier nicht abkapseln, die Ausbildung der Studenten sollte dem Anspruch der Erfassung von Widersprüchen der Realität *und* der Theorien über die Realität genügen können.

All diese Forderungen enthalten andererseits eine utopische Dimension: Ist der Lehrer nicht gänzlich überfordert, die Realität aus der Sicht unterschiedlicher Theorien zu begreifen? Ist das Studium hierfür nicht viel zu kurz? Kann denn wirklich gewährleistet werden, daß die Schulpraxis den kritischen Blicken nicht nur traditionell didaktischer Disziplinen freigegeben wird? Ist die personelle Ausstattung der Hochschulen nicht bereits ein Garant für die Undurchführbarkeit derartiger Forderungen? Wird das Lehrpraktikum nicht überall wieder ab-, anstatt ausgebaut?⁴

2. HEIMANN wollte den Prozeß der Theorienbildung zum Ansatzpunkt der Lehrerausbildung machen und nicht eine Endgestalt von Theorie propagieren. Die gegenwärtige Forschung zeigt den Problemstand dieser Forderung auf. Nicht nur die immer stärker

3 Am weitreichendsten mag hier zur Zeit die Wirkung des „Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft“ (KLAFFKI u. a.) sein, in dem unterschiedlichste Theorieversatzstücke nebeneinandergestellt werden, ohne daß ein theoretischer Zusammenhang bewußt hergestellt wird. Leser, die die Unterschiedlichkeit der theoretischen Ansätze und ihre Widersprüchlichkeit bei der Erklärung von Phänomenen nicht durchschauen, erfahren die Pluralität der Methoden als vermeintlich *einen* Ansatz, der in gigantischer Synthese, aber ohne Herleitung von Syntheseregeln, erreicht wird (vgl. dazu auch REICH 1977 a, S. 81 ff.).

4 Zur Begründung des Lehrpraktikums vgl. z. B. HEIMANN (1951, 1956, 1976), siehe auch NICKLIS (1972).

Gegenüber den ursprünglichen Begründungen wird in Berlin das „Didaktikum“, das zu Beginn der sechziger Jahre als entscheidender Fortschritt zur besseren Gestaltung des Theorie-Praxis-Bezuges angesehen wurde, nach Äußerungen politischer Entscheidungsträger nicht aufrechterhalten werden, sondern kleineren Schulpraktika Platz machen. Damit wären wesentliche Handlungsräume der Unterrichtswissenschaft wieder eingeschränkt. Vgl. auch S. 153 f. Aus der Sicht der Unterrichtswissenschaft scheint ohnehin nur eine Einphasigkeit der Lehrerausbildung langfristig einen sinnvollen Theorie-Praxis-Bezug unter dem Anspruch wissenschaftlicher Ausbildung zu garantieren.

werdende Differenzierung und stellenweise Atomisierung der Forschungsstrategien, auch die Internationalisierung der Diskussion und die Vielzahl methodologischer Herangehensweisen, Konzepte, die stärker subjektivistischer oder objektivistischer, idealistischer oder materialistischer, phänomenologischer oder empirisch-positivistischer oder anderer Natur sind, erschweren eine didaktisch lehrbar zu haltende Umsetzung. Der didaktisch Lehrende bedarf weitreichender Qualifikationen, um dem Lehrstudenten die Begründung seiner spezifischen Lehrtätigkeit plausibel halten zu können. Er selber bedarf des Engagements im Prozeß der Theorienbildung, der Verhinderung einer Schablonenhaftigkeit seiner Denkweise, um Theorie und Praxis nicht in ein unfruchtbares Gegen- und Nebeneinander fallen zu lassen. Gerade hier könnte die gemeinschaftliche Gestaltung des Unterrichtspraktikums mit Wissenschaftlern anderer Disziplinen zum konstruktiven Ausgangspunkt weitgehender Reflexionen werden.⁵

3. Die Lehrerpersönlichkeit stellt ein zentrales Problem didaktischer Theorienbildung dar. Jeder Lehrer soll nach HEIMANN ein didaktisches Bezugsfeld und ein theoretisches Bewußtsein entwickeln. Das didaktische Bezugsfeld baut sich durch das Sammeln von Informationen über die Aufbauprinzipien des Bildungssystems, die Orte didaktischer Handlungen und Personen, die in diesem Handlungsfeld agieren, und durch bewußt verarbeitete unterrichtspraktische Erfahrungen als theoretisches Bewußtsein auf. Jeder Lehrer entfaltet ein theoretisches Bewußtsein, in dem Kriterien für ein didaktisches Bezugsfeld enthalten sind. Das theoretische Bewußtsein wird nach diesen Kriterien seine Entscheidungen im didaktischen Handlungsfeld zu rationalisieren suchen, d. h. es geht um die Begründung didaktischer Handlungen. Dieser Vorgang mag mehr oder minder bewußt vor sich gehen, er findet immer statt. Die Aufgabe der Lehrerausbildung muß es deshalb sein, ein theoretisches Bewußtsein zu festigen, das in der Lage ist – bezogen auf die Möglichkeiten der Lehrerpersönlichkeiten – didaktische Situationen möglichst weitreichend rational zu reflektieren und plastisch auszuschöpfen. Voraussetzung hierfür ist ein effektives didaktisches Bezugsfeld.⁶

4. Dieses Bezugsfeld ist zwar das Ziel der didaktischen Ausbildung, aber es ist zugleich auch Ausdruck des theoretischen Bewußtseins und Gewissens, das der einzelne Lehrer als Persönlichkeit jeweils entwickelt und bereits entwickelt hat. So gesehen ist die Entscheidungsfähigkeit des Didaktikers abhängig von seinen bewußten und unbewußten

5 Dabei sollte allerdings nicht von einem einheitlichen Lösungsspielraum ausgegangen werden. Eine Integration der Lehrerbildung – hier vor allem aus der Sicht der integrativen Bedeutung des Schulpraktikums – darf keine Harmonisierung der Forschungs- und Lehrmeinungen bedeuten, sondern soll die schöpferische Kritik und Konstruktion unterschiedlicher Disziplinen *und* unterschiedlicher Lehrmeinungen in diesen herausfordern.

6 Die Lehrerpersönlichkeiten unterliegen spezifischen Lebenserfahrungen, die aufgrund überwiegender Mittelschichtzugehörigkeit am Erfahrungsraum der Mehrheit der Schüler leicht vorbegehen können. Nicht ganz unplausibel ist es daher, Lebenspraxis als „Fach“ in der Lehrerausbildung zu verankern, wie es das „notwendige Seminar“ in einer Versuchsschule in Tvind (Dänemark) zeigt. Vgl. dazu auch BECK/BOEHNKE (1978).

Zum interessanten Bielefelder Modell vgl. z. B. HENTIG (1969, 1971), HENTIG u. a. (1971) und LABORSCHULE (1977).

Zur Waldorfpädagogik vgl. in diesem Zusammenhang z. B. BAI u. a. (1976), BÜHLER (1976), LINDENBERG (1976).

Zur FREINET-Pädagogik vgl. u. a. FREINET (1965), VASQUEZ/OURY (1976), ZEHRFELD (1977), ELIADE (1975) und die Beiträge in der Zeitschrift „päd. extra“ Hefte 3 und 4/1978.

Andere Modelle zeigen z. B. SCHÄFER u. a. (1971), JÖRGENSEN (1973), NEILL (1970).

Vgl. auch die folgende Anm. 7.

Denkinhalten und -einstellungen, die durch seine Persönlichkeit (seine spezifische Biographie) vorgeprägt sind. Die Didaktik muß hier versuchen, im Sinne einer Bewußtwerdung einzugreifen, wenngleich ihr Einwirkungsraum nicht überschätzt werden darf. Das Praktikum und die spätere Schulpraxis sollen durch einen engen Theorie-Praxis-Zusammenhang, der Schule und Hochschule nicht voneinander isoliert, das theoretisch-praktische Bewußtsein im Wechselspiel von Theorie und Praxis ausformen helfen. Die Didaktik als Theorie und Lehre bedarf der bewußten Aneignung und Kritik der mit diesem Wechselspiel verbundenen Inhalte und Methoden.

5. Für den Aufbau des didaktischen Bezugsfeldes ist das Studium von Theorien, die reale Prozesse – wie z. B. die Entwicklung des Bildungssystems – abbilden, die sich mit Theorien über die Erziehung und ihre Möglichkeiten auseinandersetzen, die direkt (empirisch) die Erziehung und ihre Gestaltung analysieren, notwendig. Hierbei bedarf es der Kultivierung einer didaktischen Reflexion, die die Dinge und Erscheinungen hinterfragt, Ursachen aufzuspüren versucht und dabei auftretende erkenntnisleitende Interessen diskutiert. Das Üben permanenter Ideologiekritik, d. h. das Rückführen von Aussagen auf Interessen und Geltungsansprüche der Erkenntnis und das Bewerten dieser aus der Sicht eines eigenen, zu begründenden Standpunktes, ist hier unabdingbar (vgl. auch S. 104 ff.).

6. Insgesamt dient zum Aufbau des didaktisch-theoretischen Bewußtseins ein didaktisches Exerzitium, das die Schulpraxis des Alltags als Brennpunkt didaktischer Ausbildung begreift.⁷

Das an der PH Berlin durch das Wirken von HEIMANN mitbegründete „Didaktikum“⁸, das sich bis in die Gegenwart gehalten hat, ließ jedoch in der Verwirklichung des geforderten weitreichenden didaktischen Theorie-Praxis-Verhältnisses deutlich Probleme erkennen:

- Der Besuch der Unterrichtspraxis durch zahlreiche Fachvertreter erlahmte und blieb letztlich besonders beauftragten Didaktikern und Fachdidaktikern allein überlassen. Damit konnte eine wesentliche Anforderung der Entwicklung eines produktiven Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht hinreichend erfüllt werden. Das während des Semesters abgehaltene Didaktikum erwies sich für die Studenten dennoch als produktiv.
- Der Theorienstreit um die Didaktik und um die in die Didaktik eindringenden Weltklärungsmodelle wurde noch nicht weitreichend genug entwickelt, so daß nicht immer hinlänglich deutlich wurde, welche unterschiedlichen Strategien mit welchen erkenntnisleitenden Interessen korrespondieren. Die Konkretisierung gesellschaftskritischer Theorien wurde für die Didaktik erst in Ansätzen geleistet. Der Einbezug sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in die didaktische Diskussion ist noch nicht ausgereift.

7 Damit werden Versuchsschulen nicht prinzipiell abgelehnt. Sie können als exemplarische Fallbeispiele durchaus maßgebend für die herkömmliche Schulpraxis werden und damit einen progressiven Sinn erfüllen. Die Lehrerausbildung, die sich auf die Masse der Schulen der Gegenwart bezieht, wird allerdings nicht generell auf Laborsituationen beschränkt sein dürfen.

8 Das „Didaktikum“ ist ein von verschiedenen Fachdisziplinen in Semesterbegleitung absolviertes Schulpraktikum. Vgl. dazu auch OTTO (1964), OTTO/SCHIEBEL (1965) und weiter unter S. 153 f.

- Die Berliner Schule der Didaktik, die sich im Anschluß an HEIMANN'S Theorie gründete, ist zerfallen. Es ist gegenwärtig der Versuch einzelner Didaktiker geblieben, mehr oder minder lose an HEIMANN'S Theoreme anzuknüpfen. Dies drückte sich bereits im Standardwerk der Berliner Schule der Didaktik (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1975) aus, in dem Vorgehen und Terminologie der einzelnen Schüler unterschiedlich waren.
- Die weitreichende Begründungsproblematik der HEIMANN'Schen Theorie ist von Kritikern und zum Teil auch von Schülern nicht immer deutlich genug erkannt worden. Vereinfachungen, die zum Teil auch durch Unklarheiten in HEIMANN'S Terminologie (und durch die historische Entstehungszeit seiner Theorien) bedingt sind, können festgestellt werden, z. B. wenn HEIMANN'S Position als positivistisch verkannt wird. Insgesamt erwies sich die Hoffnung, das Theoretisieren zu lehren, zwar als problematisches Konzept: Es ließ die Frage offen, welche Theorien bevorzugt und welche vernachlässigt werden könnten, es ging von der Annahme aus, daß unzählige und widersprüchliche Lehr- und Forschungsmeinungen in Diskussion treten könnten, ohne zu problematisieren, daß jeder Didaktiker bestimmten Theorien den Vorzug geben wird. HEIMANN'S Intention einer „wertfreien“ Betrachtung sollte aber nicht mit positivistischen Forderungen gleichgesetzt werden, da sie nur den Wunsch nach Methodenpluralismus ausdrückt (Hermeneutiker, Empiriker und Ideologiekritiker sollen ihre Theorien im Rahmen der Didaktik vertreten können, sollen ihre Theorien aber auch in praktischer Bedeutung für den Didaktiker beurteilbar werden lassen). Diese Ansicht war von HEIMANN nicht klar genug betont worden. Besonders gegenüber dem SCHULZ'schen Entwurf (1965) klagte HEIMANN den Methodenpluralismus nicht ein. Insbesondere von kybernetischen Positionen (vgl. FRANK 1969) wurde sein Modell mißverstanden.

1976 wurden HEIMANN'S wichtigste Beiträge zur Didaktik unter der programmatischen Überschrift „Didaktik als Unterrichtswissenschaft“ veröffentlicht. Wenn nach Maßgabe der entwickelten Begrifflichkeiten der Begriff *Didaktik* im weiteren Sinne alle Arten des Lehrens und Lernens auf allen Stufen bezeichnet, dann meint der Begriff *Unterrichtswissenschaft* die besondere Konzentration auf Phänomene und Prozesse des in verschiedenen Stufen und Formen in unserer Gesellschaft organisierten und institutionalisierten Unterrichts. Diese Konzentration ist nicht selbstverständlich, denn didaktische Prozesse treten auch außerhalb des institutionalisierten Unterrichts in vielfältigen Formen auf. Sie ist vielmehr das Ergebnis des besonderen Aufgabenbezuges der Didaktik in der Professionalisierung von Lehrenden, ein praktisches Erfordernis des Bezuges der Theorie auf Unterrichtspraxis und Lehre. Wenn man heute den Begriff Unterrichtswissenschaft an die Stelle von Didaktik (ähnlich Erziehungswissenschaft an die Stelle von Pädagogik) setzt, dann ist außer dem äußeren Zeigen eines begrifflichen Wandels zunächst nicht viel gewonnen. Ich verstehe diese Begriffsumsetzung nur als Versuch, auf die faktisch gesetzten Aufgaben näher hinzuweisen. Und diese bestehen für die Didaktik der Gegenwart im unterrichtswissenschaftlichen Hauptbezug, auch wenn sich Didaktik – sollte sie wirklich im weiteren Sinne mit Prozessen des Lehrens und Lernens auf verschiedenen Stufen als inter-

disziplinäre Wissenschaft befaßt sein – auf Dauer allein mit dem unterrichtlichen Feld im herkömmlichen Sinne nicht bescheiden kann.

In dieser Arbeit steht der unterrichtswissenschaftliche Bezug eindeutig im Vordergrund, daher wurde zu diesem Teil auch die Überschrift „Ansätze zur Grundlegung einer Unterrichtswissenschaft“ gewählt. Trotzdem scheint es mir gleichermaßen gerechtfertigt, den Begriff Didaktik beizubehalten und besonders dann anzuführen, wenn im weiteren (und nicht ausschließlich auf Unterricht bezogenen) Sinne von Analyse-, Planungs- und Durchführungsprozessen des Lehrens und Lernens gesprochen wird. Hier scheint mir auch der von FLECHSIG/HALLER (1975) gebrauchte Begriff des didaktischen Handelns glücklich gewählt, wenngleich Elemente und Zusammenhänge dieses Handelns längst noch nicht umfassend genug bearbeitet sind.

Die Programmatik der Wiederherausgabe HEIMANNScher Schriften signalisiert bereits die Annahme, daß diese Theorie für die gegenwärtige Diskussion fruchtbar zu werden verspricht. Es stellt sich die Frage, was der bleibende und zu aktualisierende Erkenntnisnutzen dieser Theorie ist, und wo diese Theorie gegebenenfalls modifiziert werden muß, um zu einer den gegenwärtigen Situationen didaktischen Handelns angemessenen Denk- und Praxishilfe zu werden.

2. Reflexion und Engagement

Situationen der Unterrichtspraxis sind Ausgangspunkte didaktischer Reflexionen. Die Unterrichtswissenschaft als Theorie ist auf eine Analyse der Unterrichtspraxis angewiesen, als Lehre versucht sie, in die rationale Gestaltung von Unterrichtsprozessen vorbereitend einzugreifen. Das Praktikum im Rahmen der Lehrerbildung stellt für die Unterrichtswissenschaft eine zentrale Basis zur Verwirklichung ihres Theorie-Praxis-Verhältnisses dar. Hier greifen die Aufgaben der Theorie und Lehre ineinander, wenn es darum geht, Unterricht zu beobachten und zu beschreiben, Unterrichtsanalyse zu betreiben und andererseits Unterricht vorzubereiten, zu planen, durchzuführen und auszuwerten.

Die Bedingungen der Unterrichtspraxis bilden die Grundlage für didaktisch-theoretische Überlegungen und Strategien. Didaktisches Handeln richtet sich hier auf Beschreibungen, die theoretischer Art sind, wenn es um die Erarbeitung von Unterrichtsanalysen geht, auf Entscheidungen, die praktische Unterrichtsarbeit darstellen, wenn Unterricht konkret geplant und durchgeführt wird. Analyse und Planung sind auf die Bedingungsprüfung angewiesen. Aber Analyse und Planung sind nicht identisch:

Bei der *Analyse* ist das Verhalten nach Möglichkeit distanziert und emotional neutralisiert. Es geht um Erkenntnisse, die ein systematisches Forschen, differenzierte Auswahl und Begründung, Kriteriengewinnung und erkenntnisleitende Interessen, objektivierende Darstellungen und empirische Befunde ausdrücken.

Bei der *Planung* geht es vor allem um konstruktive Teilnahme, um langfristig, mittelfristig und oft sehr kurzfristig zu fällende Entscheidungen, um Kombinationsgabe, Erfindungsreichtum, Engagement und bewußte Organisation vielgestaltiger Prozesse.

Obwohl es sich in beiden Fällen um denselben didaktischen Prozeß handelt, so steht er bei der Analyse und Planung unter einem jeweils unterschiedlichen Erkenntnisaspekt. Die Analyse läßt sich durchaus ohne direkte Beteiligung an der Planung durchführen, aber die Planung ist ohne vorausgehende Analyse nicht effektiv. HEIMANN machte mit Recht darauf aufmerksam, daß für die Planung die *Entscheidungskategorie* von besonderer Relevanz ist: Kann in der Analyse noch differenziert über Unterricht theoretisiert werden, so wird in der Planung das Treffen von Entscheidungen notwendig. Kann in der Analyse noch die eine oder andere Alternative problematisiert werden, so muß in der Planung entschieden werden, was konkret gemacht werden soll.

Wir wollen auf theoretisch allgemeiner Ebene einige wesentliche Probleme

der Analyse und Planung ansprechen. Betrachten wir zunächst Probleme der Analyse.

Die Analyse des Unterrichts bedarf der möglichst weitgehenden Prüfung der Bedingungen, die Unterricht konstituieren. Hierbei geht es um Erkenntnisgewinnungsprozesse, die die Wirklichkeit theoretisch adäquat abbilden sollen. In den Handlungen des Analysierenden tritt dabei das Engagement, das zur Analyse aufgewandt wird, deutlich zutage. Dieses Engagement aber wird sich nicht darauf beschränken dürfen, nur gegebene Bedingungen zu erfassen und die analytische Arbeit einzig und allein an dem vorgefundenen Zustand zu bemessen. Die Messung dessen, was ist, ist zwar ein erster entscheidender Schritt der Beschreibung und Erklärung unterrichtlicher Wirklichkeit. Aber es ist ein Schritt, der bereits unter bestimmten Fragestellungen vollzogen wird: Ich beschreibe beispielsweise die Wortmeldungen in einer Schulstunde, die Anzahl der Lehrerimpulse, Disziplinschwierigkeiten, Lernergebnisse, Spontaneität der Schüler und vieles andere mehr.

Ich kann jedoch niemals eine totale Abbildung dessen leisten, was Unterricht ist. Ich beschränke mich als Beschreibender und Analysierender auf von mir bewußtseinsmäßig festgelegte Zusammenhänge, vielleicht teils, weil ich mich von besonderen Vorkommnissen angemutet fühle, vielleicht teils, weil ich bewußt auf Ereignisse warte, denen ich von vornherein Bedeutungen zumesse. Mein Engagement als Analysierender ist immer schon vorgeprägt. Die Analyse ist so gesehen nicht wertfrei, sondern an erkenntnisleitende Interessen gebunden, auch wenn ich nach Möglichkeit versuchen sollte, so objektiv wie es nur geht zu urteilen.

Aber ich will nicht nur das beurteilen, was da ist. Denn als Analysierender werde ich oft mit einem beschriebenen Zustand nicht zufrieden sein können. Es lassen sich in theoretischer Analyse Mängel aufdecken, die unter Umständen zu Veränderungen des Handlungsfeldes herausfordern. Verbleibe ich nur in der Analyse, so verkürze ich die Notwendigkeiten und Möglichkeiten unterrichtsbezogenen Engagements erheblich. Betrachte ich Unterricht theoretisch, so kann es nicht nur die Aufgabe sein, das was ist, unter bestimmten Fragestellungen zu ermitteln. Die Bewertung des Erfahrenen zwingt zu Entscheidungen im Engagement: Wäre es sinnvoll, Gegenpositionen zu beziehen, Alternativen auszuarbeiten, Kritik zu üben? Jede Unterrichtsanalyse fordert zu diesem Engagement auf, wenn sie nicht bloße Legitimation bestehender Schulwirklichkeit (vor allem im Rahmen sogenannter Musterlektionen) oder praxisabgehobenes Spekulieren darstellen soll.

Die Analyse zeigt insgesamt – wie es hier knapp angedeutet wurde – ein Engagement, das in die Kriterienbildung der Beurteilung und die Entscheidungsbildung rationaler Unterrichtsplanung münden muß. Die Unterrichtsanalyse, die Beschreibungen und Erklärungen im didaktischen Feld erstellen

helfen soll, kann als notwendige Voraussetzung der Unterrichtsplanung angesehen werden. Es erscheint, so betrachtet, als zentrale Aufgabe der Lehrerbildung, die *analytische* Kompetenz auszubilden, um Planungskompetenzen vorzubereiten (vgl. dazu auch S. 155 ff.).

Die Planung zeichnet sich gegenüber der Analyse dadurch aus, daß Entscheidungen auch dann getroffen werden müssen, wenn die Breite und Tiefe der Analyse dies eigentlich noch nicht zuzulassen scheint. Der unterrichtspraktische Alltag erlaubt nur in wenigen Fällen umfassende Analysen der Unterrichtsbedingungen, besonders keine hinreichende Beachtung aller gesellschaftlichen oder individuellen Voraussetzungen der Schüler und ihres Verhaltens, nur in seltenen Fällen eine umfassende Ausleuchtung der sachlichen, methodischen und medialen Bezüge der Inhalte des Unterrichts. Die Planung ist nicht nur durch Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien abgesteckt, sondern auch durch vorhandene Schulbücher, Materialien, Organisationsbedingungen, bisherige Entwicklungen der Schullaufbahn der Schüler, das soziale Einzugsgebiet und andere Faktoren mehr geprägt. Diese Faktoren sollen zwar immer wieder analysiert werden, aber in der alltäglichen Planung wird der Lehrer nicht immer hinreichend all das analysieren können, was wir rational betrachtet zur Planungsvoraussetzung rechnen müssen. Hier wirkt erschwerend, daß die bisherige Didaktik kaum die weitreichende Dialektik von Analyse und Planung untersucht hat, so daß konkrete Analyse- und Planungshilfen nur in unzureichender (weil sehr verengter) Form vorliegen. Hinzu kommt, daß die Ungesicherheit der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung sich oft in einer Unentschlossenheit der Didaktiker widerspiegelt, die nicht wissen, welchen Modellen sie die Präferenz geben sollen.

Gegenwärtig wird der Didaktik vor allem von marxistisch orientierten Kritikern in bezug auf die analytische und planerische Qualifizierung der Lehrer auch immer wieder ein Hang zur Technologie vorgeworfen. Technologie meint hier, daß nur noch nach Mitteln und Methoden für vorausgesetzte Ziele gesucht wird, daß die Ziele selbst aber unbefragt übernommen werden und somit die Anpassung an gegebene Zustände gegenüber einer kritischen Infragestellung dominiert.

Die Didaktik steht in der Tat immer in dieser Gefahr. Dies ergibt sich einerseits aus ihrer Rolle innerhalb der Erziehungswissenschaft. Sie wird als Theorie des Unterrichts, als Unterrichtswissenschaft angesehen, der bestimmte Fachwissenschaften die Bildungsinhalte zuarbeiten, der die Sozialwissenschaften Modelle der Erkenntnis des Menschen liefern. Die Didaktik wird in ihrer Eigenständigkeit oft nur als eine Synthesedisziplin angesehen, für die alle Erkenntnisse schon bereitgestellt sind, die nur noch der praxisbezogenen Umsetzung bedarf und damit eigentlich nicht mehr vor inhaltlichen, sondern nur noch vor technischen Problemstellungen steht.

Andererseits machte die marxistische Kritik an der bürgerlichen Didaktik auf den Umstand aufmerksam, daß auch didaktisch bestimmte Herrschaftsformen legitimiert und reproduziert werden, daß die Didaktik systemstabilisierend wirke und insgesamt eine bürgerliche Weltanschauung zum Ausdruck bringe, die zur Verhinderung der Emanzipation der Menschen (bzw. im engeren Sinne der Arbeiterklasse) beitrage.

Aber diesen beiden Argumentationsrichtungen stehen Hoffnungen auf die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft entgegen: Einerseits geht es um spezifische Erkenntnismodelle, die die Didaktik zu entwickeln sich bemüht und bemühen muß, um gegenüber den Fach- und Grundlagenwissenschaften (Philosophie, Psychologie, Soziologie und andere) ein spezifisches Erkenntnisinteresse einzuklagen. Die Didaktik kann nämlich nicht nur von den Erkenntnissen anderer Disziplinen leben, sondern muß eigenständige Forschungen aufbauen. Dabei wird der Synthese von Erkenntnissen anderer Disziplinen eine große Bedeutung zukommen, aber die Didaktik als Wissenschaft wird sich kaum mit Synthesebemühungen bescheiden dürfen. Sie hat ihr eigenes ideologiekritisches und empirisches Forschungsfeld. Sie hat zumindest aufgrund der Möglichkeiten direkter Berührungen mit der Unterrichtspraxis die Chance, hier durchaus einen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung der Sozialwissenschaften zu leisten. Diese Chance ist bisher ungenügend genutzt worden.⁹ Dies führt andererseits zum Punkt der marxistischen Kritik an dem technologischen Gehalt. Die wissenschaftliche und demokratische Aufgabe der Didaktik liegt sicherlich nicht darin, nur nach Modellen optimaler Anpassungsfähigkeit im Sinne technologischer Eindeutigkeit zu suchen. Werden die Forschungsstrategien in dieser Hinsicht vereinseitigt, dann steht die Didaktik in der Gefahr, die aufklärerische und humanistische Substanz, mit der sie am Ausgang des Mittelalters von Wolfgang RATKE als „Allunterweisung“ und von Johann AMOS COMENIUS unter der Maxime „alle alles zu lehren“ bekannt wurde, preiszugeben. Das heißt nicht, daß es aufgrund der bei uns heute üblichen rechtlichen und organisatorischen Eingebundenheit der Schule und Unterrichtspraxis darum gehen könnte, die Didaktik als revolutionäre Theorie zu entwickeln. Eine „Didaktik der Revolution“ wird kaum ihren Ausgangspunkt im kontrollierten Spannungsfeld des Schulsystems in der gegenwärtigen Gesellschaft nehmen können. Jede Didaktik in jedem gesellschaftlichen System ist wohl aufgrund der besonderen Brisanz im wesentlichen staatlich gelenkter Bildung mehr oder minder sy-

⁹ Dies liegt zum Teil an der Dominanz eklektizistischer Arbeitsweise in der Didaktik, ohne daß genügend Verfahren entwickelt wurden, weitreichende ideologiekritische und empirische Arbeitsweisen im Zusammenhang zu entfalten. Oft überwiegt eine bloße Methodenlehre oder die Suche nach Praxisrezepten, immer neue Sammlungen und Zusammenfassungen des derzeitigen Theorienstandes überbieten sich im wechselseitigen Abgucken längst bekannter Aussagen.

stemreproduzierend und systemstabilisierend. Dies heißt andererseits aber durchaus nicht, daß Didaktik immer konservativ sein muß. Denn didaktisch können und müssen Reformen eingeklagt werden, die auch unter Umständen eine allmähliche Veränderung vorgegebener gesellschaftlicher Strukturen in Richtung auf eine weitere Demokratisierung erzielen können (vgl. z. B. weiterführend ROLFF u. a. 1974).

Paul HEIMANN'S Aussage, daß die theoretische Reflexion hier nicht unbedingt der Rebellion dienen, sondern in Akten der Identifikation einen bewußten Entscheidungsnachvollzug provozieren soll, ist in diesem Zusammenhang allerdings mißverständlich. Es geht nicht um blinde Identifikation. Es kann auch nicht um blinden Entscheidungsnachvollzug gehen. Reflexion und Engagement müssen vielmehr in ein adäquates Verhältnis zueinander treten. Kein Lehrer wird zwar auf Dauer konsequent gegen alle dominierenden Inhalte und Verhaltensweisen in einer Gesellschaft unterrichten können. Kein Lehrer sollte sich andererseits jedoch blind allen dominierenden Urteilen und Vorurteilen der Epoche ausliefern. Die Didaktik wird dazu beitragen müssen, ein differenziertes theoretisches Bewußtsein über die Bedingungen des Unterrichts in der Gegenwart herausbilden zu helfen, aber auch das Engagement und die Zivilcourage der Lehrer wachzuhalten. Gerade in dieser Hinsicht ist auch für die didaktische Theorie der Bezug zum gesellschaftlichen Fortschritt bedeutsam geworden. Sowohl der ursprüngliche Mitbegründer der Bildungstheorie Wolfgang KLAFFI als auch die bekannten HEIMANN-Schüler Wolfgang SCHULZ, Gunter OTTO und andere haben in ihren neueren Arbeiten erkennen lassen, daß sie die Didaktik inhaltlich an emanzipative Bezüge und damit an einen Prozeß erstrebter Demokratisierung knüpfen wollen.¹⁰ Die Unterrichtsanalyse und -planung soll auch in methodischen Bezügen der emanzipativen Grundhaltung nicht indifferent gegenüberstehen, sondern bedarf konkretisierter Demokratie. Didaktik als Wissenschaft wird so in den Zusammenhang mit gesellschaftlich-demokratischen Fortschritt durch Wissenschaft gebracht. Auch wenn in emanzipativen Strategien nicht immer deutlich ist, welche genauen und konkreten Inhalte der Emanzipation angesprochen sind, so ist in dem Streben nach Abbau von Herrschaft, nach Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, nach verstärkter Mitbe-

10 Dabei ist methodologisch gar nicht ganz klar, welche weitreichenden und konkreten Voraussetzungen und Maßnahmen Demokratisierung bedingen. Die Forderungen begründen sich eher aus der Kritik des gegebenen Zustandes, der ein Maß an Gleichheit und Freiheit verspricht, das sozialwissenschaftlich als Defizit nachgewiesen werden kann. Die Verfassung der gegenwärtigen Gesellschaft und die Verfassungswirklichkeit werden damit zu Spannungspunkten notwendiger Demokratisierung, wenn Theorie und Praxis nicht als immerwährender Widerspruch erfahren werden sollen. Vgl. dazu etwa OTTO (1975), SCHULZ (1972), ferner siehe die Literatur in Anm. 22, S. 36.

stimmung in allen Lebensbereichen, nach Beseitigung von Ausbeutung, Unterdrückung und unbegründeter Autorität, nach Aufhebung des klassischen „von oben nach unten“ Schemas doch zu erkennen, daß es um die Einlösung elementarer humanistisch-demokratischer Prinzipien geht, die bereits seit der Aufklärung immer wieder zum gesellschaftlichen Streit-, Aktions- und Reaktionspunkt wurden. Die dermaßen fundierte Didaktik wird zum Konfliktfall. Aber die Didaktik braucht diesen Konflikt, wenn sie nicht als starres Rezept und harmonisches Schema erstarren will, sondern ein lebendiges Moment im Entwicklungsprozeß des gesellschaftlichen Fortschritts darstellen soll. Man wird didaktische Ansätze sehr genau nach dem hierbei entwickelten Engagement zu beurteilen haben, um Entscheidungen für oder gegen den einen oder anderen Ansatz fällen zu können.

Heinz MOSER verdeutlicht Schwierigkeiten, vor denen Versuche der Begründung einer kritischen Didaktik stehen. Sie will Lehrer und Schüler in ihren Bedürfnis- und Bedingungs-lagen erreichen, den Lehrer zu einem Engagement veranlassen, Gesellschaft kritisch durchschaubar halten und als Raum der Veränderbarkeit aufzeigen. Dabei jedoch sind Einschränkungen wirksam:

„Einmal betrifft dies das Verhältnis des Lehrers bzw. Planers zu den Gegenständen: Der Unterrichtsplaner kann nicht autonom über Gegenstände verfügen und sie zum Thema von Unterricht machen. Eine kritische Didaktik hat nur dann Sinn, wenn die Gegenstände grundsätzlich gesellschaftlich problematisiert sind. Denn solange traditionelle Normen fraglos Gültigkeit bewahren, dürfte jener Handlungsspielraum fehlen, welchen die unterrichtliche Realisierung erfordert. D. h. nur dort, wo destabilisierende Tendenzen ein Bestandsproblem der Gesellschaft thematisieren, wo also sich eine Krise manifestiert, werden gesellschaftliche Widersprüche für das Bewußtsein faßbar. Wie weit eine solche Problematisierung wiederum erfolgreich aufgenommen werden kann, hängt von der Macht jener Auffangmechanismen ab, welche als Gegengewicht zur Destabilisierung eingesetzt werden. Wie ein Versuch, einen schulischen Bereich zu problematisieren, an den stabilisierenden Tendenzen scheitern kann, zeigt sich z. B. an den Hessischen Rahmenrichtlinien, welche trotz Bezugnahme auf die Gleichheitsansprüche der Verfassung scheiterten.

Zusammenfassend scheinen mir dazu vier Folgerungen zu ziehen sein:

1. Eine kritische Didaktik kann nur dann die Betroffenen für ihre Anliegen gewinnen, wenn eine Problematisierung in irgendeiner Form (vielleicht lediglich als unbegriffenes emotionales Unbehagen faßbar) vorliegt.
2. Diese Möglichkeiten einer kritischen Didaktik können nicht automatisch ausgeschöpft werden. Je gefährlicher der Administration als Machtinstanz die Thematisierung bestimmter Gegenstände für die Aufrechterhaltung des Status quo erscheint, desto geringer sind die Möglichkeiten kritischer Didaktik einzuschätzen. Dabei ist es nicht einmal so, daß eine Gefährdung des Status quo objektiv gegeben sein muß. So ist z. B. der Spielraum für Sexualerziehung aufgrund tiefliegender Tabus und hinzutretender Ängste vor dem ‚Sitten-‘ und damit Gesellschaftszerfall, die in den späten sechziger Jahren genährt wurden, in einem Maß eingeschränkt, das rational nicht zu erklären ist.

3. Destabilisierung und Problematisierung können also für den Zusammenhang einer kritischen Didaktik beides bedeuten: Chancen für Lernprozesse, welche die gesellschaftliche Realität in ihrer widersprüchlichen Wahrheit aufzeigen, aber auch Gefahren einer Unterdrückung von solchen Versuchen, weil sie von den übergeordneten Machtinstanzen als Gefährdung des Gesellschaftssystems interpretiert werden.

4. Die Möglichkeiten und Grenzen für kritische Lernprozesse können nicht allgemeingültig angegeben werden; vielmehr ist jeweils im Rahmen der Fragen um die Konstitution von Unterrichtsthemen über Gegenstandsreduktion auch die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten zu stellen, was nur über eine Analyse der spezifischen situativen Bedingungen möglich ist, die mit der Problematisierung von gesellschaftlichen Phänomenen zusammenhängen“ (MOSER 1977, S.43 f.).

Die Schwierigkeit für die emanzipative Wende der didaktischen Diskussion liegt besonders darin, den emanzipativen Anspruch als gesellschaftlich notwendigen nachzuweisen. Hier werden Bemühungen des Theoretisierens herausgefordert, die sich nicht mit allgemeinen Erörterungen bescheiden dürfen. Eine Bescheidung, die für die Masse der didaktischen Diskussionen noch festzustellen ist. Es bleibt eine Frage der Zeit und des entwickelten Engagements, inwieweit hier wirkliche Veränderungen einsetzen werden. Die Begründung eines didaktischen Ansatzes, der keine Gedanken und Denkkategorien zur gesellschaftskritischen Hinterfragung bietet, muß gegenwärtig – so die wichtige These – als äußerst problematisch erscheinen.

Die HEIMANNSche Didaktik kann bei einer kritisch-inhaltlichen Fundierung zu einem hilfreichen Instrument werden, wenngleich sie nicht konkret-wertende Probleme lösen kann (vgl. REICH 1977 a, S.142ff.). Aber es ist zunächst schon auffällig, daß sogar Wolfgang KLAFFKI (1976) zentrale Positionen HEIMANNS übernommen hat. Wolfgang SCHULZ (1972, 1977 a, demgegenüber weniger 1977 b) machte deutlich, daß der HEIMANNSche Ansatz in seinen Grundkategorien auch in kritischer Wendung nicht übergangen werden kann.

Warum bleibt das HEIMANNSche Modell von solcher Aktualität? Eine Frage, der im folgenden näher nachgegangen werden soll.

3. Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung

3.1 Die Reflexions-Stufen

1961 strukturierte Paul HEIMANN die unterrichtliche Situation in einem Vortrag vor Lehrern folgendermaßen:

„Im Unterricht geht stets folgendes vor:

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

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

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

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

Die HEIMANNschen Aussagen sind mittlerweile zum Allgemeingut der Diskussion geworden: Alle didaktischen Ansätze sprechen von den *Intentionen*, den Zielen, der Bildungsabsicht, die im Unterricht auftreten, denn jeder Unterricht ist so aufgebaut, daß es um die Umsetzung und Verwirklichung bestimmter Intentionen oder Ziele geht. Zielsetzungen selbst sind aber noch nicht identisch mit den *Inhalten*, die zum Lehren und Lernen bereitgestellt werden. Ziele brauchen bestimmte Inhalte, um verwirklicht zu werden. Inhalte wiederum werden in bestimmter Art und Weise, mit bestimmten *Methoden* vermittelt, sie werden in spezifischer Weise präsentiert, eingeführt, vertieft. Eine besondere Rolle beanspruchen hierbei in neuerer Zeit *Medien*,

die zur Wirklichkeitsabbildung und Veranschaulichung dienen. Paul HEIMANN faßte diese Aspekte als *Strukturfaktoren* zusammen, indem er davon sprach, daß im Unterricht

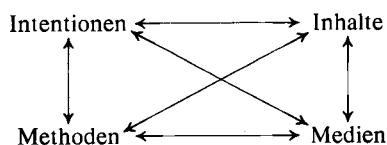
Intentionen,
Inhalte,
Methoden,
Medien auftreten,

die vom Lehrer konkrete Entscheidungen abverlangen.

Die Reihenfolge

Intentionen → Inhalte → Methoden → Medien

ist zwar bewußt gewählt, aber es ist damit keine monokausale Eindeutigkeit bezeichnet. Vielmehr stehen diese Faktoren in einem interdependenten Verhältnis zueinander:



Wenn auch in der Regel zuerst über Intentionen und dann über Inhalte und angemessene Methoden und Medien nachgedacht wird, so kann durchaus die Methode oder ein Medium zum Inhalt oder zur Intention werden. Die Reihenfolge in der Unterrichtsbegründung kann auch z. B. lauten:

Methoden → Medien → Inhalte → Ziele

oder

Inhalte → Methoden → Medien → Ziele (oder anders).

In der Unterrichtspraxis zeigt es sich oft, daß der planende Lehrer gar nicht von vornherein immer von einem Zielzusammenhang ausgeht, sondern auch bestimmte Inhalte, Methoden oder Medien vor Augen hat, für die er dann entsprechende Ziele erst herzuleiten sich bemüht. So gibt es z. B. interessante Tagesthemen, methodische Versuche, günstige Medienangebote (z. B. ein Film, der von Kollegen beschafft wurde), die ohne große vorausgeplante Zielgerichtetheit zum Einsatz kommen. Auch ist in der vertretenen Fachdisziplin nicht immer alles zielmäßig so vorgeordnet, daß ein eindeutiger und starrer Ableitungszusammenhang verbindlich sein müßte.¹¹

Wenn auch die formale Abfolge der Analyse unterschiedlich sein kann, so wird die Art und Weise der Analyse doch einen bestimmten Verständnis je-

11 Grenzfaktoren sind durch Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne gesetzt, wobei die Spielräume oft größer sind, als dies auf den ersten Blick sichtbar ist. Allerdings hängt hier wiederum viel von den örtlichen Gegebenheiten und personellen Zusammensetzungen ab, auch von dem Freiraum, den Lehrer sich zu erarbeiten verstehen.

weils folgen. Wolfgang KLAFKI bezeichnet diesen Umstand in einer neueren Arbeit als „Primat der *didaktischen Intentionalität* im Verhältnis zu allen anderen didaktischen Entscheidungsdimensionen“ (KLAFKI 1977, S. 36), Peter MENCK spricht etwas mißverständlich von „einer pädagogischen Methode“ (MENCK 1976), die als Voraussetzung bedacht werden muß. Gemeint ist folgender Umstand, der eigentlich selbstverständlich sein sollte: Wenn ein Lehrer im Entscheidungsfeld Intentionen, Inhalte, Methoden oder Medien begründet, plant, analysiert usf., dann setzt dies immer auch bestimmte Erkenntnis- und Wertungsgesichtspunkte, Aspekte einer methodologischen Durchdringung, voraus. In diesem Sinne ist jeder Unterricht an ganz bestimmte Zwecke und Mittel, die von Absichten gesteuert werden, gebunden. Dies darf nun allerdings nicht so verstanden werden, daß Zwecke immer nur *bestimmte* Inhalte, Methoden und Medien hervor- und zur Anwendung bringen, daß also Unterrichtsprozesse ausschließlich über die Intentionalität gesteuert werden und sich so doch eine geradlinige Ableitung des einen aus dem anderen ergibt. Dagegen sprechen folgende Einwände:

Zunächst sind Inhalte, Methoden und Medien nicht zweckfrei, sondern ihrerseits in bestimmter Weise intentional. Eine Methode wie z. B. der Projektunterricht ist nicht beliebig unter alle Zwecke subsumierbar, zumindest dann nicht, wenn man kritisch die umfassenden theoretischen Voraussetzungen der Begründung des Projektunterrichts mitbedenkt, die als Ziel den Abbau von Herrschaft und den Aufbau selbstbestimmender Kompetenzen beinhaltet. Es gibt kein formales Projektverfahren „an sich“. Es gibt auch keinen Inhalt und kein Medium „an sich“, sondern spezifisch mit bestimmten Aussagen verbundene Inhalte und an Inhalte geknüpfte Formen. Dieser interdependente Zusammenhang darf niemals übersehen werden, obwohl die mögliche Wirkung der einzelnen Aspekte – also: Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien in isolierender Betrachtung, um über ihren Einsatz *differenzierend* nachzudenken – durchaus zum Teil „für sich“ reflektiert werden muß. Hier können jedoch bei zu isolierender Betrachtung verborgene Kräfte freiwerden, indem Mißverhältnisse und Widersprüche zwischen den Aspekten im Gang des Unterrichts plötzlich freigesetzt werden, weil ein Inhalt nicht zur Form, eine Intention nicht zur Methode usf. paßt.

Außerdem müssen wir recht deutlich die Ziele des spezifischen Unterrichts von dem Weltbild unterscheiden, das uns *bestimmte* Zweckausrichtungen als wünschenswert erscheinen läßt.

Unterrichtszwecke werden immer wieder bestimmt, sie sind für den Lehrer zum großen Teil schon institutionell vorgeordnet. Diese Vorordnung stellt den funktionalen Rahmen seiner Handlungsfähigkeit dar. Es handelt sich um eine *Wenn-Dann-Beziehung*: Wenn du als Lehrer Unterricht hältst, dann sollst du bestimmte Ziele, die dem Normenzusammenhang der Gesellschaft

entnommen sind und zur Zeit eine Dominanz im Rahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse und des allgemein propagierten Weltbildes beanspruchen, den Schülern funktional vermitteln. Der Lehrer ist Funktionär bestimmter Normenvermittlungen. Genau dies nehmen didaktische Lehr- und Rezeptstrategien immer wieder zum Anlaß, dem Lehrer Vorschläge zur Gestaltung seiner methodischen Freiheiten in der Unterrichtsplanung zu machen: Mit diesen oder jenen Zweck-Mittel-Ableitungen – also z. B. bestimmten Operationalisierungen, programmierten Instruktionen, methodischen Modellen, didaktischen Prinzipien, etc. – wirst du in deiner funktionalen Aufgabe erfolgreich sein. Der große Mangel dieser die Bibliotheken füllenden Literatur ist ihr Verharren im funktionalen Bereich: Zwecke sind gesetzt, aber von wem und warum? Mittel sind gegeben, aber von wem, warum und in welchem Zweckbezug?

Zur Erhellung dieses Problems soll zunächst eine Begriffsdifferenzierung eingeführt werden. Wir gebrauchen den Zweckbegriff nämlich auf verschiedenen Ebenen, die deutlich unterschieden werden müssen, wenn Verwirrung vermieden werden soll.

Die eine Ebene ist die herkömmliche Ebene der Zweckbetrachtung in der Didaktik: „Zwecke müssen sein“. Zwecke sind die Bedingung für einen bewußten Unterrichtsvollzug, der Lehrer muß wissen, was er will, um den Schülern beizubringen, was sie wissen sollen. Hier werden Zwecke *funktional* betrachtet.

Gerade eine wissenschaftliche Didaktik jedoch kann sich mit einer funktionalen Betrachtung allein nicht zufrieden geben. Für sie bleibt so eine entscheidende Frage nämlich unberührt: Zwecke ja, aber warum gerade diese Zwecke und keine anderen? Zwecke als Funktionen sind kritisch aufzuklären, die Ursächlichkeit (Kausalität) von Zwecksetzungen ist zu hinterfragen und zu begründen. Hier sind Zwecke *kausal* zu betrachten.

Didaktik bleibt als Wissenschaft blind gegenüber wesentlichen Voraussetzungen ihres Handlungsraumes, wenn sie sich auf funktionale Analysen und Planungen beschränkt. Denn selbst in dieser Beschränkung wirken Ursachen, aber sie werden unter Umständen nicht hinreichend wahrgenommen. Dies ist für den funktionellen Rahmen einer Gesellschaft vielleicht insoweit nicht tragisch, wie die Systemreproduktion durch die allgemeine normative Tradition gewahrt und im Bewußtsein der Masse der Lehrer verankert bleibt, weil damit der Funktionsrahmen gesellschaftlich dominanter Zwecksetzungen relativ erschütterungsfrei erhalten bleibt. Für jene, die den Demokratisierungsprozeß allerdings noch nicht für abgeschlossen halten, die kritische Hinterfragung sichern, Abbau von Herrschaft vorantreiben, Erwerb von selbstbestimmender Kompetenz fördern wollen, ist diese Blindheit der Ausdruck einer Unfähigkeit, die demokratische Substanz des gesellschaftlichen

Systems genügend zu mobilisieren. Sie sehen eine Demokratie gerechtfertigterweise permanent vor den Anspruch gestellt, kausal zu begründen, welche Ziele, Inhalte, Methoden und Medien in Lehr-/Lernprozessen eingesetzt werden sollen, um gegen die „Naturwüchsigkeit“ gesellschaftlicher Tradierung die Bewußtheit gewollter Demokratisierung zu setzen und die Möglichkeiten des Geschichtsprozesses zu aktivieren.

Wenn wir eben Einwände gegen die Behauptung einer Eindeutigkeit des Primats der Intentionalität im Entscheidungsfeld des Lehrers beibrachten, so haben wir zugleich gezeigt, daß der Zweckrahmen in funktionaler und kausaler Hinsicht zu unterscheiden ist. Unsere Einwände aber können stichhaltig nur für den funktionalen Rahmen gelten, denn in der Entscheidungsfindung (nachdem bestimmte Zwecke, Inhalte, Methoden, Medien anerkannt sind) und ihrer unterrichtlichen Realisation entfaltet sich ein Prozeß der Wechselwirkung. Gegenüber dieser Entscheidungsfindung ist jedoch eine begründende Instanz einzuklagen: Wer setzt die Begründungen für *bestimmte* Zwecke, Inhalte, Methoden und Medien fest? Dies ist für mich keine Frage des Primats einer „*didaktischen* Intentionalität“ wie bei KLAFFKI oder einer „*pädagogischen* Methode“ wie bei MENCK, sondern ein erkenntnistheoretisches Grundproblem jeder Theorie- und Handlungsbegründung, ein Problem der *Notwendigkeit kausaler Begründungen im Erkenntnisprozeß*, in die gesellschaftliche und, vermittelt über diese, individuelle Verhältnisse als Bedingungsrahmen eingehen. Es gilt dies nicht nur für die Didaktik als Handlungswissenschaft, sondern für Wissenschaft und Handlung im allgemeinen als Herleitungsproblem, das sich heute im Prozeß weitergehender Demokratisierung konkretisieren muß.

Weiter unten wird noch deutlicher werden, welche weitreichenden Probleme bei der Analyse und Planung von Unterricht im Rahmen theoretischer Voraussetzungen, die als Erkenntnisinteressen und Welterklärungen didaktische Entscheidungen steuern, zu beachten sind (vgl. S. 92 ff.). Bezogen auf die behauptete Interdependenz von Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien ist festzuhalten: In der Reflexion, um die es hier geht, ist jeder Schematismus fehl am Platz. Schwierige Fragen stehen zur Beantwortung, z. B.: Welche Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien treten in dem von mit analysierten bzw. geplanten Unterricht auf? In welchem Verhältnis stehen diese Strukturmerkmale zueinander? Welche Wirkungen gehen von den einzelnen Strukturmerkmalen aus? Welcher Wirkungszusammenhang ergibt sich aus ihrer Interdependenz? In welchen Bedingungen stehen diese Strukturen? Welche Entscheidungen kann ich in diesem Rahmen treffen, welche erscheinen wissenschaftlich und demokratisch-wertend als notwendig (warum?) oder wünschenswert?

Bei den genannten Strukturmerkmalen geht es einerseits um die Kennzeich-

nung bestimmter Analysemerkmale. Hier ist eine Aufforderung enthalten: Wenn du über Unterricht nachdenkst und reale Unterrichtssituationen beschreibst, dann beachte vor allen Dingen die im Unterricht auftretenden Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien. Wenn du diese beachtest, dann wirst du einen tieferen Einblick in die Struktur des jeweiligen Unterrichts erhalten. Zwar sind diese Kategorien formal und abstrakt, aber im Unterricht werden sie mit konkretem Leben gefüllt. Hier zeigt sich, wie unterschiedlich Unterricht sein kann. Mit den genannten Kategorien besitzen wir Denkhilfen, um Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten von Unterricht auf wesentliche Bezugspunkte zurückführen zu können. Mit diesen Strukturen sind Bedeutungspunkte formuliert, die bereits für den Lehrerstudenten im Rahmen erster Unterrichtshospitationen eine unschätzbare Hilfe zur Strukturierung seiner Beobachtungen bieten.

Bei den genannten Strukturmerkmalen geht es andererseits um die Kennzeichnung bestimmter Planungsmerkmale. Jeder Lehrer muß bei der Planung seines Unterrichts Entscheidungen treffen, z. B.: Welche Absicht (Intention) verfolge ich mit meinem Unterricht? Welche Inhalte halte ich zur Konkretisierung meiner Absichten bereit? Welche Methoden setze ich ein, um die Inhalte angemessen, d. h. dem Ausgangsniveau der Schüler und der Situation entsprechend, zu lehren? Welche Medien lassen sich zur Verbesserung der didaktischen Qualität einsetzen? Oder in anderer Reihenfolge: Welche dieser Strukturen entfaltet ein „Eigenleben“, d. h. wo treten in den Inhalten weitere Intentionen, Methoden und Medien auf; wo zeigen sich Methoden als Intentionen, Inhalte und Medien; wo sind Medien intentionaler, inhaltlicher und methodenbedingter Natur?

Mit den vier Strukturen ist ein *Entscheidungsfeld* bezeichnet, das jeder Lehrer bei der Unterrichtsplanung beachten sollte. Zwar sind die Strukturkategorien formaler Natur und abstrakte und recht einfach erscheinende Begriffe, im durchgeführten Unterricht werden sie jedoch zu konkret-mannigfaltigen Wirkungskomponenten, wobei es vom Lehrer und seinen Entscheidungen mit abhängt, wie das geschieht (vgl. dazu weiter S. 107 ff.).

Die Planung des Unterrichts richtet sich also auf eine Entscheidungsfindung im intentionalen, inhaltlichen, methodischen und medienbedingten Bereich. Aber welche *Bedingungen* müssen analysiert werden, um Entscheidungen hinreichend rational zu treffen?

Die Rationalität von Entscheidungen im didaktischen Handlungsfeld hängt von den Beschreibungen und Erklärungen im Rahmen der Bedingungsanalyse ab. *Dies ist die zentrale Einsicht einer wissenschaftlichen Didaktik.* Bedingungen, das sind jene Voraussetzungen für Entscheidungen, die zunächst schon als Phänomene der Unterrichtswirklichkeit auftreten. Bedingungen,

das sind z. B. die Beziehungen des Lehrers zum Stoff, zum Schüler und zu sich selbst, wie es im didaktischen Dreieck bei HEIMANN ausgedrückt wurde (vgl. HEIMANN 1976, S. 69; weiter unten S. 162 ff.). Es gibt mannigfaltige Bedingungen des Unterrichts. In der Systematisierung dieser versuchte HEIMANN, zwei Bedingungsklassen funktional herauszustellen (vgl. ebd., S. 161 ff.):

- **Situativ-sozial-kulturelle Bedingungen** beinhalten die gesellschaftlichen und historisch gebundenen Voraussetzungen der Unterrichtssituation. Darunter fällt die historisch-gesellschaftliche Gesamtsituation mit ihren Gesetzmäßigkeiten, die Situation des Bildungssystems in der Gesellschaft, die Situation der spezifischen Schule und des Unterrichts im Bildungs- und Gesellschaftssystem. Gesellschaftliche Verhältnisse wirken auf den Lehrer und die Schulorganisation ein, sie bedingen Lebenswege und Verhaltensweisen von Schülern und Eltern, sie erscheinen im Stoffangebot der Schule vermittelt über Lehrpläne, Schulbücher, Materialien, aktuelle Themen usw.
- **Anthropogene Bedingungen** der Unterrichtssituation sind individuelle und an die Tätigkeit des Individuums geknüpfte Voraussetzungen der Unterrichtssituation. Jedes Individuum durchlebt eine spezifische Biographie, jede Persönlichkeit ist einmalig. Dennoch gibt es Gemeinsamkeiten und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten in physiologischer und psychologischer Hinsicht.

Die Unterscheidung dieser beiden Bedingungsklassen dient der gedanklich-vereinfachenden Isolierung bestimmter Merkmalsgruppen, um Forschungsfragen gezielt und auf einen bestimmten Erkenntnisbereich konzentriert stellen zu können. Diese Unterscheidung findet sich in unterschiedlichen Forschungsstrategien wieder, die einerseits stärker gesellschaftliche Bezüge reflektieren, andererseits vor allem das Individuum und dies zum Teil unabhängig von seiner Gesellschaftlichkeit erforschen. Diese Spaltung in eine einerseits mehr gesellschaftswissenschaftlich bezogene, andererseits vorwiegend naturwissenschaftlich ausgerichtete Erkenntnishaltung ist allerdings nicht unproblematisch. Einer ausschließlich gesellschaftlichen Betrachtung mag der Bezug zum spezifisch Individuellen oft fehlen, eine überwiegende Orientierung am Individuum entbehrt meistens einer Erörterung gesellschaftlicher Bezüge und Probleme der Individualität (als Ausdruck des individuell-gesellschaftlichen Seins). Für die didaktische Praxis ist aber gerade dieser Wechselbezug entscheidend. Hier hat eine schematische Trennung beider Bedingungsklassen schwerwiegende Folgen. Wenn ich die gesellschaftlichen Verhältnisse in bezug auf individuelle Verhaltensweisen untersuche, also z. B. bestimmte Sozialisationsformen in bezug auf Disziplinschwierigkeiten im Unterricht analysiere, dann kann ich kaum eindeutig die gesellschaftliche und individuelle Sphäre auseinanderhalten. Der analysierende und planende Lehrer wird sich hier nicht dermaßen spezialisieren können, um in der Lage zu sein, die weitreichenden Detailforschungen und Aspektzusammenhänge einerseits differenzieren, andererseits zu einem

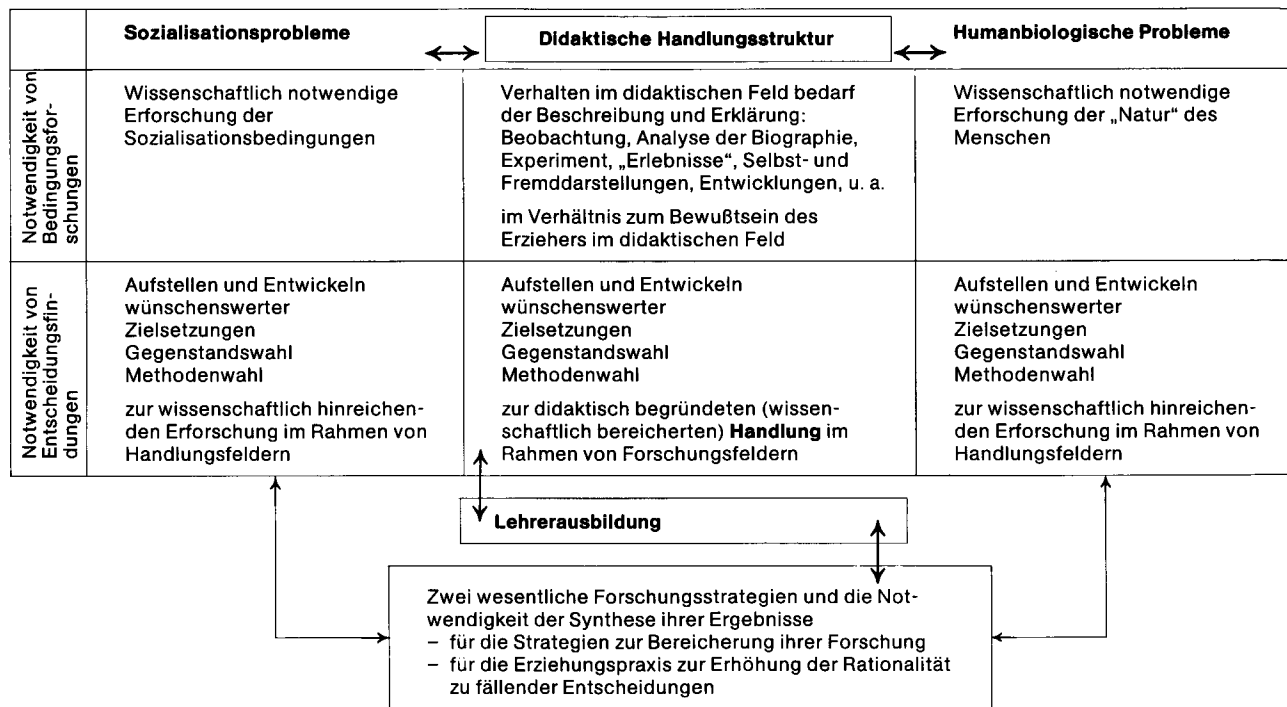
ganzheitlichen Bild immer wieder synthetisieren zu können. Der Lehrer ist auf die Zuarbeitung von Erkenntnissen der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen hier besonders angewiesen, er bedarf der Aus- und Weiterbildung in dieser Hinsicht. Sein Tätigkeitsfeld, in dem er bedingungsanalytisch arbeiten kann und muß, ist ein Feld *didaktischer Handlungsstruktur*. Es darf nicht verwechselt werden mit einem Feld, das alle gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen *dem Lehrer* zur Analyse aufgibt. Dies wäre eine grenzenlose Überforderung. Dem Lehrer müssen vor allem Analyseergebnisse zugearbeitet werden, seine spezifische Handlungsstruktur muß zum Analysegegenstand verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen werden, um ihm die Chance der Entwicklung bedingungsanalytischer Kompetenzen *im Rahmen seiner Qualifizierung* zu geben (vgl. *Abbildung 1*).

Paul HEIMANN bezeichnete die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien als Entscheidungsfeld des Unterrichts. Situativ-sozial-kulturelle und anthropogene Voraussetzungen faßte er als Bedingungsfeld des Unterrichts zusammen.

Die Analyse und Planung im Rahmen des Entscheidungs- und Bedingungsfeldes wird in ein Denkmodell eingebunden, das zwei Denkebenen umfaßt. Betrachten wir dieses Denkmodell näher: HEIMANN unterschied zwei Reflexions-Stufen, um den Aufgaben der Analyse und Planung nachzukommen. Da es letzten Endes in jedem Unterricht immer um bestimmte Entscheidungen und ihre Begründung geht, muß zunächst ermittelt werden, ob es konstante Momente gibt, die in jedem Unterricht auftreten und auf die sich jeder Entscheidungs- und Begründungswille immer wieder zu richten hat. Solche konstanten Momente didaktischer Analyse faßt HEIMANN in der Strukturanalyse zusammen (vgl. HEIMANN 1976, S. 103 ff. und S. 153 ff.; REICH 1977 a, S. 124 ff.). In der Strukturanalyse muß sich jeder Lehrer vergegenwärtigen, daß es um bestimmte formal bezeichnete Entscheidungs- und Begründungsfelder jeden Unterrichts geht, die er sich verdeutlichen muß. Er bedarf des Struktur- und Problembewußtseins, um als Lehrer überhaupt in der Lage zu sein, Unterricht rational zu planen (vgl. hierzu *Abbildung 2*). Jeder Lehrer plant Unterricht nach anderen Erkenntnis- und Denkmustern. Hier mögen oft nur Unterschiede im Detail auftreten, diese Unterschiede werden aber auch bis hinein in unterschiedliche Weltanschauungen reichen. Auf der ersten Reflexionsebene sind diese Probleme nach HEIMANN scheinbar völlig ausgeschaltet, da es nur um formale Konstanten geht, die gleich welcher weltanschaulicher Einstellung einfach beachtet werden müssen, wenn Unterricht geplant wird. Was und wie geplant wird, hängt aber entscheidend von der Analyse ab, die im Rahmen der Struktur erfassung zu inhaltlichen Auslegungen gelangt. Dies nennt HEIMANN die *Faktorenanalyse* (vgl. ebd.). Er nennt drei wesentliche Faktorengruppen (vgl. HEIMANN 1976,

Abbildung 1:

Didaktik im weiteren und im engeren Sinne: Das konkrete Individuum als Erkenntnisproblem im Rahmen der Bedingungsforschung und Entscheidungsfindung



S. 98 ff.; weiterführend REICH 1978 a, S.391 ff.): Normen, Konditionen und Organisationen. Gemeint ist hier, daß sich unterrichtliche Analyse und Planung immer auf bestimmte und wertmäßig in der einen oder anderen Weise fixierte Normen bezieht. Andererseits werden Konditionen oder Sachgesetze als Fakten im Unterricht bedeutsam, dominierende rechtliche Normenbildungen, die als Gesetz im juristischen Sinne erscheinen, treten auf, aber auch Entwicklungsgesetze des Menschen (im physiologischen und psychologischen Sinne) wirken als Faktizitäten, ebenso wie die sozial-ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnisse Entwicklungsbedingungen pädagogischer Wirklichkeit darstellen. Schließlich erscheinen in den Organisationen vor allem des Bildungssystems, des Unterrichts und im festgeformten Bestand an üblichen Unterrichtsmethoden institutionelle und methodische Faktoren, die beachtet werden müssen (vgl. auch S. 92 ff.). Insgesamt konkretisiert die zweite Reflexionsstufe die inhaltliche Bedeutung der ersten (vgl. hierzu *Abbildung 3*).

HEIMANN strebte mit der ersten Reflexionsstufe ein wertfreies Strukturmodell von Unterricht an, das auf der zweiten Reflexionsstufe dann inhaltlich und wertmäßig konkretisiert wird. Er gab zu dieser Konkretisierung keinerlei direkte Aufforderung, so daß sich kein bestimmtes Weltbild, das die Didaktik zu vertreten hätte, abzeichnete. Er gab nur die Breite der Reflexion an, die er hier für notwendig hielt. So gesehen schien sein Modell allen Lehrern zugänglich, es kann mit beliebigen Ideologien gefüllt werden. Dies war andererseits nicht unbedingt HEIMANN'S Intention, wie die Gesamtheit seiner Schriften zeigt (vgl. HEIMANN 1976).

Die Trennung zweier Reflexions-Stufen ist in gewissem Sinne mißverständlich. Es könnte so scheinen, wenngleich dies von Heimann nicht gewollt war, als ob zunächst eine erste Reflexionsebene durchschritten werden müßte, auf der man Unterricht in ganz allgemeinen Kategorien kennenlernt, und daß dann unabhängig davon, in zweiter Annäherung, das inhaltliche Füllen dieser Reflexionsebene als Faktorenanalyse einsetzen könnte. Im realen Analyseprozeß wird jedoch das eine und das andere als *Einheit* geschehen müssen, d.h. jede Strukturanalyse wird zugleich mit den inhaltlichen Kriterien und Aussagen gefüllt werden, die den Maßstab für Beurteilungen der Unterrichtswirklichkeit bieten. Eine unabhängig von der inhaltlichen Bewertung betriebene Strukturanalyse würde im Aufzählen formaler Elemente und in einem spekulativen Relationismus verharren, der der Unterrichtsanalyse und -planung eine nicht hinreichende Rationalität bloß als Schein verleihen würde. Die vermeintliche Wertfreiheit dieses Scheins zerfällt sofort, wenn Analyse und Planung konkretisiert werden. Aber eben darauf muß es der Didaktik ankommen. Hier bedarf sie des wertenden Engagements, um nicht als bloße technologische Lehre vordergründig zu bleiben. Daher soll an dieser

Abbildung 2:
Die Strukturanalyse als erste Reflexionsstufe

Unterrichtswirklichkeit



1. Reflexionsstufe: Strukturanalyse der konstanten Baugesetzlichkeit (didaktische Kategorialanalyse)			
		Strukturbewußtsein (Strukturen erkennen!)	Problembewußtsein (Probleme exponieren!)
Entscheidungs- feld	Intentionen	Formalstruktur: kognitiv-aktive affektiv-pathische pragmatisch-dynam. Dimensionen	Problem der Daseinserhellung Daseinserfüllung Daseinsbewältigung
	Inhalte	Konstante Momente: Wissenschaften Techniken Pragmata	Geschichtliche Mächte Ideologien Faktizitäten als Bestimmungsmomente des Lernpotentials
	Methoden	Artikulationsformen Organisationsformen Lehr-Lernweisen Methodische Modelle Didaktische Prinzipien	Entwicklung eines variablen und undogmatischen Methodengebrauchs
	Medien	Inhalts- und Methoden- bezug, Formqualitäten	Entwicklung eines be- wußt. Mediengebrauchs
Beding- feld	Anthropogene und sozial-situativ-kulturelle Bedingungen	Gesellschaftliche Gesamtsituation Schulsituation Klassensituation	Entwicklung eines umfassenden Bedingungsbezuges



2. Reflexionsstufe

Abbildung 3:
Die Faktorenanalyse als zweite Reflexionsstufe

1. Reflexionsstufe



2. Reflexionsstufe: Faktorenanalyse als wirkliches Aufsuchen der Bedingungen, die den faktischen Unterricht bestimmen	
Normierende Faktoren: Gesellschaftliche Mächte Ideologischer Druck durch gesell. Mächte und Richt- linien etc.	Normenkritik: Selbstdistanzierung Ideologiefälligkeiten aufdecken Quellen der Ideologie erkennen
	} Ideologiekritik
Konditionierende Faktoren: Wissenschaften Bildungswesen Tatbestände	Faktenbeurteilung: Druck der gesellschaftlichen und arbeits- technischen Verhältnisse auf die Entwicklung verobjektivierter Anschauungen
Organisierende Faktoren: Überlieferte Modelle und Methoden	Formenverständnis: Übereinstimmung der Formen mit den personalen, situativen und anderen objektiven Grundverhältnissen



Handeln des Lehrers

Stelle von dem Heimannschen Modell der Reflexions-Stufen abgegangen werden, um derartige Mißverständnisse gar nicht erst aufkommen zu lassen.¹² Struktur- und Faktorenanalyse werden in einem Denkmodell zusammengeführt, ohne daß die Heimannsche Grundintention (Beachten der Bedingungen beim Fällen von Entscheidungen) negiert wird.

12 Dies heißt andererseits nicht, daß nicht verschiedene Stufen der Reflexion unterschieden werden können. Die Unterscheidung von Struktur- und Faktorenanalyse kann durchaus relevante Fragestellungen in ein Strukturgitter zusammenführen, wie ich an anderer Stelle zu zeigen versuchte (vgl. REICH 1978 a, S. 358 ff.). Wenn an dieser Stelle davon abgegangen wird, dann um jeder Mechanisierung entgegenzuwirken und dies vor allem in einem Fach, das Mechanisierungen immer wieder auch gegen den Willen der Urheber produziert. HEIMANN'S Unterteilung ist in der didaktischen Diskussion auch nie richtig verstanden worden, denn seine Ausführungen wurden meistens nur bezogen auf die Ebene der Strukturanalyse erörtert. Mit der hier vorgelegten Konzeption versuche ich eine begriffliche Vereinfachung zu erzielen, in die andererseits doch wiederum weite Problemaspekte hereingeholt werden. Die nachfolgend herausgestellte didaktische Handlungsstruktur verzichtet zwar auf die Unterscheidung einer Begründung zweier Reflexionsstufen, zeigt andererseits jedoch die von HEIMANN aufgeworfenen Fragen durchaus als sinnvolle auf.

3.2 Die didaktische Handlungsstruktur

In der didaktischen Handlungsstruktur sind zwei Problemebenen zu unterscheiden und zu differenzieren: Bedingungen und Entscheidungen.

3.2.1 Bedingungen

Jeder Lehrer unterliegt einem enormen Bedingungsdruck. Um die Bedingungen und den durch sie vermittelten Druck auf Entscheidungen des Lehrers näher zu erfassen, unterschied HEIMANN Normen, Konditionen und Organisationen als inhaltliche Faktoren, die in der Unterrichtsreflexion beachtet werden sollten. Wenn ein Lehrer also über Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien und gesellschaftliche und individuelle Voraussetzungen im Rahmen von Analyse und Entscheidungsfindung nachdenkt, dann soll er normierende, konditionierende und organisierende Faktoren hierbei in jedem Einzelfall nach Möglichkeit besonders problematisieren. *Abbildung 4* zeigt das „dynamische Faktorenfeld“ des Unterrichts, das zu kritischer Analyse herausfordert (vgl. dazu auch näher REICH 1977 a, S. 118 ff. und 152 ff.).

An dieser Stelle soll die Unterscheidung einer funktionalen und einer kausalen Ebene, die weiter oben bei der Charakterisierung des Zweckbegriffs für die Unterrichtswissenschaft problematisiert wurde (vgl. S. 83 f.), wieder aufgenommen werden. Auch für den Rahmen der Bedingungsanalyse können wir funktionale und kausale Strategien unterscheiden. Das in *Abbildung 4* gegebene Modell nach HEIMANN beschreibt nur den funktionalen Rahmen, den es als Faktorenfeld des Unterrichts vom Lehrer zu analysieren gilt, um Bedingungsbeziehungen möglichst weitreichend aufzuspüren. Es werden zur Erleichterung dieser Aufgabe drei Faktorenkreise als relevante Fragebereiche festgesetzt: Normen, Konditionen und Organisationen versprechen einen *Bezugsrahmen* oder ein *Faktorenraster*, das Bedingungen einfangen soll. Die *kausale Erklärung* im Rahmen eines wissenschaftlichen Ansatzes, eine Klärung auf *einer bestimmten* theoretisch-weltanschaulichen Position, scheint hier jedoch nicht intendiert, sondern sie bleibt offensichtlich der beliebigen Wahl des Lehrers, der sich dieses Modells bedient, überlassen. Können damit nicht auch irrationale Dimensionen in die Didaktik eindringen, oder wird die Didaktik so nicht möglicherweise doch zu einer blinden Technologie, die kausale Fragen wohlweislich ausklammert, um als neutral-formale Methode wirken zu können? Auf diese Fragen werden wir gleich noch näher eingehen. Zunächst sollen die gesetzten Begriffe Normen, Konditio-

nen und Organisationen etwas näher betrachtet werden, um zu zeigen, daß ihre Setzung zwar normativ, aber nicht willkürlich ist.

An anderer Stelle versuchte ich ausführlich zu zeigen, daß Normen, Konditionen und Organisationen relevante Fragebereiche für die Erziehungswissenschaft und Didaktik als Handlungswissenschaften darstellen (vgl. REICH 1978 a, S. 391 ff.). Aus diesem Zusammenhang heraus seien vorgeschlagene Definitionen hier nochmals gezeigt (vgl. auch *Abbildung 4* und zu den Definitionen *Abbildung 5*):

„*Normierende Faktoren sind* situativ-sozial-kulturell *wertsetzende*, an die Gesellschaftlichkeit (siehe auch Konditionen und Organisationen) des Menschen gebundene, historisch bedingte und vom Menschen geschaffene *Faktoren* in Form geistiger (ideeller) Aussagen und Aussagensysteme (Ideologien), die gegenständliche Form annehmen können (und oft irrtümlich als ‚Naturgesetz‘ in Form einer Richtliniengebundenheit des Handelns erscheinen), wobei die Zielausrichtung und zweckhafte Bindung des je gegenwärtigen menschlichen Daseins als Voraussetzung wirkt, die in Handlungen in Form bestimmter Gegenstände (Ziele, Inhalte, Methoden), Tätigkeiten (abstrakt-geistiger und konkret-handelnder Natur) und Mittel (der Erkenntnis und des Handelns) auftreten.“ (Ebd., S. 393)

Die Aufgabe der Unterrichtswissenschaft wie der Erziehungswissenschaft ist es, die normierenden Faktoren in der Bestimmung ihrer jeweiligen Normenbegründung des unterrichtlichen Handelns zu beachten, kritisch zu reflektieren und zu begründen, wobei der gedankenlosen Verwendung von Urteilen entgegengewirkt werden soll und das eigene ideologische Engagement nicht übersehen werden darf. Normierende Faktoren wirken in einem ideologisch-politisch-ökonomischen Spannungsfeld, das sich als gesellschaftlicher *Druck* im Unterrichtsprozeß bemerkbar macht und vom Lehrer bei der Analyse und Planung des Unterrichts zu beachten ist. Dabei jedoch – so das Grundanliegen einer wissenschaftlichen Didaktik – bedarf es kritischer Reflexion, rationaler und/oder emotionaler Zuwendung und Ablehnung, einer Selbstdistanzierung und dem Entwickeln von Ideologiekritik, um im Rahmen der durch die Lehre gegebenen Möglichkeiten auf den gesellschaftlichen Druck zurückzuwirken und selbstbestimmende, demokratische und auf Emanzipationshilfe der Schüler gerichtete Lehr-/Lernprozesse zu konstituieren. Diese Strategie allerdings ist selbst nicht frei von Normen und der Notwendigkeit ihrer Begründung.

„*Konditionierende Faktoren* sind einerseits dominierende, rechtlich-normativ und situativ-sozial-kulturell mehr oder minder differenzierte, systematisierte und begründete, zu einer bestimmten Zeit für viele Menschen oder Menschengruppen verbindliche Festsetzungen von Normen, Werten, Ord-

Abbildung 4:

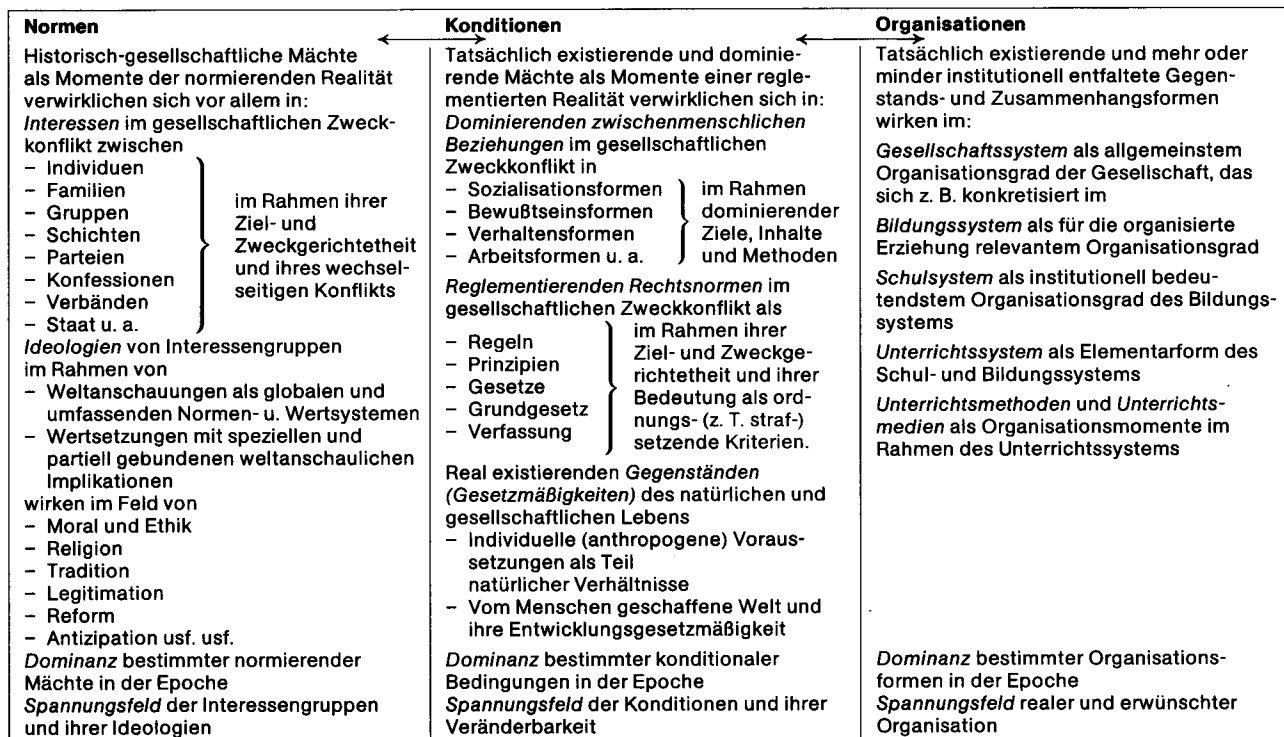
Dynamisches Faktorenfeld des Unterrichts: HEIMANN 1956

Die Aufgabe der Unterrichtstheorie umschließt die Reflexion des Faktorenfeldes (Tatsachenerforschung) als	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">Normierende Faktoren</div> <div style="text-align: center;">Konditionierende Faktoren</div> <div style="text-align: center;">Organisierende Faktoren</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; margin-top: 5px;"> ↔ ↔ ↔ </div>			
	Erkennen der Struktur der Realität	<p>Historische Mächte Weltanschauungen Ideologien Konkretisiert in Meinungsbildern durch</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Staat - die Verbände - Parteien - Konfessionen - Interessengruppen <p>Ideologisch-politisch-ökonomisches Spannungsfeld</p>	<p>Faktizitäten und Sachgesetze, die</p> <ul style="list-style-type: none"> - kultursoziolog.-bildungsinhaltliche Momente - lern-, entwicklungs- und sozialpsychologische Tatsachen umfassen <p>(1962: Es ist unsere Auffassung über diese Tatsachen, die ihnen objektive Repräsentanz sichert)</p>	<p>(Organisationsstruktur der Realität, d. h. hier vor allem des Erziehungssystems: Aufbau und Organisation der Schule und des Unterrichts Fragen nach der Struktur des Unterrichtsgeschehens)*</p>
	Beachtung der Bedingungen des didaktischen Feldes	<p>Wirkung als ideologischer politischer ökonomischer Druck</p> <p>auf die Verhältnisse des didaktischen Feldes</p>	<p>Wirkung als gegenstandstheoretische soziologische psychologische Bestimmtheit des Erziehungsprozesses im didaktischen Feld</p>	<p>(Wirkung als Entscheidungsmoment über die Art des Unterrichtsstils als Ausdruck des Unterrichtens im gegebenen didaktischen Feld)*</p> <p>Im engeren Sinne: Unterrichtsmethoden</p>
Notwendigkeit kritischer Reflexion	<p>Wirkung auf den Standpunkt des Lehrers im Sinne rationaler und/oder emotionaler Zuwendung oder Ablehnung: Forderung nach Selbstdistanzierung und Ideologiekritik</p>	<p>Erarbeiten von Erkenntnissen zu den Sachgesetzen, um den Unterrichtsprozeß rational planen, durchführen und analysieren zu können (1962: Einschluß der Ideologiekritik, da Tatsachen immer über Auffassungen vermittelt sind)</p>	<p>Notwendigkeit des Erstellens vergleichender Untersuchungen unter historischem und international vergleichendem Aspekt, um die Unterrichtspraxis verbessern zu können (1961: Erfordernis kritischer Praxisuntersuchungen in den Schulen)</p>	

* Diese Gedanken über die organisierenden Faktoren im weiteren Sinne fehlen bei Heimann. Er äußert nur Gedanken zu den Unterrichtsmethoden.

Abbildung 5:

Auf drei Problemfelder beschränktes Faktorenfeld der gesellschaftlichen Bedeutungsebene der Erziehung



nungsvorstellungen bzw. Ideologien, die als Sachgesetz oder Faktizität des Daseins erscheinen, obwohl es letztlich immer auch nur eine menschlich-historisch bedingte Auffassung ist, die ihnen objektive Repräsentanz zusichert. Konditionierende Faktoren sind andererseits alle objektiv, real existierenden Verhältnisse, wie z. B. der Entwicklungsstand der Technik, die Entwicklung der natürlichen und sachlichen Lebens- und Produktionsverhältnisse, die als absolutes Sachgesetz (Naturgesetz) jeglichen Lebens unabhängig von jeder Ideologie erscheinen, obwohl sie letztlich immer *auch* menschlich-historisch und gesellschaftlich mit Leben erfüllt und den Möglichkeiten des historischen Erkenntnisfortschrittes und seiner ideologischen Steuerung gemäß ausgenutzt werden.“ (Ebd., S. 397)

Die Aufgabe der Unterrichtswissenschaft bzw. Erziehungswissenschaft ist es, die konditionierenden Faktoren in der Bestimmung der als gesetzmäßig geltenden Auffassungen im Rahmen des Unterrichtsfeldes zu beachten, kritisch zu reflektieren und sich gewählter Standpunkte möglichst weitreichend zu versichern, um einer gedankenlosen Verwendung scheinbar unumstößlicher „Tatsachenbehauptungen“ entgegenzuwirken. Diese Aufgabe produziert heutzutage besondere Schwierigkeiten, da im unterrichtswissenschaftlichen Denken Aussagen über gesetzmäßige Zusammenhänge äußerst schwer zu gewinnen sind und vielfach auch allgemein und unpräzise bleiben. Konditionen wirken als reale Fakten, aber auch als gegenstandsorientierte Theorien auf Lehr-/Lernprozesse, sie setzen ein ideologiekritisches Verständnis des Lehrenden voraus, da Auffassungen über Sachen und Tatsächlichkeiten immer auch ideologische Momente einschließen und auf ideologische Begründungszusammenhänge angewiesen sind (sehr gut abzulesen beispielsweise am Streit über die tatsächliche Einflußgröße von Anlage oder Umwelt). „*Organisierende Faktoren* sind im Zusammenhang mit Normen und Konditionen stehende und zu reflektierende, für die gegenwärtige Erziehung besonders wichtige, stofflich-sachliche und geistige Gegenstands- und Zusammenhangsformen, die im Rahmen bestimmter hierarchisch abhängiger Zusammenhänge auftreten und in systematischer und umfassender Form institutionell entfaltet werden. Organisierende Faktoren treten in zahlreichen Bedeutungsebenen auf, wobei ihr für die Erziehung wesentlicher Zusammenhang im Erziehungs- oder Bildungssystem einer Gesellschaft erscheint, das sich in sachlich-stofflicher Gliederung der Institutionen und geistiger Gliederung methodischer Organisationsmaßnahmen ausdrückt.“ (Ebd., S. 401)

Die Aufgabe der Unterrichtswissenschaft bzw. der Erziehungswissenschaft ist es, die organisierenden Faktoren als besonders relevante Bestandteile des institutionalisierten Unterrichtsfeldes zu beachten, kritisch zu reflektieren und sich eines eigenen Standpunktes im Zusammenhang mit Normen und

Konditionen zu versichern, um einer gedankenlosen Propagierung und Tradierung bestimmter Organisationsmodelle entgegenzuwirken. Dabei darf die Unterrichtstheorie allerdings nicht auf diesen Rahmen beschränkt werden, auch wenn sich schon aus der genaueren Betrachtung des Unterrichts- oder Bildungssystems Schlußfolgerungen über das Gesellschaftssystem ableiten lassen. Damit sind dann zugleich normierende und konditionierende Aspekte angesprochen. Im Lehr-/Lernprozeß wirken organisierende Faktoren als direkte Entscheidungsgrenzen in institutioneller Hinsicht, aber auch vermittelt über das zugelassene Repertoire von Lehr-/Lernmitteln und Unterrichtsmethoden, was zu ideologiekritischen Begründungen und Alternativsetzungen herausfordert.

Insgesamt verdeutlicht die Unterscheidung dieser drei Faktorenbereiche zunächst nicht mehr als *Frage- und Problemdimensionen* unterrichtlichen Handelns, wobei die Unterscheidung nicht als absolute Trennung mißverstanden werden darf. In der Realität wirkt ein einheitlicher Prozeß, bestehend aus unzähligen Handlungsmomenten und eingebunden in komplexe Handlungsgefüge. Die hier vorgenommene Unterscheidung soll zunächst nur gezieltere Fragen ermöglichen, um Problemlagen transparenter zu machen. Denn oft werden die hier unterschiedenen Faktoren im unterrichtswissenschaftlichen Denken vereinfacht: Sei es, daß man nur noch Normenprobleme sieht und nicht mehr erkennt, daß auch Sachgesetze wirken und ergründet werden müssen, sei es, daß vermeintlich nur noch nach Sachgesetzen gesucht wird, jede Frage nach Normen jedoch als außerwissenschaftlich angesehen bleibt, oder sei es, daß die organisierenden Faktoren als institutionell überschaubare Phänomene als Kern der Unterrichtswissenschaft herausgeschält werden, ohne genügend damit verbundene normative und konditionale Probleme zu thematisieren. *Abbildung 5* mag allein schon aufgrund der vielen Reizworte Anlaß zu umfassender Diskussion wesentlicher Aspekte des unterrichtlichen Feldes sein, *Abbildung 4* zeigt, daß bereits Paul HEIMANN diese Fragen anregte. Normierende, konditionierende und organisierende Faktoren geben Fragebereiche an, deren jeweils konkret vom Lehrer neu zu leistende Beantwortung *die gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen von Unterricht* – also das, was HEIMANN als sozial-kulturelles und anthropogenes Bedingungsfeld herausstellte – erhellen soll (vgl. dazu auch weiterführend S. 156ff. und 195ff. und *Abbildung 21*).

Bei den eben herausgearbeiteten Problem- und Frageaspekten handelt es sich allerdings eher um eine *funktionale* Beschreibung, nicht um eine gesetzmäßige (*kausale*) Erklärung bestimmter Zusammenhänge. Es sind damit nur bestimmte Begriffe herausgestellt, die als Bezugsrahmen von unterschiedlichen didaktischen (sozialwissenschaftlichen) Ansätzen reflektiert werden

sollten, aber die kausale Erklärung verschiedener Ansätze wird unterschiedlich sein.

Was haben wir dann jedoch mit derartigen Begriffen gewonnen? Wäre es nicht viel besser, einen bestimmten didaktischen Ansatz hier vorzustellen und dabei bereits eine bestimmte kausale Analyse vorzulegen, die sich als plausibel erweisen müßte?

Wir sind damit auf die Ausgangsfragen zurückgekommen, die die beliebige kausale Füllung des funktionalen Modells durch den Lehrer in Frage stellen. Muß eine Didaktik nicht gerade über den funktionalen Bereich hinausgehend kausal kritisch sein, d. h. Ursachen von Erscheinungen unterscheiden, nicht nur Normen angeben, sondern gesellschaftskritisch hinterfragen, Konditionen nicht als Selbstzweck verstehen, sondern auf dem Hintergrund des Geschichtsprozesses thematisieren, Organisationen nicht als zweckfreien Rahmen pädagogischer Handlungen mißdeuten, sondern als Ausdruck herrschender Verhältnisse, die veränderbar sind, begreifen?

Zunächst ist ein mögliches Mißverständnis auszuräumen: Es gibt keine praktisch-didaktische Theorie, die nur auf einer funktionalen Ebene stehen bleibt, weil selbst unter der Voraussetzung, daß ein Didaktiker sich in traditionelle Bedingungsgefüge widerstandslos einfügt, immer auch ein kausales (ursächlich oder ursprünglich wirkendes) Prinzip erhalten bleibt. Es ist dies in der Regel die inhaltliche und methodische Tradierung des bestehenden Zustandes, des dominierenden Weltbildes, der Konformität des Urteils: Ein Lehrer mag in seiner Praxis oft oberflächlich denken, daß er den Bedingungen gemäß handelt, also Funktionen und Ausgangslagen beachtet, dabei zugleich jedoch neutral bleibt, den Schülern nichts aufzwingt, sie sich frei entfalten läßt, nichts indoktriniert, objektiv ist. Gerade dies ist falsch: Jeder Lehrer ist subjektiv, normativ, er wirkt selektiv, zwingt auf, vermittelt *bestimmtes* Wissen, *bestimmtes* Verhalten, und wenn er nicht merkt, wie es dabei immer auch zu Festlegungen und Einseitigkeiten kommen kann, dann zeigt dies bereits den hohen Grad seiner Konformität, vielleicht aber auch schon seine Gleichgültigkeit gegenüber dem Fortschreiten der Demokratie. Obwohl hier vielfach unbewußte Kräfte wirken, Vorurteilsbildungen und irrationale Bereiche angesprochen sind, handelt es sich nicht um unwirksame oder zu vernachlässigende Bedingungen des Handelns. Der äußere Schein verbirgt vielfach einen ursächlichen Hintergrund, eine Lebenseinstellung, die als kausales Prinzip die Bedingungen des Unterrichtens weitreichend durchdringt. Bei besonderer Feldherrenmentalität des Lehrers mögen damit verbundene offensichtliche Fehlleistungen Öffentlichkeit mobilisieren, bleiben die Kämpfe subtiler, so mag das kausale Prinzip unsichtbar, aber trotzdem gefährlich bleiben. In neuerer Zeit wird hier gerne vom „heimlichen Lehrplan“ gesprochen. Dieser Begriff ist nicht ganz glücklich, da er eine Art „heimliche“ In-

teressengruppe suggeriert, die auf Lehrpläne Einfluß nimmt. Die „Heimlichkeit“ mag jedoch unterschiedlicher Herkunft sein: Sie kann, wie jede Ideologie (vgl. zum folgenden auch REICH 1978 a, S. 141 ff.), falsches Bewußtsein als Lüge, aber auch als Irrtum (z. B. aufgrund mangelnder Informationsbasis) oder falscher Schein (aufgrund dominierender Weltbilder der Epoche) sein. Nicht nur in die Konstruktionen der Lehrpläne gehen (von diesen drei Seiten der Ideologiebildung beeinflusste) Vereinseitigungen und Wertungen ein, auch die Umsetzung der Lehrpläne durch den Lehrer beinhaltet Wertsetzungen und Weltbilder, die Lügen, Irrtümer und falschen Schein als Ausdruck des falschen Bewußtseins (eine Seite der Ideologie) produzieren können. Wenn man jedoch ein Bewußtsein als falsch behauptet, so bedarf es zugleich eines eigenen ideologischen Selbstverständnisses, das sich als weniger falsches zu begründen hat (die andere Seite der Ideologie). So gesehen sind „heimliche Lehrplanbildungen“ nichts anderes als *Ideologiefälligkeiten* des Unterrichts, sie benötigen nicht immer „heimliche“ Interessengruppen, sondern sind bewußte und oft unbewußte Wirkungen der Zeitepoche (falscher Schein), subjektive Verzerrungen des Erkenntnisprozesses oder direkt erkennbarer Interessenbezug bestimmter gesellschaftlicher Interessengruppen (in diesem Fall unter Umständen: direkt parteilicher Lehrplan). Diese Aussagen sollen verdeutlichen, daß Unterricht nicht auf einer neutralen Bühne spielt, der Objektivität wesenseigen ist. Das Ideologieproblem hat in jedem Unterricht und in jedem Schulfach seine Relevanz. Gemeint und kritisiert wird deshalb hier ein vielfach unbewußt wirkender ideologischer Nährboden, der bei Lehrern und in Unterrichtstheorien immer wieder auftritt und der mit Begriffen wie Überparteilichkeit, Objektivität oder Neutralität des Lehrers kaschiert wird, obwohl es doch in den alltäglichen Entscheidungen Objektivität nur als Kompromiß, Neutralität nur als Bewußtseinspaltung und Verleugnung der eigenen Biographie, Überparteilichkeit als Rückversicherungshang gegenüber der Bürokratie gibt. Die Masse der Lehrenden mag sich über das eigene ideologische Gewicht und Urteil nicht immer im klaren sein, aber eine Verleugnung des Ideologieproblems ist selbst wieder ideologisch.¹³

Versuche der Begründung einer kritischen Didaktik (so z. B. in recht unterschiedlicher Ausprägung bei SCHULZ 1972, BÖNSCH 1975, KLAFKI 1976, MOSER 1977) treten einer damit verbundenen ideologischen Verschleierung entgegen, sie fordern zugleich ein bewußtes Verhalten der Lehrer, die Bedin-

13 Dies wird besonders deutlich, wenn Lehrer scheinbar objektiv Noten erteilen, obwohl sie hierbei doch immer auch ideologischen Einstellungen der Bewertung von gut und schlecht aufsitzen. Vgl. hierzu auch das Problem der Anpassung von Lehrern an die Tradition der Schulpraxis, gezeigt z. B. bei HÄNSEL (1976).

gungen des Unterrichtens erkennen, Emanzipation der Schüler, insgesamt der Gesellschaft – verstanden als Befreiung von überflüssigen Herrschaftsformen, Abbau von Ausbeutung, Erhöhung der Bildungschancen aller, usw. –, fördern und demokratische Prozesse im Unterricht mobilisieren helfen sollen. Dennoch bleibt für die Didaktik in gewissem Maße immer auch das Problem der Sinnerhaltung im Rahmen gesellschaftlicher Festgelegtheit, in dem Sinnzusammenhänge für die unterrichtliche Vermittlung nur soweit zugelassen zu sein scheinen, wie sie den bestehenden „Status quo“ nicht grundsätzlich negieren. Auch eine kritische Didaktik kann den Rahmen dominierender Sinnauslegungen nicht einfach gedanklich verlassen, und sie muß „vom Phänomen der Normierung von Sinn im Alltagsbewußtsein ausgehen“, jedoch andererseits darf sie dies nicht bloß als vorzugaukelnde Harmonie betrachten, „sondern als Ansatzpunkt für unterrichtliche Arbeit, welche den alltäglichen Sinngehalt aufbricht und von da her auf gesellschaftliche Widersprüche stößt. Sinnerhaltung bedeutet dann, daß der Gegenstand zwar, wie er im Alltagsbewußtsein erscheint, aufgenommen wird, daß aber in der didaktischen Bearbeitung bereits die Intention eines Aufbrechens dieser Erfahrungen miteingehen müßte.“ (MOSER 1977, S. 39). Allerdings bleibt MOSER wie andere Vertreter einer kritischen Didaktik der Gegenwart auf der Basis dieser Aussagen allgemein: Eine umfassende kausale Analyse bezeichneter Bedingungsgefüge liegt nicht vor. So gesehen ist das Programm bisheriger kritischer Didaktik auch gar kein einheitliches Konzept, sondern ein eher besonnen eklektizistisches Vorgehen, das auf der Basis des Wunsches weitergehender Demokratisierung in gesellschaftlichen und individuellen Bereichen für die Erziehungswissenschaft und Didaktik ein notwendiges Maß an Emanzipationshilfe einklagt, ohne immer genau sagen oder dogmatisch festlegen zu können, in welchen eindeutigen Bezügen, aufgrund welcher eindeutiger *kausaler* Aussagen, dies zu leisten sei. Kritische Didaktik ist mehr ein Sammelbegriff, ein Ort offener Theorienbildungen, der auch heute noch nicht sehr weit von dem entfernt ist, was HEIMANN als Ausgangspunkt wissenschaftlicher didaktischer Theorienbildung vorschwebte. Gegenüber HEIMANN sieht man in der Gegenwart wohl deutlicher die notwendige kausale Konkretisierung von Begründungsversuchen, doch das Sehen des Problems heißt noch nicht, daß hinreichende Lösungen gefunden sind.

Dies hängt damit zusammen, daß die Fülle funktionaler Analysen und bereits hierbei auftretende Probleme die Didaktik, auch ihre sogenannte kritische Wendung, sehr beschäftigen, und daß andererseits bestimmte theoretische Ansätze sich in diesem Feld ungenügend profiliert haben. So hätte man beispielsweise von marxistischen Ansätzen erwarten können, daß sie nicht nur eine Negation des bürgerlichen Zustandes der Didaktik propagieren (HUISKEN 1972), sondern auch konstruktiv *ihre* kritische Didaktik entwickeln. Was

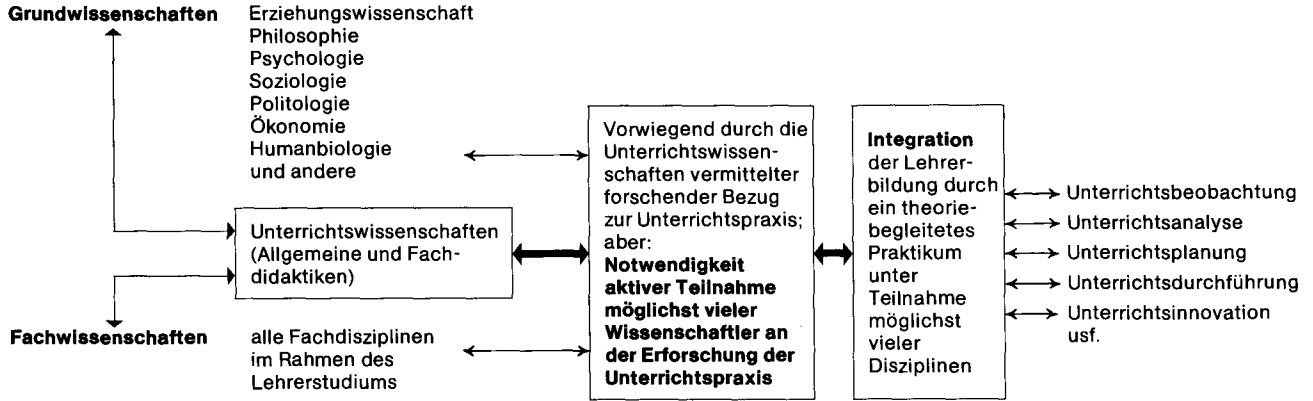
dazu als Vorarbeiten aus der DDR vorliegt, ist – zumindest auf didaktischem Gebiet – allerdings wenig ermutigend. Dort wird gerade die Kausalanalyse nicht hinreichend betrieben, weil umfassendere Bedingungen, d.h. gesellschaftliche und individuelle Voraussetzungen, nicht genügend weitreichend thematisiert werden (vgl. auch REICH 1977 a, S.305 ff.). In der Bundesrepublik ist demgegenüber didaktische Theorie oft eher als Verschnittwerk unterschiedlichster Denkansätze üblich, ohne daß die jeweilige Eigenart der jeweils zur Verwendung gelangenden Theorien allerdings gewahrt werden kann. Die weitere Entwicklung von Ansätzen der kritischen Didaktik – und hier wird der Plural bewußt gewählt – müßte das Stadium unbesonnener eklektizistischer Wahl überwinden helfen, indem verstärkt um kausale Erklärungen gerungen wird, ohne die Bandbreite des funktionalen Rahmens zu übergehen. Die Kennzeichnung dieser Bandbreite, die hier gegebene Charakterisierung des funktionalen Rahmens, kann auch schon als *ein* erster notwendiger Schritt kausaler Betrachtung aufgefaßt werden, weil er immerhin Problem- und Frageaspekte nennt, die der konkreten Füllung durch jeden Lehrer harren.

Kritische Didaktik ist ein Programm, das sich in die Breite wendet, das nicht eindeutig auf eng gefaßte weltanschauliche Ansätze zu beschränken ist, sondern den Widerstreit auf der Grundlage eines gemeinsamen emanzipativen Anspruches braucht: Demokratie ist nicht abgeschlossen, ist nicht erreicht. Die Wege zur Demokratie allerdings sind vielschichtig, auszuhandeln, im Bündnis zu sichern, sie bedürfen der Charakterisierung von Alternativen, benötigten Widersprüche als Triebkraft.

Die umfassenden Aufgaben der Didaktik zeigen Schwierigkeiten der Verwirklichung. Kritische Didaktik steht am Anfang. Der Theorie-Praxis-Bezug erscheint als Möglichkeit der Verwirklichung kritischer Sicht, aber er beinhaltet zugleich Einschränkungen, die nur durch *Kooperation* im Rahmen einer Integration der Lehrerbildung kompensiert werden können.

Abbildung 6 soll Ausbildungsanteile, die in der Lehrerbildung auftreten, und den notwendigen kooperativen Theorie-Praxis-Bezug, der hierbei erforderlich erscheint, thematisieren. Sowohl für die Grundwissenschaften (Erziehungswissenschaft, Philosophie, usf.) als auch für die Fachwissenschaften ist der direkte Bezug zur Unterrichtspraxis immer wieder relevant. Die Unterrichtswissenschaft als eine zunehmend zu institutionalisierende Disziplin soll verantwortlich einen Bezug zur Unterrichtspraxis herstellen, ohne die wissenschaftlichen Problemlagen der Fächer und Grundlagenwissenschaften bloß methodisch (unterrichtspraktisch) zu verkürzen. Es geht um eine direkte Wechselbeziehung von *Wissenschaft und Praxis*, wobei Unterrichtstheorien auf die zunehmende Entwicklung wissenschaftlicher Aussagesy-

Abbildung 6:
Ausbildungsanteile in der Lehrerbildung und kooperativer Praxisbezug



steme zu verpflichten sind, was umfassende Bedingungsanalysen und begründete Entscheidungsfindungsstrategien herausfordert. Das Schema kann keineswegs einen bestehenden Zustand charakterisieren, es malt vielmehr in gewisser Weise ein Idealbild, indem es die Unterrichtswissenschaft an einen Ort setzt, den sie institutionell und auch in fachlicher Kompetenz in der Gegenwart noch nicht hinreichend erreicht hat. Die Abbildung verdeutlicht immerhin auch, daß gegenwärtig verschiedene Ausbildungsbereiche in der Lehrerausbildung bedeutsam sind bzw. sein sollten. Dazu zählen wir:

- Die Fachwissenschaften, die sich mit spezifischen wissenschaftlichen Forschungen und Ergebnissen beschäftigen.
- Die Unterrichtswissenschaften, die dies für die Unterrichtspraxis zu problematisieren suchen.
- Hierbei leisten die Erziehungswissenschaft bzw. didaktische Grundlagenforschungen wesentliche Hilfen, indem sie bedingungs- und entscheidungsanalytische und -planerische Kompetenzen theoretisch und praktisch vorbereiten helfen.
- Für die Bedingungsanalyse sind all jene Wissenschaften von besonderem Interesse, die den Menschen in seinen natürlichen, gesellschaftlichen und individuellen Lebensformen zu ihrem Erkenntnisgegenstand zählen.

Diese nur formale Unterscheidung verdeutlicht aber noch nicht, daß es in der konkreten inhaltlichen Arbeit innerhalb dieser und zwischen diesen Ausbildungsbereichen zahlreiche Konflikte gibt. Dies bezieht sich vor allem darauf, daß unterschiedliche Werturteilssetzungen für unterschiedliche Begründungsweisen wissenschaftlichen Vorgehens verantwortlich sind, so daß einhellige Erklärungen aller Wissenschaftler hier nicht erwartet werden können.

Die Bedingungsanalyse als notwendiger Schritt und Voraussetzung jeglicher Entscheidungsfindung ist ein vielschichtiges Unternehmen. Hier sind mindestens vier Ebenen angesprochen, die jeder Lehrer bewältigen muß (zur erkenntnistheoretischen Herleitung der Ebenen vgl. REICH 1978 a):

1. Eine möglichst umfassende *Beschreibung* vorliegender Bedingungen ist erforderlich, wobei ein Quantum Erklärung als erkenntnisleitendes Interesse der möglichst objektiv zu haltenden und mit empirischen Verfahren nach Möglichkeit abzusichernden Beschreibung vorausgeht.
2. Die *Erklärung* oder Interpretation von beobachteten, erfahrenen, zur weiteren Analyse aufgegebenen Bedingungen muß geleistet werden, wobei verschiedene erkenntnistheoretische Modelle oder Welterklärungen wirksam werden. Hier geht es um die Bewußtwerdung oder -haltung jeweils gewählter rationaler Kriterien, um deren Rechtfertigung gegenüber anderen Denkansätzen und den Aufbau überzeugender (mit der Realität übereinstimmender und an demokratische Verantwortung geknüpfter) Methodologien.
3. Die Beschreibung oder Erklärung von Bedingungen des Lehrens und Lernens dient nicht nur einer bloß akademischen Betrachtung, sondern der konkreten Vorbereitung von *Entscheidungen*, die der Lehrer in bezug auf die Unterrichtsgestaltung fällen kann und muß. Unterricht ist – mit einem Satz Heimanns – nicht in die Alternative „richtig“ oder „falsch“ gestellt, sondern jeweils mehr oder minder rational begründet. Die Be-

dingungsanalyse dient der tieferen rationalen Begründung, ohne daß hier verkannt werden darf, daß es unterschiedliche Begründungsmuster und -reichweiten in der Wissenschaft für Rationalität gibt und der Lehrer in seinem Handlungsfeld oft auch nicht die Möglichkeiten findet, weitreichende Begründungen leisten zu können.¹⁴ Er wird in seinen Entscheidungen auch durch gesellschaftliche Verhältnisse und individuelle Verhaltensweisen eingeengt.

4. Entscheidungen bedürfen der *Überprüfung*, um die Möglichkeit offen zu halten, in der Praxis Fehler zu erkennen und zu korrigieren. Die Überprüfung darf nicht als bloße Leistungskontrolle der Schüler mißverstanden werden. Sie sollte die kritische Überprüfung des Zusammenhangs von analytischen, planerischen und real-verwirklichten Tätigkeiten von Schülern und Lehrern umfassen. So gesehen kann die Überprüfung auch bereits als ein Moment der weiteren Beschreibungsanalyse aufgefaßt werden.

Betrachtet man diese Aufgabenkomplexität, so muß man sie zugleich auch ins Verhältnis zum gegenwärtigen Erkenntnisstand wissenschaftlicher Forschungen setzen, d. h. sie nicht bloß formal interpretieren. Obwohl es zahlreiche wissenschaftstheoretische Ansätze in der Gegenwart gibt, scheint meines Erachtens nur eine begründete Synthese aus *ideologiekritischem* und *empirischem* Vorgehen sinnvoll. Allerdings wirft eine derartige Synthese zahlreiche methodologische Probleme auf (vgl. dazu ausführlich REICH 1978 a). Zur Verdeutlichung will ich hier immerhin näher bezeichnen, was mit der Synthese von Ideologiekritik und Empirie im Prinzip gemeint ist:

„(1) *Ideologiekritik*

Alle wissenschaftlichen Aussagen oder Erkenntnisse über die Erziehung sind ideenmäßige Vorstellungen, mehr oder minder adäquate ideelle Aussagen über das reale Erziehungsfeld. Aussagen sind nicht frei von *Interessen* der Erkenntnisgewinnung, *Methoden* der Erkenntnisermittlung und *Wirkungen* von Erkenntnissen auf das gesellschaftliche Feld. Alle erkenntnistheoretischen Aussagen sind aus dieser Sicht *ideologisch*... Sie stellen in wissenschaftlichen Theorien den Versuch dar, mehr oder minder umfassend und systematisch Momente der gesellschaftlichen Lebenspraxis theoretisch zu erfassen, um beschreibende, erklärende, entscheidende und überprüfende Funktionen zu entwickeln. In diesem Sinne ist keine wissenschaftliche Theorie ideologielos, weil die Interessenslage bestimmte Werte und Normen voraussetzt, die angewandten Methoden bestimmte methodologische Auffassungen zum Ausdruck bringen, Wirkungen die demokratische (gesellschaftskritische) Verantwortung des Wissenschaftlers herausfordern.

14 Der hier gebrauchte Begriff Entscheidungen wird an dieser Stelle auf die Bedingungsanalyse allgemein bezogen, d. h. es geht um Entscheidungen, die weit und eng gefaßt sein können. Wenn wir weiter unten von einem didaktischen Entscheidungsfeld sprechen, in dem der Lehrer Entscheidungen über den Unterrichtsgang und die Unterrichtskontrolle zu treffen hat, so ist dann ein eingeschränkter und auf die Enge der Unterrichtsstruktur bezogener Entscheidungsbezug gemeint. In der Bedingungsanalyse mögen Entscheidungen noch weit ableitbar und gegen bestehende Strukturen gerichtet formulierbar sein. In der didaktischen Konstruktion bezogen auf die tatsächliche Planung des Unterrichtsprozesses ist die Einengung auf die Realisation einer in bestehenden Ordnungsgefügen stattfindenden Praxis oft stärker bedeutsam.

Für die wissenschaftliche Denkweise ist es andererseits unerlässlich, die eigenen Behauptungen, die Zwecksetzungen und Denkweisen, die erkenntnisleitenden Interessen, die Angemessenheit und Fragwürdigkeit angewandter Methoden und die Wirkung und Bedeutung der angestrebten oder erreichten Erkenntnisse im gesellschaftlichen Kontext mitzubedenken. Der Wissenschaftler muß auch seiner eigenen Theorie gegenüber permanente *Ideologiekritik* betreiben. Dieser Standpunkt schließt unter anderem ein, daß

- eigene Ideologiequellen (Wertbezüge) erkannt und offengelegt werden sollen,
- der historisch-relative Charakter von Aussagen erkannt und keine ewigen Wahrheiten gelehrt werden,
- das erkenntnisleitende Interesse im Zusammenhang mit der demokratischen Verantwortung des Wissenschaftlers und der Wissenschaft erörtert wird,
- immer auch nach den möglichen Nutznießern ideologischer Aussagen zu fragen ist. Ideologiekritik dem eigenen Standpunkt gegenüber zu üben, ist ein schweres Unterfangen. Zu Hilfe kommt dabei oft die Kritik von anderen, die ernstgenommen werden muß. Im Sinne der Kritik durch andere oder an anderen erscheint der Begriff Ideologie in einem neuen Licht. Hier meint er die Kritik des (vermeintlich) *falschen Bewußtseins* eines ideologischen Kontrahenten. Diese Art der Ideologiekritik schließt ein, daß
- fremde Ideologiequellen erkannt und aufgedeckt werden sollen,
- der historisch-relative Charakter, Ursachen, Zusammenhänge und Wirkungsweisen falschen Bewußtseins zu analysieren sind,
- die erkenntnisleitenden Interessen des Ideologen zu entschlüsseln sind,
- Nutznießer von Ideologien entlarvt werden müssen.

Ideologiekritik einem anderen Standpunkt gegenüber zu üben, wird immer dann leichter fallen und einsichtig auch für andere sein, wenn der eigene ideologische Standort hergeleitet, umrissen und in seinen Wirkungen reflektiert ist. Wenn Ideologiekritik in diesem doppelten Sinne *geübt* wird, dann ist zwar kein einheitliches Resultat zu erwarten, dann wird kein einhelliger Konsens unter allen Wissenschaftlern erzeugt. Aber es könnte so deutlicher werden, wer aus welchen Gründen für welche Interessen eintritt. So könnte auch in der Erziehungswissenschaft die Entscheidung für die eine oder andere Position erleichtert werden. Sie wird dem einzelnen nicht abgenommen, aber Kriterien der Entscheidungsmöglichkeit werden in dem Maße erschlossen, wie die realen ideologischen Gegensätze von allen reflektiert und offen ausgetragen werden. Dies ist allerdings deshalb besonders schwierig, da sich viele Wissenschaftler „und Lehrer“ nicht genügend darüber im klaren sind, warum und inwieweit das Problem der Ideologie für sie Relevanz hat.

(2) *Tatsachenerforschung*

Tatsachen werden intersubjektiv um so mehr als Tatsachen anerkannt, wenn sie von vielen Beobachtern wiederholt und mit denselben Effekten oder Erscheinungen wahrgenommen werden können. Wenn wir von Tatsachen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß sprechen, so handelt es sich auch immer um Ideen, obzwar diese Ideen aufgrund bestimmter und intersubjektiv austauschbarer Beobachtungen als relativ gesichert erscheinen. Um nicht alle Diskussionen in den Nebel bloßer Spekulation aufzulösen und um hinreichend abgesichertes Wissen zu entwickeln, sind Tatsachenerforschungen besonders in neuerer Zeit in den Wissenschaften immer mehr in den Vordergrund getreten. Aber empirische Verfahren der Tatsachengewinnung sind niemals *nur* empirische Verfahren...

- Die Wertung, die durch sie beeinflusste Zielsetzung wie Fragestellung, geht in die empirische Forschung über die Hypothesenbildung und den Gebrauch spezieller

Meß- und Beobachtungsverfahren ein. Dem wirken zwar Präzisierungen und Spezifizierungen von Hypothesen entgegen, insgesamt aber werden Hypothesen als theoretische Konstrukte an die Realität zur Überprüfung herangetragen und können aufgrund der dabei notwendig werdenden atomisierenden Betrachtung zu Erkenntnisverzerrungen führen. Zudem ist zu beachten, daß jede Hypothesenbildung in einem sozialen Wirklichkeitsbezug steht, dem sie nicht im wertfreien Sinne entsagen kann: Nicht jede Frage ist gleichermaßen wichtig, wer wählt welche Frage warum aus?

- Die empirische Forschungspraxis steht bei der Analyse relativ komplexer Prozesse vor enormen Schwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten bestehen im wesentlichen darin, daß bestimmte Bedingungen im Rahmen einer Hypothesenbildung untersucht werden sollen, andere Bedingungen im komplexen Wirklichkeitsfeld als störend empfunden und aus der Betrachtung ausgeschaltet werden müssen. Dieses Problem, als Exhaustions-Problem relevant... , führt zwangsläufig zur Formulierung theoretischer Wertbezüge im empirischen Forschungsprozeß.
- Jedes empirische Ergebnis ist Erkenntnis bestimmter Fragestellungen unter ausgewählten Bedingungen. Wie wird dies bei der Verbreitung empirischer Ergebnisse berücksichtigt?“ (REICH 1978 a, S. 17 ff.).¹⁵

„Ideologiekritik“ heißt insbesondere, die gesellschaftliche Vorausgesetztheit von Vergegenständlichungen, Sachen und Bewußtseinsinhalten aufzuklären, in die Dialektik von Gesellschaft und Individuum möglichst weitreichend einzudringen, ohne das Individuum „an sich“, losgelöst von sozialer Genese, zu behaupten. Empirie meint die systematische realwissenschaftliche Aufklärung und Untersuchung der Abhängigkeit und Möglichkeiten der Verwirklichung dieses Individuums, ohne zu verkennen, daß empirisch nur das meßbar ist, was ist, und was theoretisch ausgewählt und interpretiert wird. Deshalb ist es auch im Sinne einer Synthese von Ideologiekritik und Empirie, wenn aus kritischer Sicht veränderte Zustände zu den überlieferten immer wieder hergestellt und dabei auch empirischer Überprüfung unterworfen werden.

Unter der Grundannahme einer Synthese ideologiekritischer und empirischer Verfahren erscheint es in der Gegenwart als besonders dringlich, die reale Lebenswelt der Schüler und Lehrer als wesentliche Voraussetzung jeder Unterrichtskonstruktion noch näher und viel umfassender als bisher zu analysieren. Diese Aufgabe bezieht sich auf verstärkte Bemühungen der Analyse der Sozialisation der Schüler und Lehrer, auf Interaktionen im Erziehungsprozeß, auf Konflikte und Konfliktbewältigungen im gesellschaftlichen Feld, auf Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens einschließlich schichtenspezifischer Analysen, auf die übergreifenden Aspekte des Bildungs- und Gesellschaftssystems und deren Bedeutung für die Entwicklung der Didaktik. Dabei wird die wissenschaftliche Verantwortung mit demokra-

¹⁵ Zur näheren Herleitung ideologischer und empirischer Probleme vgl. REICH (1978 a, bes. S. 73 ff. und 141 ff.).

tischem Engagement Hand in Hand gehen müssen. „Erziehung zur Demokratie“ wird genauer zu definieren haben, welche Ziele und Mittel auf dem Weg der Demokratisierung erforderlich sind. Zwar geben Bedingungsanalysen hierfür nicht immer eindeutige Antworten, aber sie zeigen zumindest oft, vor welchen Entscheidungsalternativen wir stehen.

Die Bedingungsanalyse ist kein statisches, sondern ein dynamisches Unternehmen. So gesehen sind die vier genannten Ebenen auch nicht isolierte Bausteine des Erkenntnisweges, sondern interdependente Strukturebenen, die zu komplexen Reflexionen herausfordern. Leider hat sich in der Didaktik bisher kein genügendes Problembewußtsein entwickelt, das Kriterien und Denkmodelle zur Bedingungsforschung im didaktischen Handlungsfeld umfassend und systematisch erarbeitet hätte. Auch an dieser Stelle können noch keine Lösungsvorschläge unterbreitet werden. Aber hier wird deutlich die Aufforderung an die Entwicklung bedingungsanalytischer Denkweisen als zentrales weiteres Forschungsgebiet der Didaktik herausgestellt. Dieser Gedanke gilt insbesondere auch im Zusammenhang mit dem bereits weiter oben (vgl. S. 62 f.) herausgestellten interdisziplinären Charakter der Unterrichtstheorien und wird direkt auf die Analyse- und Planungsarbeit des Lehrers bezogen werden müssen (vgl. auch S. 155 ff.).

3.2.2 Entscheidungen

Bedingungsanalysen im Rahmen der didaktischen Handlungsstruktur, die durch die Mithilfe fach- und grundlagenwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogisch-didaktischer Wissenschaftsdisziplinen rational angereichert und fundiert werden, bilden die Grundlage für bewußt gefällte Entscheidungen im didaktischen Prozeß.

Die bewußte Entscheidungsbildung ist ein *Ideal*, da sich in der Durchführung des Unterrichts immer auch spontane, ungeplante, unbewußte Prozesse abspielen. Auch läßt sich die Planungsdurchführung nicht so umfassend vorausschauend begründen, daß alle kognitiven, emotionalen und pragmatischen Bezüge der Tätigkeit von Schülern und Lehrern in die bewußte Kontrolle geraten könnten. Ein rational weitreichend begründeter Unterricht wird sich allerdings dadurch auszeichnen, daß unbewußte Prozesse kein Eigenleben führen und auch nicht in Dominanz gegenüber der bewußten Reflexion und Steuerung geraten. Dies wird um so leichter zu vermeiden sein, wenn weitreichende Bedingungsanalysen erstellt werden. Falsch jedoch wäre es, ein Ideal des total geplanten und perfekten, des vollständig organisierten, operationalisierten und zielgerichteten Unterrichtsprozesses aufzustellen. Sowohl die Eigenaktivität von Schülern und Lehrern muß respektiert als auch beachtet

werden, daß spontane Prozesse, konstruktive Aktivitäten, aktuell selbstbestimmende Aktionen und Formen des Widerspruchs und der Kritik nicht die Ausnahme im Unterrichtsprozeß bilden. Lehrer, die Angst vor der Destruktion ihrer Planungen haben, sind oft nicht weit genug in die Bedingungsanalyse der Lebenslage und Bedürfnisse ihrer Schüler vorgedrungen.

Der bewußten Bedingungsanalyse als Eingehen auf Schülerinteressen stehen allerdings andere Bedingungsgefüge entgegen. Weder können z. B. das dreigliedrige Schulsystem der Gegenwart noch die zum Teil von den Widersprüchen gelebter Realität abgehobenen Lehrpläne immer hinreichend eine rationale Begründung des Unterrichts gewährleisten. Der Lehrer als Entscheidungsträger ist eingeeengt, nicht nur, daß er spezifischen Dienstanweisungen unterliegt, die bis in die Planung seines Unterrichts reichen, auch das jeweilige politische und ideologische Klima in einer Gesellschaft wirkt sich als stellenweise auch unbewußter Druck auf die Gestaltung seines Unterrichts aus. Vier Entscheidungsfelder, die nachfolgend näher problematisiert werden, sind dem Lehrer zur besonderen Beachtung und Entwicklung von Analyse- und Planungsschritten aufgegeben (vgl. hierzu auch REICH 1977 a, S. 430 ff.):

3.2.2.1 Intentionen

Intentionen oder Zielsetzungen finden sich in jedem Unterricht. Dies ergibt sich aus der Funktion des Unterrichts und der Schule in der Gesellschaft. In Lehrplänen wird ein Mindestmaß an gesellschaftlicher Intentionalität aufgestellt, wobei gesellschaftliche Systemfunktionen und das Wirken gesellschaftlicher Mächte sichtbar werden. Schon das Auftreten bestimmter Fächer, die nicht mit den in der Wissenschaft auftretenden Fachunterteilungen gleichgesetzt werden können, zeigt bestimmte intentionale Bezüge. Innerhalb bestimmter Fachgebiete gibt es für den Unterricht Reduktionen, die durch Intentionen gelenkt werden müssen, wenn sie nicht zufällig sein sollen. Einerseits erscheint der Bereich der Intentionalität im Unterricht oft als ein Problem des Nachvollzugs von in den Fachwissenschaften erarbeiteten Zusammenhängen. Dies stimmt andererseits aber nur bis zu einem gewissen Grade, denn im Unterricht muß aus pädagogischer Sicht ein komplexes Stoffgebiet zusammengefaßt werden. Die Stofffülle treibt zu exemplarischer Auswahl, Intentionen müssen als Auswahlprinzipien entwickelt werden.

In der Didaktik wurde bis in die sechziger Jahre der Aspekt der Intentionalität oft auf den Nachvollzug vorgegebener und in Lehrplänen fixierter Intentionen bezogen. Eine Kritik vorliegender Intentionen wurde selten systematisch betrieben. So konnten legitimierende Funktionen der Didaktik meist nicht erkannt werden. Vielmehr suchte die Didaktik meistens eher nach Vermittlungswegen für vorausgesetzte Intentionen, ohne umfassende ideo-

logiekritische Perspektiven zu erschließen. Hier konnte Paul HEIMANN grundlegende Einwände geltend machen, die gegenwärtig von einem Teil der Curriculumforschung ebenfalls, aber ohne direkten Rückbezug, auch erhoben werden. Die Didaktik, so die zentrale These, sollte sich ideologiekritisch mit allen Zielen beschäftigen, die sie analytisch und planerisch bewältigt. Sie darf sich nicht damit bescheiden, Intentionen nur als notwendige Voraussetzungen ihres Handelns zu begreifen, die als Gegebenheiten allein der technologischen Umsetzung harren. Denn ein technologisches Konzept verkürzt und vereinseitigt die wissenschaftliche Reflexion auf ein Anpassungsmodell, das die Zwecke des eigenen Handelns kaum noch befragbar hält.

Demgegenüber bildet das Befragen von Intentionen auf normativ-gesellschaftliche Funktionen und Ansprüche hin eine wesentliche Grundlage für einen bewußt geplanten und in den Zielen transparenten Unterricht. Allerdings mag die Wirkung der ideologiekritischen Haltung gegenüber lehrplanmäßigen Intentionen zum Teil auch beschränkt sein. Konflikte mit der Schulbürokratie zeigen z. B. oft eine gewisse Reglementierung des Lehrers in intentionalen Fragen. Dies verdeutlichte im großen Rahmen unter anderem der Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien in der Weise, daß Gruppen gesellschaftlicher Macht und ihre Interessen im Kampf um ideologische Einflußsphären in der Schule deutlich wurden.¹⁶ Trotz dieser immer möglichen Konfliktkonstellationen gehört es zur wissenschaftlichen und demokratischen Verantwortung des Lehrers, die ideologiekritische Analyse von Intentionen anzustreben und sich hierbei der Hilfe sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse zu vergewissern. Hier wird ein doppeltes Problem sichtbar: „Intentionen zu erkennen, um sie adäquat umsetzen zu können, aber auch und gerade wissenschaftlich zu begründen, als relativ wahrheitsmäßige und menschlich wünschenswerte nachzuweisen, um sie glaubhaft und verantwortungsbewußt vertreten zu können“ (REICH 1977 a, S. 432). Die ideologiekritische Bedingungsanalyse ist hier die wesentliche Voraussetzung, um Intentionen zu begründen oder ihnen kritisch entgegenzutreten. Wir sehen an dieser Stelle zugleich, wie eng Bedingungsanalyse und Entscheidungsbildung zusammenwirken.

Wenngleich die Ideologiekritik notwendig bei der Planung jeden Unterrichts ist, so darf sie andererseits jedoch nicht als autonomes Unterfragen mißverstanden werden. Einerseits ist die Ideologiekritik jeweils in bestimmte Weltklärungsmodelle bestimmter wissenschaftlicher Rationalität eingebunden.¹⁷ Zum anderen trifft sie im unterrichtlichen und schulischen Bereich auf

16 Vgl. dazu z. B. einerseits KÖHLER/REUTER (1973) und HESSISCHE RAHMENRICHTLINIEN (1974), LAURIEN (1974) andererseits.

17 Wir verzichten hier auf eine nähere Herleitung. Vgl. dazu REICH (1978 a, S. 141 ff., dort auch weitere Literatur).

ein strukturiertes Bedingungsgefüge, das nur allmählich und oft mit Stagnationen Reformen zugänglich ist. So wird ein ideologiekritisches Verhalten immer auch über den bestehenden Stand der Entwicklung und damit über bestehende Unterrichtsbedingungen hinausweisen. Für den Lehrer mag es oft eine schwierige Aufgabe sein, hierbei Konflikte austragbar zu halten.

Zur umfassenden intentionalen Bedingungsanalyse gehört zunächst die Entwicklung eines theoretischen Bewußtseins über die Entwicklungsgeschichte der Intentionen (bezogen auf den Unterricht allgemein und auf das jeweilige Schulfach im besonderen). Werden Intentionen des Unterrichtens in ihrer historischen Genese beschrieben, so kann sich ein Bewußtsein für die Normengebundenheit von Erziehungs- bzw. Bildungszielen und die Funktion von Unterricht im gesellschaftlich-historischen Prozeß entwickeln. Kritische Lehrplananalysen und -vergleiche unter Einbeziehung der gesellschaftlichen Situationen, in denen Lehrpläne entstanden sind, wären z. B. eine Vorbedingung, um ein auch für die Gegenwart relevantes ideologiekritisches Verhalten gegenüber Intentionen auszuformen. Konflikte um Lehrplanreformen der Gegenwart erweisen sich als wesentliches Studienmaterial, um Probleme didaktischer Entscheidungsbildung für die Zielfrage des Unterrichts in vorliegenden Bedingungen, notwendig erscheinenden Reformen, konkreten Handlungsmöglichkeiten und für Fragen und Lösungen individueller und gemeinschaftlicher Konfliktbewältigung zu thematisieren. Gerade hier ist ein Lehrerpraktikum unabdingbar, um theoretische Studien am Praxisort der Konflikte zu überprüfen. Ein wesentliches Feld der Beschreibung von Intentionen stellt deshalb die Unterrichtsbeobachtung, die gemeinsam erlebte Unterrichtskritik und die eigene Planung und Durchführung von Unterricht dar. Dabei treten z. B. folgende Fragen auf: Wie wurden Intentionen des Unterrichts begründet? Welche Intentionen wurden wie umgesetzt? Welche Intentionen wurden im realen Unterrichtsprozeß sichtbar, ohne daß dies bewußt reflektiert wurde? Diese und andere mögliche Fragen dienen der Bewußtwerdung des Intentionalitätsproblems im erlebten Unterricht. Dies ist in doppelter Hinsicht wichtig: Einmal muß erkannt werden, daß Unterrichtsabsichten nur dann hinreichend begründet sind, wenn sie differenziert reflektiert und auf eine Bedingungsanalyse bezogen werden. Andererseits bewegen sich die Absichten besonders in Wechselwirkung mit Inhalten, Methoden und Medien des Lehrens, wobei beachtet werden muß, daß die Intentionen nicht gegen diese, sondern in Wechselwirkung mit diesen Entscheidungsstrukturen verwirklicht werden.

Die Beschreibung intentionaler Probleme des Unterrichtens fordert Erklärungen heraus. Als Mindestmaß zu entwickelnder Rationalität soll hier die Forderung aufgestellt werden, daß dabei sowohl die erkenntnisleitenden Interessen der Bewertung und Begründung von Intentionen dargelegt und er-

örtert werden müssen, als auch logische Folgerichtigkeit und nach Möglichkeit Übereinstimmung mit realen Verhältnissen (d. h., sofern sich hier Nachweise führen lassen, sollten sie geführt werden) zu beachten sind. Jeder Unterricht sollte möglichst weitreichend rational begründet werden.

Entscheidungen des Lehrers über Intentionen sind jedoch begrenzt. Der Lehrplan und dominierende gesellschaftliche Verhältnisse in der Epoche wirken als intentionale Voraussetzung, der nur bedingt ideologiekritisch *wirksam* begegnet werden kann, obwohl der Lehrer nicht zum Spielball vorherrschender oder je aktueller Meinungen werden soll. Hier wirkt besonders auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer ein ideologischer Druck. Vereinseitigungen können auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung auftreten, wenn in Probelektionen nicht nur sachliche, sondern auch politische Einstellungen geprüft werden. Es kann gewiß nicht das Ideal einer demokratischen Lehrerschaft sein, wenn der ideologische Druck Duckmäusertum und Opportunismus fördert. Aber der Lehrer ist in keinem gesellschaftlichen System frei von Entscheidungszwängen. Schule und Unterricht und damit auch „praktische Didaktik“ reproduzieren in einem gewissen Maße vorhandene Strukturen, stabilisieren bestehende Herrschaftsgebilde schon durch ihr bloßes Vorhandensein. Dominierende gesellschaftliche Mächte erscheinen sich ideologisch oft als der notwendige Gültigkeitsraum einer Geschichte, die stillsteht, weil sie vorhandene Strukturen als gültige und beste zu legitimieren suchen.

So muß derjenige als radikal erscheinen, der den damit verbundenen Intentionalitätsraum als veränderlich und veränderbar ansieht, weil er vielleicht in seinem Studium die Geschichtlichkeit des Daseins näher zu hinterfragen gelernt hat. Die Bedingungen der realen Schul- und Unterrichtspraxis lassen für konsequentes systemveränderndes Handeln aber keinen Raum. Der ideologische Druck auf die Schule und den Unterricht verdeutlicht gesellschaftliche Funktionen, die sich intentional konkretisieren und die die Didaktik nicht einfach negieren kann. Die Schwierigkeit für die Didaktik als Unterrichtswissenschaft liegt darin, daß sie allen Intentionen wissenschaftlich, d. h. kritisch, entgegentreten muß, daß jedoch ihr praktischer Handlungsraum auf einen gesellschaftlich-funktionalen Intentionalitätsraum von vornherein eingengt ist, den sie als Handlungsraum, wenn sie praktisch sein will, zu beachten hat. Sie wird sich hierbei nicht allen Vorgaben fügen dürfen, sondern sollte sich als eine Kraft begreifen und entwickeln lernen, die nach permanenter Demokratisierung aller Verhältnisse strebt. Was Demokratisierung für den didaktischen Prozeß konkret bedeuten könnte, wird aber noch viel differenzierter, als es bisher geschehen ist, zu erarbeiten sein.

Die Überprüfung der Wirkungen intentionaler Entscheidungen im Unterricht richtet sich vor allem auf eine Beurteilung der Umsetzung intentionaler

Vorhaben in inhaltliche, methodische und medienbedingte Bezüge des Lehrens. Inwieweit können Intentionen verwirklicht werden? Wo gibt es Widersprüche bei der Umsetzung der Intentionen? Welche Intentionen lassen sich warum nicht umsetzen? Welche weiteren Zielsetzungen ergeben sich aus der Überprüfung? Diese oder ähnliche Fragen bilden Ausgangspunkte zur Beschreibung der Wirkungen des Unterrichts, die, wenn Antworten gefunden werden, mögliche Veränderungen intentionaler Gefüge produzieren können.

Betrachtet man die bisher erarbeiteten Aussagen im Zusammenhang, dann ist festzuhalten, daß beschreibende, erklärende, entscheidende und überprüfende Tätigkeiten bei der Bewertung, Herleitung und Begründung von Intentionen ineinandergreifen. Es ist eine wesentliche Aufgabe der Unterrichtswissenschaft als Theorie und Lehre und anderer Disziplinen, die koordiniert herangezogen werden müssen, hierfür dem Lehrer weitreichende Qualifikationen zu vermitteln.

Paul HEIMANN machte auf ein zentrales Problem in bezug auf die Breite der Begründung von Intentionen aufmerksam, das hier noch erwähnt werden soll. Aus einem Vergleich verschiedener Unterrichtsstile folgerte er, daß Intentionen nicht vereinseitigend nur auf kognitive, emotionale und handelnd-praktische Lehr- und Lernleistungen bezogen werden dürfen. Jeder Lehrer sollte darauf achten, daß er

- die *kognitive* Seite des Unterrichts begründet, indem er Entscheidungen über Wissensstoffe, Begriffe, Denkkategorien, Erkenntnismodelle usf. fällt;
- die *emotionale* (affektive) Seite des Unterrichts begründet, d.h. Entscheidungen über Anmutungen, Sympathien, Erlebnisse, Gefühle usf. zu rationalisieren sich bemüht;
- die *handelnd-praktische* (pragmatische) Seite des Unterrichts begründet, d. h. Wege für konkrete Tätigkeiten und handelnde Erprobungen findet.

Diese verschiedenen Seiten sind hier nur zur besseren gedanklichen Veranschaulichung voneinander isoliert worden. Sie wirken in der Realität in der Tätigkeit des Individuums zusammen und müssen auch im Zusammenhang beachtet werden. Für die Intentionen des Unterrichts ist es wichtig, daß hierbei keine Vereinseitigungen auftreten. Eine Überbetonung kognitiver Lehrprozesse führt zur emotionalen und handelnden Verarmung, ein vor allem vom Erleben und Fühlen ausgehender Unterrichtsstil verhindert unter Umständen den Aufbau kritischer Vernunft, ein Unterricht, der ausschließlich handelnde Bezüge in praktischer Arbeit verwirklichen soll, verbleibt unter Umständen im Aktionismus und in vordergründiger Weltbetrachtung. Im Rahmen der Intentionen, die der Lehrer in seinem Entscheidungsspielraum fällen kann, und die er methodisch akzentuiert, kommt es im starken Maße darauf an, die Wechselbeziehung kognitiver, emotionaler und handelnd-

praktischer Aktivitäten bewußt zu gestalten (HEIMANN 1976, S. 122 ff.). Sinnvoll ist auch eine Unterscheidung unterschiedlicher Zielebenen, wie sie durch die unterschiedliche Bewertung aus der Sicht allgemeiner erzieherischer Problemstellungen, der Fachwissenschaft, der Stundenplanung usw. hervorwachsen (vgl. dazu die instruktiven Ausführungen bei OTTO 1976, S. 115 ff.).

Die Zielproblematik ist in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft äußerst umstritten (vgl. z.B. BENDEN 1977). Klassisch sind mittlerweile die Versuche von BLOOM (1976), KRATWOHL (1975) und anderen, eine Taxonomie von Lernzielen im kognitiven und affektiven Bereich aufzustellen, die den formalen Rahmen für die notwendige Breite der Lernzielgewinnung hergeben sollen, ohne direkt inhaltlich zu werden. Zwar mag man hier manche Anregung entnehmen, aber die inhaltliche Ausdeutung, Herleitung und Begründung bleibt hier so unterbelichtet, daß der praktische Nutzen und theoretische Gewinn immer auch fraglich bleibt. Dies wird besonders auch bei den Arbeiten MAGERS (1970, 1975, 1977) deutlich, deren Rezeption herausgerissen aus dem theoretischen Zusammenhang ihrer Entstehung und der eingeschränkten Brauchbarkeit für Prozesse programmierter Instruktionen zu einer fragwürdigen Operationalisierungspraxis verleiten, die dem unterrichtlichen Handeln im Schulalltag wenig angemessen ist.

In einer präzisierten Darstellung seiner unterrichtswissenschaftlichen Vorstellungen meint Wolfgang SCHULZ (1977 b), daß Lehrer zunehmend Schüler bei der Auswahl ihrer Zielsetzungen, bei der Reihung, Gewichtung und Aspektsetzungen aktiv einbeziehen sollen, um Sachkompetenz und darüber vermittelt Autonomie zu fördern. Als Ideal steht vor Augen, Unterrichtsbedingungen offenzulegen und gegebenenfalls „Solidarisierung der durch sie Benachteiligten“ zu bewirken. SCHULZ fordert im Sinne eines Erkenntnisideals: „Lehrer werden z. B. die unterschiedlichen Zielsetzungen für Parallelklassen verschiedener Sekundarschulzweige bei der Lehrplanung mitbehandeln, um die offizielle Einschätzung des Schulzweiges in der Gesellschaft, die Funktion der Differenzierung aus den gleichen Gründen zum Unterrichtsgegenstand machen: Metaunterricht.

Lehrer werden z. B. neben den meist präziser angegebenen Zielen fachlicher Qualifikation die mehr allgemein geforderte Sozialisationsleistung der Schule nicht vergessen und Sachbildung auf eine Weise zu fördern suchen, die wünschenswerte Sozialbildung fördert. Umgekehrt erscheinen in sozialen Lernsituationen, in denen Gegenstand, Fragestellung, methodisches Vorgehen, Beurteilung des Ergebnisses wenigstens zum Teil Sache der Verhandlung sind, auch die Sachanforderungen in einem anderen Licht, – und beides wirkt sich auf die Unabhängigkeit und soziale Bindung der Gefühlsbildung aus“ (Ebd., S. 18).

Diese Aussagen verdeutlichen, daß Zielsetzungen Wertgefüge darstellen, die kritische Begründungen verlangen. Dies gilt gleichermaßen für die weiter unten behandelten Entscheidungsstufen Inhalte, Methoden und Medien. Wenn man mit SCHULZ davon ausgeht, daß unterrichtliches Handeln zugleich soziales, kommunikatives Handeln ist, das Schüler als gleichwertige Menschen im Sozial- und Kommunikationsprozeß versteht, ohne der Illusion aufzusitzen, daß Kommunikation aufgrund dieses Anspruches auch immer symmetrisch ablaufen wird und der erreichte soziale Stand schon in jeder Hinsicht ausreichend demokratische Verhältnisse repräsentiert, dann ist die Herleitung und Begründung der sozialen und kommunikativen Inhalte und Methoden des Unterrichts ein wesentliches Zielproblem. SCHULZ und andere – und diesem Gesichtskreis schließt sich diese Arbeit an – sprechen in diesem Zusammenhang von der notwendigen Emanzipationshilfe, die im Unterricht zu ihrem Recht kommen soll, ohne daß behauptet wird, nur Unterricht könne Emanzipation hervorbringen. Unterricht befreit nicht aus der Gesellschaft oder ihren Benachteiligungen, er schafft Herrschaftsformen nicht direkt durch rationale Argumente ab, er verhindert nicht immer Vorurteile und Vereinseitigungen, Intoleranz und Unterdrückung, Aggressionen und Manipulationen, aber er ist eine *Möglichkeit* der Aufklärung, der Infragestellung, Anregung zur eigenständig-handelnden Auseinandersetzung mit der Realität durch Heranwachsende, sofern er ihnen dazu Kriterien, Wissen und Verhaltenseigenschaften erschließt und sofern man überhaupt noch dem Paradigma Glauben zu schenken vermag, daß gedankliche Aufklärung langfristig bestehende Verhältnisse im Sinne eines Zuwachses von Rationalität und Humanität, Selbst- und Mitbestimmung zu verändern imstande ist. Bei SCHULZ heißt es: „Soweit wir sehen, konnte diese Auffassung sich nur in Korrespondenz mit einer Entwicklung der gesellschaftlichen Ordnung entfalten, in der Freiheitsrechte des einzelnen respektiert werden, demokratische Kontrolle der Macht gesichert wird, der soziale Ausgleich vorangetrieben werden kann. Und auch in einer solchen Gesellschaft, wie sie sich im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland interpretiert, wird sie ihre pädagogische Arbeit nur in steter Auseinandersetzung mit strukturkonservativen Platzhaltern des Status quo oder reaktionären Befürwortern des Status quo ante einerseits verrichten können, ohne andererseits die Selbstbestimmungsrechte ihrer Klientel dem eigenen Wachtraum vom besseren Leben aufopfern zu dürfen. *Humane Unterrichtswissenschaft* in diesem Sinne ist bewußt Theorie, Praxis und Forschung mittlerer Reichweite“ (Ebd., S. 25).

Die mittlere Reichweite darf allerdings nicht heißen, daß nicht längerfristige Folgen gezeitigt werden können. Auch muß eine didaktische Vorlauforschung möglich bleiben.

Der Gedankengang zur Bedeutung der Intentionen soll noch einmal konzen-

triert zusammengefaßt werden, was allerdings keine vollständige Betrachtung meint. In *Abbildung 7* wird versucht, Bezugspunkte der Analyse der Intentionen für die Bereiche der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung anzugeben, um hier zu weiteren Studienaufgaben anzuregen.

3.2.2.2 Inhalte

Wenn es bei den Intentionen um die Absichten des Unterrichts geht, dann handelt es sich demgegenüber bei den Inhalten um die konkreten Gegenstände, mit denen sich gewählte Absichten umsetzen und verwirklichen lassen sollen.

Im Unterricht treten Inhalte in vielschichtiger Bedeutung auf. Zunächst muß man sich bewußtmachen, daß Inhalte auf Probleme der Realität (wirklicher oder eingebildeter Natur) zurückgehen. Jeder Inhalt, der in der Schule als Unterrichtsstoff oder -thema erscheint, findet seinen Ursprung in irgendwelchen vergangenen oder gegenwärtigen natürlichen, gesellschaftlichen und individuellen Prozessen. Da es im Unterricht grundlegend um die Vorbereitung und Ausprägung rationaler Denkweisen geht, werden Inhalte, was sich im Lehrerstudium dokumentiert, von wissenschaftlichen Disziplinen bearbeitet. Wissenschaftliche Theorien suchen die Realität zu beschreiben und zu erklären, wobei Erkenntnisse gewonnen werden, die für die rationale Begründung des Unterrichts Relevanz beanspruchen. Aber die wissenschaftlichen Disziplinen mit ihren spezifischen Inhalten sind kein direkter Gegenstand des Unterrichts. Sie dienen der Vorbereitung eines rational geplanten Unterrichts, aber dieser muß zu einer didaktischen Reduktion finden (vgl. hierzu auch REICH 1977 a, S.435 ff.).

Zunächst findet Unterricht in bestimmten Fächern statt, die nur unzureichend die Vielfalt wissenschaftlicher Disziplinen wiedergeben. Hier machen sich bildungspolitische Entscheidungen geltend, die die Schule und den Unterricht an bestimmte Leistungserwartungen und Funktionen knüpfen. Innerhalb der einzelnen Schulfächer findet dann eine zweite Reduktion dahingehend statt, daß aus dem umfangreichen inhaltlichen Angebot der jeweiligen Fachwissenschaft (oder aus den Ergebnissen mehrerer Fachwissenschaften) eine systematische und exemplarische Auswahl getroffen wird, die der Altersstufe der Schüler angepaßt werden soll. Hierbei greifen fachwissenschaftliche und pädagogische Intentionen ineinander, um Systematik und Auswahl zu begründen. Im großen Rahmen müssen bildungspolitische Entscheidungen getroffen werden, etwa, wenn es um die Einführung neuer Lehrweisen in Fächern (z. B. Einführung der Mengenlehre), um die Zulassung von Lehrmaterialien, um Studieninhalte der Lehrerbildung und anderes mehr geht. In jedem Unterrichtsfach sind Lehrerentscheidungen, z. B.

Abbildung 7:
Intentionen als Analyseproblem

Intentionen	
Beschreibung	<p>In theoretischer Analysearbeit ist es sinnvoll, Intentionen in ihrer historischen Entwicklung zu verfolgen, um ein geschärftes Bewußtsein für die historische Abhängigkeit und dabei jeweils auftretende gesellschaftliche Funktionen zu gewinnen. Auch ist es erhellend, Intentionen in vergleichender Absicht in unterschiedlichen Nationen und Gesellschaftssystemen aufzudecken, um das Bewußtsein für den eigenen Entwicklungsstand zu schärfen. Unbedingt erforderlich ist die systematische Bearbeitung des intentionalen Problemkreises (wobei historische und vergleichende Arbeiten hinzutreten), indem Intentionen der Unterrichtspraxis in ein begründetes Verhältnis zu Fragen der Fachwissenschaften, Unterrichtswissenschaften und anderen Disziplinen gesetzt werden. In empirischer Analysearbeit, die immer auch theoretische Vorarbeiten voraussetzt, ist es wichtig, Intentionen in Unterrichtsbeobachtungen zu identifizieren (was nicht nur heißt, bewußte Intentionen zu erkennen, sondern auch meint, unbewußte Wirkungszusammenhänge nach Möglichkeit aufzuspüren) und in Unterrichtsdurchführungen zu realisieren, um mit der Komplexität des intentionalen Beziehungsgefüges vertraut zu werden.</p>
Erklärung	<p>Die Beschreibungsarbeit setzt ein Quantum Erklärung voraus (Auswahl von Gegenständen und Wahl von Erkenntnismethoden) und fordert zu Erklärungen (Interpretation) heraus. Das Üben permanenter Ideologiekritik ist für jede Erklärungsarbeit entscheidend: Es sind eigene erkenntnisleitende Interessen darzulegen und zu begründen und fremde Erkenntnisinteressen kritisch zu betrachten. Dies setzt eine Vertrautheit mit methodologischen Grundproblemen der gegenwärtigen Sozialwissenschaften voraus. Erklärungen der Intentionen müssen auf möglichst weitreichenden Beschreibungsanalysen fußen: In der Analysepraxis bilden Beschreibungen und Erklärungen eine untrennbare Einheit.</p>
Entscheidung	<p>Entscheidungen über Intentionen in der Unterrichtspraxis bewegen sich in einem Raum des institutionellen und ideologischen Druckes. Hier sind Funktionen von Intentionen im Rahmen gesellschaftlicher Beziehungsgefüge und individueller Selbstverwirklichungsansprüche zu identifizieren und für den pädagogischen Handlungsraum abzuwägen. Eine bloße Anpassung an vorgegebene Strukturen kann nicht der Idealfall einer wissenschaftlich begründeten Entscheidungsfindung sein. Die Entscheidung ist im Zusammenhang mit der Beschreibungs- und Erklärungsanalyse zu sehen und sollte immer an demokratischen Zielperspektiven orientiert sein (im Einzelfall ist näher zu begründen, was warum als demokratisch erscheint). Entscheidungen werden zwischen Systemzwang (äußerer Druck) und pädagogisch-wissenschaftlicher Verantwortung (selbstbestimmender Anspruch) getroffen.</p>

Abbildung 7:
Fortsetzung

Überprüfung	Realisierte Entscheidungen bedürfen der Überprüfung, um ihre Wirksamkeit zu kontrollieren. Dabei darf nicht vergessen werden, daß Überprüfungen immer nur das zu kontrollieren vermögen, was als Maßstab der Kontrolle vorgegeben wurde. Überprüfungen können zudem nie perfekt sein, sondern sind in der Unterrichtspraxis als Annäherungswerte zu verstehen, als Beschreibungsaufgabe im fortschreitenden Prozeß unterrichtlicher Analyse und Planung. Die Überprüfung der Wirksamkeit von Intentionen ist oft äußerst schwierig, da Intentionen sich meist auf langfristige Veränderungen beziehen. Ein starrer Überprüfungsmethodismus jedes Lehr-/Lernzieles ist abzulehnen.
-------------	--

bei der Auswahl der Schulbücher und damit verbunden der Systematik und dem Aufbau des Unterrichts, zu treffen. Inhalte sind besonders in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern stark umstritten, weil unterschiedliche Welterklärungen unterschiedliche Lehrinhalte herausfordern. Auch hier erweist sich das Studium des Streits um die Hessischen Rahmenrichtlinien als lehrreicher exemplarischer Fall, um Momente des ideologischen Spannungsfeldes bei der inhaltlichen Unterrichtsbeurteilung kennenzulernen.

Betrachten wir einige Schwierigkeiten, die bei der inhaltlichen Begründung des Unterrichts auftreten.

In den Fachwissenschaften werden Inhalte in systematischer Hinsicht und dem Forschungsstand der Disziplinen gemäß aufgearbeitet. Dieses Vorgehen bedeutet aber nicht, daß alle Theorien und Inhalte einer wissenschaftlichen Disziplin von allen Wissenschaftlern gleich beurteilt werden. Schon in den Naturwissenschaften widerstreiten unterschiedliche Erklärungsmodelle, wiewohl hier die Kriterien der wissenschaftlich intersubjektiv nachprüfbarer Messung und des logischen Vorgehens noch einfacher erreichbar erscheinen als in den Gesellschaftswissenschaften. Diese nämlich sind mit den Kriterien der intersubjektiven empirischen und logisch widerspruchsfreien Überprüfung überfordert, weil unterschiedliche Subjektivitätsformen, die in gesellschaftlich widersprüchlichen Verhältnissen stehen und gewachsen sind, eine einheitliche Betrachtung verhindern. Geschichtsprozesse können deshalb nicht willkür- oder wertfrei behandelt werden. Denn die Tatsächlichkeit einer Handlung muß noch lange nicht für ihre Richtigkeit, die nach weltanschaulichen Kriterien bemessen wird, sprechen. Will man die Geschichte nur nach dem beurteilen, was sie war, indem man versucht, möglichst viele Fakten zu sammeln, so wird man Fakten auswählen, d. h. bestimmte Zusammenhänge besonders interpretieren müssen. Dazu sind aber bereits Wertkategorien erforderlich. Auch sollte man die Entscheidung über das, was geschichtlich sein soll, nicht dem Irrationalismus überlassen. Dies ist eine ideologiekri-

tische Einsicht, die in der These gipfelt, daß man die relative Wahrheit der Dinge nur vermittelt über die Bewußtwerdung erkenntnisleitender Interessen, d. h. Kriterien der Wahrheitsbegründung, erkennen kann. Wahrheit ist für uns ein geschichtliches Produkt und damit – nach Maßgabe unseres weltanschaulichen Standpunktes – an eine erklärende Theorie geknüpft, die uns unsere Geschichtlichkeit rational verdeutlichen helfen will. Ein wesentliches Merkmal dieser Verdeutlichung ist die Bestimmung dessen, was wissenschaftlich untersucht und wie befragt werden soll.

Diese ideologiekritische Beurteilung ist aus positivistischer Sicht, wie sie in der Erziehungswissenschaft z. B. von Wolfgang BREZINKA (1971) vertreten wird, stark umstritten. Uns interessiert an dieser Stelle nicht die damit verbundene Kontroverse (vgl. hierzu REICH 1978 a), hier bleibt nur hervorzuheben, daß aufgrund eines Werturteilstreits in den Wissenschaften Erkenntnisaussagen immer hinterfragt und auf in ihnen liegende Interessenlagen hin befragt werden müssen. Wissenschaftliche Rationalität zeigt sich in Zuständen wissenschaftspluralistischer Forschung (was nicht heißt, daß heute alle Anschauungen gleich stark vertreten sind – vgl. BRENTANO 1971) als Rationalität des einen oder anderen Ansatzes. Will man den Pluralismus hier wahren, so wird man Widersprüche der Erklärungen ertragen müssen und auch das Auftreten von Ansätzen, die als irrationalistisch erscheinen, nicht vermeiden können. Andererseits dominieren bestimmte Wissenschaftshaltungen in jeder Epoche, ein Umstand, den Th. S. KUHN (1967) als das Vorherrschen bestimmter Paradigmen in den Wissenschaften beschreibt. Für die von den Fachwissenschaften aufbereiteten Inhalte, die in der Unterrichtspraxis Relevanz erlangen, erhebt sich deshalb die Frage, die der Lehrer in seine ideologiekritischen Reflexionen einbeziehen sollte, welche Paradigmen aus welchen Gründen vorherrschen.

Hier wäre es – neben der Aufgabe der Fachwissenschaften, unterschiedliche Erklärungsmodelle in Widerstreit treten zu lassen (was große Schwierigkeiten bereitet) – für die Unterrichtspraxis eigentlich die Aufgabe der Fachdidaktiken, nicht nur nach methodischen Wegen inhaltlicher Vermittlung zu suchen, sondern auch auf die ideologische oder werturteilsmäßige Problematik der Inhaltssetzung aufmerksam zu machen und die eigene Inhaltsauswahl aufgrund transparenter Kriterien zur Diskussion zu stellen. Leider sind die Fachdidaktiken an den Hochschulen unterrepräsentiert, und das erarbeitete Niveau ist nicht immer ausreichend.¹⁸ Dies liegt vor allem an dem Umstand, daß die fachliche Seite meistens gegenüber einer auch didaktischen Infragestellung dominiert. Oft wird der Fachdidaktiker als „halb gescheiterter“

18 Vgl. dazu z. B. neuerdings die fachdidaktischen Trendberichte in der Zeitschrift „*betrifft: erziehung*“. Siehe z. B. auch EWERS (1975), PREUSS-LAUSITZ u. a. (1976), TIMMERMANN (1972).

Fachwissenschaftler angesehen. Die Fachdidaktiken müssen in vielerlei Hinsicht noch um wissenschaftliche Geltung ringen. Gerade hierzu ist ein fruchtbares Gegeneinander von Fachdidaktiken und Fachwissenschaften unter Umständen wichtiger, als eine bloße methodische Anpassung der Didaktiken an fachlich vorgegebene Systematisierungen und Aussagen. Gewiß bedarf die Fachdidaktik der Erkenntnisse der Fachwissenschaft. Aber sie muß Inhalte in eine didaktische Situation transponieren, die beispielsweise gegenüber fachwissenschaftlichen Universitätsseminaren einen völlig anderen (propädeutischen) Charakter trägt. Die Fachdidaktik muß pädagogische Intentionen auf fachwissenschaftlich bearbeitete Inhalte beziehen, um überhaupt Lehrstoffe für Schule und Unterricht erschließen zu können. Hier treten nicht nur all die Werturteilsprobleme auf, die Konflikte auch in den Fachwissenschaften hervorbringen, sondern auch die, die in der wissenschaftlich kontroversen Aufarbeitung der Unterrichtspraxis durch unterschiedliche Theorieansätze produziert werden.

Im Rahmen des Faches Ästhetische Erziehung macht Gunter OTTO (1976) auf einige interessante Aspekte des Problems der Inhaltsanalyse und -begründung aufmerksam (vgl. auch REICH 1978 b). Der Lehrer, so eine klassische Einsicht didaktischer Theorien, muß in einer Sachanalyse einerseits fachwissenschaftlich kompetent Gegenstände aufarbeiten, andererseits bezogen auf den Unterricht zu einer didaktischen Reduktion finden, die eine angemessene inhaltliche Behandlung unter Berücksichtigung der Ziele, Methoden und Medien und des Zeitdruckes des Schuljahres gestattet. Hierbei sind dann insbesondere auch die gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen zu beachten, die wir weiter oben bereits als grundsätzliche Bedingungen des Unterrichts angeführt haben. Nach OTTO gibt es nun besonders vier Schwierigkeiten der Sachanalyse, die er an einem Beispiel erörtert (vgl. OTTO 1976, S. 293):

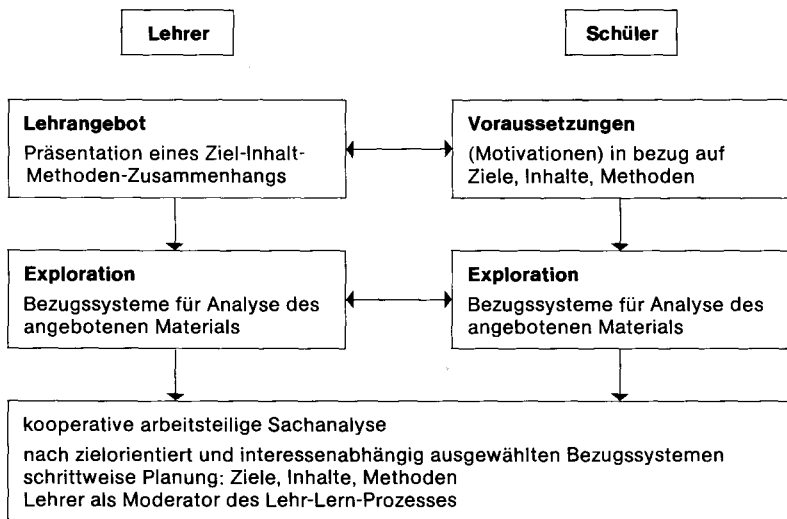
- Die Sachanalyse steht oft in der Gefahr, standpunktlos allgemein zu bleiben, indem im Sinne einer enzyklopädischen Sammlung zum Inhaltsaspekt eine wissenschaftliche „Wahrheit“ angestrebt wird. Hier kommt es dann leicht dazu, daß die auf Vollständigkeit bedachte Auswahl nicht als mehr oder minder auch willkürlicher Akt der subjektiven Auswahl eines Lehrers gesehen wird, d. h. hier wird leicht das steuernde Erkenntnisinteresse des Lehrers nicht mehr begründet und hinterfragt.
- Die Sachanalyse ist durch subjektive Wertungen immer kanalisiert. Es besteht bei der Rückführung auf spezifische Auslegungsnotwendigkeiten, indem entweder immer wieder bloß formal-strukturelle Fakten angeführt werden (Auflösung des Inhalts in wertfrei-immanente Betrachtung) oder fast ausschließlich politische Funktionen herausgestellt werden (Vereinseitigung auf *nur* politische Aspekte), die Gefahr einer Schematisierung der Sachanalyse, die einer produktiv vielgestaltigen – damit auch motivierenden und zu tiefgreifender Hinterfragung herausfordernden, weil umfassende Aspekte berücksichtigenden – Betrachtung entgegenwirken kann.
- Eine bloß einseitige Orientierung an Sachstrukturen drängt den Lehrer in eine Expertenrolle, an der Schüler nur schwer partizipieren können. Die bloße Rezeption

von Inhalten erweist sich aber immer wieder als vereinseitigend (wenngleich unter Umständen auch als notwendig).

- Wenn Schüler nicht bereits an der Sache partizipieren können, folgt daraus üblicherweise, daß sie erst im nachhinein – also meistens über methodische Steuerungsversuche – motiviert und einbezogen werden. Unproblematisiert bleibt hier oft, daß bereits die Sachanalyse einen Methodenbezug im Planungsprozeß des Lehrers darstellt: Die Partizipation der Schüler für sich (als Lehrer) gedanklich (schon bei der Sachanalyse im Blick auf die Schüler) zu sichern und die Schüler nach Möglichkeit an der Analyse von Sachen direkt teilnehmen zu lassen (was Kenntnisse bestimmter Arbeitstechniken voraussetzt).

Den Gedanken der Partizipation der Schüler an der Gestaltung des Lehrangebots demonstriert *Abbildung 8*, die ich leicht verändert von OTTO übernommen habe (vgl. weiterführend auch BOETTCHER u. a. 1976).

Abbildung 8:
Sachanalyse als Lehr-/Lernprozeß



Ein besonderes Problem für die Inhalte in der Unterrichtspraxis ergibt sich daraus, daß neben wissenschaftlich bearbeiteten Sachfragen Techniken und Pragmata inhaltlich relevant sind. Wenn sich z. B. ein Germanist mit Fragen der inhaltlichen Auslegung der Literaturgeschichte beschäftigt, so liest und interpretiert er bestimmte ausgewählte Schriften. Die Technik des Lesens hat er bereits erlernt. Aber der Grundschüler, der bestimmte Lesestoffe inhaltlich erarbeitet, der soll nicht nur Bedeutungen des Gelesenen erfahren, sondern das Lesen zugleich als Technik erlernen. Und er soll damit auch gewisse pragmatische Fähigkeiten erwerben, die ihn befähigen, sich mit seinem All-

tag besser auseinanderzusetzen. So wird der Grundschüler beim Erlernen der Lesetechnik bestimmte Themen kennenlernen, wie z. B. die „Post“, „Sicherheit im Straßenverkehr“, „soziales Verhalten“ usf. Für diese Pragmata gibt es keine direkt zuständige Fachwissenschaft. Auch für die Techniken des Lesens, Schreibens, Rechnens, Experimentierens, musische und künstlerische Techniken usf. sind nicht ausschließlich bestimmte Fächer verantwortlich. Hier sind *fachübergreifende* Zusammenhänge erforderlich, die in der Grundschule sehr stark beachtet werden müssen, die aber auch in der Oberstufe nicht vernachlässigt werden sollten. Denn in der inhaltlichen Durchdringung unterschiedlicher Sachverhalte scheint es immer notwendig zu sein, nach Bezügen der Entwicklung von Techniken zur besseren Lebensbewältigung und nach pragmatischen Wirkungsräumen zu suchen. Die Unterscheidung von Wissenschaften, Techniken und Pragmata, die auf Paul HEIMANN zurückgeht (vgl. HEIMANN 1976, S. 157f.), vermag zumindest zu verdeutlichen, daß der inhaltliche Bezug der Unterrichtsanalyse und -planung niemals ausschließlich fachwissenschaftlich wird begründet werden können. Hier geht es um eine inhaltliche Bereicherung der Fächer durch Aktualisierung, Lebensorientierung und möglichst vielseitige Qualifizierung der Lehrer in der Lehreraus- und -weiterbildung und der Schüler im Unterricht.¹⁹

In neuerer Zeit gibt es curriculare Konzepte, die im Sinne eines Lehrplanwerkes Intentionen und Inhalte (zum Teil auch Methoden und Medien) des Unterrichts festlegen wollen, um Fehlleistungen von Lehrerplanungen möglichst gering zu halten. Hierbei zeigen sich jedoch zahlreiche gesellschaftliche Konflikte, da ein einhellig abgestimmter und für bestimmte Zeit allgemeingültiger Lehrplan sich nicht durchsetzen kann, solange in demokratischer Auseinandersetzung Alternativen zugelassen sind. Plausibler sind daher Lehrplankonzepte, die rahmenhaft bestimmte Leitziele formulieren, die jeder Lehrer inhalts- und methodenmäßig umsetzt und die Raum zu freier und spezifischen Situationen angepaßter Planung lassen (vgl. dazu u. a. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973). Dabei können zwar große Spielräume entwickelt werden, aber es läßt sich auch unter Umständen Formalismus, Schematismus, Bürokratisierung und Dogmatismus so leichter vermeiden. Ein vordringliches Problem stellt hierbei allerdings die Lehrerbildung dar. Die Offenheit dieses Konzeptes korrespondiert mit der Verpflichtung der Lehrer zur Entwicklung rationaler und demokratischer Bezüge. Hier muß die Leh-

19 Allerdings sollte man Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens in der Regel wohl nicht aus Fachzusammenhängen herauslösen, sondern im Rahmen dieser, jedoch mit fachübergreifenden Aspekten, behandeln und erarbeiten. Eine vom Gegenstand losgelöste Technik wird leicht zum praktologischen und bloß formalen Rezept. Die Lehrerbildung ohne entschiedenen Praxisbezug steht in dieser Gefahr.

Vgl. auch Anm. 6, S. 69.

rausbildung dadurch in die Entwicklung eines theoretischen Bewußtseins eingreifen, daß sie – wie es schon für die Intentionen weiter oben dargelegt wurde – Perspektiven zu umfassenden Bedingungsanalysen entwickelt. Auch für den inhaltlichen Aspekt geht es um beschreibende, erklärende, entscheidende und überprüfende Analyse- und Planungsaufgaben, die möglichst weitreichend zu vollziehen sind. Der Lehrer benötigt zur Umsetzung bestimmter Intentionen bestimmte auszuwählende Inhalte. Hier bedarf es der umfassenden Sachanalyse und fachdidaktischer Überlegungen, um Inhalte in angemessener Wechselwirkung mit Intentionen, Methoden und Medien im Unterricht einzusetzen.

Die Bemerkungen zu den Inhalten sollen in konzentrierter Form in *Abbildung 9* noch einmal zusammengefaßt werden, wengleich damit keine Vollständigkeit gemeint ist. Ein Vergleich mit *Abbildung 7* auf S. 116 bietet sich zum besseren Verständnis an.

3.2.2.3 Methoden

Die Unterrichtsmethoden werden oft als das Kernstück der didaktischen oder pädagogischen Theorienbildung angesehen. Moderne positivistische Autoren verstärken diesen Hang zur „Methodenlehre“, indem sie nur noch das technisch Machbare als Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnis propagieren. Doch solche Bestimmungen sind kurzfristig und meines Erachtens auch fehlerhaft (vgl. REICH 1977 a, S. 202 ff.; REICH 1978 a bes. S. 108 ff.). Betrachten wir einige Aspekte des Methodenproblems näher.

Der Begriff Methode bezeichnet den „Weg“, den man geht, um bestimmte Ziele zu erreichen. Methoden treten in elementarer Form also in allen Handlungen auf, die in irgendeiner Weise zielgerichtet sind. Methoden stellen Wege und Verfahrensweisen, bestimmte Verhaltensformen wie Beobachtung, Dialog, Experiment usf., dar, wie sie zahlreich in allen Lebenssphären auftreten. Das Methodenproblem ist also zunächst gar nicht spezifisch ein Unterrichtsproblem. Dies verdeutlicht die Erziehung in der Familie übrigens eindringlich, wenn Eltern z. B. immer wieder nach neuen Methoden suchen müssen, um dem Heranwachsenden seine Umwelt dem Alter angepaßt zu erschließen, um Erziehungserfolge (allerdings oft nach stark tradierten Denk- und Verhaltensnormen) zu erreichen. Jeder Heranwachsende entwickelt z. B. bereits in seinem Spiel und mit dem ihm gegebenen Spielzeug und Spielpartnern bestimmte Methoden des Lernens, des Kommunizierens, des Verhaltens usf., auf die die Eltern und die Umwelt inhaltlich und methodisch Einfluß nehmen. Die Methoden, mit denen Eltern auf Kinder einwirken, sind kaum spontan erfunden, sondern größtenteils durch Tradition überliefert. Der Erzieher ist in jedem Fall schon Erzogener, so daß auch die von ihm an-

Abbildung 9:
Inhalte als Analyseproblem

Inhalte	
Beschreibung	<p>In theoretischer Analysearbeit ist es sinnvoll, Inhalte in ihrer historischen Entwicklung im Rahmen der Unterrichtspraxis zu verfolgen, um ein geschärftes Bewußtsein für die historische Abhängigkeit und dabei jeweils auftretende gesellschaftliche Funktionen zu gewinnen. Auch ist es erhellend, Inhalte in vergleichender Absicht in unterschiedlichen Schulsystemen unterschiedlicher Nationen und Gesellschaftssysteme aufzudecken, um das Bewußtsein für den eigenen Entwicklungsstand zu schärfen. Unbedingt erforderlich ist eine systematische Bearbeitung des inhaltlichen Problemkreises (wobei historische und vergleichende Arbeiten hinzutreten), indem Inhalte einerseits als fachwissenschaftlich bearbeitete Gegenstände aufgeklärt werden (Sachanalyse), andererseits in unterrichtswissenschaftlicher Absicht auf bestimmte Unterrichtsinhalte (Themen) reduziert werden. Dabei haben Erkenntnisse der Fachwissenschaften, der Unterrichtswissenschaften und anderer Disziplinen Relevanz.</p> <p>In empirischer Analysearbeit sind Inhalte in Unterrichtsbeobachtungen zu identifizieren, zu beurteilen und ggf. zu kritisieren. Dies gilt auch für eigene Unterrichtsdurchführungen (wie Intentionen dargestellt in Abbildung 7).</p>
Erklärung	<p>Wie bei der Erklärung der Intentionen (vgl. Abbildung 7) ist auch bei den Inhalten das Üben permanenter Ideologiekritik erforderlich. Dies setzt bei den Inhalten insbesondere eine Vertrautheit mit den methodologischen Grundproblemen der Fachwissenschaften und -didaktiken voraus.</p>
Entscheidung	<p>Wie bei den Entscheidungen über Intentionen (vgl. Abbildung 7) ist auch hier das Spannungsverhältnis von äußerem Druck und eigener Entscheidungsverantwortung bestimmend.</p>
Überprüfung	<p>Die Überprüfung der Inhalte geschieht meistens in der Form der Leistungsbewertung der Schüler. Es darf dabei, wie bei der Überprüfung der Intentionen (vgl. Abbildung 7), nicht übersehen werden, daß Überprüfungen Annäherungswerte darstellen und zugleich immer auch diejenigen bewerten, der als Lehrender Wissen vermittelt. Ein starrer Überprüfungs-methodismus jeder Wissenseigenschaft ist zu vermeiden, großer Wert sollte auf die Vermittlung von Arbeitstechniken gelegt werden, mit denen Schüler auch eigenständig Wissen erarbeiten können.</p>

gewandten Methoden mehr oder minder bestimmte historisch geronnene Prozesse ausdrücken.²⁰ Methodenformen und Lebensformen in einer Gesellschaft stehen so gesehen in einem interdependenten Verhältnis.

²⁰ Die Methoden werden zum Teil in der Literatur auch als Erziehungsstile gekennzeichnet, vgl. z. B. LUKESCH (1975, 1976), WEBER (1976), ferner auch GEISSLER (1976), OSWALD (1973), aus

Beziehen wir den Begriff Methode auf die Institution Schule, so zeigt sich eine doppelte Bedeutung.

Einerseits existieren bestimmte Lehrpläne, die Fächer- und Stoffverteilungen zum Ausdruck bringen, die bestimmte Ordnungsprinzipien fachwissenschaftlicher Disziplinen wiedergeben und damit auch Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungsmethoden widerspiegeln. Hierbei handelt es sich um Vorstellungen, die sich zu einer institutionalisierten „Methode“ entwickelt haben. Der Weg oder die Methode besteht hier in der Bildung bestimmter festgesetzter Strukturen, mit deren Hilfe gesellschaftlich relevante Inhalte, die Funktionen des gesellschaftlichen Systems ausdrücken, Schülern übermittelt werden sollen. Die Organisation des Unterrichts im Rahmen des Schul- und Unterrichtssystems ist im weiteren Sinne ein methodisches Problem.²¹

Im engeren Sinne bezeichnet der Begriff Methode jene im Unterrichtsprozeß aufgewandten speziellen Verfahren, die zur Umsetzung bestimmter Intentionen und Inhalte im Rahmen einer räumlich, zeitlich und sozial gegebenen Situation dienen.

Dieser engere Methodenaspekt gerät immer wieder zum aktuellen und durch die Entscheidungen des Lehrers direkt berührten didaktischen Begründungsproblem. Hierbei stellen sich Fragen nach der Reichweite methodischer Überlegungen: Darf ich bei einer Behandlung der Unterrichtsmethoden von der Erörterung des weiteren Aspektes absehen und mich nur auf die Methoden des Unterrichtens in einer bestimmten Unterrichtspraxis konzentrieren? Soll ich dabei vorwiegend nur Aspekte des „Wie“ herausarbeiten oder auch nach dem „Warum“ und damit zusammenhängenden normativen Bezügen fragen? Welche Methoden können überhaupt adäquat die Intentionalität meines Unterrichts ausdrücken?

Diese oder ähnliche Fragen verdeutlichen, daß bei der methodischen Bestimmung des Unterrichts weitreichende Problemlagen angesprochen sind. Es gibt in der Didaktik bisher leider wenig Ansätze zu einer historischen und systematischen Durchdringung des Methodenaspektes als einem inhaltlich und zielmäßig relevanten Aspekt der Didaktik. Oft ist auch ein bloßes Nebeneinander von Didaktik und Methodik zu konstatieren, wie es von der Bildungstheorie gehandhabt wurde. Bis heute erfreuen sich Methodenlehren oft weit höherer Beliebtheit bei Praktikern als didaktische Standardwerke. Der

der Sicht der Methoden z. B. MENCK/THOMA (1972), MOSER (1977), FUHRMANN/WECK (1976). Wir verzichten im folgenden auf die Unterscheidung von methodischem Aspekt, Erziehungsstil und Erziehungsmittel.

21 So ist es z. B. ein im Unterrichtsprozeß spürbarer Unterschied, ob in einer Gesamtschule oder in einer der herkömmlichen dreigliedrigen Schularten unterrichtet wird. Vgl. hier weiterführend auch ROLFF u. a. (1974).

weiteren Analyse der Methodenformen im Zusammenhang mit Lebensformen und der Rolle der methodischen Institutionalisierung und ihrer Bedeutung für die didaktische Arbeit wird noch sehr viel ausführlicher nachgegangen werden müssen, um den Lehrern Praxishilfen bei der Begründung ihres methodischen Vorgehens möglichst weitreichend geben zu können.

Heinz MOSER faßt vier wichtige Aspekte zusammen, die durch die Ausdifferenzierung der Humanwissenschaften für die Methodenfrage in der Gegenwart bedeutsam wurden:

„1. Das Erscheinen neuer spezialisierter Wissenschaften, wie der Lernpsychologie, welche von ihrer Spezialisierung her beansprucht, das Problem der Methode zu lösen.

2. Die anthropologische Fassung des Menschen als ‚offene Frage‘, wo jede Wissenschaft das Ihre zum Phänomen beiträgt. Diese Auffassung als ein pragmatischer Versuch, das Problem des Unterrichtens von verschiedenen Aspekten her additiv in den Griff zu bekommen, scheint mir auch bei HEIMANN/SCHULZ implizit im Hintergrund zu stehen.

3. Eine radikale Enthistorisierung, die in naiver Weise annimmt, daß jede Wissenschaft und Philosophie es immer schon mit der gleichen Ordnung des Wissens zu tun hat. Es sind dies jene Auffassungen, die PESTALOZZI als Kronzeugen für die Lösung gegenwärtiger Probleme des Grundschulunterrichts als Beleg anbietet oder HERBART und GAGNÉ in einen einlinigen Zusammenhang bringen (beides sind ja ‚irgendwie‘ Stufenlehren des Unterrichts). Geschichte wird so zum Steinbruch, der ohne kontextuale Rücksichten ausgeplündert werden kann.

4. Das Bestreben, den Diskurs wieder in Ordnung zu bringen, welche im 19. Jahrhundert gesprengt wurde, führt dazu, in regressiver Art und Weise das Lernen unter zusammenhangstiftende Taxonomien zu bringen und lückenlose Ordnungen des Aufbaus von Lernschritten zu generieren (in diesem Sinne erweist sich dann auch der Rückverweis auf Positionen wie die HERBARTSche in gewisser Weise als folgerichtig)“ (MOSER 1977, S. 21 f.).

Diese vier Aspekte sollten zu einer nüchternen Einschätzung des Methodenproblems beitragen.

Betrachten wir zunächst den ersten Punkt. Die Methodenfrage ist im engeren Sinne besonders durch lerntheoretische Überlegungen, wie sie zuerst in der Bundesrepublik vor allem durch Heinrich ROTH (1957) popularisiert wurden, geprägt (vgl. ferner ROTH 1967, 1971, 1976). HEIMANN z. B. hoffte noch 1962 auf eine umfassende Fundierung der methodischen Praxis durch lernpsychologische Forschungen. Heute sieht man manches nüchterner, obwohl Hoffnungen und Erwartungen geblieben sind. Zunächst ist hier nochmals festzuhalten, daß es keine einhellige Meinung über die Richtigkeit nur einer lernpsychologischen Richtung gibt. Zwar sind durchaus gewisse Grundge-

meinsamkeiten aller psychologischen Schulen deutlich, aber psychoanalytische, behavioristische, genetisch-strukturalistische, marxistische und andere Theorienbildungen wetteifern um Erkenntnisse und Handlungsstrategien. Eine Aufarbeitung dieses Wetteifers für die didaktische Theorie steht in systematischer Hinsicht noch aus, aber eine solche Aufarbeitung könnte kaum eine hinreichende Synthese erbringen, die dann als Idealkonzept zu gelten hätte. Die Vielschichtigkeit des Lehrens und Lernens wird ohnehin nicht in ein bruchloses Konzept zu gliedern sein. Immerhin zeigt sich, daß unterschiedliche Lerntheorien Aussagen über Lehr- und Lernprozesse machen, die der Reflexion der didaktischen Praxis dienlich sind. Überblicke über Lehr- und Lerntheorien findet man z.B. bei HILGARD/BOWER (1973/75), LOSER und anderen (1977) und MUTSCHLER/OTT (1975/76), vgl. auch weiter oben S. 53 ff. Eine Synopse vielfältiger unterrichtstechnischer Vorgehensweisen versuchen Methodenlehren (vgl. z.B. STÖCKER 1960, HUBER 1959) bzw. Arbeiten über Techniken des Lehrerverhaltens (z.B. GRELL 1975) zu geben. Diesen Arbeiten sind zum Teil Anregungen zu entnehmen, aber sie leiden am Fehlen des Einbindens des methodischen in den umfassenderen didaktischen Theorienhorizont, weil sie anderen Erkenntnisaspekten folgen. Bei ihnen ist vor allem der oft unbesonnene Gebrauch unterschiedlicher methodischer Ansätze und die Synthese des Unvereinbaren zu einem scheinbar praktischen Rezept zu beklagen, wobei die Anwendungsprobleme von Methoden enthistorisierend und damit gleichzeitig übergeschichtlich schematisiert werden. Diese Bemerkungen zeigen insgesamt, daß eine Geschichte der Unterrichtsmethoden für die Didaktik ein vorrangiges Forschungsfeld darstellt. Dies gilt z.B. für eine kritische Betrachtung „geschlossener didaktischer Systeme“, die besondere Methodenformen entwickelten. Man wird immer auch fragen müssen, welche Methoden sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können. Dazu muß man die vorhandene Methodenvielfalt aber kennen. Die Aufgabe, vor der die Didaktik hier steht, ist doppelt: Einmal geht es um die Aufarbeitung der bisher entwickelten Methoden, ihre Einsatzformen und das Aufdecken der intentionalen und gesellschaftlichen Bezüge, die durch den Einsatz sichtbar werden. Zum anderen wird auch in der Didaktik die historische Genese und Bedeutung des Wissenschaftsstreites unter Psychologen näher thematisiert und für die Unterrichtsarbeit konkretisiert werden müssen, wobei interessante Ausarbeitungen wie die von AEBLI (1976 a, b), AUSUBEL (1974), ERLEBACH und andere (1970), CLAUSS u. a. (1976) und weitere bereits zur Diskussion stehen (vgl. auch weiter oben S. 60f.). Insgesamt wird man darüber nachdenken müssen, welche Methoden demokratischen Lebensformen wesenseigen sind oder sein könnten, um auch von hier aus die Schul- und Unterrichtsreform weiterzuführen (vgl. z.B. die Anregungen bei BOHNSACK 1976). Denn nicht nur Ziele bestimmen über die Wirksamkeit von Unter-

richt, sondern auch den Methoden wohnt ein Wirkungsaspekt inne, der Ziele zum Ausdruck bringt. Die Ziel- und Methodenfrage muß in ihrer Dialektik in den Blick geraten, ohne daß man in der Gegenwart erwarten kann, daß sich einfache theoretische und praktische Lösungen anbieten. Dazu sind unsere Unterrichtsmethoden auch viel zu tief in den gegebenen komplizierten und widersprüchlichen Lebensformen verwurzelt, ein Umstand, der intensiver Beschreibungs- und Erklärungsarbeit bedarf. Erst eine weitreichende bedingungsanalytische Kompetenz wird auch hier dem Lehrer rational begründete Entscheidungen ermöglichen, indem er Kriterien zu entwickeln lernt, wann und wie er welche Verfahren aus der Vielfalt angebotener Methoden einsetzt. Jeder Lehrer sollte theoretisch und praktisch diese Kriterien möglichst weitreichend entwickeln lernen, er muß dann aber auch umfassend in vorliegende Methodenkonzepte eingeführt werden, um überhaupt die Basis der Auswahlmöglichkeiten zu kennen. Dies setzt voraus, daß er sich mit lernpsychologischen Gliederungssystematiken vertraut macht, in der Unterrichtspraxis die Möglichkeiten zeitlicher, räumlicher und sozialer Organisation kennenlernt, die Vielfalt der Lehr-/Lernweisen (aus der Sicht des Lehrers und der Schüler) erfährt, methodische Modelle (ganzheitlicher, analytischer, exemplarischer Art, neuere Methodenschulen wie z. B. die Methode FREINET und andere, fachmethodische Verfahren) studiert und sich mit dem Prinzipien-Kanon der Didaktik (Prinzipien wie Anschaulichkeit, Faßlichkeit u. a. m.) kritisch auseinandersetzt. Auch besondere Verfahren wie die programmierte Instruktion sollten bekannt sein. Diese Kenntnisse werden insgesamt nicht nur theoretisch erworben werden dürfen, sondern sollten gerade im theoriebegleiteten Praktikum erfahren und erprobt werden.²²

22 Zu den methodischen Modellen vgl. z. B. bezogen auf Projektunterricht: KAISER/KAISER (1977), PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT (1976); zum entdeckenden Lernen z. B.: KLEWITZ/MITZKAT (1977), NEBER (1975), RIEDEL (1973); zum exemplarischen Verstehen: WAGENSCHNEIDER (1970, 1977), GERNER (1963), BARTHEL (1968), SCHEUERL (1969); zum Simulations- und Rollenspiel: LEHMANN/PORTELE (1976), LEHMANN (1977), TAYLOR/WALFORD (1974), KOCHAN (1976), kritisch HAUG (1972, 1977); einen Überblick über didaktische Prinzipien erschließt der DDR-Autor KLEIN (1959, 1972) und DREWS (1976), vgl. dazu auch kritisch REICH (1977 a, S. 312 ff.), ein Überblick findet sich auch bei FUHRMANN/WECK (1976), bei denen Unterrichtsmethoden entgegen des marxistischen Anspruchs enthistorisierend betrachtet werden, vgl. auch KLINGBERG (1972). Zum programmierten Lernen vgl. z. B. GLASER (1971). Siehe ferner auch die Literatur in Anm. 20, S. 123. Methodenfragen werden umfassender thematisiert bei BOETTCHER u. a. (1976), FLECHSIG/HALLER (1975), GARLICH u. a. (1976), GIESECKE (1976), MOSER (1977), MENCK/THOMA (1972), interessante Einzelaspekte beleuchten z. B. KLAFKI/STÖCKER (1976) bezogen auf die innere Differenzierung; zum kommunikativen Handeln vgl. z. B. NEUMANN/STIEHL (1976), LENZEN (1973, 1976); zu Organisation und Interaktion z. B. LOHMANN/PROSE (1975); zur Kooperation: DIETRICH u. a. (1974); zum sozialen Lernen z. B. PRIOR (1976); bezogen auf Sprachprobleme GOEPPERT (1977), DORMAGEN (1977), MÜHLFELD (1975), SPANHEL (1973), Sprache u. Gesellschaft (1975); zur nonverbalen Kommunikation z. B. HEINEMANN (1976), REINERT/THIELE (1977); zum emotionalen Faktor z. B. E. WEBER (1973), OERTER/WEBER (1974); zum Micro- und Team-Teaching z. B. ALLEN/RVAN

Allerdings wird sich der Lehrer immer auch Rechenschaft über den historischen Nutzen des Einsatzes bestimmter Methoden geben müssen. So mag der Projektunterricht nach DEWEY und anderen auch seine Notwendigkeit für die Gegenwart haben, aber die Gegenwart bietet andererseits gar nicht jene umfassende Möglichkeit, die die Realisation dieses weitreichenden und auf eine Veränderung der Gesellschaftsstrukturen umfassend bezogenen Konzeptes verlangt. Wird dieser Zusammenhang übersehen, so bleibt die historische Problemgenese des Projektunterrichts als auch die Reflexion einer kritischen Übertragung auf die Gegenwart unbeachtet.

Im zweiten Punkt führt MOSER das Problem einer offenen Theorienbildung an, die als bloße Addition von Methoden die Illusion erwecken könnte, als könne pluralistische Anwendung das Problem des sinnvollen Methodeneinsatzes lösen. Ein derartiges Vorgehen wäre naiv, ganz abgesehen davon, daß jeder Lehrer faktisch seinen Unterrichtsstil finden muß. HEIMANN z. B. sah sehr genau, daß Unterrichtsstile personengebunden sind und damit immer auch einen eigenständigen, weil notwendigerweise subjektiv gebrochenen Charakter tragen. Allerdings gibt es historisch bedingte Urteilsbildungen, dominierende Unterrichtsstile in einem allgemeinen Sinne, die ihre Dominanz in der Betonung ganz bestimmter Methoden ausdrücken (vgl. HEIMANN 1976, S. 93 ff.). HEIMANN wollte eigentlich keine Addition, er konnte aber andererseits die möglichen Methoden auch nur nebeneinanderstellen, ohne ihre jeweils spezifische Problematik für den gegenwärtigen Gesellschaftsprozeß näher zu erhellen. Es ist dies eine schwierige Aufgabe, die durch ein kriti-

(1974), ZIFREUND (1976), BRINKMANN (1973), DECHERT (1972), WINKEL (1974); zu Fragen der Differenzierung z. B. M. FISCHER (1975), HOPF (1976), KIENITZ u. a. (1971), PREUSS (1976), ROBINSOHN/THOMAS (1969), YATES (1972).

Diese genannten Arbeiten beleuchten vor allem neuere Aspekte der Methodendiskussion, wobei allerdings oft eine ungenügende Reflexion der gesellschaftlichen Bedingtheit und Bezogenheit von Methoden zu konstatieren ist. Dies wird beispielsweise besonders in Arbeiten von GRZESIK (1976), MEISSNER/ZÖPFL (1976), MAIER/PFISTNER (1976) und vielen anderen deutlich, in denen das Methodenproblem als ein Grundproblem der Didaktik oft noch viel zu eng aufgefaßt wird. Wenn man demgegenüber sich die FREIHEIT und den ZWANG DER LEHRERROLLE (1975) näher ansieht und Lehrerverhalten und Lehrerberuf (DÖRING 1977) auf historisch gewachsene und abhängige Prozesse bezieht, dann zeigen sich Methodenprobleme schnell auch als Zielaspekte einer auf Demokratisierung und Emanzipationshilfe drängenden Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, wie dies BOHNSACK für John DEWEY gut nachweisen konnte (vgl. BOHNSACK 1976). Aus dieser Sicht rücken nicht nur notwendige Aspekte einer aktiven Schüler- und Elternarbeit im Sinne der Aufklärung in den Vordergrund (vgl. weiterführend DUBOIS-REYMOND 1977), sondern auch selten ausgeschöpfte Mitbestimmungsrechte der Schüler (vgl. z. B. AUERNHEIMER/DOEHLEMANN 1971, HOLTSMANN/REINHARDT 1971). Es bleibt fraglich, ob vorliegende Trainingslehren und Empfehlungen für Lehrerstudenten und Lehrer den emanzipativen Ansprüchen immer hinreichend genügen können, vgl. z. B. BECKER (1976 a, b), GRUNDKURS (1977), HECK/TSCHAMPA (1976), MINSSEL u. a. (1976), FORSBERG/MEYER (1976), JOHNSON/BANY (1975), RAMSEGER (1977), ULICH (1975), VETTIGER (1977), WAGNER u. a. (1976).

sches Studium der Geschichte der Unterrichtsmethoden (im sozialgeschichtlichen Zusammenhang) näher aufzuklären wäre.

Die Aspekte, die MOSER unter den Punkten drei und vier nennt, sind Versuchen der Formulierung methodischer Lehrhilfen der Gegenwart immer wieder zu eigen. Die didaktische Literatur, dies ist eine wesentliche Einsicht kritischer Didaktik, wird sich von der enthistorisierenden Betrachtung des Methodenproblems nur freimachen können, wenn sie die Methodenfragen auch als Zielfragen erkennt und auf den historischen Prozeß zu beziehen verstehen lernen wird. Davon jedoch sind wir in der gegenwärtigen Diskussion noch weit entfernt.

Immerhin ist in der Gegenwart das Bewußtsein darüber gewachsen, daß der methodischen Seite des Unterrichts zugleich Ziel- und Inhaltsaspekte innewohnen. Wenn in der Gegenwart besonders nach dem Einsatz projektorientierten Unterrichts verlangt wird und im Unterricht Diskurse, in denen Schüler ihre Meinungen herrschaftsentlastet einbringen sollen, angestrebt werden, dann ist damit bei näherer Begründung methodisch zugleich ein emanzipatives Grundanliegen ausgedrückt. W. SCHULZ stellt in dieser Hinsicht einige Ideale auf, die zunehmend Beachtung finden sollten:

„Neben dem Unterricht im Plenum werden Kleingruppenunterricht und Einzelarbeit mindestens gleichwertig Aufmerksamkeit beanspruchen, weil sie in der Regel Kooperation und Selbstbestimmung in höherem Maße herausfordern.

Differenzierungsmaßnahmen des Unterrichts werden primär unter dem Gesichtspunkt der Förderung besonders Benachteiligter und Bedürftiger behandelt werden; äußere Differenzierung erfolgt erst, wenn die der Binnendifferenzierung erschöpft sind. Die Korrigierbarkeit äußerer Differenzierung (streaming; setting) muß dann so lange wie möglich erhalten bleiben.

Individualkonkurrenz wird nur im Rahmen einer Perspektive gefördert, die darauf abzielt, daß es alle schaffen; partnerschaftliche Hilfe dagegen wird besonders nachdrücklich erprobt.

Objektivationen des Erwachsenenlebens in unserer Gesellschaft, Produktionsmittel (Materialien und Werkzeuge), Hilfsmittel zum selbständigen Lernen (z. B. Nachschlagewerke) werden als Medien stärker als bisher berücksichtigt; Quellen, die Dynamik, Pluralität, Widersprüchlichkeit, Interessengebundenheit, Alternativreichtum, Kompromißhaftigkeit der (vor allem gesellschaftlichen) Realität zeigen, werden harmonisierenden Medien vorgezogen; viele Medien werden in der Lehr-/Lerngruppe oder für sie hergestellt.

Lernkontrollen werden in erster Linie als Selbstkontrollen, dann als Auslöser von Lernhilfen gefördert; Kontrollen, die dem Ausschluß der Schüler von weiteren Lernhilfen dienen, sind im Rahmen einer humanen Unterrichtstheorie nicht zu rechtfertigen“ (SCHULZ 1977b, S. 18).

Beim Methodenaspekt darf wie bei den Intentionen und Inhalten nicht übersehen werden, daß es um weitreichende Aufgaben der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung geht. Von besonderer Bedeutung ist die Interdependenz mit Intentionen, Inhalten und besonders mit Medien.

Hier geht es in der Unterrichtsanalyse und -planung nicht nur darum, Wechselwirkungen zu konstatieren, sondern einen einheitlichen Bezug herzustellen, der keine wesentlichen Widersprüche zwischen den Entscheidungsstrukturen aufkommen läßt (vgl. hierzu z.B. HEIMANN 1976, S. 116 ff.).

Wie bei den Intentionen und Inhalten sollen auch hier wesentliche Problem-
aspekte in einem Schema zusammengefaßt werden. *Abbildung 10* charakterisiert die Methoden als Analyseproblem (vgl. zum Verständnis die *Abbildungen 7* und *9* auf S. 116 und 123).

3.2.2.4 Medien

Die Medien werden gegenüber den Methoden gesondert ausgewiesen, weil sie in neuerer Zeit in ihrer Bedeutung außerordentlich zugenommen haben. Hier geht es nicht nur um die gewachsene Zahl von Schulbüchern und angebotenen Materialien für verschiedene Fächer, sondern auch um die Einsatzmöglichkeiten von Film, Rundfunk und Fernsehen usf. in der Unterrichtspraxis. Ebenso wie die Methoden als Lebensformen zeigen sich die Medien als sehr weit zu fassende Voraussetzung. So strahlen insbesondere der Film und das Fernsehen starke Motivationsanreize aus, die das Leben der Menschen heute entscheidend beeinflussen. Auch die Unterrichtspraxis kann an diesen Medien nicht vorbeisehen. Aber auch hier sind für den Lehrer weitreichende Überlegungen notwendig. Medien stellen ein Moment der situativ-sozial-kulturellen Bedingungen des Daseins dar. Sie müssen dementsprechend in ihrer Zeit und in ihrer Bedeutung für diese Zeit analysiert werden. Hier wird insbesondere Wert auf Kritik zu legen sein, da die gegenwärtigen Massenmedien oft mit trivialen und den Widersprüchen der Zeit ausweichenden Illusionsangeboten eine Pseudowelt konstruieren, die für die Erziehung große Probleme aufwirft. Auf diesen Zusammenhang machte HEIMANN schon recht früh aufmerksam (vgl. HEIMANN 1976, S. 209 ff. und 231 ff.). Der Lehrer, der kaum Einfluß auf die Entwicklung der Massenmedien nehmen kann, aber ihren Wirkungen in seinem Handlungsfeld ausgesetzt ist, wird einer vordergründigen Traumfilmwelt konkret begegnen müssen, indem er z. B. vordringlich jene Film- und Fernsehsendungen, Hörspiele und anderes mehr in seinen Unterricht einzubringen versucht, die Lebensorientierungen und nicht Desorientierungen bieten können. Hierzu ist ein ideologiekritisches Bewußtsein gegenüber den Inhalten und Formen heutiger Massenkommunikation erforderlich.

Medien sind in ihrem Einsatz im Unterricht ein wesentliches Moment methodischen Vorgehens. Aber sie sind nicht nur Teil der Methoden, sondern entfalten eigenständige intentionale und inhaltliche Bezüge. Dies muß im Unterrichtseinsatz bedacht werden. Der Lehrer darf nicht vorbehaltlos dem

Abbildung 10:
Methoden als Analyseproblem

Methoden	
Beschreibung	<p>In theoretischer Analysearbeit ist es sinnvoll, Methoden in ihrer historischen Entwicklung im Rahmen der Unterrichtspraxis zu verfolgen, um ein geschärftes Bewußtsein für die historische Abhängigkeit und dabei jeweils auftretende gesellschaftliche Funktionen zu gewinnen. Auch ist es erhellend, Methoden in vergleichender Absicht in unterschiedlichen Schulsystemen unterschiedlicher Nationen und Gesellschaftssysteme aufzudecken, um das Bewußtsein für den eigenen Entwicklungsstand zu schärfen. Unbedingt erforderlich ist eine systematische Bearbeitung des methodischen Problemkreises (wobei historische und vergleichende Arbeiten hinzutreten), indem Methoden in ihrer Bedeutung als Ziel und Inhaltsfaktor einer bestimmten Lebensführung (Methode im weiteren Sinne) und als Ausdruck dieser Lebensführung auch als Unterrichtsführung (Methode im engeren Sinne) analysiert werden. Dabei haben Erkenntnisse der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft besondere Relevanz.</p> <p>In empirischer Analysearbeit sind wie bei den Intentionen (vgl. Abbildung 7) und Inhalten (vgl. Abbildung 9) auch für die Methoden Unterrichtsbeobachtungen anzustellen und eigene Unterrichtsversuche durchzuführen, um Erfahrungen über die Breite und Wirksamkeit des Methodenpotentials zu gewinnen.</p>
Erklärung	<p>Wie bei der Erklärung der Intentionen (vgl. Abbildung 7) ist auch bei den Methoden das Üben permanenter Ideologiekritik erforderlich. Dies setzt in bezug auf die Methoden insbesondere eine Vertrautheit mit den methodologischen Problemen der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft und eine Kenntnis methodischer Möglichkeiten voraus.</p>
Entscheidung	<p>Wie bei den Entscheidungen über Intentionen (vgl. Abbildung 7) ist auch hier das Spannungsverhältnis von äußerem Druck und eigener Entscheidungsverantwortung bestimmend.</p>
Überprüfung	<p>Die Überprüfung der Methoden im Unterricht geschieht meistens zu wenig, da Lehr-/Lernkontrollen sich auf Leistungsbemessungen des Wissens der Schüler konzentrieren und ein Versagen der Schüler nur wenig als Versagen der Unterrichtsplanung und auch der Unterrichtsmethoden gewertet wird. Obwohl unterrichtsmethodisch gewiß nicht alle Defizite bei allen Schülern ausgeglichen werden können, ist der methodische Einfluß, den der Lehrer ausüben kann, dennoch sehr groß. Die Selbst- und Fremdanalyse der Methodenformen des Lehrens im Unterricht ist daher wichtig und zu verstärken. Dies gilt für den Lehrer in der Planung seiner Unterrichtspraxis direkt: Gerade auch in methodischer Hinsicht können und müssen Schüler deutlich in die Unterrichtsgestaltung selbstverantwortlich mit einbezogen werden.</p>

Abbildung 11:
Medien als Analyseproblem

Medien	
Beschreibung	<p>In theoretischer Analysearbeit ist es sinnvoll, Medien ebenso wie Methoden (vgl. Abbildung 10) in historischer Problemgenese, im internationalen Vergleich und vor allem systematisch zu erkennen und zu hinterfragen. Auch Medien müssen als Ziel-, Inhalt- und spezieller Methodenfaktor analysiert werden, wobei Erkenntnisse aus Kommunikations- und Medienwissenschaften (insbesondere auch aus soziologischer Sicht) besondere Relevanz haben. Das technische Umgehen mit Medien ist die eine Seite, das erkenntnistheoretische Problematisieren des Mediensatzes, die Erörterung der psychologischen und soziologischen Wirkung, die notwendige andere Seite. Gerade hier muß man sich auch einen Zugang zur weiteren Lebenswelt der Schüler erschließen, indem man ihr Medienverhalten zum Ausgangspunkt ideologiekritischer Betrachtungen macht.</p> <p>In empirischer Analysearbeit lassen sich wie bei den Intentionen (vgl. Abbildung 7), Inhalten (vgl. Abbildung 9) und Methoden (vgl. Abbildung 10) auch in bezug auf die Medien Unterrichtsbeobachtungen machen und eigene Unterrichtsversuche anstellen, um Erfahrungen über die Breite und Wirksamkeit eines bewußten Medieneinsatzes zu gewinnen.</p>
Erklärung	<p>Wie bei der Erklärung der Intentionen (vgl. Abbildung 7) ist auch bei den Medien das Üben permanenter Ideologiekritik erforderlich. Dies setzt in bezug auf die Medien insbesondere eine Vertrautheit mit methodologischen Problemen der Kommunikationswissenschaften voraus.</p>
Entscheidung	<p>Wie bei den Entscheidungen über Intentionen (vgl. Abbildung 7) ist auch hier das Spannungsverhältnis von äußerem Druck und eigener Entscheidungsverantwortung bestimmend. Dies gilt nicht nur für den formalen, sondern vor allem für den inhaltlichen Einsatz.</p>
Überprüfung	<p>Hier gilt sinngemäß das, was über die Methoden gesagt wurde (vgl. Abbildung 10).</p>

Reiz neuer medientechnischer Möglichkeiten unterliegen und damit unter Umständen Formen und Inhalte des Unterrichts in ein Mißverhältnis bringen. Inhalt und Form müssen im Unterricht eine bewußt herzustellende Einheit bilden, d. h. der Medieneinsatz bedarf der Begründung im Zusammenhang mit Intentionen, Inhalten und Methoden.

Hier sind im Rahmen der Unterrichtswissenschaft noch viele Fragen offen. Die didaktische Theorie benötigt eine umfassende Aufarbeitung des Medienaspekts im Zusammenhang mit der Unterrichtsanalyse und -planung.

Abbildung 12:

Anforderungsfeld zur Bearbeitung didaktischer Entscheidungsaspekte

	Beschreibung	Erklärung	Entscheidung	Überprüfung
Intentionen				
Inhalte				
Methoden				
Medien				

Bisherige Arbeiten beschränken sich oft auf das Aufzeigen des Einsatzes möglicher Medien, ohne daß ein hinreichendes Maß ideologiekritischer Betrachtung und problematisierten Praxiseinsatzes erarbeitet zu sein scheint. Besonders die Fachdidaktiken sind aufgerufen, sich der Veranschaulichung erarbeiteter Inhalte durch vielfältige Medien zuzuwenden. Hier käme es nicht nur darauf an, nach zufriedenstellenden Medienangeboten Ausschau zu halten, sondern diese auch gegebenenfalls in eigener Regie zu produzieren. Alternative Medienangebote müssen dem Lehrer verdeutlicht werden. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf den technischen Einsatz und damit verbundene formale Möglichkeiten, sondern auch auf die Schlüssigkeit des Medieneinsatzes im Rahmen bedingungsanalytischer und entscheidungsbezogener Unterrichtsanalyse und -planung, also auf inhaltliche Prozesse. Auch hier sind Aufgaben der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung zu leisten.²³ Gerade dies aber setzt eine Lehrerausbildung voraus,

²³ Vgl. hierzu weiterführend die recht unterschiedlichen Arbeiten von BÖNSCH (1976), DICHANZ (1974), DÖRING (1971a, b), HEIDT (1977), ISSING/KNIGGE-ILLNER (1975), WITTERN (1975).

die von Beginn des Studiums an den Praxisbezug ernst nimmt und die Lehre an der Hochschule und das Lehrerpraktikum in der Schule als Möglichkeiten begreift, um zu kritischem Mediengebrauch anzuregen.

Abbildung 11 faßt (ähnlich wie die *Abbildungen 7, 9* und *10* für die Intentionen, Inhalte und Methoden) Problemaspekte der Beschreibung, Erklärung, Entscheidung und Überprüfung für die Medien zusammen.

Die Entscheidungsfindung ist insgesamt gesehen ein komplizierter Prozeß. Entscheidungen stehen zwar am Ende jeder unterrichtswissenschaftlichen Arbeit, aber sie lassen sich nicht ad hoc gewinnen, sondern bedürfen einer umfassenden Beschreibungs-, Erklärungs- und Überprüfungsarbeit, die Bezugsaspekte einer rationalen Begründung liefern sollen. In den bisher diskutierten Gedanken wurde dabei weniger auf die direkte Unterrichtsvorbereitung abgehoben (vgl. dazu II.5.), als vielmehr herausgestellt, welche wesentlichen *Studienschwerpunkte* im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung eigentlich in bezug auf direkte Entscheidungsfindungsstrategien abzuleisten sind. *Abbildung 12* faßt das Anforderungsfeld noch einmal schematisch zusammen: Die frei bleibenden Felder sollen die Aufforderung signalisieren, daß hier Leerräume von jedem einzelnen, der lehren will, auszufüllen sind (ein Rückbezug zu den *Abbildungen 7, 9, 10* und *11* kann die Richtung dieser notwendigen Ausfüllung im Rahmen bezeichneter Studienaufgaben verdeutlichen).

3.2.3 *Bedingungen und Entscheidungen*

Der hier vertretene unterrichtswissenschaftliche Ansatz scheint sehr stark lehrerzentriert zu sein. Immerhin zeigt das *Entscheidungsfeld*, daß der Lehrer weitreichende Planungsaufgaben zu erfüllen hat, er bewirkt Steuerungen des Unterrichts, Wertsetzungen und Erfolgskontrollen. Nun darf diese Sicht nicht übersehen, daß auch der Lehrer in ein Ordnungsgefüge eingebunden ist, dem er nicht entsagen kann. Er bewegt sich in gesellschaftlichen und institutionellen Verhältnissen, die umfassend direkt durch Richtlinien und Verfügungen und indirekt durch Menschenbilder und Qualifizierungen in bestimmter Richtung die Entscheidungsmöglichkeiten im Unterrichtsprozeß einengen und bedingen. Zum anderen geht es nicht um die Steuerung von Maschinen, sondern um Unterricht mit Menschen, was Interaktionsverhältnisse hervorruft, die dem Lehrer, wenn er seinen Unterricht den Erfordernissen der Gegenwart entsprechend gestalten will, eine weitreichende Reflexion der Ausgangs-, Bedürfnis- und Motivationslagen seiner Schüler abverlangen.

Zwar bleibt ihm immer auch die letzte Verantwortung für Entscheidungen im konkreten Unterrichtsprozeß – dafür wird er auch dienstrechtlich zur Verantwortung gezogen –, aber dieser Entscheidungsraum heißt für die Gegenwart, daß Schüler nach Möglichkeit die Planung des Unterrichts mitbestimmen sollten, um selbstbestimmende Kompetenzen schon in der Schule zu erreichen. Je stärker die entsprechenden Bedürfnisse aufgegriffen und Motivationen mobilisiert werden können, um Schüler zu einem aktiven und kritischen Verhalten gegenüber der Planung und Durchführung des Unterrichts zu bewegen, um so mehr mögen – auf der Basis rational zu begründender Wissensvermittlung und Verhaltenserziehung – emanzipative Hilfen für Schüler ermöglicht werden.

Das vorgestellte Entscheidungsfeld ist damit nicht nur in die Reflexion des Lehrers gestellt, sondern zugleich eine Aufgabe für Schüler, die immer dann relevant wird, wenn mitbestimmende Analyse- und Planungskompetenz erreicht werden soll. Bei näherer Betrachtung allerdings zeigt sich, daß dies in unserem Schulsystem äußerst schwierig ist, da Hierarchisierungen in den Schulstrukturen eine Planungskompetenz der Schüler oft schon im Keime erstickern. Dennoch hängt es auch vom Geschick des Lehrers ab, hier ein Mindestmaß an Entscheidungskompetenz für Schüler im konkreten Unterricht durchzusetzen. Dies darf nicht mit der Illusion des Ermöglichs symmetrischer Kommunikation gleichgesetzt werden. Der Lehrer verfügt in der Regel z. B. über einen Informationsvorsprung, der sich erst nach und nach abbauen läßt, andererseits aber auch in anderen Bereichen oft von Schülern übertroffen wird (was durch die Interessenlage der Schüler – Hobbys, Freizeitverhalten, Umwelterfahrungen, etc. – bedingt wird). Wenn man von einem schülerzentrierten Unterricht spricht, dann darf man hierbei nicht aus dem Auge verlieren, daß der Lehrer schließlich immer doch steuernd und selektiv eingreifen wird, auch wenn er sich um den Einbezug der Interessen, Bedürfnisse, Motivationen seiner Schüler bemühen sollte. Er wird in diesem Einbezug, um die praktische Hauptschwierigkeit zu nennen, allerdings keine Einheitsinteressen, -bedürfnisse und -motivationen vorfinden, sondern Kompromißsetzungen treffen müssen, um der Masse der Schüler gerecht zu werden. Er wird sich andererseits mehrheitlichen Interessen, Bedürfnissen und Motivationen auch nicht immer anpassen können, da diese gegen seine erzieherischen Überzeugungen stehen mögen, z. B. in der Verherrlichung von Gewalt durch Filme und Fernsehen, er wird zu Gegensteuerungen – auch unter Umständen gegen das Elternhaus – herausgefordert.

Wenn wir bisher vom Entscheidungsfeld gesprochen haben, so wird zugleich deutlich das Bedingungsfeld sichtbar: Der Lehrer muß sich um die Bedingungen seines Unterrichts kümmern, um überhaupt einen Zugang zu den Interessen, Bedürfnissen und Motivationen seiner Schüler zu finden und damit

einen schülerbezogenen Unterricht realisieren zu können. Aber Bedingungsanalyse heißt noch mehr: Der Lehrer muß Ursachen und Zusammenhänge in den Bedingungen aufspüren, um seine Werthaltungen, Maßstäbe und Entscheidungskriterien zu begründen, sein Weltbild herzuleiten und seine unterrichtliche Steuerungsarbeit kritisch ins Verhältnis zu gesellschaftlichen Anforderungen zu setzen. Die Bedingungsanalyse ist die Voraussetzung rationaler Unterrichtsbegründung. Allerdings sind die Kriterien für Rationalität in der Wissenschaftstheorie umstritten, d. h. es liegen unterschiedliche Begründungsmodelle, damit auch unterschiedliche Methoden der Bedingungsanalyse, vor. Der Lehrer sollte meines Erachtens nach Synthesen ideologiekritischer und empirischer Verfahren streben (vgl. S. 104 ff.), die Emanzipationshilfe für seine Schüler und die Gesellschaft immer im Auge haben. Eine Entscheidung für *eine* wissenschaftliche Theorie, die dieser Anforderung am besten entspricht, kann und soll an dieser Stelle jedoch nicht vorweggenommen werden. Hier bleibt die *allgemeine (aber schon eingegrenzte) Aufforderung*, eine kritische Didaktik zu begründen, die als Emanzipationshilfe in jedem und für jedes Detail der Unterrichtspraxis begründet wird.

Bedingungen und Entscheidungen sind im Unterricht immer eng miteinander verknüpft, auch wenn Lehrer oft die Bedingungsanalyse nicht weitreichend genug betreiben. Aber die Entscheidungen, die getroffen werden, wirken auf den Bedingungs-zusammenhang, sie sind selbst wieder bedingungssetzend. Der Unterricht als Prozeßgeschehen hat Bedingungs-lagen zur Voraussetzung und Veränderungen von Bedingungen zum Ziel. Dieser Aspekt soll noch näher betrachtet werden.

Wir sprechen bei der Charakterisierung des unterrichtlichen Bedingungs-feldes auch von einer didaktischen Handlungsstruktur. Damit ist gemeint, daß aus didaktischer Sicht eine Struktur des Handelns im Unterricht erhellt werden soll, um wesentliche Bezugspunkte notwendiger Begründungsarbeit herzuleiten. Als Merkmale einer didaktischen Handlungsstruktur haben wir das Bedingungs- und Entscheidungsfeld herausgestellt, aber noch nicht hinreichend auf den notwendigen strukturmäßigen Zusammenhang von Bedingungen und Entscheidungen konkret hingewiesen. Dieser Zusammenhang ist jedoch direkt gegeben, wenn wir die Handlungsdimension näher hinterfragen. Handeln meint hier eine *Tätigkeit*, einen Prozeß, der stärker gedanklicher oder lebenspraktischer Art sein kann. Tätigkeit im Unterricht wird meist geordnet als Tätigkeit des Lehrers und der Schüler, Tätigkeit im Unterricht kann stärker aneignend, auf die Verinnerlichung von Gegenständen, Sachverhalten und Verhaltensweisen gerichtet sein, sie kann stärker entäußernd, auf Äußerungen über Gegenstände, Sachverhalte und Verhaltenswei-

sen oder deren Herstellung, Gestaltung, Infragestellung gerichtet sein. Die Tätigkeit – des Lehrers wie jedes einzelnen Schülers – erscheint im konkreten Unterrichtsprozeß als Aneignung und Entäußerung, aber sie ist nicht voraussetzungsfrei, sie ist individuell unterschiedlich, sie ist als Bedingungsfaktor widersprüchlich. In die Schule treten unterschiedliche Persönlichkeiten, durch ihre Biographie bereits „gebrochene“ Individuen, durch bisherige aneignende und entäußernde Tätigkeiten auf unterschiedlichem Ausgangsniveau befindliche Menschen, ein. Die Tätigkeit ist hier zwar eine *gemeinsame Bedingung*, um Lernen zu ermöglichen, aber nach Voraussetzungen bereits unterschiedlich. Diese Unterschiedlichkeit besteht nicht nur zwischen Lehrer und Schülern, sondern auch zwischen den Schülern selbst – man denke nur an schichtenspezifische Sprachprozesse und Bewußtseinsbildungen, an unterschiedliche Förder- und Reizsituationen usf.

Worauf richten sich aneignende und entäußernde Tätigkeiten in der Schule? Sie zielen auf Gegenstände, Sachverhalte und Verhaltensweisen, die im Lehr-/Lernprozeß als Bewußtseins-elemente und -horizonte vermittelt werden. Gegenstände, Sachverhalte und Verhaltensweisen sind eine *gemeinsame Bedingung* des Unterrichts, aber unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und Wertungen unterliegende Zusammenhänge. Die Unterschiedlichkeit besteht nicht nur darin, daß verschiedene Fachdisziplinen sich um verschiedene Gegenstände, Sachverhalte und Verhaltensweisen bemühen, sondern daß oft auch innerhalb der Fachdisziplinen die Begründbarkeit und Begründung von Erkenntnisinteressen und Urteilen umstritten ist.

Aneignende und entäußernde Tätigkeiten, die sich auf bestimmte Gegenstände, Sachverhalte und Verhaltensweisen beziehen, ereignen sich im Unterricht unter der Maßgabe von Zeit, Raum (materieller Struktur) und Sozialität (als gesellschaftliches Phänomen). Weder die Zeit noch der Raum oder die Sozialität sind als bedingungssetzende Faktoren wertfrei oder neutral wirkende Zustände: Sie wirken als unterschiedliche Bedingungs-zusammenhänge (vgl. dazu auch S. 195 ff.), da die Zeit für alle Schüler nur quantitativ, aber nicht in der Qualität der Nutzung gleich ist, Räume und materielle Zuwendungen unterschiedlich über Schüler (nach Schularten) verteilt sind und die Chancengerechtigkeit als Demokratiepostulat durch das bestehende Schul- und Erziehungssystem immer wieder in Frage gestellt wird.

Diese kurze Betrachtung mag verdeutlicht haben, daß Tätigkeiten in der didaktischen Handlungsstruktur immer auch Bedingungen beinhalten, die weitreichend zu reflektieren sind. Entscheidungen, so der Anspruch an rationale Unterrichtsbegründung, bedürfen der Ableitung aus dem Bedingungs-zusammenhang heraus, sie sind Teil dieses Zusammenhanges.

Nun mag diese Ableitung den einzelnen Lehrer immer auch überfordern. Sollte sie also einer übergeordneten curricularen Instanz überlassen werden,

die der praktischen Basis die Verantwortung abnimmt? Die Probleme der praktischen Basis stellen sich dieser möglichen Entscheidungsinstanz sofort aufs neue: Hier sind die gleichen Überforderungen möglich, zusätzlich aber wird hier die Entfremdung von der Praxis, die Entfernung vom Konkreten, noch zum Risiko abgehobener Forderungen und abstrakter Proklamationen. Warum also sollte der Lehrer aus seiner persönlichen Verantwortung entlassen werden? Und warum sollte er nicht mit den Widersprüchen divergierender Werthaltungen bereits die Schüler konfrontieren, die heute noch allzuoft in harmonischer Fügung gehalten werden, um in der Lebenspraxis schließlich völlig von vorne „Unterricht“ nehmen zu müssen? Die notwendige Ableitung erwartet vom Lehrer keine Ideallösung, weil Bedingungsanalysen dazu heute viel zu vielschichtig und widersprüchlich sind. Sie erwartet ein Engagement, wobei der Lehrer oft weniger mit den Schülern und Eltern als vielmehr mit der Tradition einer Schulbürokratie zu kämpfen hat, die leicht überall dort Systemveränderung wittert, wo ihre Effektivität und Legitimität kritisch beleuchtet wird. Wenn Unterricht nicht zum Dogma beherrschender gesellschaftlicher (und bestimmter wissenschaftlicher) Meinungen werden soll, dann darf die kritische Hinterfragung unterrichtlicher Strukturen und Voraussetzungen nicht mit dem Hinweis verboten werden, daß dies zersetzend auf die derzeitig notwendige Effektivität des Unterrichts (als Unruhe in den Schulen) wirken könnte. Jedes Verbot der Analyse wirkt umgekehrt und längerfristig immer schädlich auf die erstrebte Effektivität.

Die bisherige Bestimmung des Verhältnisses von Bedingungen und Entscheidungen könnte das Mißverständnis provozieren, daß der Lehrer in der Analyse und Planung von Unterricht nach Möglichkeiten zwar Bedingungen weitreichend beachten soll, daß er andererseits praktisch aber seine Entscheidungen eigentlich nur in bezug auf Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien zu treffen hat, wobei im schlechtesten Fall – nämlich wenn der Unterricht sich als wenig effektiv für die Schüler erweist – dann eindeutig schlechte Bedingungen verantwortlich scheinen.

Der hier vertretene unterrichtswissenschaftliche Ansatz argumentiert aus anderer Sicht: Je weniger die vorausgesetzten Bedingungen erfaßt werden, um so höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß die getroffenen Entscheidungen zu wenig rational begründet sind. Zwar kann der Lehrer nicht immer weitreichend genug in die Bedingungen seines Unterrichtens eindringen – und dem wird weiter unten beispielsweise durch die Unterscheidung einer allgemeinen und einer besonderen Unterrichtsvorbereitung Rechnung getragen (vgl. S. 155 ff.) –, aber ein Mindestmaß an bedingungsanalytischer Tätigkeit ist erforderlich. Dies gilt übrigens nicht nur für die allgemeinen sozial-ökonomisch-kulturellen und individuellen Voraussetzungen des Unterrichts, sondern auch für die Entscheidungskategorien selbst: Intentionen, Inhalte, Me-

thoden und Medien, so wurde weiter oben zu zeigen versucht, sind möglichst weitgehend (unter Einbezug historischer, vergleichender, systematischer Bezüge) zu analysieren, wenn man zu begründeten Planungssetzungen im Unterricht gelangen will.

Bedingungen und Entscheidungen werden vom Lehrer analysiert und *zum Teil* gesetzt. Welche Merkmale trägt die Handlungsregulation des Lehrers? Um das Wesen der Handlungsregulation des Lehrers zu erhellen und gleichzeitig das Verhältnis von Bedingungen und Entscheidungen im Rahmen dieser Handlungsregulation noch näher aufzuweisen, soll in einem *Exkurs* auf handlungstheoretische Überlegungen neuerer psychologischer Ansätze eingegangen werden.

Nicht unbeeinflusst durch die Arbeiten von MILLER u. a. (1973), vor allem aber auf der Basis von Interiorisationstheorien im Anschluß an einzelne Aussagen von PIAGET, die in der sowjetischen Lernpsychologie modifiziert und vor allem von GALPERIN zu einer Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen erweitert wurden, sind besonders in der Arbeitspsychologie handlungsregulationstheoretische Theorien entstanden, die auch für didaktisches Handeln interessant sind (vgl. z. B. HACKER 1973, HACKER u. a. 1973, VOLPERT 1974, 1976, KOSSAKOWSKI/ETTRICH 1973 und weitere). Diese Theorien gehen mit GALPERIN davon aus, daß das Denken ein interiorisiertes, dem Ursprung nach aber äußerliches Handeln ist, daß Handlungen aufgrund eines inneren Modells realisiert werden und der Regulation durch dieses Modell unterliegen. Ohne hier im einzelnen auf diese Theorie eingehen zu können, möchte ich zumindest auf einen bedeutsamen Sachverhalt hinweisen, dessen Relevanz für das Handeln des Lehrers mir offensichtlich zu sein scheint. Es ist dies die von GALPERIN und anderen aufgeworfene Frage der Orientierungsgrundlage. Nach GALPERIN gehören zu einer vollständigen Orientierung – und die nachfolgenden Gedanken lassen sich direkt auf die Arbeit des Lehrers beziehen – folgende Merkmale:

- *„Die Gewinnung eines Überblicks über die Ausgangsbedingungen einer Situation*
Dieser Überblick schließt die Struktur und Charakteristik des Objekts, der Erscheinung oder des Prozesses, also das, was angeeignet werden soll, ein. Er enthält auch die Struktur und Charakteristik des Ausgangsmaterials der Handlung, also das, womit das Subjekt konfrontiert wird, wenn es die Handlung beginnt.

- *Der Entwurf eines Handlungsplanes*

Er umfaßt die Mittel der Handlung, das heißt die äußeren, objektiven Mittel, die eingesetzt werden, um die Handlung von den vorgefundenen Ausgangsbedingungen zum angestrebten Ziel zu führen, und die Bestandteile, die Reihenfolge und Verfahren zur Ausführung der Operationen der Handlung, das heißt jene Seiten der Handlung, die dem Subjekt sagen, wie sie zu vollziehen ist.

● *Die Kontrolle und Korrektur seiner Durchführung*

Das ist in gewisser Weise die ‚dynamische‘ Seite der Orientierung, die den orientierenden Teil der Handlung ständig mit dem ausführenden verbindet. Durch sie wird gesichert, daß die angestrebten Ziele unter Beachtung der gegebenen Ausgangsbedingungen auf der Grundlage des entworfenen Handlungsplanes erreicht werden (Reaffenzprinzip)“ (OHL 1973, S. 20).

Noch differenzierter erörtern KOSSAKOWSKI/ETTRICH (1973) Probleme der Handlungsregulation. Sie unterscheiden hierbei drei Ebenen:

● Da die Handlungsorientierung eine besondere Rolle im Gesamtverlauf von Handlungen spielt (dies die zentrale These im Anschluß an GALPERIN), kommt der *Orientierungsregulation* ein wesentlicher Stellenwert zu. Zu dieser Regulation gehören alle Komponenten, die

„– der Analyse der möglichen und der Entscheidung für bestimmte Handlungsziele,

– der Erarbeitung konkreter Realisierungsschritte bis zur Aufstellung eines detaillierten Handlungsprogramms sowie

– der Erarbeitung von Grundlagen für die eigenständige aufgabenbezogene Kontrolle der Handlungsausführung,

d. h. aber, der Erarbeitung der Orientierungsgrundlage der Handlung (GALPERIN) dienen.

Zu den habituellen Dispositionen für die eigenständige Orientierungsregulation gehören daher:

– Kenntnisse über allgemeine Handlungsforderungen (gesellschaftliche Anschauungen und Handlungsnormen), über (den jeweiligen Bedingungen entsprechende) notwendige und mögliche Handlungsziele sowie konkrete Realisierungswege, also über das ‚Warum‘, ‚Was‘ und ‚Wie‘ des Handelns;

– das Können, auf der Grundlage einer Analyse der Handlungsnormen, der Situationsbedingungen und der eigenen Möglichkeiten selbständig eigene Handlungsprogramme zu entwickeln, die eine ausreichende Grundlage für die anschauliche Handlungsausführung darstellen;

– schließlich Bereitschaften und Können, auf der Grundlage allgemeiner gesellschaftlicher Forderungen und unter Beachtung neuer Bedingungen neue Handlungsziele zu entwickeln und sie zu realisieren“ (Ebd., S. 19).

● Unter dem Begriff der *Antriebsregulation* fassen KOSSAKOWSKI/ETTRICH jene psychischen Komponenten zusammen, die dem aktuellen Handlungsantrieb dienen und auch eine Dauermotivierung der Persönlichkeit dergestalt bedingen, daß sie zu habituellen Komponenten (wie die nachfolgend genannten) werden:

„– eine bestimmte Antriebsstärke als Grundlage für eigenständige Handlungsauslösung und Durchhaltefähigkeit;

– Kenntnisse über notwendige, gesellschaftlich geforderte Handlungsziele;

- Einstellungen als generalisierte Handlungsantriebe und Richtungsdispositionen der Persönlichkeit;
- das Können und die Bereitschaft, sich zwischen widerstreitenden Handlungsmotiven zu entscheiden;
- emotionale Komponenten;
- schließlich Voraussetzungen zur eigenständigen bewußten Orientierung auf gesellschaftlich wertvolle Handlungsziele (Einstellungsbildung) auf der Grundlage von Einsicht in Notwendigkeiten und der bewußten Bindung an damit verbundene Handlungsforderungen usw.“ (Ebd., S.20).
- „Die *Ausführungsregulation* umfaßt alle psychischen Komponenten, die der Handlungsausführung auf der Grundlage der Entscheidung für bestimmte Handlungsziele und des in der Orientierungsgrundlage der Handlung erarbeiteten Handlungsprogramms dienen. Entscheidenden Anteil haben bei der Ausführungsregulation unmittelbar regulative und Rückmeldungsprozesse, durch die auch die am Handlungsprogramm orientierte Handlungskontrolle gewährleistet wird. Habituelle Dispositionen für die eigenständige Ausführungsregulation sind:
 - Kenntnisse über konkrete Realisierungsschritte;
 - Voraussetzungen zur unmittelbaren (sensumotorischen) Tätigkeitsregulation;
 - bestimmte Willenseigenschaften, die eine Dauerregulation auch unter erschwerten Bedingungen garantieren;
 - Fertigkeiten und Gewohnheiten;
 - Voraussetzungen zur Selbstkontrolle anhand eines inneren Handlungs- und Sanktionskonzepts“ (Ebd.).

Die hier unterschiedenen Ebenen der eigenständigen Handlungsregulation sind nicht nur für Beurteilungen von Handlungsmerkmalen im Rahmen arbeitspsychologischer Überlegungen relevant, sondern durchaus auch für didaktisches Handeln und eine Analyse didaktischer Handlungsmomente aufschlußreich. Die Unterscheidung einer Orientierungs-, einer Antriebs- und einer Ausführungsregulation scheint mir direkt auf Analyse- und Planungsprozesse des Lehrers – und, wenn wir den Blickwinkel wechseln würden, auch der Lerntätigkeit der Schüler – beziehbar zu sein.

- Im Analyse- und Planungsprozeß des Unterrichts bedarf der Lehrende einer *Orientierung*, indem er
 - mögliche Entscheidungsziele bezogen auf die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts analysiert und Entscheidungen fällt,
 - konkrete Realisierungsschritte im Rahmen der Aufstellung eines Handlungsplanes herausarbeitet,
 - Grundlagen für die eigenständige aufgabenbezogene Kontrolle der Hand-

lungsausführung (bezogen auf die Tätigkeit der Schüler und seine Tätigkeit als Lehrer) bereitstellt.

Um diese Orientierungsleistung erbringen zu können, bedarf der Lehrende qualifizierter Voraussetzungen:

- Kenntnisse über allgemeine Handlungsanforderungen im unterrichtlichen Feld (gesellschaftlich dominierende Weltbilder und Handlungsnormen), über Handlungsziele und -inhalte im Rahmen der institutionellen Eingebundenheit (Rahmenrichtlinien, Lehrplan, rechtliche Einbindung der Schule, Repertoire zugelassener Lehr-/Lernmittel usw.) sowie über konkrete Realisierungswege, die als methodische Verfahren im Rahmen der gegebenen Schulstrukturen (ihrer Form und ihrem Inhalt nach) möglich sind. Diese Kenntnisse müssen im Lehrerstudium umfassend theoretisch angeeignet werden.
- Können, d. h. Realisierungs- und Konkretisierungsfähigkeiten, um auf der Grundlage der Analyse von Handlungsnormen, Situationsbedingungen und im Rahmen der eigenen Möglichkeiten selbständig eigene Handlungsprogramme zu erstellen, die eine ausreichende und möglichst gute Handlungsausführung bezogen auf den Lehr-/Lernerfolg der Schüler ermöglichen. Dieses Können bedarf in der Lehrerausbildung einer umfassenden Aneignung im Theorie-Praxis-Bezug (Didaktikum).
- Engagement, d. h. Bereitschaft im Rahmen von Kenntnissen und Können, auf der Grundlage der gesellschaftlichen Voraussetzungen und demokratisch-emanzipativer Ansprüche, Handlungsziele zu entwickeln und zu realisieren.

Es ist deutlich, daß die *Orientierungsleistungen* des Lehrers einer wissenschaftlichen Qualifizierung bedürfen. Es zeigt sich zugleich, daß die Orientierung über Bedingungslagen und ihre differenzierte Erforschung, also das, was wir in dieser Arbeit als Bedingungsanalyse herausgestellt haben, vermittelt wird, daß Entscheidungen nur über diese Vermittlung einer rationalen Begründung zugeführt werden können.

- Lehrende unterliegen nicht nur einer Orientierung, wenn sie Unterricht analysieren und planen – auch wenn diese Orientierung oft nicht genügend ausgeschöpft wird –, ihre Orientierungsregulation steht zugleich im Zusammenhang mit *Antrieben* und Motivationen. Lehrerpersönlichkeiten zeichnen sich z. B. aus
 - durch bestimmte Antriebsstärken und Durchhaltefähigkeiten als Grundlagen für eigenständige Handlungsregulationen,
 - durch bestimmte Einstellungen als generalisierte Handlungsantriebe im Zusammenhang mit der persönlichen Sozialisierung,
 - durch ein bestimmtes und graduell unterschiedliches Können und Enga-

gement, sich zwischen widerstreitenden Handlungsmotiven entscheiden zu können,

- durch emotionale Komponenten,
- durch Einsicht in bestimmte Notwendigkeiten im Rahmen gesellschaftlicher Wertgefüge (z.B. Eintreten für eine demokratisch-emanzipative Zielperspektive).

Diese Antriebsregulation steht in enger Verbindung mit der Orientierungsregulation, sie ist im Grunde in jedem Anteil orientierender Regulation enthalten, da Kenntnisse, Können und Engagement im Rahmen der Orientierung niemals denkbar sind ohne Antriebe und Motive, Emotionen und Wertgebundenheiten.

● Wer lehren will, der muß zu einer *Ausführung* und Realisierung in der Praxis gelangen, die gedanklich geplant und gesteuert wird. Die Ausführungsregulation bedarf vor allem der gezielten Verarbeitung von Rückmeldungsprozessen, um eine Handlungskontrolle zu gewährleisten, Handlungsplan und Handlungswirklichkeit kritisch zu vergleichen und Handlungsmerkmale so unter Umständen schon im Handlungsprozeß situationsadäquat zu korrigieren. Folgende an Qualifikationen gebundene Voraussetzungen erscheinen hier als erforderlich:

- Kenntnisse über konkrete Realisierungsmöglichkeiten und -schritte,
- Voraussetzungen zur unmittelbaren Tätigkeitsregulation (in allgemein physischer Hinsicht),
- Willenseigenschaften, die eine aktive Auseinandersetzung im Handlungsprozeß gestatten (z.B. Sachbezüge im Denken, Ansprechbarkeit, Einnahme von Standpunkten, usf.),
- Fertigkeiten (Automatisierung bestimmter Tätigkeiten ohne völlige Ausschaltung der bewußten Kontrolle) und Gewohnheiten (Handlungsantrieb mit bedürfnisartiger Realisierungstendenz), die als Merkmale der Ausführungsregulation wirken; sie zeigen beim Lehrer einen unterschiedlichen Grad an Automatisierung unterrichtlicher Analyse- und Planungstätigkeiten und die Ausprägung unterschiedlicher Denk-, Arbeits- und anderer Gewohnheiten, die für Handlungsausführungen relevant sind,
- Selbstkontrollmechanismen, die im Rahmen der Ausführungsregulation wirken, wenn im (oder nach dem) Lehrprozeß Plan und Wirklichkeit (aufgrund von Rückkopplung) miteinander verglichen werden; der Vergleich setzt ein inneres Handlungs- und Sanktionskonzept voraus, in dem Kriterien zur Beurteilung des Erfolges der Ausführungsregulation enthalten sind.

Wenn wir alle drei Regulationsarten miteinander vergleichen, dann zeigt sich ihre enge Verbundenheit. Weder kann die Orientierungsregulation ohne die

Frage nach Antriebs- und Ausführungskriterien beurteilt werden, noch lassen sich umgekehrt Fragen der Antriebe oder Ausführungen ohne Mechanismen der Orientierung behandeln. Aus der ganzheitlichen Handlungsregulation, wie sie z.B. bei der Analyse und Planung und Durchführung und Nachbereitung von Unterricht auftritt, haben wir eigentlich nur aus Verdeutlichungsgründen drei relevante Aspekte herausgegriffen, die in einem untrennbaren Wechselbezug stehen. Die Unterscheidung ermöglicht eine Differenzierung der Betrachtung: *Orientierung* ist nicht möglich ohne die Analyse von *Antrieben* und die Beachtung von *Ausführungsproblemen* wie umgekehrt. Unterrichtliches Handeln heißt für den Lehrer:

- Beachten der Orientierungsgrundlage, indem Kenntnisse, Können und Engagement im Rahmen vorausgesetzter Bedingungen zum Zwecke von Entscheidungsbildungen entwickelt und erkannt werden.
- Beachten der Antriebsgrundlage, indem Motive, Einstellungen, Antriebe, Emotionen, Werturteile als Faktoren und erkenntnisleitende Interessen entwickelt und erkannt werden.
- Beachten der Ausführungsgrundlage, indem Kenntnisse, Voraussetzungen, Willenseigenschaften, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Selbstkontrollmechanismen im Theorie-Praxis-Bezug (Rückkopplung!) entwickelt und erkannt werden.

Will man Handlungen bewußt regulieren, und Lehrende stehen prinzipiell bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen immer vor diesem Problem, so unterliegt man weitreichenden und vielgestaltigen Faktorenzusammenhängen, wie die vorstehenden Überlegungen verdeutlichen können. Beziehen wir die bisher gemachten Aussagen zur Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung in diese Überlegungen mit ein, so wird sichtbar, daß der Zusammenhang von Bedingungen und Entscheidungen alle drei Regulations Ebenen betrifft. Dies läßt sich sowohl für die Schüler wie für den Lehrer thematisieren. An dieser Stelle soll der Lehrer in seinen vorausgesetzten Bedingungs-lagen im Rahmen von Handlungsregulationen noch näher betrachtet werden. *Abbildung 13* gibt dazu *mögliche* Fragen an (sie ließen sich sinngemäß unter anderem Blickwinkel auch für Schüler stellen).

Die Abbildung veranschaulicht die Komplexität und Schwierigkeiten einer umfassenden Analyse. Was kann eigentlich ein Lehrer in seiner Alltagspraxis mit diesen ganzen Analyseforderungen anfangen? Ist er in der derzeitigen Situation hier nicht gänzlich überfordert? Was nützt dieses Denkmodell, wenn es zwar notwendige theoretische Horizonte anzugeben versteht, aber diese nicht in praktische Lösungen umgesetzt werden können? Oder können sie? Nach der bisherigen Betrachtung könnte es so scheinen, als sei es allein eine Frage der individuellen Fähigkeiten, Eigenregulationen von Handlungen

Abbildung 13:

Frage- und Problemaspekte im Rahmen der Handlungsregulation des Lehrers

Orientierungsregulation	Antriebsregulation	Ausführungsregulation
<p>Welche Kenntnisse über allgemeine Handlungsanforderungen im gesellschaftlichen Feld, über Handlungsziele und -inhalte in der Institution Schule, über Realisierungswege und Vermittlungsweisen liegen vor? Inwieweit sind diese Kenntnisse wissenschaftlich hergeleitet und im Zusammenhang demokratisch-emanzipativer Zielperspektiven begründet?</p> <p>Welches Können in bezug auf die selbständige Erstellung von Handlungsprogrammen, entsprechende Handlungsausführungen, liegt vor? Inwieweit ist dieses Können fundiert und im Zusammenhang demokratisch-emanzipativer Zielperspektiven begründet?</p> <p>Welches Engagement in bezug auf die Bereitschaft, Kenntnisse und Können für neue Handlungsziele oder alternative Handlungsmodelle einzusetzen, liegt vor? Inwieweit ist dieses Engagement hergeleitet und im Zusammenhang demokratisch-emanzipativer Zielperspektiven begründet?</p>	<p>Welche Antriebsstärken und Durchhaltefähigkeiten liegen vor oder müssen entwickelt/verbessert werden?</p> <p>Welche Einstellungen als generalisierte Handlungsantriebe liegen vor und inwieweit werden diese durch wissenschaftliche und gesellschaftliche Einstellungsbildungen verstärkt oder relativiert?</p> <p>Wodurch wurde der Grad an Fähigkeit, sich zwischen verschiedenen Handlungsmodellen zu entscheiden, erworben (oder eingeschränkt) und wie begründet sich die Richtung der Entscheidungsbildungen?</p> <p>Welche emotionalen Komponenten beeinflussen die persönliche Antriebsregulation immer wieder nachhaltig oder spontan?</p> <p>Welche Begründungen gibt es für vertretende Wertstandpunkte?</p> <p>(Für alle Fragen: Inwieweit sind die Antriebe herleitbar und wie können sie im Zusammenhang demokratisch-emanzipativer Zielperspektiven begründet werden?)</p>	<p>Welche Erfahrungen über Realisierungsmöglichkeiten und dabei notwendige Handlungsschritte liegen vor?</p> <p>Inwieweit sind alle physischen Voraussetzungen zur eigenständigen Handlungsregulation hinreichend gegeben? (Dies ist abgesehen von Erkrankungen in der Regel der Fall).</p> <p>Welche Willenseigenschaften liegen vor und inwieweit beeinträchtigen diese das Ausführungshandeln?</p> <p>Welche Fertigkeiten und Gewohnheiten sind gegeben und inwieweit beeinflussen diese das Ausführungshandeln?</p> <p>Welche Selbstkontrollmechanismen und Sanktionskonzepte liegen (bewußt und unbewußt) vor und inwieweit beeinflussen diese das Ausführungshandeln?</p> <p>(Für alle Fragen: Inwieweit sind die Ausführungsregulationen herleitbar und wie können sie im Zusammenhang demokratisch-emanzipativer Zielperspektiven begründet werden?)</p>

möglichst optimal und unter Anerkennung und Beachtung situativer Voraussetzungen zu entwickeln. Dieser erstrebten Eigenregulation, die durch die Entwicklung eigenständiger Handlungssysteme als schrittweises Herauslösen aus der unmittelbaren Abhängigkeit von Erziehern für jeden Heranwachsenden Relevanz hat, stehen jedoch gesellschaftliche Mechanismen der Fremdderegulation entgegen. Kein Handelnder ist frei von den ihn umgebenden Bedingungen, die seine Eigenständigkeit und Handlungsmöglichkeiten einschränken, zwar nicht unabänderliche Gesetze darstellen, sofern gesellschaftliche Prozesse betroffen sind, aber doch historisch bedingte und im Spannungsfeld der Ideologien wirkende Mächte bilden, die für die Selbstbestimmung immer auch als Fremdbestimmung auftreten. Der Lehrer spürt dies in seiner eigenständigen Handlungsregulation deutlich als Kraft und Grenze seines Amtes, seiner Position im öffentlichen Dienst, die vielfältigen Kontrollmechanismen unterliegt. Die immer auftretende Fremdderegulation als mögliche Fremdbestimmung, sofern nicht generell gemeinsame Erkenntnisinteressen und Wertsetzungen gültig sind, schränkt zunächst schon die Möglichkeiten bedingungsanalytischer Sichtweisen oder umfassender Herleitung und Begründung *eigenständiger* Handlungsregulationen entschieden ein. Dieses Problem läßt sich auch von einer anderen Seite her charakterisieren. Wenn wir die weitreichenden inhaltlichen Anforderungen der eigenständigen Handlungsregulation ansehen und demgegenüber die gegenwärtige Unterrichtspraxis in ihren Formen *partialisierten* Lernens (vgl. hier z. B. VOLPERT 1974, S. 106 ff.) bedenken, dann zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen geforderter Breite und Tiefe der Herleitung einer eigenständigen Handlungsregulation und vorhandenen Strukturen. Dieses Problem soll näher gezeigt werden, indem wir noch einmal auf die Interdependenz der drei herausgestellten Aspekte der Handlungsregulation zurückkommen. Vor allem die Qualität der Orientierungsregulation scheint nach Untersuchungen GALPERINS und seiner Schule die Qualität der Ausführungsregulation stark zu beeinflussen. Dies wird besonders deutlich bei der Darstellung der Beziehungen zwischen den von GALPERIN herausgearbeiteten *Orientierungsgrundlagen der Handlung (OH)* und dem Niveau der jeweils ausgeführten Handlung:

„Der *Typ I* der OH ist gekennzeichnet durch Unvollständigkeit, durch ungenügenden Verallgemeinerungsgrad (die Handlungsanweisungen bleiben auf sehr umgrenzte Situationen bezogen und können auch schlecht übertragen werden) der durch Erwachsene vermittelten Orientierungskomponenten. Werden sie selbständig erarbeitet, geschieht dies auf der Grundlage von ‚trial and error‘. Die auf dieser Grundlage sich entwickelnden Voraussetzungen zur Handlungsausführung sind sehr störanfällig gegenüber Veränderungen der Ausführungsbedingungen, es zeigen sich große individuelle Leistungsunterschiede. . .

Der *Typ II* der OH ist gekennzeichnet durch Vollständigkeit der Orientierungskom-

ponenten, die dem Lernenden vorwiegend in konkreter und detaillierter Form vom Erzieher übermittelt werden. Die Schüler werden bestenfalls zu ihrer Erarbeitung mit herangezogen.

Die diesem Typ entsprechenden Handlungsvoraussetzungen zeichnen sich durch hinreichende Stabilität aus, ihr Generalisierungsgrad, und damit der Grad des selbständigen Handelns bleibt aber unbefriedigend. Eine Übertragung erfolgt gewöhnlich nur unter dem Gesichtspunkt identischer Elemente der Orientierungskomponenten.

Der höchste Orientierungstyp (*Typ III*) zeichnet sich aus durch Vollständigkeit der unbedingt notwendigen Orientierungskomponenten, die in verallgemeinerter Form existieren und somit einen hohen Generalisierungsgrad aufweisen. Es sind übergreifende Begründungen gegeben. „Die Orientierungsgrundlage wird in jedem konkreten Fall vom Schüler selbständig mit Hilfe einer allgemeinen Methode‘ erarbeitet...“

Die auf dieser Grundlage sich vollziehenden Handlungen sind gekennzeichnet durch große Stabilität, einen breiten Anwendungsbereich, einen hohen Grad an Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Die Orientierungsgrundlage des III. Typs ist die eigentliche Basis für die eigenständige Handlungsregulation.“ (KOSSAKOWSKI/ETTRICH 1973, S. 21)

Um die Position dieser Konzeption noch zu verdeutlichen, soll ein längeres Zitat die lernpsychologische Relevanz der drei Typen von Orientierungsgrundlagen näher thematisieren:

„Typ 1:

Orientierungsgrundlage: Der Lehrer führt nur die Handlung vor und zeigt ihr Ergebnis, gibt aber keine Hinweise darauf, wie die Handlung richtig auszuführen ist.

Beispiel: Der Lehrer führt die Berechnung des Volumens eines Walmdachs in der Schule vor; zu Hause müssen die Schüler dieselbe Aufgabe mit denselben Zahlen lösen.

Lernweise: Wenn der Schüler in einer Klassenarbeit die gleiche Aufgabe mit anderen Zahlen lösen muß, wird er aufs Geratewohl suchen. Das allgemeine Muster der Aufgabe (Gesetzmäßigkeiten der Volumenberechnung) entdeckt er langsam und unbewußt, ohne klar zu erkennen. Die Bildung einer neuen geistigen Handlung erfolgt entsprechend über zahlreiche Versuche und Irrtümer und sehr langsam.

Lernergebnis: Der Schüler kann eine einzelne Aufgabe schließlich sehr genau ausführen, die Handlung aber kaum auf geänderte Voraussetzungen und neue Aufgaben übertragen.

Typ 2:

Orientierungsgrundlage: Die Muster der Handlung und ihres Produkts sowie alle Hinweise darauf, wie sie mit neuem Material richtig auszuführen sind, werden gegeben.

Beispiel: Der Lehrer führt die Berechnung des Volumens eines Walmdaches als Sonderfall einer Volumenberechnung aller Walmdächer und gleich geformter Körper vor und läßt die Schüler unter seiner Anleitung ähnliche Aufgaben mit anderen Zahlen berechnen.

Lernweise: Bei strikter Beachtung der Hinweise des Lehrers bezüglich der Gesetzmäßigkeiten der Volumenberechnung lernt der Schüler fast fehlerfrei und bedeutend schneller. Bei jeder Wiederholung der Handlung werden die vorher vom Lehrer gegebenen Stützen für die richtige Ausführung vom Schüler reproduziert. Dabei erwirbt der Schüler eine gewisse Fertigkeit, das Material unter dem Gesichtspunkt der bevorstehenden Handlung zu analysieren und wird sich etwa fragen können, was die Volu-

menberechnung des Rathausdaches seiner Stadt mit der Volumenberechnung des Daches auf seiner Schule gemeinsam hat.

Lernergebnis: Der Schüler kann die Handlung auch unter veränderten Voraussetzungen ausführen. Die Fähigkeit zur Übertragung auf neue Aufgaben hängt aber davon ab, wieviel Elemente in den neuen Aufgaben auch in den bereits angeeigneten Aufgaben enthalten waren. Darüber hinaus gibt es allerdings auch einen Spielraum der spontanen Übertragung der Analyseverfahren auf die neuen Aufgaben.

Typ 3:

Orientierungsgrundlage: An die erste Stelle tritt die planmäßige Unterweisung in der Analyse neuer Aufgaben, die den Schüler in die Lage versetzt, die Stützen für die richtige Ausführung der Aufgaben selbst herauszuarbeiten. Erst danach wird anhand dieser Hinweise die der gegebenen Aufgabe entsprechende Handlung gebildet.

Beispiel: Der Lehrer zeigt den Schülern (z. B. mit Hilfe eines Projektors) Luftbilder von Häusern und Stadtteilen, auf denen verschiedene Dachformen zu erkennen sind. Gemeinsam mit den Schülern arbeitet er nun die Merkmale aller Walmdächer heraus, die sie von den anderen Dächern unterscheiden, und überlegt, ob und warum die Bodenräume unter Walmdächern weniger Platz bieten als die gleich langen und gleich breiten Bodenräume unter gleich hohen Giebeldächern. Diese analytischen Überlegungen führt er dann auf ihren rechnerischen Ausdruck; die Formel entsteht also im Bewußtsein des Schülers als Konzentrat aus der Analyse des Gegenstandes und dem Lösungsweg des Problems.

Lernweise: Bei der Berechnung verschiedener Walmdächer treten nur zu Anfang unbedeutende Fehler auf, die sich fast ausschließlich auf die Unterweisung in der Analyse der Voraussetzungen für eine neue Aufgabe beziehen. Gegenüber den beiden anderen Typen ist der Unterricht hier komplizierter, stellt höhere Anforderungen an den Lehrer und braucht anfangs genausoviel oder etwas mehr Zeit als nach Typ 2. Wenn die Schüler nach den ersten Aufgaben die vorläufige Analyse der Voraussetzungen genügend beherrschen, können sie dafür die folgenden Aufgaben sofort richtig und völlig selbständig ausführen. Dann steigt auch das Unterrichtstempo und überholt das Tempo der beiden anderen Unterrichtstypen.

Lernergebnis: Die gebildeten Handlungen sind veränderten Voraussetzungen gegenüber hochstabil. Jede neue Aufgabe von der gleichen Art kann sofort ausgeführt werden: praktisch unbegrenzter Transfer innerhalb desselben Gebiets. Z. B. wird der Schüler ohne weitere Hilfe auch die Größe eines Kaffeefilters berechnen können, der eine bestimmte Menge Wasser fassen soll. Weitere Übung erhöht die Beherrschung und Flüssigkeit der Ausführung“ (KESELING u. a. 1974, S. 39 ff.).

Die gemachten Aussagen weisen diesen Ansatz als eine lernpsychologische Schule aus, die Hinweise darüber vermittelt, wie Lehr-/Lernprozesse organisiert werden sollen. Dieses Wie läßt sich vermittelt über andere psychologische Ansätze durchaus noch anders erfassen, wenngleich die durch empirische Untersuchungen gemessenen Erfolge dieser Lernpsychologie nicht übersehen werden sollten. Auch ist offensichtlich, daß diese Theorie in vielerlei Hinsicht mit Momenten anderer Lerntheorien korrespondiert, z. B. was den notwendigen Zusammenhang von Lerntätigkeit und Anwendungsbezogenheit dieser Tätigkeit (aktives Verhalten, Problemlösen, usf.) betrifft. An dieser Stelle soll uns jedoch gar nicht der mögliche Psychologienstreit be-

schäftigen, es geht uns auch nicht um die Hervorhebung dieser Lerntheorie als einzig mögliche oder sinnvolle Theorie, sondern um die Vergegenwärtigung entscheidender Momente der *Handlungsregulation des Lehrers*, die mit diesen Ansatz sich besonders deutlich aufweisen lassen. Um dies in freier Auslegung der Orientierungsgrundlagen des Handelns zu verdeutlichen, soll die Frage nach dem partialisierten Lernen wieder aufgegriffen werden, hier aber *auf die partialisierten Bedingungen der Handlungsregulationen des Lehrers* bezogen werden. Unsere Fragestellung lautet: Inwieweit hängt die Effektivität und Rationalität der Lehrhandlungen von einer *möglichst weitreichenden* eigenständigen Handlungsregulation des Lehrenden – vorbereitet durch das Lehrerstudium – (im Rahmen von Orientierungs-, Antriebs- und Ausführungsregulationen) ab? Unter dieser Fragestellung zeigen sich die drei Typen von Orientierungsgrundlagen nach GALPERIN in folgenden Problemkonstellationen:

Der *Typ 1* der OH des Lehrers ist gekennzeichnet durch Unvollständigkeit der Begründung, durch ungenügenden Verallgemeinerungsgrad, so daß die Handlungsweisen auf sehr begrenzte Situationen bezogen sind und schlecht auf andere Situationen übertragen werden können. Orientierungskomponenten sind schlicht vorgegeben, eigenständig werden sie allenfalls nach der Methode „Versuch und Irrtum“ erprobt. Es liegt eine große Störanfälligkeit in der Handhabung vor, große individuelle Leistungsunterschiede zeigen sich in der Handhabung. Dieser Typ 1 der OH des Lehrers entsteht dadurch, daß dem Lehrer bloß Regeln und Prinzipien vorgegeben werden, die nicht näher hergeleitet sind, die sich rezepthaft bloß auf Handlungsausschnitte und Reaktionen in ihnen beziehen. Der Lehrer erhält derartige Orientierungsgrundlagen meist durch sogenannte didaktische Methodenlehren, die ihm eine Erprobung nach Versuch und Irrtum anheimstellen.

Der *Typ 2* der OH ist demgegenüber durch eine (hier würde ich einschränken: relative) Vollständigkeit der Orientierungskomponenten charakterisiert, die dem Lehrer in seiner Ausbildung im Rahmen des wissenschaftlichen Studiums vorgegeben wird – und zwar in durchaus unterschiedlicher Gestalt je nach dem didaktischen Ansatz, der vertreten wird –, wobei der Lehrer zur Erarbeitung bestenfalls herangezogen wird. Die Handlungsvoraussetzungen erscheinen hier als hinreichend stabil, sie sind auch abprüfbar (was zumeist die erste Staatsprüfung dokumentieren soll), aber der Generalisierungsgrad und die Selbständigkeit der Handlung bleibt hier unbefriedigend, der „Praxischock“ zeigt zumeist, daß Übertragungen der erlernten Theoriekomponenten auf die Unterrichtspraxis widerständig sind. Dieser Typ der Orientierung entspricht in der Regel dem derzeitigen unterrichtswissenschaftlichen Ausbildungsverständnis.

Der *Typ 3* der OH des Lehrers zeichnet sich durch (relative) Vollständigkeit der Orientierungskomponenten aus, die nicht nur in verallgemeinerter Form und generalisierungsfähig sind, sondern im Zusammenhang mit übergreifenden Begründungen stehen. Diese Orientierungsgrundlage wird in jedem Fall von jedem Lehrer selbständig, wengleich nicht frei von einer angewandten Methode, die erlernt wurde, erarbeitet. Die Eigenarbeitung bei möglichst umfassender Beachtung der Komponenten der Orientierungs-, Antriebs- und Ausführungsregulationen gestattet eine hohe Stabilität der Handlungen, einen breiten Anwendungsbereich und Flexibilität der Aktionen, zugleich auch hohe Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit. Die Orientierungsgrund-

lage dieses Typs wird nach der GALPERIN-Schule als eigentliche Grundlage für die eigenständige Handlungsregulation angesehen. Für die Lehrerbildung setzt sie nicht nur einen engen Theorie-Praxis-Bezug voraus, in dem Orientierungsgrundlagen der Handlung des Lehrers dermaßen weitreichend erarbeitet werden können, sondern auch einen Lehrer, der in seinem Unterricht Aspekte *partialisierter* Begründungen zurückdrängt.

Verdeutlichen wir nochmals den Gang der Betrachtung: Zunächst wurde anhand der Etappen der GALPERINSCHEN Orientierungsgrundlagen des Handelns gezeigt, daß ein Erzieher Schülern in unterschiedlicher Ausprägung Wissen oder Verhalten beibringen kann. Unter der Maxime, daß die Handlungen der Schüler im Laufe der Ausbildung zunehmend mehr eigenverantwortlich reguliert werden sollen, zeigt sich der dritte Typ der Orientierungsgrundlagen des Handelns als anzustrebende Lernebene. Wenn wir nun umgekehrt nach jenem Lehrer fragen, der lehrt und für die Schüler Orientierungsgrundlagen bereitstellt, dann läßt sich zeigen, daß dieser Lehrer selbst einer Orientierung seines Handelns unterliegt. Mit seinem Beruf sind Anforderungen eigenständiger Handlungsregulation verbunden. Doch genügt seine Berufsausbildung dem weitreichenden Typ 3 der Orientierungsgrundlagen des Handelns? Hier sind berechtigte Zweifel am derzeitigen Ausbildungsstandard anzubringen. Der Typ 3 der OH des Lehrers könnte umfassend nur dann ausgebildet werden, wenn ein enger Theorie-Praxis-Bezug im qualifizierenden Studium genügend Orientierungsmerkmale in eigenständiger Handlungserfahrung gestatten würde – und dies würde einen umfassenden Unterrichtsbezug schon während des Studiums, d. h. am besten eine Einphasigkeit der Lehrerbildung erfordern –, wobei der Lehrer zugleich jedoch *Partialisierungen* der Begründung seiner Handlungen tendenziell und soweit möglich aufheben müßte, indem er weitreichende *Bedingungen* sowohl im *Bedingungsfeld seines Handelns* als auch in den direkten *Entscheidungsbezügen* (Intentionen, Inhalten, Methoden, Medien) zu analysieren hätte.

Wenn wir die Aussagen dieses *Exkurses* auf das Wechselverhältnis von Bedingungen und Entscheidungen im Rahmen der Handlungsregulation des Lehrers beziehen, dann läßt sich festhalten: Je weitreichender Lehrer in die Analyse des Bedingungsfeldes und damit in die Begründungsebenen ihrer Entscheidungen vordringen, desto mehr mögen sie analytisch die *Partialisierung* ihres Handelns zurückdrängen, Eigenverantwortungen an die Stelle von Fremdkontrollen setzen. Desto mehr müssen sie jedoch auch erkennen, daß die Fragen der *eigenständigen Handlungsregulation* komplexe persönliche *Orientierungen, Antriebe* und *Ausführungsqualitäten* einschließen, die sich nicht als Rezept erlernen lassen, sondern Selbsttätigkeit auf der Basis anzu-eignender Kenntnisse einschließen.

Die Bedingungsanalyse ist die Voraussetzung der Entscheidungsfindung. Mit dieser „Wenn-Dann“-Aussage ist zugleich der funktionale Rahmen allgemein zusammengefaßt, der hier dargelegt wurde. Es wurde dabei zu zeigen versucht, daß

- Entscheidungen einen Teil von Bedingungen darstellen und daß der Lehrerberuf *bewußte* Analysen herausfordert, um der Zufälligkeit und dem spontanen Wirken der Bedingungen nach Möglichkeit entgegenzuwirken und rationale Maßstäbe beizubringen,
- Entscheidungen und Bedingungen in ständiger Wechselwirkung stehen,
- Bedingungen in einer derartigen Faktorenkomplexion auftreten, daß sich Entscheidungsrezepte verbieten,
- Entscheidungen vom Lehrer zwar verantwortet werden, der Lehrer selbst jedoch einem enormen Bedingungsdruck unterliegt,
- oftmals nicht die Entscheidungen des Lehrers zu angemessenen Veränderungen des Unterrichts führen, sondern auch umfassendere Bedingungen verändert werden müssen (z.B. Neuorganisation der Schulstruktur auf größere Förderung *aller* Schüler hin).

Alle diese Aussagen verharren allerdings auf einer funktionalen Ebene. Sie sagen nicht *kausal* aus:

- Warum welche Entscheidungen zu treffen sind, um bewußt und rational zu handeln,
- wie konkret und ursächlich bestimmte Bedingungen auf Entscheidungen und Entscheidungen auf Bedingungen wirken,
- welche Faktoren in der Komplexion der Erscheinungen bestimmenden und welche weniger bestimmenden Charakter tragen,
- welche gesellschaftlichen Funktionen genau welchen Druck ausüben und wie demgegenüber in welcher Weise die Verantwortung des Lehrers herausgefordert wird,
- welche Bedingungen wie geändert werden müssen, um Schule und Unterricht im Prozeß fortschreitender Demokratisierung angemessen durchführen zu können.

Eine Antwort auf diese Fragen hat jeder Lehrer zu geben. Sie soll und kann an dieser Stelle nicht vorformuliert werden, da meines Erachtens in der spezifischen gesellschaftlichen und individuellen *Situation*, mit den spezifischen Fachinteressen im Rahmen des *Gegenstandsbezuges* und im Zusammenhang mit dabei auftretenden *konkreten Erkenntnisbezügen* Antworten gewonnen werden müssen. Sie bieten die jeweils konkrete Legitimation des zu haltenden Unterrichts, nicht als absolute und immer gültige Aussagen, sondern als immer wieder neu und den Bedingungen entsprechend herzustellender Versuch, Unterrichtswirklichkeit als Emanzipationshilfe zu konstruieren.

Die hier geäußerten Gedanken zum Bedingungs- und Entscheidungsfeld sind als Anregungen zu verstehen, die die Unterrichtswissenschaft am Anfang komplexer Forschungsweisen und Notwendigkeiten zeigen sollen. Dabei sind zwei Problemkreise zu unterscheiden:

Erstens sind diese Vorstellungen nicht mehr als die Kennzeichnung eines Forschungsprogramms, zu dem wichtige Vorarbeiten zwar schon vorhanden sind, systematische Aufarbeitungen jedoch noch ausstehen. Die Unterrichtswissenschaft wäre in der Gegenwart überfordert, wenn sie als eine Wissenschaft verstanden würde, die eindeutige Aussagen über die gültige Gestaltung des Unterrichts machen könnte. Sie kann nicht mehr, als zur rationalen Gestaltung des Unterrichts anzuregen, sie muß aber zugleich ihr eigenes rationales Niveau in Zukunft entscheidend verbessern lernen, um sich als wirkliche Praxishilfe erweisen zu können. Die Ausbildung weitreichender bedingungsanalytischer (funktionaler) Kompetenzen, die deutlich alle Bereiche des Entscheidungsfeldes berührt, ist vordringlich. Hierbei werden widerstreitende sozialwissenschaftliche Konzeptionen noch deutlicher Relevanz mit ihren spezifischen kausalen Erklärungen erlangen müssen.

Zweitens stellen die hier gemachten Äußerungen Anregungen zur Gestaltung der didaktischen Ausbildung dar, die bereits mit dem gegenwärtigen Erkenntnisstand operieren muß. Die Bedingungs- und Entscheidungsfelder zeigen deutliche Arbeitsschwerpunkte, die zur Realisierung anstehen. Hier wäre der Didaktiker allein überfordert, aber in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern anderer Disziplinen lassen sich schon heute bedeutende Fortschritte erzielen. In der Didaktik und Lehrerbildung ist diesbezüglich der Nutzen des semesterbegleitenden Praktikums nicht immer hinreichend erkannt worden. Wenn sich Bestrebungen durchsetzen, die das Praktikum aus dem Studium mehr oder minder herauslagern, wenn sich das semesterbegleitete Praktikum nicht generell in der Lehrerbildung wird durchsetzen können, dann sind wesentliche Voraussetzungen zur Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft nicht zu erfüllen.

Bedingungen und Entscheidungen stehen in einem lebendigen Wechselspiel. Man wird einen didaktischen Ansatz daher heute nicht mehr dadurch begründen können, daß man ein Unterrichtsplanungsmodell (mit einem notwendigen und immer zu beachtenden Verlaufsschema des Unterrichts) konstruiert, das doch nur eine formale Legitimationshilfe für den Lehrer in seiner zweiten Ausbildungsphase bleibt. Die Unterrichtswissenschaft als Theorie und Lehre wird den Lehrerstudenten in die Dialektik von Bedingungen und Entscheidungen in der didaktischen Handlungsstruktur weitreichend einführen müssen, um ihn auf die Planung seines Unterrichts (auf von ihm konstruierte Unterrichtsplanungsmodelle) vorzubereiten, ihm nicht aber umgekehrt ein Planungsmodell vorsetzen dürfen, um ihn in die Didaktik einzuführen.

4. Zur Lehrerausbildung

Abschließend soll noch knapp charakterisiert werden, welche weitreichenden Folgen der hier vorgestellte didaktische Ansatz für die Lehrerausbildung (bezogen auf den unterrichtswissenschaftlichen Anteil) hat. Es handelt sich bei dieser Konzeption um eine dynamische Theorie, die nicht allein theoretisch gelehrt oder erlernt werden kann. Die verbale Aneignung muß in einer praktischen Ausbildung aufgehoben sein, die mindestens drei Stufen umfaßt (vgl. auch REICH 1977a, S. 192 f.; OTTO 1964; OTTO/SCHIEBEL 1965, vgl. auch weiter unten S. 250 ff.):

1. Eine Einführung in die didaktische Theorie, wobei es um die Entwicklung eines theoretischen Bewußtseins geht, das vor allem bedingungs- und entscheidungsanalytische Strukturmomente erfaßt und ein Problembewußtsein für Unterricht entwickelt. Hierbei geht es um das Üben permanenter Ideologiekritik. Die theoretische Erarbeitung von Grundzügen didaktischer Theorie soll durch erste Praxiserfahrungen in Unterrichtshospitationen begleitet werden. Bedingungsanalytische Fragestellungen sind durch einen Einbezug sozialwissenschaftlicher Disziplinen möglichst weitreichend und in Koordination mit der didaktischen Ausbildung herzustellen. Diese Einführung wird mindestens Veranstaltungen während zwei Semestern und ein koordiniertes, umfangreiches und auf die Widersprüche wissenschaftlicher Forschungen bezogenes Studium und erste Unterrichtshospitationen mit gezielten Aufgabenstellungen umfassen müssen.

2. Der Theorie-Praxis-Bezug läßt sich vor allem in einer Einphasigkeit der Lehrerbildung umfassend sichern. Da dies gegenwärtig auf Modellversuche beschränkt ist und auch das einsemestrige Praktikum (Didaktikum) an der PH Berlin, an der es unter Mitwirkung HEIMANNS begründet wurde, im Zusammenhang mit der Integration der Berliner Lehrerbildung verlorenzugehen droht, bleibt die Frage, ob mehrere kleinere Schulpraktika einen hinreichenden Theorie-Praxis-Bezug gestatten. Je mehr die Praktika in die Semesterferien abgeschoben werden, je weniger Mentoren mit Stundenermäßigung bereitstehen, je weniger von der Hochschule aus Praxis theoretisch begleitet wird, um so fraglicher ist der Nutzen des Theorie-Praxis-Bezuges. Warum ist das Praktikum von so großer Wichtigkeit? Es geht darum, daß Lehrerstudenten schon während ihrer Ausbildung den Bedingungs- und Entscheidungsdruck in der Schulpraxis erfahren – also auch praktisch Lehrfunktionen wahrnehmen –, um so unter Umständen schon frühzeitig zu Akzentuierungen bei der Planung der eigenen Qualifikation veranlaßt zu werden, um vor allem in eine wissenschaftliche Betrachtung und Begründung von Unterrichtsarbeit eingeführt zu werden. Die Konzeption eines Didaktikums, das im dritten oder vierten Semester während der gesamten Vorlesungszeit Schulpraxis ermöglicht, ist hier eine Chance, Theorie und Praxis vielgestaltig zu durchdringen. Aber auch dort, wo Schulpraktika in kleinerem Umfang abgeleistet werden müssen, bleibt die *Chance* eines sinnvollen (wenngleich schon eingeschränkten) Theorie-Praxis-Bezuges. Dabei kommt es einerseits auf eine Theoriebegleitung in einem didaktischen Seminar und auf wechselseitige Hospitationen der Studenten und möglichst

zahlreicher Wissenschaftler – die mit dem Gegenstand Unterricht näher oder ferner befaßt sind – an. Entscheidend ist die anleitende Betreuung. Andererseits bedarf es der Mentorentätigkeit von Lehrern, die nicht nur junge Kollegen in die Praxis einführen, sondern dadurch auch selber die Möglichkeit weiterer Qualifizierung erhalten.

3. Nach der Praxisphase setzt eine theoretische Verallgemeinerung der praktischen Erfahrungen ein. In einer didaktischen Dokumentation fassen Studenten ihre Praxiserfahrungen unter besonderen und jeweils auszuwählenden Schwerpunkten zusammen.²⁴ In Seminaren, die zugleich der Prüfungsvorbereitung dienen, werden Probleme des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Hinblick auf Schwierigkeiten der Bedingungsprüfung und Entscheidungsfindung zu behandeln sein.

Diese drei Phasen geben nur in vereinfachter Form wieder, welche komplexe Aufgaben ein Lehrerpraktikum zu leisten hat. Dabei treten sicherlich zahlreiche Schwierigkeiten auf. So hängt bei der Gestaltung des Praktikums und der theoretischen Ausbildung vieles vom Engagement der Beteiligten ab. Didaktiker, Mentoren, Wissenschaftler anderer Disziplinen, die aufgefordert sind, am Diskussionsprozeß teilzunehmen, und Studenten zeigen unterschiedliche Interessen, spezifische Aktivitäten oder Passivitäten. Auch wird von seiten der Schulverwaltung eine intensive „Ausforschung“ der Schulwirklichkeit nicht gerne gesehen, mitunter verhindert. Deutlich mag an diesem dreiphasigen Modell, das idealtypischen und sicher spezifisch zu konkretisierenden Charakter trägt, sein, daß dieser didaktische Ansatz nicht auf ein Regelschema oder eine bloß literaturmäßig aufzuarbeitende Theorie reduziert werden kann. Dieser didaktische Ansatz setzt eine Methode der Lehrerausbildung voraus, deren Intentionen sich im Herstellen eines direkten Theorie-Praxis-Bezuges und kritischer Aktivitäten im Hinblick auf Bedingungsprüfungen und Entscheidungsfindungen zusammenfassen lassen.

In dieser Zielstellung wird die Unterrichtswissenschaft auch für die gegenwärtige Curriculumdiskussion relevant. Didaktische und curriculare Konzepte bedürfen der Interaktion, wobei dem Theorie-Praxis-Bezug zentraler Stellenwert zukommt. Die Aufgabe der Unterrichtswissenschaft kann sich nicht darauf beschränken, nur Unterrichtsplanungsmodelle oder Beispiele der Unterrichtsvorbereitung zu geben. Sie ist auf die Widersprüchlichkeit und Vielseitigkeit der Praxis angewiesen, wenn sie Bedingungen zu analysieren und Entscheidungen vorzubereiten und zu treffen versucht. Der Lehrer muß seine jeweils persönlich bestimmte Haltung in der Analyse und Planung theoretisch und praktisch erreichen können. Eine bloß verbale hochschulmäßige Ausbildung nützt ihm hierbei wenig. Das Bestehen eines theoretisch begleiteten Praktikums ist eine der vordringlichen Voraussetzungen, um den Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage beurteilen zu lernen. Dies gilt nicht nur für den didaktisch Lernenden, sondern auch für die Lehrenden.

²⁴ Dazu wird weiter unten eine Dokumentation der didaktischen Handlungsstruktur vorgeschlagen, vgl. S. 166 ff.

5. Zur Unterrichtsvorbereitung

Jeder Lehrer hat eine Unterrichtsvorbereitung zu leisten, auf die er mehr oder minder bereits durch das Studium vorbereitet wird. Die Unterrichtsvorbereitung schließt folgende Stufen ein:

- Die *Unterrichtsanalyse*, um Bedingungen und Voraussetzungen des Unterrichts zu ermitteln.
- Die *Unterrichtsplanung*, wobei vor allem Entscheidungen bezogen auf Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien im Rahmen der Analyse von Bedingungen zu fällen sind.
- Die *Unterrichtsdurchführung*, die Entscheidungen in konkrete Situationen überführt.
- Die *Nachbetrachtung*, die zugleich als erster Schritt einer nachfolgenden Unterrichtsanalyse anzusehen ist.

Die Unterrichtsvorbereitung muß diese unterschiedlichen Stufen immer durchlaufen, wenn ein hinreichendes Maß wissenschaftlicher Unterrichtsbeurteilung gewährleistet werden soll. Aber nicht alle Stufen können zur Vorbereitung jeder Stunde differenziert und weitreichend problematisiert und thematisiert werden. Aus diesem Grund unterscheiden wir eine *allgemeine* und eine *besondere* Unterrichtsvorbereitung.

Die allgemeine Unterrichtsvorbereitung richtet sich vor allem auf eine Aufarbeitung der weitreichenden Bedingungen und Voraussetzungen des Unterrichts, die der Lehrende zu leisten hat. Hier ist er oft überfordert, da ein tiefes Eindringen in Bedingungen und Voraussetzungen einen hohen Zeitaufwand bedeutet. Auch ist man hier darauf angewiesen, mit der Entwicklung wissenschaftlicher Forschungsweisen Schritt zu halten. Dennoch gilt folgender Grundsatz: *Je mehr man als Lehrender den Unterricht allgemein vorbereitet hat, d.h. je weitreichender man in die Bedingungen des Unterrichts sowohl in fachlicher wie überfachlicher Hinsicht eingedrungen ist, um so leichter wird die besondere Unterrichtsvorbereitung fallen.*

Die besondere Unterrichtsvorbereitung wird dem länger praktizierenden Lehrer oft zur Routine. Sie wird zu einer Art intuitiver Instanz, mitunter auch zu einer schematischen Buchführung, die eine erforderliche Variabilität und Flexibilität vermissen läßt. Dies mag zum Teil daran liegen, daß theoretische Modelle der besonderen Unterrichtsvorbereitung oft zu sehr auf schematische Gliederungen und formale Denküben orientieren, die Plastizität besonderer Unterrichtsvorbereitung aber unterbewerten. Hier mag folgender

Grundsatz gelten: *Je mehr sich der Lehrende bloß auf die besonderen Aufgaben seines Unterrichts beschränkt, ohne weitreichend in die Bedingungen und allgemeinen Voraussetzungen einzudringen – insbesondere in die individuelle und gesellschaftliche Lebenswelt der Schüler und der eigenen Person –, um so stärker ist die Gefahr eines vereinseitigend mechanischen und schematischen Unterrichtskonzepts, das sich negativ auf die Lernleistungen der Schüler und die eigene Erwartungs- und Befriedigungshaltung des Lehrerberufs auswirkt.*

Üblich sind im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung folgende Schritte:

- Aufstellen eines *Jahresplanes* bzw. *Halbjahresplanes*, um ein Mindestmaß an planmäßiger, organisierter und zielgerichteter Unterrichtsführung zu garantieren und den Lehrplanvorgaben zu entsprechen. Diese Arbeit ist notwendige Voraussetzung des
- Aufstellens von *Wochenplänen*, die die Zeitökonomie des Unterrichts im Sinne der angestrebten Ziele sichern sollen und einer planmäßigen Kontinuität des Lehrens und Lernens dienen. Im Rahmen dieser werden
- *Unterrichtseinheiten* und *Unterrichtsstunden* geplant.

So eindeutig diese Planungsabfolge theoretisch erscheint, so vielschichtig ist sie in der Praxis. Die nachfolgenden Bemerkungen zur allgemeinen und besonderen Unterrichtsvorbereitung mögen als Anregung, keinesfalls aber als neuer Schematismus, dem man blind zu folgen hat, verstanden sein.²⁵

5.1 Die allgemeine Unterrichtsvorbereitung

Friedrich Adolph Wilhelm DIESTERWEG (1790–1866), einer der führenden Pädagogen und Didaktiker des 19. Jahrhunderts, der insbesondere die Rolle und Bedeutung der Lehrerbildung und hierbei die Selbsterziehung des Lehrers diskutierte, sah eine komplexe Bedingungsforschung als „Grab des alten Schulmeistertums“ an. Das alte Schulmeistertum zeichnete sich vor allem dadurch aus, daß der Unterricht in katechesierender Form betrieben wurde, wobei dem Auswendiglernen biblischer Texte eine Hauptrolle zukam. Erst nach und nach wurde aus der Kirchscheule eine Volksscheule, aus dem Küster,

25 Gute Anregungen zur Unterrichtsvorbereitung erhält man bei DICHANZ/MOHRMANN (1976), vgl. aus der Flut weiterer Literatur z. B. BACH (1971), BARSIG/BERKMÜLLER (1973), BECKMANN (1974), BECKER (1956), BRUNNHUBER (1977), CHIOUT/STEFFENS (1974), DOHMEN/MAURER (1976), EINSIEDLER (1976), EINSIEDLER/HÄRLE (1976), FEIKS (1972), FRANKE (1977), GRELL (1977), vor allem HACKER/POSCHARDT (1977), HOLSTEIN/LIEKENBROCK (1976), JEZIORSKY (1971), KLAFKI (1963), KLEDZIK (1971), KRAMP (1969), SCHMACK (1976), SCHULZ (1965, 1971, 1977 b), SCHWARK (1977), ältere Vorstellungen z. B. bei HUBER (1959), STÖCKER (1960), SCHWERDT (o. J.).

der zunächst Schulhalter, dann Schulmeister war, wurde der Schullehrer oder Lehrer. Für diesen genügte aber im Prozeß der Befreiung aus den Fesseln dogmatischer Glaubenslehren und geschlossener Gedankensysteme kein deduktives Unterrichtsverfahren mehr. Eindringlich mahnt DIESTERWEG: Die Stellung des Lehrers ist

„eine sehr einflußreiche und wichtige, und das Wohl der ganzen Gemeinde hängt zum Teil davon ab, wie er seine Stellung ausfüllt. Auch beschäftigt sein Amt ihn in der Regel in solchem Grade, daß ihm keine Zeit bleibt, sich noch anderen Geschäften zu widmen. Er muß sich weiterbilden. Wenn das Amt es nicht forderte, er könnte es nicht lassen. Wir wollen ihm daher auch im allgemeinen nicht noch anderes unbedingt zur Pflicht machen. Aber das steht doch fest: Will er die Kinder seiner Gemeinde, seines Dorfes usw. gründlich zu Menschen bilden oder auch nur den Grund zur Menschenbildung legen oder legen helfen, so muß er sein Dorf, seine Gemeinde, seine Stadt genau kennen. Diese Kenntnis wird es ihm möglich machen, auf die Zustände seiner Umgebung im weitesten Sinne des Wortes günstig zu wirken, indem ihn *alles*, was das Wohl derselben betrifft, interessieren kann und soll und indem er, wenn er sich nicht bloß zu einem wohlwollenden, sondern auch zu einem kenntnisreichen und intelligenten Manne gebildet hat, von selbst zur Teilnahme an gemeinnützigen Zwecken herangezogen werden wird. Die Tüchtigkeit übt eine anziehende Kraft. Um es mit einem Worte zu sagen: Der Lehrer muß in der Gemeinde eine *soziale* Stellung einnehmen. Vor Jahren war der Refrain eines meiner praktischen Aufsätze: ‚Jeder Lehrer ein Naturkenner‘; jetzt füge ich hinzu: ‚Jeder Lehrer ein soziales Mitglied seiner Gemeinde‘, oder kürzer und da hier kein Mißverständnis zu fürchten ist: ‚*Jeder Lehrer ein Sozialist.*““ (DIESTERWEG 1972, S. 437).²⁶

Nun meint der Begriff Sozialist bei Diesterweg kein eindeutiges politisches Programm, sondern kennzeichnet nur die Notwendigkeit und Problematik, daß jeder Lehrer in soziale Verhältnisse eingebunden ist, was von ihm ein soziales Engagement abverlangt.

Dieser Gedanke hat bis in die Gegenwart seine aktuelle Bedeutung behalten. Der Unterricht läuft nicht allein nach vorausgesetzten und vom Lehrer schlicht nach Regeln weiterzugebenden Normen ab, sondern erfordert als soziale Handlung in Interaktionsprozessen zwischen Lehrern und Schülern weitreichende Reflexionen, die auf humane und soziale Prozesse gerichtet sind. Dem Lehrer kann es nicht gleichgültig sein, wen er erzieht und für wen und worauf hin er erzieht. Er muß die Bedingungen seines Handlungsfeldes kennen, wenn er Entscheidungen rational begründen will und die soziale Verpflichtung seiner Rationalität kann nicht beliebig sein. DIESTERWEG hebt in diesem Zusammenhang hervor, daß der Lehrer nicht allein Schultheorien, sondern das Leben selbst studieren soll, wenn er hier hinreichend qualifiziert

²⁶ Diese Aussagen bieten einen guten Beleg für die Kennzeichnung dessen, was oft in verschwommener Weise als pädagogischer *Humanismus* bezeichnet wird. Es ist ein humanistisches Erbe von bleibendem Wert.

sein will. Hier geht es unter anderem um folgende Erkenntnisse, die DIERSTERWEG summarisch aufführt:

„1. *Die Lage des Ortes*, die Bodenbeschaffenheit usw., kurz das Geographische (Hydro-, Orographische, Geognostische, Geologische usw.), was der Lehrer schon um der Grundlage des geographischen Unterrichts, um der Heimatkunde willen erforscht haben muß.

Liegt das Dorf im Flachlande oder ist es ein Gebirgsdorf, liegt es im Walde, sind Städte in der Nähe, ein schiffbarer Fluß usw., das alles sind höchst wichtige, einflußreiche Verhältnisse.

2. *Das Klima*.

Nummer 1 bedingt Nummer 2; aber Nummer 2 erfordert besondere Wahrnehmungen von der Beschaffenheit der Jahreszeiten, von Wind und Wetter, Regen und Gewittern und allem dem, was zur Meteorologie gehört und so höchst interessant ist.

3. *Die Flora und Fauna* der Gegend, die Produkte der Natur und der Kultur.

4. *Die Beschäftigungsart der Bewohner*.

Bedingt durch Nummer 1 und Nummer 2 – das wichtigste Moment für die Naturbeschaffenheit der Bewohner.

Ist der Ort ein Acker- oder ein Fabrikdorf oder beides? Existieren Handwerker, städtische Gewerbe in demselben? Ist es ein reines Bauern- oder ein städtisches Bauerndorf? Was für Fabrikgeschäfte werden getrieben? Ob in der Zuckerfabrik oder in der Weberei oder Arbeiten in Holz (Löffel, Uhren usw.) oder in Metall, Bergbau, Hüttenarbeiten usw. – das eine oder andere dieser Verhältnisse konstituiert den Charakter der Bewohner. Man denke nur an den Unterschied eines Wein- und eines Walddorfes, des Lebens eines Winzers und eines Holzbauers oder Bergmannes! Wer für diese Unterschiede kein Auge und keinen Sinn hat und über ihre Wirkungen auf Weltanschauung, Gesittung, Tugenden und Laster nicht nachdächte, müßte doch ein Strohkopf erster Sorte sein, ganz abgesehen davon, daß der Lehrer als solcher seine Anschauungsmittel der lebendigen Kenntnis seiner Umgebung zu entnehmen hat. Kann und darf ein Lehrer in einem Fischerdorf am Strand des Meeres so lehren wie ein Lehrer in einsamem Gebirgsdorf? Aber, wie gesagt, abgesehen von diesen direkt amtlichen Beziehungen, wird durch die angegebene Betrachtungsweise das rein menschliche Interesse herausgefordert.

5. *Der Mensch* nach körperlicher und geistiger (angeborener) Beschaffenheit in der Jugend, im Mannes-, im Greisenalter, der Volksstamm, die Rasse – das Physiologische, Psychologische, Ethnographische.

6. *Die Wohnung*, der Bau der Wohnungen, der Scheunen und Ställe usw.

7. *Die Kleidung*, die Tracht – der Armen und Reichen, der Männer und Frauen, der Jungfrauen und Jünglinge usw.

8. *Die Nahrungsmittel*, Essen und Trinken usw.

9. *Die Sitten und Gebräuche* – bei Festen, Kindtaufen, Hochzeiten, Begräbnissen –, die Vergnügungen, Spiel und Tanz, die geselligen Verhältnisse, die Arten und Ausartungen derselben usw.

10. *Die Gesundheitsverhältnisse*, Vorteile und Nachteile, bei Menschen und Vieh, die herrschenden Krankheiten, die wandernden, Quacksalberei usw.

11. *Der Dialekt*, die Sprachverhältnisse, die Abweichungen vom Hochdeutschen usw.

12. *Die kirchlichen* Verhältnisse, die Glaubensrichtung, der Sinn für Religion, Konfession, die Alt- oder Neugläubigkeit usw.

13. *Die Erziehung*, im Hause, in der Schule, die Schulverhältnisse überhaupt usw.

14. *Die politische* Stellung der Gemeinde, Abhängigkeit oder Selbstregierung, das

Verhältnis zu den Regierungsbehörden, Gesetzlichkeit und Ungesetzlichkeit, Vertrauen oder Mißtrauen, konservative oder liberale Gesinnung usw., woher und warum?

15. *Reichtum und Armut*, die Ursachen beider, ihre Wirkungen, Aristokratie der Großbauern, Sorge für die Armen, Witwen und Waisen usw.

16. *Die übrigen sozialen Verhältnisse*: die Gemeindeordnung, Feuer-, Hagelschlag-, Viehversicherung, der Wegebau, die Obstkultur usw.

17. *Der Gesamtzustand* des Dorfes, seine Gegenwart, Vergangenheit (Geschichte, Chronik, bedeutende Ereignisse) und Zukunft, der Stand der Bildung überhaupt.

18. *Die Mittel zur Verbesserung der Zustände*, der Besitz oder der Mangel derselben, die Hebung der Hindernisse in ökonomischer, polizeilicher, bürgerlicher, kirchlicher, pädagogischer und jeder andern Beziehung. –

Ich habe nur skizzieren, nur die Hauptgesichtspunkte andeuten wollen. Der einsichtsvolle Leser wird wohl einsehen, daß hier ein Gebiet reichster Erfahrung, überlegungswürdigster Gegenstände und tiefstbildender Kenntnisse und Einsichten vorliegt, kurz, eine Gelegenheit zu unmittelbar praktischer, fruchtbarer Entwicklung und Tätigkeit“ (Ebd., S. 441f.).

Diese Gedanken können direkt auf eine notwendige allgemeine Unterrichtsvorbereitung in der Gegenwart bezogen werden, wengleich wir heute in anderer Terminologie sprechen.²⁷ Als Beispiel für heutige Fragenkataloge sei das vierstufige Problemschema von Herbert BREYER (im Anschluß an Arbeiten von W. SCHULZ und E. VOIGT) vorgestellt.

Die Unterrichtsvorbereitung bedarf der Analyse

„1. *im Bereich der Lerngruppe*:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1.1 Frequenz der Gruppe | Chancen für direkte Unterrichtsmitarbeit |
| 1.2 Führungsstil | Chancen zu eigenen Entscheidungen |
| 1.3 Homogenitätsgrad | Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit des Vorwissens und Vor-Könnens |
| 1.4 Ranggefälle | Rollenfixiertheit auf Grund von Leistung und Verhalten |
| 1.5 Auswahlkriterien | Gruppenzusammensetzung nach Alter, Geschlecht, Konfession, Leistung, sozialer Herkunft |
| 1.6 Gruppenschicksale | häufiger Lehrerwechsel, Ausfall eines Faches |

2. *im Bereich der Schule, des Schultyps*:

- | | |
|----------------------------|---|
| 2.1 materielle Ausstattung | vorhandene oder fehlende Fachräume sowie Lehr- und Lernmittel |
|----------------------------|---|

²⁷ Allerdings haben sich die Gewichte auch zum Teil entscheidend verschoben. So wird man heute die Produktion (Beschäftigungsart) mit den Arbeits- und Sozialverhältnissen an vordere Stelle setzen, auch wird man diese nicht mehr aus der geographischen Lage einfach ableiten können. Die Heimatgebundenheit ist in der Gegenwart der Sachgebundenheit gewichen, aber DIESTERWEGS Fragenkreise mögen trotz der veränderten Bedingungs-lage dazu anregen, nach *dem Menschen* in all den Sachen zu fragen.

- 2.2 Kontrast zum Lebensstandard Motivationsprobleme auf Grund eines höheren oder geringeren Angebots
- 2.3 Öffentliche Stellung des Schultyps gesellschaftliche Anerkennung, Diskriminierung der Sonderschulen
- 2.4 Lehrplan, Bildungsplan Bildungskonzeptionen mit Fächerschwerpunkten und Studentafelkürzungen
3. *im Bereich der Wohngemeinde, Teilgemeinde:*
- 3.1 situative Besonderheiten der Wohngemeinde politischer Status Berlins, Messestadt, Ort einer Naturkatastrophe
- 3.2 Wohnstruktur des Schulbezirks ‚Schlafstadt‘, gemischtes Wohn-Geschäftsgebiet, Dorf
- 3.3 Erfahrungsfelder Hafengebiet, Nähe von historischen Plätzen
- 3.4 Viertel, Quartiere Villenvorort, Sanierungsgebiet, Laubenzkolonie
- 3.5 Nachbarschaften Nachbarschaftshilfen, Isolierung Fremder auf Grund von Herkunft, Stand, Rasse oder Weltanschauung
- 3.6 Soziale Schichten ‚Bildungsniveau‘, Lernplateau, Klassenbewußtsein, Schicksalsergebenheit
4. *im Bereich der soziokulturellen Gesamtsituation:*
- 4.1 das Selbstverständnis der Gesellschaft egalitär: Gesellschaft von Gleichen; dynamisch: gegen das Establishment, permanente Überprüfung der Gesellschaftsstrukturen; pluralistisch: These von der Vielheit gesellschaftlicher Macht- und Interessengruppen: Massenmedien, Regierung, Parteien, Gewerkschaften, Industrie, Volksgruppen, Bildungsinstitutionen usw.
- 4.2 Tendenzen zur Wahrung von Traditionen und zur Durchsetzung moderner Trends Verwissenschaftlichung: Bedarf an wissenschaftlichen Arbeitsmethoden, Technisierung; Automation: Bedarf an technischen Kenntnissen, Entstehung neuer, Aussterben tradierter Erwerbszweige; Internationalisierung: Wirtschaftsgemeinschaften, Angleichung des Bildungswesens, Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen; Demokratisierung: Abbau von Herrschaftsstrukturen, Mitbestimmung der Arbeitnehmer; Mobilität: Erfordernis einer transfe-

rierbaren Berufsgrundbildung; Verstädte-
rung: Verschwinden und museale Konservie-
rung ländlicher Idylle“ (BREYER zit. nach
OTTO 1976, S.214f.).

Sowohl bei DIESTERWEG als auch bei BREYER sind allerdings große Ausdeutungs-
räume gegeben, d.h. es wird im Grunde nur angesagt, was alles (funk-
tional) analysiert werden soll, aber kein direkter Hinweis darauf gegeben, wie
dies (kausal) zu geschehen hat. Immerhin kann sich so das Bewußtsein für
notwendige Analyseaspekte schärfen, es zeigt sich zugleich, wie wichtig es ist,
in sozialwissenschaftliche Erklärungsmodelle tiefer einzudringen, um nach
rationalen Maßstäben dafür zu suchen, wie die Erklärungsarbeit konkret zu
leisten ist.²⁸ Es geht insgesamt, so machen beide Beispiele deutlich, um die
Analyse natürlicher und gesellschaftlicher, individueller und interaktionsbe-
dingter Prozesse, um eine Bedingungsanalyse des didaktischen Handlungs-
feldes. Es geht, mit anderen Worten, um Probleme der Analyse der *didakti-
schen Handlungsstruktur*.

In neueren Unterrichtsplanungsmodellen wird dieser weite Betrachtungsho-
rizont allerdings nur zum Teil und meistens eher halbherzig berücksichtigt.
Dies gilt, obwohl Paul HEIMANN situativ-sozial-kulturelle und anthropogene
Voraussetzungen der Unterrichtsplanung bereits Anfang der sechziger Jahre
herausgestellt hatte. Immer wieder tauchen zwar in Probelektionen im Rah-
men von Prüfungsstunden heutzutage Bemerkungen zu diesen Vorausset-
zungen in Ausarbeitungen von Lehrerstudenten und Lehrern auf. Da wird
z.B. die Klassenstärke, die Klassenzusammensetzung, zum Teil werden
Schichtzugehörigkeiten und allgemeine und spezielle Probleme der Schul-
laufbahn der Klasse referiert, seltener werden auffällige Schüler erwähnt,
und manchmal wird auf Ursachen der Auffälligkeit eingegangen. Meistens
werden jedoch allgemeine entwicklungspsychologische Aussagen aus ir-
gendwelchen Büchern mehr oder minder zufällig zusammengetragen, ohne
daß eine direkte Verbindung zu den getroffenen Entscheidungen der jewei-
ligen Stunden so recht plausibel ist. In dieser Form nützt die allgemeine Unter-
richtsvorbereitung im Rahmen der Bedingungsanalyse kaum etwas, sie wird
als Pflichtübung mißverstanden, deren Sinn nur in der Dokumentation für

28 Hier ist die Wichtigkeit eines umfassenden sozialwissenschaftlichen Grundstudiums offensicht-
lich. Indirekt zeigen dies übrigens auch Praxisberichte aus der gegenwärtigen Schulpraxis, die
die Notwendigkeit sozialwissenschaftlichen Verständnisses aufdecken. Vgl. z. B. aus dem viel-
schichtigen Material DUBOIS-REYMOND/SÖLL (1974), ERMER (1975), KLINK (1975), KUHLMANN
(1975), WÜNSCHE (1977), im weiteren Sinne auch GOTTSCHALCH (1977) oder z.B. MAIER
(1972) oder andere.

eine Prüfung zu liegen scheint. Der Schreibaufwand ist gegenüber dem Erkenntnisnutzen hierbei kaum zu rechtfertigen.²⁹

Es hängt vom Einsatzwillen des Lehrers ab, hier ein sinnvolleres, wenngleich anspruchsvolleres Konzept zu entwickeln, das die Bedingungsanalyse als wirkliche Hilfe ausschöpfen soll. Ich nenne diese Konzeption die *Dokumentation der didaktischen Handlungsstruktur*. Im folgenden sollen dazu einige Anregungen vermittelt werden, die in spezifische Kausalanalysen überzuleiten wären.

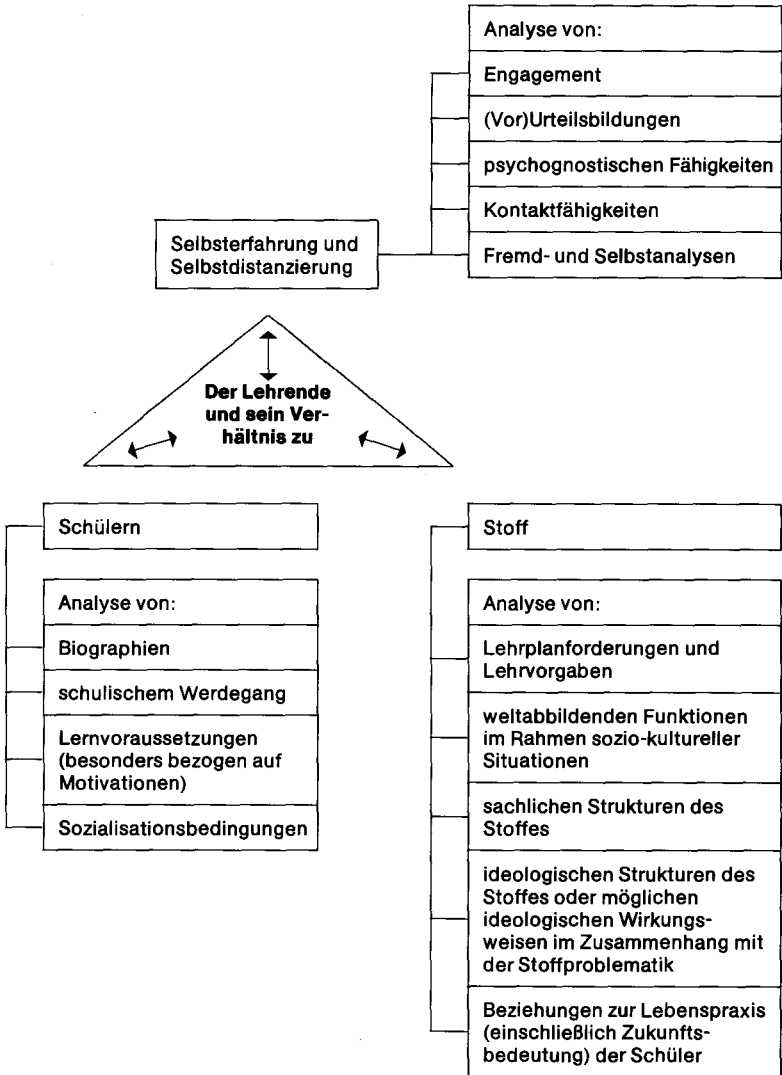
Die didaktische Handlungsstruktur wird in erster, noch oberflächlicher Betrachtung vor allem durch drei Beziehungen geprägt, die Paul HEIMANN in einem didaktischen Dreieck zusammenfaßte: Der Didaktiker steht in einem Verhältnis zum Stoff, zum Schüler und zu sich selbst, vgl. zum folgenden auch *Abbildung 14* (vgl. ferner REICH 1977 a, S. 104 ff.).

1. *Das Verhältnis zum Stoff*. Der Stoff bildet die Inhaltlichkeit des Unterrichts, die nach den Forderungen der Lehrpläne zielgerichtet, planmäßig und organisiert vermittelt werden soll. Jeder Lehrer ist hier an bestimmte Richtlinien gebunden, die seinen Entscheidungsspielraum einengen bzw. bestimmen. Über den Lehrstoff treten die Gesellschaft und in ihr dominierende Normenbegründungen direkt an den Lehrer und die Schüler heran, dem Stoff wohnt eine weltabbildende Funktion inne, die von den Bedingungen der sozial-kulturellen Situation direkt und indirekt abhängig ist. Hier mag es zu ganz widersprüchlichen Sinnbedeutungen kommen, unterschiedliche Interessengruppen streiten um Einfluß auf den Stoff und damit um die Basis einer möglichen Verbreiterung ihrer Ideen über Erziehung. Hier sind schnell Vereinseitigungen möglich, ein Umstand, der immer wieder dazu führt, von Lehrern eine Art Überparteilichkeit oder Interessenneutralität zu fordern. Dies führte oft dazu, daß es für unnötig gehalten wurde, den Lehrer schon in seinem Studium in die Widersprüchlichkeit wissenschaftlicher Theorienbildung einzuführen. Ein Lehrer jedoch, der allzusehr Widersprüche bereits im Unterricht aufgrund mangelnder Einsicht in die Pluralität der Interessen und wissenschaftlicher Aussagen harmonisiert, vereinseitigt den Unterricht, wobei er ihn unter Umständen lebensfremd gestaltet und damit die Schüler nicht hinreichend auf ihre berufliche Praxis orientiert. Das Stoffproblem ist deshalb nicht nur komplexer sachlicher, sondern vor allem auch ideologischer Natur, es fordert zum Aufdecken widersprüchlicher gesellschaftlicher Prozesse und zur Diskussion unterschiedlicher Interessen immer wieder heraus. Gerade deshalb bedarf es einer relativ großen Freiheit des Lehrers, um stoffliche Vermittlungsprozesse den Situationen, in denen er unterrichtet, und

29 Dies gilt für die zahlreich angebotenen Meisterlehren, aber auch bei HEIMANN/OTTO/SCHULZ (1965) ist der Erkenntnisnutzen nicht immer klar, obwohl diese Arbeit als Standardwerk neuerer Didaktik gilt.

Abbildung 14:

Das didaktische Dreieck als Ausdruck wichtiger Beziehungen des Lehrers zu Schülern, Stoff und zu sich selbst (Angabe möglicher Problemaspekte)



den Schülern, die er unterrichtet, anzupassen. Aber hier muß auch eine gesellschaftskritische Sicht einsetzen, die einerseits die Schule als etwas zeigt, „was nicht geht, und dennoch gemacht werden muß“³⁰, die andererseits die Schüler zu selbständigem Denken, Eigeninitiative, Solidarität, demokratischer Mitverantwortung und sozialer Einstellung erzieht, um die Unzulänglichkeiten der Schule und Gesellschaft der Gegenwart nicht noch größer werden zu lassen. Die Schule als Kaserne geistiger Doktrinen ist unglaublich geworden, dies spiegelt sich unter anderem darin wider, daß die Lehrstoffe niemals und in keinem Fach als unumstritten angesehen werden können. Besonders in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist dieses Problem immer aktuell. Der Didaktiker, der ein Verhältnis zum Stoff entwickeln muß, kann dies in demokratischer Verantwortung nicht in dem Sinne tun, daß er Bestehendes und traditionell Verbürgtes immer wieder lehrt, er muß die Stoffe des Unterrichts immer auch in Frage stellen, um sich nicht vom Leben und seiner Widersprüchlichkeit zu entfremden. Hier ist es bereits während des Studiums sinnvoll, alternative Planungseinheiten, bezogen auf den Stoffgehalt des Unterrichts, zu erstellen und den ideologischen Gehalt von Unterrichtsplanungen intensiv und exemplarisch zu diskutieren. Hier werden Reflexionen erforderlich, die im Rahmen der Thematisierung der Entscheidungsfelder weiter oben bereits angesprochen wurden (vgl. S. 107 ff.).

2. *Das Verhältnis zum Schüler.* Reflexionen über die Stofflichkeit dominierten lange Zeit in der Didaktik. Erst in neuerer Zeit sind schon aufgrund psychologischer Theorienbildungen Probleme des Schülers, seiner Lerngesetzmäßigkeiten, den damit notwendig verbundenen Lehrformen, Fragen der Motivation, Kreativität und Aktivität, verstärkt in das Bewußtsein der Erziehungswissenschaft gedrungen. Der Lehrer muß ein bewußtes Verhalten zum Schüler entwickeln können, es ist dies – wie HEIMANN sagt – ein wesentliches Kriterium seiner Berufseignung. Doch der Lehrer kann trotz seiner Erkenntnisse im Rahmen einer psychognostischen Funktion deshalb noch lange nicht immer entscheidend in das Leben seiner Schüler so eingreifen, daß optimale Förderungen und vielseitige Entwicklungen ermöglicht werden. Die Schüler sind bereits durch ihr Frühschicksal bestimmt, das Elternhaus ist ein permanenter Einflußfaktor, der durchaus sehr negative Seiten entfalten kann (etwa wenn wir an die unvorstellbare Zahl von Kindesmißhandlungen denken).³¹

30 Zu dieser Einsicht kam nicht ohne Grund Anfang der sechziger Jahre PAUL HEIMANN (1976, S. 113). Die Widersprüche der Schule sind groß, insbesondere weil die Ansprüche einer qualifizierten Lebensführung und eines sozialen Ausgleichs, d. h. die Realisierung möglichst großer Chancengerechtigkeit für alle, durch die gegenwärtige Schulstruktur kaum hinreichend bewältigt werden kann und dennoch als Kompromiß bewältigt werden muß.

31 Kindesmißhandlungen sind ein äußerer, erschreckender Ausdruck. Aber Kinder leiden nicht nur an direkten körperlichen Mißhandlungen, sondern auch an vielerlei seelischen Deformationen. Dies ist auch nicht auf Unterschichtkinder beschränkt.

Der Lehrer steht vor der Schwierigkeit, Probleme der Sozialisation seiner Schüler im generellen Sinne reflektieren und erkennen zu müssen, dies aber auch im konkret-individuellen Sinne zu Handlungsperspektiven zu nutzen, die mildernd oder korrigierend wirken. Die psychognostische Funktion ist nicht allein eine Aufgabe, sich wissenschaftliche Aussagen über Sozialisationsprozesse anzueignen, sondern auch ein praktisches Problem der Mitmenschlichkeit und humanistischer Stärke. Bereits während des Studiums sollte im Rahmen von Fallstudien untersucht werden, welche weitreichenden Einflüsse die Sozialisationsbedingungen auf die Entwicklung der Schüler ausüben und welche Möglichkeiten des Eingreifens, auch wenn diese in vielerlei Hinsicht nicht übersehbar sind, es gibt. Dies mag besonders dahingehend wichtig sein, daß man frühzeitig der Resignation entgegenarbeitet, die in der Lehrerpraxis anhand realer Widersprüche zwischen erzieherischer Hoffnung und meßbarem Nutzen sehr schnell aufkommen kann. Man sollte hier einmal studieren, welche weitreichenden Folgen die Schullaufbahn im Leben der Menschen hinterlassen kann, auch wenn man dies als Lehrer nicht immer direkt sehen mag.³² Im Studium sollte jeder Lehrer zumindest elementare Kenntnisse im Rahmen psychognostischer Analysen (Fallstudien im Theorie-Praxis-Bezug) erwerben.³³ Er sollte sich Erkenntniswege erschließen, die ihn in seiner speziellen Unterrichtspraxis instand setzen, die Bedürfnislage und Motivationsfähigkeit der Schüler einzuschätzen (vgl. auch weiter oben S. 134 ff.).

3. *Das Verhältnis zu sich selbst.* Der Lehrer muß, wenn er Schüler und Stoff beurteilt, die Bedeutung seiner Rolle im Beschreibungs-, Erklärungs- und Entscheidungsprozeß des Unterrichtens erkennen. Der Lehrer muß sich selbst erkennen und erziehen, er muß die Bereitschaft zur Selbstdistanzierung entwickeln, wenn er sich nicht in unbewußte Reaktionen und unterschwellige Einstellungen verstricken will, die für die Schüler und für ihn schwere Folgen hinterlassen können. Hier geht es im Interesse der Schüler darum, keine Feldherrenmentalität des Lehrers aufkommen zu lassen, dem blind geglaubt und gehorcht werden muß. Im Interesse der Lehrer ist es, möglichen Persönlichkeitskrisen vorzubeugen, die aufgrund des ständigen Kontaktes mit Menschen und damit verbundenen (zum Teil emotionalen und unbewußten) Konfliktsituationen entstehen können. Der Lehrer bedarf bereits während seines Studiums der Fremd- und Selbstanalyse, um Beurtei-

32 Aufschlüsse in dieser Hinsicht gibt eine Studie von GOTTSCHALCH (1977) – auch wenn die Beispiele älterer Natur sind.

33 Dies darf sich allerdings nicht auf sog. Test-Analysen nach der herkömmlichen Testpsychologie beschränken, sondern setzt die Kenntnis von pädagogisch-psychologischen Theorien und ihrer psychognostischen Relevanz voraus. Der Lösungsraum ist hier unterschiedlich, je nach dem, welchem Ansatz man folgt. Vgl. auch S. 53 ff.

lungskriterien für seine Tätigkeit gewinnen zu können und seine individuellen Schwierigkeiten mit anderen diskutieren zu lernen – schon deshalb, weil es hier um Probleme aller Lehrer geht (vgl. auch weiter oben S. 141 ff.). Die didaktische Handlungsstruktur, so zeigen diese knappen Bemerkungen zum didaktischen Dreieck – ist komplex und erfordert umfassende Verständnisbemühungen, die im Studium vor allem in kollektiver Weise und herrschaftsentlastet angeeignet werden müssen.³⁴ Je intensiver und differenzierter diese Aneignung ist, je mehr Lehrer dazu übergehen, auch miteinander Probleme des Unterrichtens zu problematisieren und zu lösen, indem sie Verantwortung für die Schüler und untereinander entwickeln, um so besser wird der Unterricht in allgemeiner Weise vorbereitet. Ein derartig anspruchsvolles Konzept setzt allerdings einen Theorie-Praxis-Bezug voraus, der räumlich und zeitlich die Möglichkeiten des hiermit verbundenen sozialen Lernens der Lehrer sicherstellt.³⁵

Es muß bei der Charakterisierung der Beziehungen von Stoff, Schüler und Lehrer allerdings bewußt bleiben, daß es sich hier um eine recht elementare und in der Gefahr der Oberflächlichkeit stehende Kategorisierung handelt. Dies gilt besonders dann, wenn ausschließlich Stoffbezüge, Fallstudien bestimmter Schüler, einzelne Probleme der Lehrerpersönlichkeit *isoliert* betrachtet werden und nicht im Zusammenhang mit den *weiteren Bedingungen* der Unterrichtspraxis interpretiert werden. Wenn wir also drei elementare Bereiche hier zur besseren Verdeutlichung herausgehoben haben, dann heißt dies nicht, daß sich die Bedingungsanalyse im Bearbeiten dieser Aspekte erschöpfen darf. Unter der Voraussetzung eines umfassenden Problembewußtseins über Aspekte der Bedingungen (vgl. S. 92 ff.) und Entscheidungen (vgl. S. 107 ff.) kann es dennoch aus pragmatischen Gründen günstig sein, die Dokumentation des unterrichtlichen Bedingungsfeldes auf drei Schwerpunkte (z. B. in Form des Einrichtens dreier Sammelmappen und weiterer Differenzierung in diesen) zu konzentrieren:

34 Lehrer, die später Gruppen von Schülern unterrichten, sollten selbst die Arbeit in Gruppen kennen, die Schwierigkeiten, aber auch Vorteile bietet. Ein isoliertes Lernen gerät leicht auf Irrwege und in die gedankliche Harmonisierung; die kritische Kraft einer Gruppe mag hier korrigierend, belebend, aber auch stützend wirken. Es hängt allerdings mit der bereits sehr starken Individualisierung des Lernens in der Schulgruppe zusammen, daß Studenten wenig auf Gruppenarbeit vorbereitet sind, so daß diese Arbeitsform, obwohl sie sich in den Hochschulen großer Beliebtheit erfreut, große Realisationsschwierigkeiten hervorruft. Gerade im Schulpraktikum, in dem vom Lehrerstudenten ein hohes Maß an Selbstdarstellung und Selbstkritik gefordert wird, ist die Gruppe ein notwendig zu organisierender Rückhalt, solidarisch, aber konstruktiv kritisch. Je weniger hier positive Erfahrungen gemacht werden, um so weniger werden Lehrer in ihrer Berufspraxis kooperative Bereitschaften entwickeln.

35 Hierfür ist meist sogar das im gegebenen Diskussionstand anspruchsvolle semesterbegleitende Schulpraktikum zu wenig. Vgl. demgegenüber etwa das Modell des „notwendigen Seminars“, Anm. 6, S. 69.

- Sachanalyse von Stoffen in Fächern, die man unterrichtet, wobei zugleich Materialien gesammelt, Erfahrungen der Vermittlung mit bestimmten Inhalten verwertet, Schwierigkeiten in stofflicher Hinsicht auch mit Schülern und Kollegen dokumentiert werden.³⁶
- Analyse der Entwicklung der Schüler, die man unterrichtet, wobei Materialien gesammelt, Tests und Experimente durchgeführt und ausgewertet, Fallstudien eingesetzt werden (nach Möglichkeit Zusammenarbeit mit Psychologen), Schwierigkeiten mit Schülern und Kollegen erörtert und Entwicklungen dokumentiert werden.³⁷
- Analyse der eigenen Persönlichkeit durch gezielte Selbstbeobachtung (z.B. Interpretation eines Tonbandmitschnittes der eigenen Stunde) und Fremdbeobachtung, Diskussion mit Praktikanten und Kollegen werden dokumentiert.³⁸

Diese drei Bereiche lassen sich noch weiter differenzieren. Von besonderer Bedeutung ist auch ihre wechselseitige Abhängigkeit. Eine Aufarbeitung dieser Themenkreise im Rahmen der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung wird jenem Lehrer am leichtesten fallen, der bereits während des Studiums Denk- und Arbeitsweisen erlernt hat, die in der Berufspraxis auch von Bedeutung sind. Insgesamt sollte die Dokumentation der didaktischen Handlungsstruktur als eine Art pädagogisches Tagebuch verstanden sein, wobei in Form von Sammelmappen einzelne didaktische Handlungsanalysen bzw. relevante Materialien³⁹ zusammengefaßt werden. Dies kann eine sehr kreative und auch intellektuelle und ästhetische Bedürfnisse des Lehrenden befriedigende Arbeit sein, die sich mit Kollegen austauschen läßt, für die Lehrerausbildung hervorragend geeignet wäre⁴⁰ und Möglichkeiten der Weiterbildung erschließen könnte.⁴¹ Alle diese Möglichkeiten wären allerdings dann sofort

36 Auf diese Sachanalyse wird man auch späteren Unterricht kritisch aufbauen können, man sollte einmal erstellte Sachanalysen jedoch nie als der Weisheit letzten Schluß sehen, sondern ständig versuchen, sie um neue Dimensionen und Einfälle zu bereichern.

37 Vgl. dazu auch die Erhebungsverfahren in Anm. 42, S. 168 und die Darlegung auf S. 259 ff.

38 Hiermit ist die Fähigkeit angesprochen, eine Selbstdistanziertheit zu entwickeln. Jeder sieht sofort ein, daß ein Psychotherapeut selbst zunächst einer Analyse unterliegen muß, bevor er Patienten behandelt, um nicht seine Schwierigkeiten in die Patienten zu projizieren. Wie aber ist es mit dem Lehrer? Projiziert er nicht täglich seine Probleme in die Schüler?

39 Relevante Materialien können im Zeitalter der Massenmedien auch Ton- und Filmdokumente bzw. Videoaufzeichnungen sein.

40 Lehrer, die als Mentoren tätig sind, könnten anhand der Entwicklung ihrer Unterrichtsdokumentationen nicht nur praktische Hinweise geben, sondern vor allem auch entscheidend ein notwendiges Problembewußtsein fördern, indem sie durch längerfristige Dokumentation des Unterrichtsgeschehens nicht nur aktuelle Einblicke in die Unterrichtspraxis, sondern auch in die langfristige Dynamik dieser Praxis (z. B. Fallbeispiel eines schwierigen Schülers über einige Jahre, Maßnahmen und Erfolge) ermöglichen.

41 Derartige Dokumentationen könnten auch Ansatzpunkte einer gezielten Weiterbildung ermöglichen, indem Lehrer ihre Fragen an die Forschung gezielter zu stellen wissen, Wissen-

wieder eingeschränkt, wenn diese Dokumentation bürokratisiert würde und Leistungsnachweise an sie geknüpft wären. Es geht nicht um einen Nachweis gegenüber der Schulverwaltung, sondern um die Eigenständigkeit einer Lehrerverantwortung gegenüber den unterrichteten Schülern.

Es gibt mehrere Erhebungsverfahren zur Analyse der didaktischen Handlungsstruktur.⁴² Wenn wir der Aufteilung in Aspekte des Stoffes, der Voraussetzungen der Schüler und der eigenen Persönlichkeit folgen, so sind hier mindestens Probleme der *Inhaltsanalyse*, *Selbstanalyse* und *Schüleranalyse* angesprochen.

In der unterrichtstheoretischen Diskussion dominierten früher meist Fragen nach der *Inhaltsanalyse*, die von der Bildungstheorie als „didaktische Analy-

schaftler mit Praxisproblemen genauer vertraut werden. Hierbei ist nicht nur die Didaktik bzw. Erziehungswissenschaft angesprochen, sondern alle Disziplinen, die mit dem Menschen als Erkenntnisgegenstand beschäftigt sind, sind mögliche Träger von Antworten.

- 42 Dabei handelt es sich um ein recht heterogenes Material, das vielschichtig aufgearbeitet werden kann. Zu methodologischen Problemen vgl. z. B. OPP (1976) und das Standardwerk von KÖNIG u. a. (1973/74). CICOUREL (1970) wendet sich gegen positivistische Vereinfachungen, Aspekte der Aktionsforschung beleuchten z. B. MOSER (1975), HAAG u. a. (1975). Einen allgemeinen Überblick über empirische Forschungsmethoden findet man z. B. bei HARTMANN (1970) und in verständlicher und anschaulicher Aufarbeitung vor allem bei SKOWRONEK/SCHMIED (1977). FRIEDRICH (1973) erörtert nicht nur unterschiedliche Methodologien, wobei auch Arbeiten aus sozialistischen Ländern einbezogen werden, sondern bringt auch zahlreiche Beispiele. Vgl. ferner FRIEDRICH/LÜDTKE (1977), die die teilnehmende Beobachtung thematisieren. PETERSEN u. a. (1975) setzen diesen Ansatz fort und treten insbesondere gegen eine positivistische Verengung der Sozialforschung auf, wobei zahlreiche Definitionen aus der Sozialforschung der DDR aufgenommen werden. Über die dortige Sozialforschung sollte man sich jedoch in den Originalbeiträgen von FRIEDRICH/HENNIG (1975/1976), FRIEDRICH (1976) informieren. Einführungen, die überwiegend dem kritischen Rationalismus folgen, finden sich bei ATTESLANDER (1971) und in gut lesbarer Form bei PRIM/TILMANN (1977). KERLINGER (1975/1977) gibt einen Überblick über Probleme der Verhaltensforschung. Für die Erziehungswissenschaft werden empirische Forschungsmethoden z. B. bei RUPRECHT (1975), RÖHRS (1971) näher thematisiert. MOLLENHAUER/RITTELMAYER (1977) geben eine ideologiekritisch orientierte Einführung, vgl. auch REICH (1978 a). BADURA (1976) und HURRELMANN (1976) zeigen in letzter Zeit viel diskutierte Einzelzusammenhänge auf. MASCHESKI (1977) verdeutlicht die neuere Haltung der HOLZKAMP-Schule zum Experiment. Stärker auf die Praxisprobleme (auch des pädagogischen Prozesses) bezogen sind die nachfolgend genannten, aber keiner einheitlichen Konzeption folgenden, Arbeiten: ROBERTS/ROST (1974) und SEELIG (1973), HELLER/ROSEMAN (1974), MAYNTZ u. a. (1971), MANGOLD (1967), STUKAT (1975). Zum Feldbegriff ist die Arbeit von MEY (1965) lesenswert. ELASHOFF/SNOW (1972) setzen sich mit einer empirischen Forschungsarbeit methodenkritisch auseinander. Unterrichtsforschung wird in den Arbeiten von BACHMAIR (1977), BESSER u. a. (1976), DOHMEN u. a. (1970), EDELSTEIN/HOPF (1973), EMMER/MILLET (1973), HAYMAN (1975), HOLSTEIN/BÜTTNER (1972), INGENKAMP/PAREY (1971 ff.), KLAUER (1973, 1974), KOSKENNIEMI (1974), LEWIS (1974), L. ROTH (1971, 1972, 1974), ROTH/PETRA (1974), SEITZ (1977), SLOTTA (1968), SCHORB (1972, 1975), SCHULZ u. a. (1973), THIEMANN (1973), TRAVERS (1972), VORMANN (1972), WALTER (1973 a, 1977), WINNEFELD (1957), WULF (1972), ZIEFUSS (1978) in verschiedener Weise problematisiert und dargestellt. Zu soziometrischen Analyseverfahren vgl. bes. z. B. CAPPEL (1976), DOLLASE (1976), ENGELMAYER (1970), HÖHN/SEIDEL (1976), KRÜGER (1976), OSWALD (1977). Zu Problemen der Schülerbeurteilung durch Erhebungsverfahren siehe z. B. ERLEBACH u. a. (1972 a), KUNZ u. a. (1974). SCHWARZER/SCHWARZER (1977 a, b), siehe auch Anm. 47, S. 176.

se“ bezeichnet wurde. Bezieht man ideologiekritische Überlegungen in die Inhaltsanalyse ein, so kann diese nicht eine bloße Interpretation als geistigen Nachvollzug des im Lehrplan Gemeinten sein, sondern muß gewisse kritische Distanz aufweisen, die ich in folgenden Kriterien zur Inhaltsanalyse zusammenfassen möchte (vgl. ferner auch KLAFFKI 1971 a, S. 126 ff., MOLLENHAUER/RITTELMAYER 1977, S. 185 ff.):

- Inhaltsanalysen erfolgen immer unter einem bestimmten Vorverständnis, das man sich bewußt machen muß und das zu reflektierende Erkenntnisvoraussetzungen einschließt. „Die Synthese von Ideologiekritik – d. h. die Einsicht, daß alle Aussagen Abstraktionen über die Wirklichkeit sind und aufgrund der sozialen Dimension der Wirklichkeit einen Wertbezug enthalten – und Empirie – d. h. die Einsicht, daß alle Aussagen mit der Wirklichkeit übereinstimmen sollten – läßt immer wieder den Konflikt entfalten, daß alle empirische Überprüfung in der *Praxis* auch durch den theoretischen Maßstab ideologischer Vorannahmen reguliert wird. Gehe ich davon aus, daß Gott die Welt geschaffen hat und richten wird, so werden alle Ungerechtigkeiten der Gegenwart ausgehend von religiösen Geboten empirisch erfaßt und von mir auf ein Jüngstes Gericht hochgerechnet werden können; gehe ich davon aus, daß der Sieg des Proletariats unvermeidlich ist und dieser später einmal wahrhaft gerechte Verhältnisse wird herstellen können, so könnte ich einige Ungerechtigkeiten, die auf dem Weg dorthin begangen werden müssen, legitimieren; gehe ich davon aus, daß ein gegebener gesellschaftlicher Zustand zwar nicht der versprochene Idealzustand, aber doch für mich ein erträglicher Zustand ist, so könnte ich mich davon abgehalten sehen, diesen Zustand radikal in Zweifel zu ziehen, wobei mir eine bloß empirische Betrachtung des Gegebenen unter Umständen entgegenkommt“ (REICH 1978 a, S. 349 f.). Diese drei in idealtypischer Weise exemplarisch herausgestellten „Lösungen“ erkenntnisleitender Vorannahmen mögen verdeutlichen, wie wichtig die reflektierte Begründung der unterstellten Vorannahmen zur Bewußtwerdung der eigenen Position als auch zur Transparenz für andere ist. Die Offenlegung der eigenen Begründungen setzt allerdings ein hohes Maß an Gedankenfreiheit, Selbstbestimmungsrechten und das Fehlen jeglicher Formen von Gesinnungsdruck voraus. Gerade in dieser Hinsicht werden die *Wirkungen* ideologischer Begründungen immer wieder zu thematisieren sein. Je weniger eine Gesellschaft Wirkungen des Widerspruchs erduldet, um so höher mögen die bloß taktischen Bekenntnisse zu der Gesellschaft sein, um so weniger kann dem hier erstrebten Ideal der Transparenz ideologischer Begründungen entsprochen werden.
- Inhaltliche Aussagen sind immer auch mehr oder weniger durch gesellschaftliche und darüber vermittelt persönliche Situationen bestimmt. In-

haltsanalysen schließen deshalb notwendigerweise Fragen nach dem Verhältnis von gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen und bestimmten Inhalten ein. Eindeutige Erkenntnisse und Ergebnisse sind hier schwer zu gewinnen, da das Verhältnis von Realität und Aussagenbildung aufgrund der Komplexität der Zusammenhänge, der Vielfalt der Einflußmöglichkeiten und der Unterschiedlichkeit der Erkenntnisinteressen belastet ist, so daß jede vordergründige Eindeutigkeit sich bei näherer Betrachtung als Vieldeutigkeit erweisen könnte. Dennoch läßt sich immer wieder nachweisen, daß bestimmte gesellschaftliche Entwicklungsstadien mit bestimmten Bewußtseinsinhalten korrespondieren, daß also auch pädagogisch-didaktische Theorien in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Situationen entworfen und in diesen praktisch benötigt werden. In jeder Inhaltsanalyse ist die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion daher notwendig, aber nur hinreichend thematisiert, wenn auch die jeweilige Bedeutung für individuelle Verhältnisse in den Blick gerät.

- Das Wesen von Inhaltsanalysen besteht darin, daß Aussagen im Gang der Interpretation immer wieder in bezug auf bestimmte Teilaspekte differenziert werden, dann aber systematisierend in den Zusammenhang mit übergreifenden Gesichtspunkten gestellt werden (wie umgekehrt). Man ist versucht, in jedem Allgemeinen auch das Besondere zu erkennen oder aus dem Besonderen auf das Allgemeine zu schließen, um zu einem tieferen Verständnis zu gelangen, Erscheinungen von Ursachen zu unterscheiden, Strukturgesetzmäßigkeiten zu finden. Jeder Inhaltsanalyse wohnt besonders im Kontext des Unterrichts hierbei immer auch ein exemplarischer und systematischer Gehalt inne. Exemplarisch, weil aus einer Vielzahl geschichtlicher Ereignisse und gewonnener Erkenntnisse nur ausgewählte Momente behandelt werden können. Systematisch, weil hierbei immer auch versucht wird, auf generelle Entwicklungstendenzen zu schließen und diese als wesentliche Momente im Unterrichtsprozeß zu verankern. Daher stehen zwei Fragen immer wieder im Zentrum von Inhaltsanalysen: (1) Was führt uns dazu, welche Ereignisse bzw. Aussagen auszuwählen? (2) Welche Kriterien der Systematisierung stellen wir warum bereit?
- Inhaltsanalysen können nicht losgelöst von gesellschaftlichen Interessen und Anforderungen, den Bedürfnissen und Interessen der Schüler und damit der Zukunftsbedeutung der Inhalte in ihrem Leben, den Bedürfnissen und Interessen des Lehrenden im Spannungsfeld eigener Sozialisation, gesellschaftlicher Erwartungen und pädagogischer Verantwortung gegenüber den Schülerpersönlichkeiten begründet werden. Je mehr Unterrichtstheorie als ein Moment im notwendigen Fortschreiten der Demokratisierung gesehen und als Emanzipationshilfe begründet wird, desto mehr gewinnt vor allem der Aspekt einer Erhöhung selbstbestimmender Kom-

petenzen der Schüler als Kriterium Relevanz, was sich auf die Inhaltsanalyse deutlich auswirken müßte (vgl. auch die *Abbildungen 14* und *20*). Die *Selbstanalyse* des Lehrers wird immer auf psychologische Forschungsmethoden, hierbei auch auf Fremdanalysen, angewiesen sein. Sie ist aus eigener und isolierter Kraft heraus nicht zu bewältigen. Demgegenüber mag die *Schüleranalyse* dem Lehrenden leichter fallen, obwohl gerade hier die Gefahr besteht, daß eigene Einstellungen und u. U. Fehlerwartungen in die Beurteilung der Schüler projiziert werden. Nachfolgend sollen in vereinfachter Form einige Momente vor allem der Analyse der Ausgangsbedingungen der Schüler betrachtet werden. Es geht hier ausschließlich um eine erste *Anregung* zu weitergehenden Aktivitäten. So könnte im Theorie-Praxis-Bezug vor allem der Umgang mit folgenden Verfahren geübt werden:

1. *Beobachtungsverfahren*

Die Beobachtung von Schülern und die Beobachtung des eigenen Lehrerverhaltens tritt in jeder Unterrichtsstunde auf. Allerdings sind systematische Beobachtungen schwierig und daher eher selten, sie sind zumeist auf die Zusammenarbeit mit direkt beauftragten Beobachtern beschränkt. Hier kann sich z. B. ein produktives Verhältnis zwischen Lehrer und Unterrichtshospitanten entwickeln, das im Interesse beider Seiten nicht ungenutzt bleiben sollte.

Beobachter analysieren Tätigkeiten und nach außen hin beobachtbare Verhaltensweisen. Diese Beobachtungen können nicht die Persönlichkeit eines Schülers oder Lehrers erklären, sie liefern zunächst nur Aussagen über bestimmte Tätigkeits- oder Verhaltensmerkmale unter bestimmter Fragestellung des Beobachtenden. Beim Beschreiben der Tätigkeiten kann hier noch überwiegend phänomenorientiert verfahren werden, aber schon das Herausstellen bestimmter Verhaltensweisen führt direkt auf Probleme der Definition, was Verhalten für den Beobachter in der einen oder anderen Hinsicht bedeutet. Ich kann beispielsweise die Tätigkeit „Schüler P. schlägt Schüler K. mit seiner Schreibmappe“ schlicht beschreiben, bei der Kennzeichnung seines Verhaltens aber muß ich schon interpretieren, ob es z. B. ein aktuell undiszipliniertes, ein aggressives oder ein sich verteidigendes Verhalten ist. Beobachtungen sind also auf Interpretationen und damit zusammenhängend Kriterien der Bewertung angewiesen. Es kommt für den Beobachtenden darauf an, diese Kriterien bewußt zu halten, um Zufälligkeiten und Mißdeutungen unter Umständen auszuschließen bzw. zu verringern. Dies gilt auch in bezug auf das Beobachten sogenannter Persönlichkeitseigenschaften der Schüler und Lehrer, die ohnehin durch ein bloßes Beobachten äußerer Tätigkeitsmerkmale nicht hinreichend erfaßt werden können. Beobachtungen setzen zunächst also ein methodenkritisches Herangehen des Beobachtenden an

die Beobachtungssituation voraus. Probleme, Schwierigkeiten und Ergebnisse (auch bezugnehmend auf in der Literatur empfohlene Beobachtungsverfahren) von Beobachtungen des Schüler- und Lehrerverhaltens bieten eine Fülle von Material für die Dokumentation des Unterrichtsprozesses.⁴³ Beobachtungen sollten systematisch geplant werden und nach Möglichkeit sollten Lehrerpraktikanten hier nicht nur ihren Blick für Unterricht schulen, sondern auch mit dem Lehrer und der beobachteten Klasse in Kommunikation treten. Als Anregung vgl. *Abbildung 15*.

2. Befragungen

Befragungen können in mündlicher und schriftlicher Form ablaufen. Der Vorteil gegenüber Beobachtungsverfahren ist darin zu sehen, daß innere Einstellungen stärker zu Bedeutung gelangen können und die Interessen der Befragten unter Umständen so auch zur Geltung gebracht werden. Der Nachteil kann darin liegen, daß sich der reale Unterrichtsablauf so zu wenig objektiv dokumentieren läßt.

Befragungen (vgl. *Abbildung 16*) und Hausbesuche (vgl. *Abbildung 17*) helfen oft, genauere Informationen über die Ausgangsvoraussetzungen des Unterrichtsprozesses zu gewinnen. Diese Verfahren sind immer wieder vom Lehrer einzusetzen, um Erkenntnisse über die didaktische Planung des Unterrichts zu gewinnen. Gerade deshalb muß es als besonders wichtig erscheinen, diesen Erkenntnisstand zu dokumentieren.⁴⁴

Befragungen und Beobachtungen stehen nicht isoliert voneinander, sondern sind Verfahren, die in der Analyse der Unterrichtsbedingungen im Zusammenhang betrieben werden sollten. Ergebnisse werden jedoch niemals absolut eindeutig sein und die Ergebnisinterpretation weist wie die Fragestellung, die Beobachtungen und Befragungen zugrunde liegt, auf Wert- und Kriterienvorstellungen des Beobachters und Fragers. Dies muß bei der Dokumentation und Auswertung besonders bedacht werden.

43 Auch wenn sich oft nur Erscheinungsbilder sammeln lassen und Erklärungen von Ursachen vage bleiben, so kann dies längerfristig gesehen durchaus Erklärungen ermöglichen. Siehe Literatur in Anm. 42, S. 168.

44 Im Unterrichtsprozeß treten Befragungen immer wieder im Unterrichtsgespräch auf. Man erfährt oft indirekt, ob Schüler etwas verstanden haben, einzelne Schüler äußern sich direkt zur Sache usw. Damit werden zum Teil auch Ausgangsvoraussetzungen für folgende Stunden ermittelt. Ähnliches gilt für Prüfungsarbeiten und Leistungskontrollen. Die Dokumentation dieses Erkenntnisstandes dominiert meist in der Schulpraxis, sie ist im Notenbuch des Lehrers auf den Nenner gebracht. Diese Art des „Befragens“ reicht jedoch nicht aus, um das Ausgangsniveau umfassend genug zu ermitteln, da es weniger als Verfahren der Ausgangserhebung als vielmehr der Lernkontrolle dient.

Abbildung 15:
Beobachtungsverfahren im Rahmen der Unterrichtsdokumentation

Beobachtungsverfahren					
1. Wahl von Beobachtungsträgern					
Personen (z. B.)			Technisch (z. B.)		
Praktikant oder Praktikantengruppe	Lehrer bzw. Mentor	Wissenschaftler	Eltern	Tonbandmitschnitt, der später ausgewertet wird	Videoaufnahme, die später ausgewertet wird
2. Herausarbeiten der Fragestellungen und Kriterien, die die Beobachtung steuern. Ausarbeiten einer systematischen Beobachtungsplanung und eines gezielten Einsatzes der Verfahren. Entwicklung von Vordrucken, um Beobachtungsdaten durch graphische Zuordnungen oder sonstige vereinfachte Verfahren schnell und übersichtlich festzuhalten und Vergleichsmöglichkeiten zu parallelen Untersuchungen zu gewährleisten					
3. Wahl von Beobachtungsobjekten					
Beobachtung der Unterrichtsdurchführung (z. B.) (Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien: vereinzelt im Interaktionsprozeß zwischen Lehrer und Schülern oder zwischen Schülern beobachtet oder im speziellen/allgemeinen Zusammenhang)			Beobachtung der Unterrichtsbedingungen (z. B.) (Raum-, Zeit- und Sozialgrößen vereinzelt oder im speziellen/allgemeinen Zusammenhang beobachtet) z. B. Sozialgrößen (Beobachtung der Tätigkeiten und Verhaltensweisen des Lehrers oder ausgewählter Schüler im Rahmen von Fallstudien)		
4. Erörterung der Beobachtungsdaten – soweit Möglichkeiten gegeben – mit den Beobachteten					
5. Schriftliche Kurzzusammenfassung erstellen und mit Material in die Dokumentation einordnen. Mit vorherigen Untersuchungen vergleichen. Diskussionen mit anderen suchen. Eventuell Schlüsse für weitere Untersuchungen formulieren					

Abbildung 16:
Befragungen im Rahmen der Unterrichtsdokumentation

Befragungsverfahren						
1. Wahl von Befragungsträgern						
Personen (z. B.)			Technisch (z. B.)			
Praktikant oder Praktikantengruppe	Lehrer bzw. Mentor	Wissenschaftler	Eltern	Tonbandmitschnitt, der später ausgewertet wird	Videoaufnahme, die später ausgewertet wird	
2. Herausarbeiten der Fragestellungen und Kriterien, die die Befragung steuern. Ausarbeiten einer systematischen Befragungsplanung und Entwicklung einer Befragungstaktik unter Einbeziehung des Ausgangsniveaus der zu Befragenden (eventuell stichprobenartige Vorerhebungen). Erarbeiten von Verfahren zur angemessenen Aufzeichnung von Antworten						
3. Wahl von zu Befragenden						
Schüler	Lehrer	Eltern	Wissenschaftler	Entscheidungsträger (im Schulfeld oder andere)	weitere	
4. Wahl von Befragungsverfahren						
Gespräch	Interview	Hausbesuch	Erhebungs- bzw. Fragebogen	Prüfung	weitere	
5. Erörterung der Befragungsdaten und eigener Interpretationen – soweit Möglichkeiten gegeben – mit den Befragten						
6. Schriftliche Kurzzusammenfassung erstellen und mit Material in die Dokumentation einordnen. Mit vorherigen Untersuchungen vergleichen. Diskussionen mit anderen suchen. Eventuell Schlüsse für weitere Untersuchungen formulieren						

Abbildung 17:

Fragestellungen bei Hausbesuchen im Rahmen der Unterrichtsdokumentation

Hausbesuche		
1. Herausarbeiten der Fragestellungen und Kriterien, die den Hausbesuch erforderlich machen und Anlaß zur Fallstudie sind. Ausarbeiten einer systematischen Gesprächsführung, in die die Interessen des Schülers und der Eltern weitreichend mit eingehen sollen		
2. Befragungsdaten, die zur Fallstudie erforderlich sind		
Die Entwicklung des Kindes (Verlauf der Schwangerschaft, Geburt, Krankheiten, physische und psychische Belastungen, Besonderheiten)	Die Entwicklung der Erziehungssituation (Erziehungsträger, Erziehungsnormen, Struktur der Familie und sozial-ökonomischer Hintergrund, Atmosphäre, Reiz- und Fördersituation)	Der Tagesablauf des Schülers – aus der Sicht der Eltern – aus der Sicht des Schülers
3. Erörterung der Erziehungsprobleme mit den Eltern und dem Schüler. Festsetzen bestimmter Folgerungen (z. B. Veränderungen im Rhythmus von Arbeit und Erholung) oder im besonderen Fall weiterer helfender und fördender Maßnahmen		
4. Schriftliche Kurzzusammenfassung erstellen und mit Material in die Dokumentation einordnen. Mit vorherigen oder anders gearteten Fallstudien vergleichen. Diskussionen mit anderen suchen. Eventuelle Schlüsse für weitere Untersuchungen ziehen		

3. Experimente

Experimenten kommt eine besondere Bedeutung im pädagogischen Prozeß zu. Mit ihrer Hilfe können auch spezielle Fragestellungen näher untersucht werden, wobei dem Lehrer wiederum vor allem die Praktikanten und Wissenschaftler zu Hilfe kommen können und sollten. Es gibt auch für den Lehrer Möglichkeiten, Experimente durchzuführen. Er kann einen didaktischen Wagnischarakter entwickeln, der sich als experimentelles Verhalten der eigenen Unterrichtsplanung gegenüber auch motivierend auf die Schüler auszuwirken vermag. Experimente sind in neuerer Zeit vor allem im Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischen Fragestellungen entwickelt worden. Für das Lehrstudium stellt sich immer mehr die Aufgabe, in Grundbegriffe und -praktiken des Experimentierens einzuführen.⁴⁵

Wenn wir hier Beobachtungen, Befragungen und Experimente als mögliche Erhebungsverfahren zur Analyse der didaktischen Handlungsstruktur herausheben, dann sind damit die vielfältigen Analysemethoden keineswegs ausgeschöpft, sondern allenfalls auf drei wesentliche Grundformen reduziert (vgl. auch die Literatur, die in Anm. 42, S. 168, angegeben ist).

Aus der Sicht der Schulpraxis sind neben diesen bedingungserforschenden Verfahren auch Leistungs- und Verhaltenskontrollen als Überprüfungsverfahren relevant. Da gibt es beispielsweise eine ganze Reihe von Testverfahren⁴⁶, die Leistungen und Verhalten messen sollen, da gibt es die Probleme der Zensurengebung⁴⁷ und Hausaufgaben⁴⁸, die zu einer Bewertung der Schülerpersönlichkeiten herausfordern und den Lehrer damit vor Analyseaufgaben stellen. Er muß mit diesen Problemkreisen daher schon in seinem Studium vertraut werden, insgesamt auch die Fragwürdigkeit jeder Leistungszuschreibung reflektieren lernen, ohne die Gesamtheit seiner Erhebungsverfahren *allein auf Kontrollmaßnahmen* zu reduzieren. Beobachtungen, Befragungen und Experimente dienen nicht nur der Kontrolle von Unterrichtspraxis, sondern im weiteren Sinne der Reflexion von Bedingungen

45 Vgl. dazu weiterführend u. a. EMMER/MILLET (1973), INGENKAMP/PAREY (1971 ff.), KLAUER (1973), TRAVERS (1972), siehe auch die Literatur in Anm. 42, S. 168.

46 Vgl. dazu die Literatur in Anm. 39, S. 58.

47 Vgl. einführend z. B. FÜRNRATT (1977), HELLER (1975), HÖHN (1973), KEMMLER (1976), KLEBER u. a. (1976), KROPE (1976), SCHRÖDER (1974), SCHRÖTER (1977), SCHWARZER (1975), SIEVERING (1974), TIEDEMANN (1977), ULICH/MERTENS (1976), WALTER (1977 a), ZIEGENSPECK (1973); weitere im Zusammenhang stehende Problemaspekte erörtern z. B. BERGE u. a. (1975), BRUSTEN/HURRELMANN (1976), HIELSCHER (1972), SÜLLWOLD (1975), bezogen auf Motivationsfragen u. a. FÜRNRATT (1976), KLEBER u. a. (1977), KNÖRZER (1976), MEISTER (1977), SCHIEFELE (1974), SCHORB (1976), TODT (1977).

48 Vgl. einführend z. B. EIGLER/KRUMM (1972), GEISSLER/PLOCK (1974), KAMM/MÜLLER (1975), WITTMANN (1970).

dieser Praxis, damit auch der Möglichkeit, einen Ist-Zustand durch konstruktive Kritik überwinden zu helfen. Die durch die Selektionsmechanismen erforderliche Leistungs- und Verhaltensbewertung der Schüler durch den Lehrer setzt aber nicht nur jeweils spezifische Erhebungsverfahren in Gang, sondern bedingt auch die Notwendigkeit einer direkten Selektionsentscheidung durch den Lehrer, deren soziale Ungerechtigkeit aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und dabei auftretender Benachteiligungen bestimmter Schülergruppen zwar heute nicht vollständig ausgeglichen werden kann, die jedoch zumindest bei einer umfassenden Bedingungs-erhebung durch gezielte pädagogische Maßnahmen individueller Förderung in der Tendenz sich verringern läßt.⁴⁹

Insgesamt mag an den bisher gemachten Aussagen zur allgemeinen Unterrichtsvorbereitung deutlich geworden sein, daß der Aus- und Weiterbildung des Lehrers im Rahmen des Theorie-Praxis-Bezuges mit dem Ziel umfassender bedingungsanalytischer Kompetenzen eine zentrale Bedeutung zukommt. Nicht vergessen werden darf, daß der Lehrerstudent bereits erzogen ist, wenn er Erzieher werden will. Ich möchte deshalb die Gedanken über die allgemeine Unterrichtsvorbereitung mit einigen „moralischen Hinweisen“ auf die „Ideale“ des Lehrers schließen (vgl. auch REICH 1977 a, S.337):

- Der Lehrer soll Selbständigkeit und eigenes Denken entwickeln, keine Normen und Regeln bloß auswendig lernen und hersagen, sondern in ideologiekritischer Reflexion Aussagen hinterfragen lernen und auf Interessensphären zurückführen können.
- Der Lehrer soll sich nicht indifferent zur notwendigen Emanzipation seiner Schüler verhalten, sondern das gemeinsame Interesse von Schülern und Lehrern in einer herrschaftsentlasteten Gesellschaft sehen, die, frei von Unterdrückung und Ausbeutung, jedem eine Chance zur allseitigen Entwicklung gibt und niemanden aufgrund von Herkunft, Rasse, Geschlecht und Anschauung benachteiligt. Der Lehrer muß erkennen, daß dieses Ziel in unserer Gegenwart noch längst nicht erreicht ist und daß deshalb sein Engagement herausgefordert wird.
- Der Lehrer soll nicht nur die Inhalte ideologiekritisch hinterfragen, sondern auch die Methoden, mit denen gelehrt wird. Er muß sich immer überlegen, inwieweit seine Lehre inhaltlich und methodisch einer Demokratisierung dienen kann. Er muß sich insbesondere um eine Förderung benachteiligter Schüler kümmern.
- Der Lehrer sollte von den Erscheinungen zu Ursachen vordringen, keine Ansichten unbefragt gebrauchen, oberflächliches Urteilen vermeiden, eigene Fehlleistungen auch vor Schülern zugeben können. Jeder Lehrer ist

⁴⁹ Vgl. dazu z.B. die Ausführungen bei ROLFF u. a. (1974).

fehlbar, dies müssen Schüler bewußt erfahren, wenn blinde Gläubigkeit vermieden und selbständig-kritisches Denken entwickelt werden soll.

- Der Lehrer sollte die Literatur regelmäßig studieren und die Diskussion in für ihn relevanten Zeitschriften verfolgen. Er sollte sich Rechenschaft darüber ablegen, inwieweit dort angesprochene Probleme für ihn bedeutungsvoll sind und dies mit Kollegen diskutieren. Es setzt dies ein Berufsverständnis voraus, das im Lehrerberuf mehr als einen Job sieht.
- Der Lehrer sollte außerschulische Belange der Schüler und Eltern, die er unterrichtet, kennen, um seine Entscheidungen nicht abgehoben von der Lebenssituation zu treffen. Er bedarf des intensiven Kontaktes mit außerschulischen Problemen, was eine hohe Weltoffenheit voraussetzt. Die bedingungsanalytische Kompetenz, die jeder Lehrer entwickeln sollte, ist das Kernstück der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung. Hier ist eine kausale Ebene zu erreichen: Wissenschaft wäre überflüssig, wenn Erscheinung und Ursache identisch wären.
- Kollektive Arbeitsformen innerhalb der Lehrerschaft sind unerläßlich, um die Aufgaben des Unterrichtens sinnvoll zu koordinieren und auszuüben. Der Lehrer sollte schon während des Studiums die Vorteile, aber auch die Schwierigkeiten, gemeinschaftlicher Arbeit erfahren.
- Der Lehrer darf seine Schüler nicht als Gegner sehen, ihren Entwicklungsstand nicht unterbewerten und ihre Selbsttätigkeit und Eigeninitiative nicht verkümmern lassen. Wo immer es geht, sind die Schüler an der Planung ihres Lernprozesses zu beteiligen, zur aktiven Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt anzuregen. Die Schüler haben im Unterricht nicht nur definierte Pflichten, die die Disziplin aufrecht erhalten sollen, sondern auch Rechte, die so weit ausgelegt sein müssen, daß demokratische Mitverantwortung und nicht stumme Teilnahme an vorentschiedenen Prozessen erzielt wird. Diese Anforderung ist besonders dann schwer zu erfüllen, wenn der Lehrerberuf selbst bürokratisiert wird und traditionelle Denk- und Herrschaftsmuster aus dem Elternhaus in die Schule getragen werden. Die aktive Zusammenarbeit mit den Eltern ist für den Lehrer notwendig. Eine Interessenvertretung (Gewerkschaft) der Lehrer gegenüber ihrer Dienstbehörde ist wichtig.

5.2 Die besondere Unterrichtsvorbereitung

Es soll hier kein Regelschema der Unterrichtsplanung oder ein immer wieder zum Zitieren geeignetes Unterrichtsplanungsbeispiel zur Verdeutlichung der

Aufgaben einer besonderen Unterrichtsvorbereitung gegeben werden.⁵⁰ Jeder Lehrer muß seinen persönlichen Unterrichtsstil und seine persönliche Verantwortung und Bereitschaft zur Unterrichtsanalyse, -planung und -durchführung entwickeln. Hier sollen nur Anregungen zur differenzierten Gestaltung der Analyse- und Planungsarbeit gegeben werden. Dabei ist zwar keine Vollständigkeit des Beachtens aller möglicherweise auftretenden Probleme zu garantieren, dennoch werden die nachfolgenden Bemerkungen in der Breite der Anforderungen darüber hinausgehen, was der Lehrer an schriftlicher Vorbereitungsarbeit in der Regel zu leisten hat. Die schriftliche Form ist ohnehin fast ausschließlich auf Prüfungssituationen oder prüfungsähnliche Momentaufnahmen beschränkt, weil mit der zunehmenden Lehrpraxis mündliche bzw. gedankliche Planungen zum direkten unterrichtlichen Gang dominieren. Je besser ein Lehrer hierbei die allgemeine Unterrichtsvorbereitung geleistet hat, um so weniger Aufwand wird er mit der besonderen Arbeit haben.

Dennoch gibt es immer wieder Probleme bei der Entwicklung zielgerichteten und für die Schüler effektiven Handelns im Unterricht. *Abbildung 18*, die wir VOLPERT (1974, S. 55) entnommen haben, zeigt Merkmale effizienten und ineffizienten Handelns auf, wie sie auch für die eigenständige Handlungsregulation (vgl. nochmals S. 139 ff.) des Lehrers Relevanz haben. Betrachten wir hier kurz näher die einzelnen Kategorien:

Abbildung 18:
Kennzeichnung von Merkmalen des Handelns

allgemeines Handlungsmerkmal	Merkmal des effizienten Handelns	Merkmal des ineffizienten Handelns unter dem Aspekt Isolierung Unterentwicklung von Planungsprozessen	
gegenstandsbezogen und gesellschaftlich determiniert	realistisch	illusionär	wirr
bewußt, zielgerichtet und rückgemeldet	stabil-flexibel	inflexibel	instabil
hierarchisch-sequentiell organisiert	organisiert („planende Strategie“)	vorschnell	„momentane Strategie“

Effektives Handeln ist *realistisch*, d. h. es geht von einer Analyse gegebener Bedingungen aus und bezieht sich auf Situationen, Sachverhalte, Verhaltensweisen, indem es im Lehr-/Lernprozeß die *Ausgangslage der Schüler* be-

50 Der nachfolgende Text soll als *Anregung* dienen. Er macht darauf aufmerksam, Unterrichtsanalysen, -planungen und -durchführungen möglichst weitreichend zu reflektieren, ohne ein immer gültiges Schema entwickeln zu wollen.

Zu anderen Modellen vgl. die Literatur in Anm. 25, S. 156.

achtet. Illusionär wäre nicht nur, z. B. Erstklässlern lange Gedichte beibringen zu wollen, sondern auch z. B. einheitliche Leistungen aller Schüler bezogen auf Aufgabenstellungen zu erwarten, die allgemein (vom Lehrplan her) in einer bestimmten Klassenstufe gestellt werden können. Realistisch heißt hier, die Ausgangslage für jeden Sachverhalt bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler immer neu zu bedenken, um abgehobene Strategien zu vermeiden. Dies heißt in der Alltagspraxis: Rückmeldungen der Schüler im Durchführungsgang immer wieder aufzunehmen und die Steuerung entsprechend der Rückmeldungen auf den Lernprozeß der Mehrheit (und besonders auch schwacher Schüler durch differenzierende Förderung) auszurichten. Ein wirres Verständnis entsteht dort, wo Handlungsmerkmale zu wenig logisch durchdrungen und auf Prozesse des Unterrichts chaotisch bezogen werden.

Effektives Handeln ist *stabil*, d. h. es unterliegt bestimmten einsehbaren Kriterien und Konsequenzen, die durchgehalten werden und Sicherheit des Lehrens und Lernens im Sinne von konstanten Zuwendungen bedeuten, es ist zugleich dabei notwendigerweise *flexibel*, wenn es realistisch auf den Lehr-/Lernprozeß im Unterricht mit seiner Situationsgebundenheit bezogen sein soll. Inflexibles Handeln und instabiles Handeln sind besonders dort anzutreffen, wo Bedingungen des Handelns nicht genügend identifiziert und Rückmeldungen zu wenig registriert werden.

Effektives Handelns ist *organisiert*, d. h. es folgt einem planmäßigen Gang, der eine Strategie voraussetzt. Unterrichtliches Handeln benötigt diese planende Strategie bei der Vorbereitung jeder Unterrichtsstunde, wobei weitreichende Bedingungen zu bedenken sind, so daß vorschnelle Entscheidungen ohne hinreichende Herleitung oder nur momentane Strategien nicht ausreichend sind.

Wir wollen an dieser Stelle nicht näher auf die arbeitspsychologischen Folgerungen VOLPERTS oder der weiter oben behandelten Handlungsregulationstheorien eingehen, sondern hier nur recht elementar herausstellen, welchen grundsätzlichen Handlungsablauf es bei der Unterrichtsvorbereitung (hier unter Voraussetzung einer immer erstrebten *allgemeinen Vorbereitung!*) zu beachten gilt. Wir setzen dabei das Bemühen voraus, Handlungen realistisch, stabil-flexibel und organisiert-planend zu vollziehen, *Orientierungs-, Antriebs- und Ausführungsregulationen* hinreichend zu bedenken.

Ausgangspunkt unserer weiteren Betrachtungen ist zunächst die Schematisierung in *Abbildung 19*, die ein Strukturschema zur Unterrichtsvorbereitung angibt, wobei die allgemeinen Voraussetzungen der Unterrichtsvorbereitung und die besonderen Ausarbeitungsschritte der direkten Planungsarbeit für die Einzelstunde hier noch einmal unterschieden sind (vgl. weiterführend

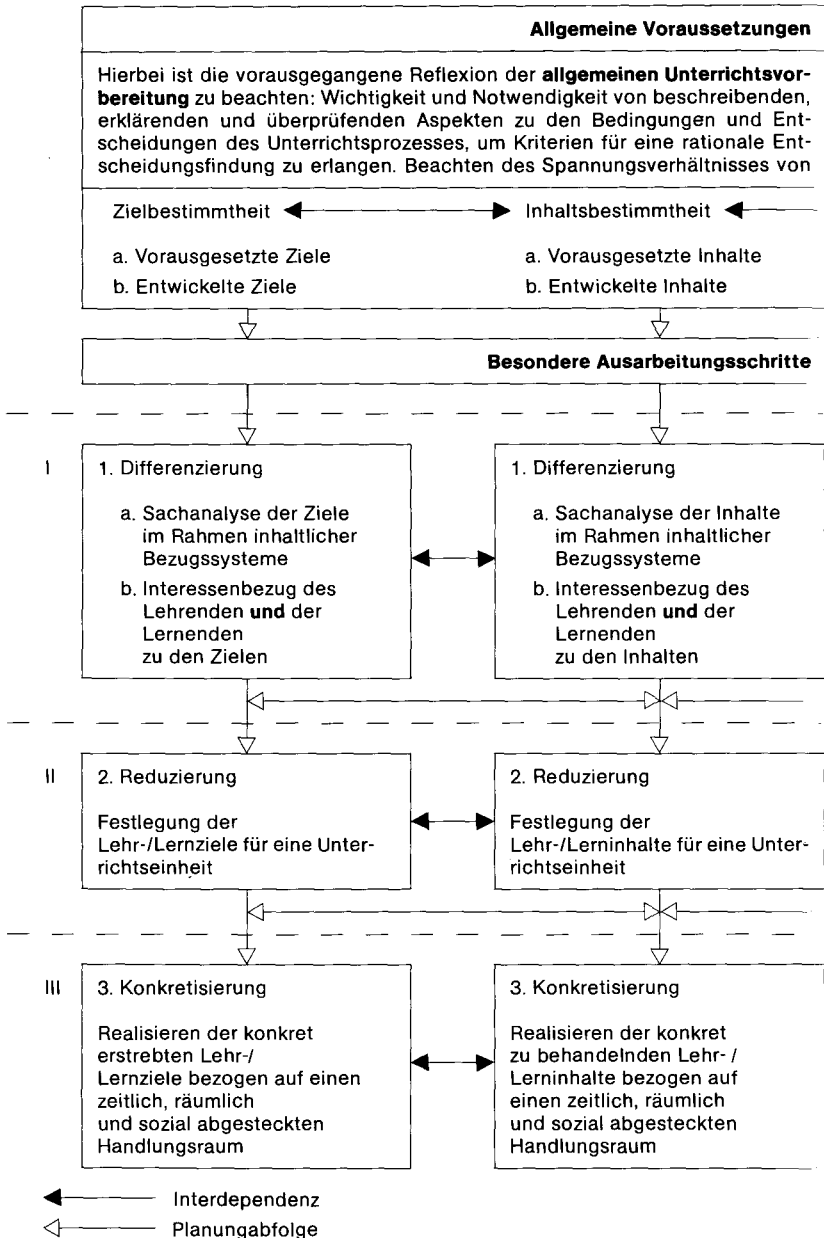
auch *Abbildung 21*). Auf die allgemeinen Voraussetzungen sind wir weiter oben bereits eingegangen, sie wirken in jedem Detail auch der besonderen Unterrichtsvorbereitung. Aufgrund der *Partialisierung* der Lehrerhandlungen und notwendiger Reduktionen wird die allgemeine Unterrichtsvorbereitung allerdings oft nur mit Einschränkungen zu realisieren sein.

Was heißt allgemeine Unterrichtsvorbereitung in dem angeführten Schema? Es meint hier die Beachtung und Analyse allgemeiner Voraussetzungen des Unterrichts: Im weiteren Sinne sind dies die gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen, die direkt (über die teilnehmenden Personen) und indirekt (im Hinblick z. B. auf normierende, konditionierende und organisierende Faktoren) in den Unterrichtsprozeß eingreifen. Im engeren Sinne finden sich diese Voraussetzungen in vielfältig vermittelter Form auch in den Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien, die in grober Struktur bereits durch Richtlinien und Lehrpläne, zugelassene Lehrmittel etc. vorgeordnet sind, die zum Teil noch im Rahmen didaktischer Freiheiten (besonders bezogen auf die Art der Umsetzung und Durchführung) vom Lehrer entwickelt werden müssen. Problemlos wäre die Vorausgesetztheit in dem Moment, wo inhaltliche und methodische Bestimmungen in einer Gesellschaft nicht mehr kontrovers wären, wo nur die Frage nach der besten Strategie bleibt.

Demgegenüber ist unsere Gegenwart problemvoll: Lehrende können sich nicht mit einer Kenntnisnahme unterrichtlicher Voraussetzungen bescheiden, sondern müssen diese jeweils kritisch und bezogen auf die historische Entwicklung auslegen. Diese Auslegungsarbeit zeigt sich nicht nur in bezug auf die weiteren (gesellschaftlichen und individuellen) Voraussetzungen unterrichtlichen Handelns, sondern auch in jedem Detail der Unterrichtsplanung im engeren Sinne. Intentionen (Ziele), Inhalte, Methoden, Medien, so veranschaulicht *Abbildung 19*, stehen bereits auf der Ebene allgemeiner Voraussetzungen in einem Spannungsverhältnis: Als an den Lehrer gerichtete Erwartungen und Forderungen im Rahmen institutionell gesetzter Reglementierung – als staatlich definierte Qualifikationsanforderung und Selektionszuweisung – und als Anforderung an seine didaktische Freiheiten, in persönlicher Verantwortung eine demokratisch-emanzipative Perspektive (so das hier vertretene Ideal, es gibt auch dem entgegenstehende Ideale) zu entfalten. Aufgrund dieser gegensätzlichen Setzungen kann es unter Umständen zu Konflikten im Lehrerberuf kommen, wenn z. B. die Schulaufsicht oder Eltern das entwickelte Engagement nicht mehr als ihren Setzungen gemäß anerkennen (und hier sind leider die Spielräume sehr vage und Setzungen oft äußerst subjektiv).

Notwendige Handlungen in der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung wurden weiter oben bereits geschildert (vgl. auch *Abbildung 21*), im folgenden sollen besondere Schritte der Unterrichtsvorbereitung betrachtet werden.

Abbildung 19:
Strukturschema zur Unterrichtsvorbereitung
(Probleme der Entscheidungsfindung)



der Entscheidungsfindung

vorgegebener Bestimmtheit durch gesellschaftliche und individuelle Umstände einerseits (Bedingungsanalyse), Versuche der Entwicklung einer durch Unterricht vermittelten Emanzipationshilfe andererseits (pädagogisch-demokratische Verantwortung). Dies setzt differenzierte Kenntnisse voraus (vgl. dazu nochmals Abbildung 11 und S. 92 ff. und 107 ff.).

Methodenbestimmtheit

Medienbestimmtheit

- a. Vorausgesetzte Methoden
- b. Entwickelte Methoden

- a. Vorausgesetzte Medien
- b. Entwickelte Medien

bei der Entscheidungsfindung

1. Differenzierung

- a. Sachanalyse der Methoden im Rahmen inhaltlicher Bezugssysteme
- b. Interessenbezug des Lehrenden **und** der Lernenden zur Methodenwahl

1. Differenzierung

- a. Sachanalyse der Medien im Rahmen inhaltlicher Bezugssysteme
- b. Interessenbezug des Lehrenden **und** der Lernenden zur Medienwahl

2. Reduzierung

Festlegung der Lehr-/Lernmethoden für eine Unterrichtseinheit

2. Reduzierung

Festlegung der Lehr-/Lernmedien für eine Unterrichtseinheit

3. Konkretisierung

Realisieren der konkret heranzuziehenden Lehr-/Lernmethoden bezogen auf einen zeitlich, räumlich und sozial abgesteckten Handlungsraum

3. Konkretisierung

Realisieren der konkret zu handhabenden Lehr-/Lernmedien bezogen auf einen zeitlich, räumlich und sozial abgesteckten Handlungsraum

Wir finden drei wesentliche Stufen der besonderen Unterrichtsvorbereitung. Da ist zunächst die erste Stufe der

Differenzierung:

Jeder Unterricht setzt in allgemeiner Hinsicht ein bestimmtes Sachgebiet und eine bestimmte Interessenlage der Schüler in bezug auf Intentionen (Ziele), Inhalte, Methoden und Medien voraus. Dies ist uns aus der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung bekannt. Für jeden besonderen Arbeitskomplex im Unterricht müssen wir diesen allgemeinen Aspekt jedoch in die konkrete Tat umsetzen. Dies heißt in einem ersten Schritt: Wir müssen uns einen Überblick in Form einer Sachanalyse über das zur Disposition stehende Sachgebiet verschaffen (a.) und dabei gleichzeitig die Interessen der Schüler mit einbeziehen (b.). Dabei kommt es zunächst gar nicht auf die direkte Planung einer Stunde an, sondern auf die Differenzierung des für uns erreichbaren und zu entwickelnden Materials. Wir müssen uns sachkundig machen, eventuell Kenntnisse aus dem Fachstudium auffrischen oder neue Sachkenntnis erwerben, unsere Kenntnis der Schülerinteressen aktivieren und unter Umständen durch ein Erhebungsverfahren bezogen auf das neue Sachgebiet erkunden. Wir legen eine Materialsammlung an, ein inhaltlich und methodisch differenziertes Material, das uns als Ausgangsbasis für die weitere Planung dient. Das fachwissenschaftliche Studium, die Aneignung inhaltlicher und umfassender methodischer Bezüge von Fachdisziplinen, dient im wesentlichen der Vorbereitung des Lehrers auf die schwierige Aufgabe, bestimmte Lehrgebiete differenzieren zu können, den fachwissenschaftlichen Erkenntnisstand zu verfolgen, eigenständig Interessen in die Analyse von Fachthematiken mit einzubringen, möglichst ohne rationale Ausgangspunkte zu verfehlen. Auch der Lehrer soll wie der Fachwissenschaftler fähig sein können, die jeweilige Fachdisziplin zu überschauen, den Erkenntniszuwachs aufzunehmen und produktiv zu verarbeiten.

Allerdings wird vom Lehrerstudenten kaum eine in die weitreichende Spezialisierung voranschreitende Isolierung von den *breiten* fachlichen Bezügen, wie sie auch für die Schulpraxis in jeweils stundenmäßig reduzierter Sicht dann relevant werden, verlangt werden dürfen. Hier gibt es in der Gegenwart mannigfache Widersprüche in der Lehrerausbildung, da die Fachwissenschaften oft abgehoben von den notwendigen Bedürfnissen des Lehrerberufes die Ausbildung betreiben und Fachdidaktiken zum Teil noch im unterentwickelten Stande ein Kümmerdasein führen. Wenn der Lehrer nicht schon durch sein Studium auch eigenständig lernt, fachliche Themen fachlich und *fachdidaktisch* zu differenzieren, dann wird er in der Schulpraxis mehr oder minder unreflektiert auf ihm zugearbeitetes Lehrmaterial zurückgreifen, also die eigene Differenzierungsarbeit vernachlässigen. Dies ist oftmals

durchaus sinnvoll, führt aber andererseits bei längerem einseitigen Gebrauch zu einem Lehrbuchunterricht, der monotone Züge annehmen wird. Je weniger ein Lehrer auch in die Sache, die er lehrt, mit eigenen Gedanken und Wissen verstrickt ist, um so ungläubwürdiger mag die Notwendigkeit des Lehrstoffes für die Schüler erscheinen, die das Vorbild des Lehrers ständig vor Augen haben.

Die Sachanalyse der Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien folgt in der Differenzierung selbstverständlich schon bestimmten Erkenntnisinteressen. Es ist auch gänzlich undenkbar, daß ein Lehrer oder eine Lehrergruppe ein Stoffgebiet im Hinblick auf seine Sachanalyse vollständig ausschöpfen könnten. Hier sollte jedoch zumindest das Bemühen vorliegen, es möglichst umfassend auszuschöpfen. Dies setzt einen Interessenbezug des Lehrers voraus, der nach Möglichkeit nicht bestimmten Denkvorlieben oder Lieblingsthemen anheimfällt, der ein ständiges Überdenken auch altbekannter und bewährter Stoffgebiete fördert.

Da auch die Schüler einen Interessenbezug zum Unterricht und seinen Gegenständen haben, scheint es hier das Einfachste zu sein, sich diesen Interessen anzupassen, um so zugleich für eine hohe Motivierung zu sorgen. Genau dies wäre aber eine gefährliche Vereinseitigung, wenn sie im Unterricht über längere Strecken praktiziert werden würde, da sie das Interesse des Schülers allein an seine Lebensform binden würde und damit unter Umständen eben jene Benachteiligungen unterprivilegierter Schüler, die sie eigentlich mit ausgleichen sollte, nur stabilisieren könnte. Zudem ist das Interesse der Schüler eine widersprüchliche Angelegenheit, die sich schwer in Unterrichtsplanung umsetzen läßt. Was ist hier also mit Interessenbezug näher gemeint?

Es sollen mehrere Ebenen des Interessenbezuges unterschieden werden:

- Zunächst ist der Interessenbezug die (aufgrund der Biographie und des bisherigen Unterrichts entwickelte) Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler, sich mit bestimmten Gegenständen, Sachverhalten und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen, wobei es graduelle Unterschiede gibt. Die entscheidende Frage für den Lehrer lautet hier: *Wie steht der Schüler zu dem Gegenstand, Sachverhalt bzw. Verhaltensweisen, die im Unterricht behandelt werden, und wie kann ich seine Bereitschaft am besten so motivieren, daß er von sich aus eine tätige Auseinandersetzung im Rahmen eigener Einsicht sucht?* (Mangelnde Einsicht schließt Motivation in anderer Hinsicht – besonders bezogen auf Leistungsprämierungen – nicht aus).

Antworten hierauf findet der Lehrer vor allem durch die Auswertung seiner allgemeinen Unterrichtsvorbereitung, die den allgemeinen Entwicklungsstand der Klasse einschätzen hilft, und durch die auf den konkreten Gegenstand bzw. Sachverhalt oder Verhaltensweise bezogene Ermittlung der Lernvoraussetzungen der Klasse.

- In den eben gemachten Aussagen ist jedoch bereits unterstellt, daß ein bestimmter Gegenstand bzw. Sachverhalt oder die Vermittlung einer Verhaltensweise unterrichtsrelevant ist. Dies kann am Interessenbezug des Lehrers liegen, läßt sich aber wohl meistens auf Setzungen des Lehrplans, der dem Lehrer vorgegeben ist, zurückführen. Hier wird eine andere Ebene des Interessenbezuges angesprochen: Die gesellschaftliche Funktion, die bestimmte Interessensetzungen im Rahmen von Lehrvorgaben bedingen, ist näher zu erkennen und mit den individuellen Ansprüchen des Lehrers, der allerdings nicht außerhalb gesellschaftlicher Normenzwänge steht, zu konfrontieren. Es liegt in der Institution Schule also ein übergreifender gesellschaftlicher Interessenbezug vor, der trotz vielfältiger gesellschaftlicher Interessengruppen und widerstreitender Wertvorstellungen als Lehrplankonsens und Lehrvorgabe erscheint. Die entscheidende Frage für den Lehrer lautet hier: *Inwieweit ist der Gegenstand, Sachverhalt bzw. die Verhaltensweise, die im Unterricht behandelt werden, durch gesellschaftliche Setzungen vorgegeben und welche Funktionen werden von mir, welche Leistungen werden vom Schüler erwartet?*

Antworten hierauf findet der Lehrer wiederum durch die Auswertung seiner allgemeinen Unterrichtsvorbereitung, die die gesellschaftliche Bestimmtheit von Unterricht reflektieren helfen soll und vor allem durch eine genaue Analyse der Lehrvorgaben, wie sie durch Lehrpläne (Rahmenrichtlinien), Lehrmittel, Fachleiterbeschlüsse usf. festgelegt sind.

- Die eben genannten Festlegungen können durchaus widersprüchlich sein. Sie sind nicht nur von Ort zu Ort in der Bundesrepublik unterschiedlich, sondern unterliegen zusätzlich meist großen Auslegungsspielräumen. So mag formal oft *ein* Thema behandelt werden, inhaltlich und methodisch kann dies jedoch völlig unterschiedlich erfolgen. Welche Kriterien veranlassen Lehrende zu einer bestimmten Umsetzung der gesellschaftlichen Vorgaben? Einerseits kommt hier dem weiter oben als erstes hervorgehobenen Interessenbezug der Schüler eine wichtige Rolle zu. Will ich nicht abgehoben von der jeweiligen Unterrichtssituation unterrichten, dann ist dieser Interessenbezug als Motivationsrahmen zu bedenken und das Ausgangsniveau der Schüler möglichst exakt einzuschätzen. Aber hieraus läßt sich allein nicht immer eine eindeutige Ableitung gewinnen. Lehrende stehen dem Interessenbezug der Schüler zum Unterricht und den gesellschaftlichen Erwartungen an Unterricht nicht teilnahmslos gegenüber. Sie haben ihren Interessenbezug, auch wenn dieser oft mit gestellten gesellschaftlichen Erwartungen im Rahmen der örtlichen Verhältnisse (schon aufgrund von Anpassungsmechanismen) konform geht. Es gibt, je nach Lehrer unterschiedlich, Grenzen dieser Konformität, die durch die erzieherische Verantwortung den Schüler gegenüber gegeben sind: Ein Lehrer

sollte sich Rechenschaft darüber abgeben, inwieweit das von ihm Gelehrte nicht nur den derzeitigen Motivationsinteressen der Schüler, sondern auch ihren weiteren Lebensinteressen im Sinne einer Entfaltung lebendiger Demokratie, Mit- und Selbstbestimmung des Lebens in allen Lebensbereichen (und in zunehmendem Maße), dem Abbau von Unterdrückung und Ausbeutung, der Verhinderung von Manipulation und Indoktrination, aktiver Lebensgestaltung, Förderung von Umweltbewußtsein, Aufbau von Toleranz, ohne reale Widersprüche zu verschleiern (um nur einige wichtige Punkte zu nennen), dienen kann. Hier ist die Emanzipationshilfe durch Unterricht angesprochen, die ich ebenfalls als „Interessenbezug“ (auf die Zukunft der Schüler und auf die Handlungen des Lehrers bezogen) im Unterrichtsprozeß bezeichnen würde. Die entscheidende Frage lautet hier für den Lehrer: *Welchen Nutzen hat das von mir Gelehrte für das Leben der Schüler und seine fortlaufende Demokratisierung im Sinne humaner Selbstverwirklichung; wie stehen die gesellschaftlichen Funktionserwartungen an den Unterricht dazu und wie muß ich als Lehrer diese Perspektiven (im Rahmen der Funktionserwartung, ergänzend oder korrigierend zu diesen) in den Unterricht einbringen?*

Antworten hierauf findet der Lehrer durch eine weitreichende allgemeine Unterrichtsvorbereitung, sofern diese ihm Wertungsgesichtspunkte zur Entwicklung demokratischer Perspektiven *im Blick auf seine Schüler* (weniger auf *seine persönlichen Interessen*) entwickeln und begründen läßt und vor allem in der Reflexion und Begründung jedes Gegenstandes bzw. Sachverhaltes oder jeder Verhaltensweise, die im Unterricht zur Behandlung kommen, im Sinne einer kritischen Befragung ihrer emanzipativen (für das weitere Schülerleben nützlichen) Relevanz.

Abbildung 20 soll die drei Arten von Interessenbezügen, die hier herausgestellt wurden, noch einmal verdeutlichen. Die Schwierigkeit, die in der Lehrarbeit auftritt, liegt besonders in dem Umstand, daß sich eindeutige Angaben über den späteren Nutzen gelehrter Zusammenhänge meistens nur schwer gewinnen lassen. So mag ein bestimmter mathematischer Beweis für den einen Schüler von bleibendem Wert sein, eine Stufe auf dem Weg seiner Motivation zum Mathematikstudium darstellen, für den anderen kann dies eine Entmutigung bedeuten, da er an dieser Stelle versagt. Der Lehrer muß solches Versagen immer wieder als direkten Lebensbezug, als erzieherische Setzung mit oft weitreichender Zukunftsbedeutung erkennen. Es geht hier nicht allein darum, was nach persönlichem Interesse des Lehrenden für die Zukunft der Schüler als allein wichtig angesehen wird (zumal dies durch Selektionszuweisungen vorgeregelt, wenngleich nicht unveränderlich ist), sondern auch darum, inwieweit in jedem Lehr-/Lernprozeß nicht möglicherweise In-

teressenbezüge der Schüler verschüttet, zugedeckt oder verhindert – mangelhaft gefördert – werden, so daß für das Leben nicht gelernt wurde, weil die Schule nicht richtig lehrte. Deutlich bleiben sollte, daß die *Abbildung 20* mögliche Interessenbezüge nur *auswählend* angeben kann. So wird man beispielsweise den Interessenbezug des Lehrers über die hier herausgestellte Emanzipationshilfe hinaus noch weitreichender thematisieren können (vgl. dazu nochmals *Abbildung 14* weiter oben).

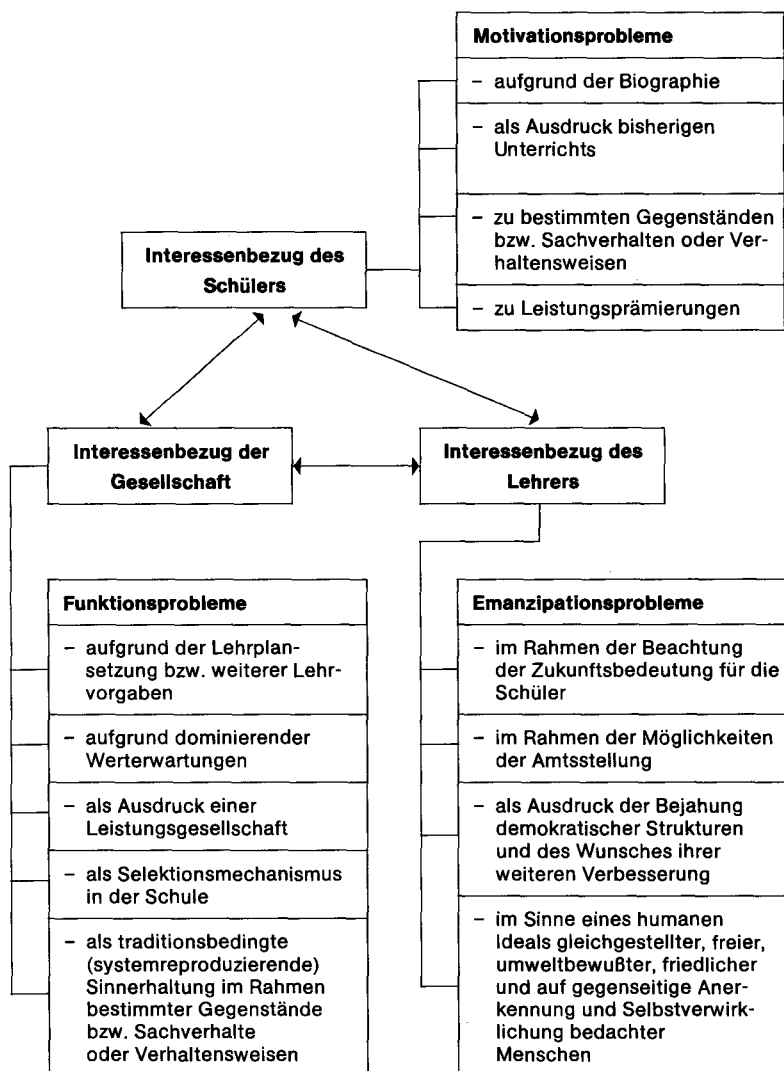
In *Abbildung 14* werden Aufgaben der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung angesprochen, indem Aspekte der Selbsterfahrung und Selbstdistanzierung des Lehrenden, Voraussetzungen der Schüler und die Stoffproblematik differenziert werden. Im Rahmen der besonderen Unterrichtsvorbereitung, die hier auf der Stufe der Differenzierung behandelt wird, geht es um ein bereits spezielleres und eingeschränktes Problem: Als inhaltliches Bezugssystem einer Differenzierung im Rahmen der besonderen Unterrichtsvorbereitung gilt das Verhältnis von Sachanalyse und Interessenbezug, wobei jeweils eine *bestimmte* Sache und ein *bestimmter* Interessenbezug zu ermitteln sind. An dieser Stelle wird also der Kreis allgemeiner Betrachtungen und Überlegungen verlassen und bereits auf bestimmte Sachverhalte und Interessenbezüge eingeschränkt, aber auf einer ersten Stufe noch differenzierend. Es mag selbstverständlich sein, daß in diese Differenzierung zahlreiche Aspekte der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung *direkt* hineinreichen, daß hier keine absolute Trennung aufgebaut werden kann. Gerade um die unterrichtliche Analyse- und Planungsarbeit im Rahmen der besonderen, d. h. für jede Stunde neu zu vollziehenden, Unterrichtsvorbereitung in ein schlüssiges und begründetes Verhältnis zur allgemeinen Vorbereitung zu setzen, erweist sich die Differenzierung als geeignete Nahtstelle der Vermittlung allgemeiner und besonderer Ebenen. Sie gelingt um so besser, je mehr eine allgemeine Vorbereitung geleistet wurde. Sie gelingt jedoch immer nur bezogen auf die spezifischen Probleme *einer Unterrichtsstunde*, für die differenzierend möglichst viele Alternativen in einem ersten Schritt vorzusehen sind.

Wenn wir dem Interessenbezug des Schülers vorwiegend Motivationsprobleme, dem des Lehrers Emanzipationsprobleme und dem der Gesellschaft Funktionsprobleme zuschreiben, so handelt es sich keineswegs um ausschließliche Beziehungen. Die Zuschreibung soll hier nur Akzente notwendiger Begründungsarbeit des Unterrichts pragmatisch verdeutlichen helfen, aber keine eindeutig abgeklärten Gesetzmäßigkeiten konstatieren.

Die Differenzierung soll für den Lehrer Anlaß sein, sich mit der Entwicklung seiner Fachgebiete ständig neu auseinanderzusetzen, auch an der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung teilzuhaben. Aber die Differenzierung ist erst eine Vorstufe der Unterrichtsplanung, auch wenn hier schon manchmal die Schüler direkt beteiligt werden können und sollten. Je-

Abbildung 20:

Zu bedenkende Aspekte und Widersprüchlichkeiten bei der Reflexion des Interessenbezuges im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung



doch kein Sachgebiet kann in der Regel – abgesehen vielleicht von umfangreichen Projekten – umfassend behandelt werden, es kann auch nur ein Teil der relevanten Literatur ausgewertet werden, vor allem Altersbesonderheiten bzw. Interessen der Schüler müssen bedacht werden. Dann benötigen wir nach der Differenzierung im Planungsgang Unterricht eine zweite Stufe der

Reduzierung:

Hier sind die differenzierten Materialien und Interessenbezüge auf einen Planungsgang im Unterricht zu reduzieren. Kriterien für die Reduktion müssen theoretisch und praktisch aus den Anforderungen der fachlichen Bezüge und aus den Interessenlagen und besonderen Situationszusammenhängen abgeleitet werden. Für die Reduzierung ist die Umsetzung des differenzierten Sachmaterials in ein konzeptionell gegliedertes, reduziertes didaktisches Material, das zwar verkürzend (exemplarisch) ist, aber dennoch rationalen Ansprüchen möglichst weitreichend genügt, entscheidend. Die Unterrichtswissenschaften, insbesondere Fachdidaktiken⁵¹, sind ein notwendiges Hilfsmittel bei dieser Reduktionsarbeit, die jedoch jeder Lehrer letztlich den spezifischen Bedingungen seiner Unterrichtspraxis anpassen muß. Diese Anpassung geschieht theoretisch-vorausplanend im Rahmen einer Entscheidungsfindung über Intentionen, die für jede Stunde aufgestellt werden müssen, Inhalte, die als bestimmte Themen oder Stoffgebiete zur Erarbeitung bereitgestellt werden, Methoden, die als Vermittlungsformen zum Einsatz kommen, Medien, die als Veranschaulichungs- und Verdeutlichungsmittel hinzutreten. Jedoch darf die Herleitung aus notwendigen Stoffvermittlungsaufgaben zugleich nicht die Bedürfnis- und Interessenlage der Schüler verdecken. Gemeint ist hier heute nicht mehr – wie früher zum Beispiel in der Bildungstheorie – der „volkstümliche Charakter von Bildung“ oder die Beschränkung auf „naturegegebene Begabung“⁵², sondern vor allem das Recht jedes Schülers, als Persönlichkeit anerkannt zu werden, die der zunehmenden Fähigkeit unterliegt, Selbst- und Mitbestimmung üben zu können, diese Fähigkeit aber gerade auch durch Schule und Unterricht vervollständigen, anwenden und konkretisieren kann, soll und darf, um Demokratie zu leben – und nicht bloß gelebt zu werden. So gesehen wird die Bedürfnislage der Schüler als Problem der Emanzipationshilfe relevant.⁵³

Insgesamt ergeben sich vor allem drei Planungsschwerpunkte, die neben der Notwendigkeit der Reduzierung

51 Zu den Fachdidaktiken vgl. auch die Literatur in Anm. 18, S. 118

52 Dieses Bild dominierte in didaktischen Theorien bis in die fünfziger und Anfang der sechziger Jahre unseres Jahrhunderts – zumindest in der Bundesrepublik Deutschland.

53 Vgl. dazu weiter oben nochmals S. 177f.

- aufgrund des exemplarischen Charakters der Stoffvermittlung in der Schule und im Unterricht überhaupt,
 - aufgrund der zu beachtenden Interessen- und Motivationslage der Schüler,
- ebenfalls (und im Zusammenhang mit den eben genannten Punkten) zu beachten sind. Denn Unterricht findet in einem eingeschränkten Maßstab statt, dem – jedenfalls in unserer gegenwärtigen Schule – in ganz spezifischer Weise entsprochen werden muß. Dabei ist sowohl
- der *zeitliche* Ablauf der jeweiligen Stunde zu gliedern und in Teilschritte aufzulösen, um die Ökonomie der Zeit zu wahren; dies heißt auch, daß die Zeitökonomie der jeweiligen Unterrichtseinheit bzw. -stunde auf den Wochen- bzw. Halbjahres- und Jahresplan zu beziehen ist;
 - die *räumliche* Organisation des Lehrens und Lernens in ihren Voraussetzungen zu beachten, zu strukturieren und zu gliedern, indem organisatorische Maßnahmen detailliert geplant und vorausberechnet, Mittel herbeigeschafft, entwickelt bzw. verbessert werden;
 - die *soziale* Struktur der Stunde in ihren Voraussetzungen (bei den Schülern und beim Lehrer) zu bedenken und bezogen auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Schülerinteraktionen zu gliedern, um Tätigkeiten in der Stunde in ihrem sozialen Gehalt zu erfassen und entsprechend gewünschten Bedeutungen zu steuern.

Aus der Sicht eines handlungstheoretisch orientierten Modells versuchen MOSER und Mitarbeiter das Problem der Reduzierung, das oft üblicherweise eine starke Verschulung beinhaltet, die durch Zeitökonomie, Raumknappheit, soziale Disziplinierung usf. charakterisiert ist, dadurch auszugleichen, daß spezifische Repräsentationsformen dem Lehrer als Planungsvariablen vorgeschlagen werden. MOSER nennt hier die Situation, das Exemplum und das Modell (vgl. MOSER 1977, S. 32 ff.). MOSER will mit diesen Repräsentationsformen Wirklichkeitsnähe für die Schüler sichern, ohne am herkömmlichen Projektunterricht orientiert zu sein (vgl. ebd., S. 155 ff.).

1. Die *Situation* ist eine Reduktion aus anderen möglichen Gegenständen der Umwelt, der Schüler wird mit diesem ausgewählten Bereich im Ganzen konfrontiert. Schüler können zusammen mit dem Lehrer Interessen formulieren und realisieren, der Unterricht ist projektartig (vgl. auch „betrifft: erziehung“, Hefte 1/2, 1975). Man darf sich nicht täuschen: Nicht das Leben selbst erzieht in solchen Situationen, denn sie sind schon reduzierte Wirklichkeit, unter pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählt.

2. Das *Exemplum* bezeichnet einen Fallunterricht, in dem ein Fallbeispiel, ein Problem herausgegriffen wird, wobei die verschiedenen Seiten des Falls, unterschiedliche Erklärungen und Theorien interessieren. Schüler sollen aktiv ihre Interessen am Gegenstand einbringen können. Hintergrundmaterial muß meist erarbeitet werden.

3. Das *Modell* grenzt eine bestimmte Perspektive aus der Realität aus, um das „Wesentliche“ des Gegenstandes zu treffen.

MOSER verdeutlicht sein Anliegen mit dem Beispiel „Wohnen im Neubauviertel“. Dieses Thema ließe sich analog zu den genannten Punkten folgendermaßen repräsentieren:

„1. Die eigene Wohnsituation der Schüler wird zum Unterrichtsthema gemacht. Die

Schüler berichten von Problemen, die sie selbst erfahren, geben Vorteile und Nachteile dieser Wohnsituation an. Sie entwickeln daraus Aufgabenstellungen, die sie im Rahmen eines Unterrichtsprojekts mit Hilfe des Lehrers verfolgen (Situation).

2. Es wird der Fall der Familie X zum Mittelpunkt genommen, wie sie ihre Wohnung einrichtet und welche Probleme sich nach dem Einzug stellen. Dabei könnte z. B. ein Interview mit Mitgliedern dieser Familie im Mittelpunkt stehen. Als Perspektiven, unter denen der Fall betrachtet wird, ist dieses Interview auf folgende Probleme hin ‚stiliert‘:

- Planung als Entmischung von Geschäfts- und Wohnquartieren und daraus resultierende lange Arbeitswege.
- Frustration und Aggression als Resultat fehlender Kontaktmöglichkeiten.
- Mangelnde Spielmöglichkeiten für Kinder als Entwicklungsstörung im Bereich der Kreativität.

Das Unterrichtsthema wird also hier von drei theoretischen Perspektiven her angegangen: einer soziologischen Perspektive der Entmischung, einer psychologischen Perspektive über den Zusammenhang von Frustration und Aggression und einer pädagogischen Perspektive der Kreativität (Exemplum).

3. Wohnen wird unter dem Aspekt, daß es für Kinder schwierig ist, sich im Viertel zu orientieren, behandelt. Die Kinder lernen anhand einer Karte die verschiedenen Straßen und Plätze kennen, vielleicht vertieft durch einen ‚Lehrausgang‘ (Modell)“ (MOSER 1977, S. 34).

Verallgemeinernd meint MOSER, daß die Repräsentation von der didaktischen Reflexion der Ziele, situativen Bedingungen und Handlungskompetenzen abhängt. Also z. B.:

- „Sind die Ziele relativ fix formuliert – etwa in dem Sinne, daß die Orientierung im Viertel im Mittelpunkt steht – und soll diese Theorie relativ gerafft vermittelt werden, dürfte dies für die Variante ‚Modell‘ sprechen.
- Ist von der didaktischen Intention her die Konfrontation mit einem bestimmten Lebensbereich wichtiger als die Vermittlung ganz bestimmter perspektivierter Interpretationsmuster für Erfahrungen, dürfte die Repräsentationsform Situation nahe liegen.
- Sind die situativen Bedingungen so, daß die Schüler der Klasse selbst in einem Neubauviertel wohnen, könnte es eine Möglichkeit sein, die Reflexion der eigenen Lebenssituation dadurch anzuregen, daß von der Repräsentationsform Situation ausgegangen wird.
- Gibt es kaum Schüler, die in einem Neubauviertel wohnen, und ist auch kein solches Viertel in der Nähe, könnte man versuchen, über die Form des ‚Exemplums‘ den Schülern die Probleme des Wohnens in einem solchen Viertel näher zu bringen.
- Die Repräsentationsform Situation definiert relativ komplexe Unterrichtsthemen. Die Schüler müßten hier die Fähigkeit haben, auf solche Zusammenhänge eingehen zu können“ (Ebd., S. 35).

Allerdings bleibt das Problem der Reduktion hier auf ein Thema beschränkt, das durch seinen fachübergreifenden Charakter und den herstellbaren Wirklichkeitsbezug derartig umfassende Wirklichkeitsrepräsentanz gestattet. Beispiele dafür bietet auch Gunter OTTO für die Ästhetische Erziehung (vgl. OTTO 1976). Wie ist es jedoch mit spezifischen Leistungsvermittlungen in naturwissenschaftlichen Fächern, bei Grammatikübungen, dem Erlernen von Vokabeln etc.? Wollte man diesen Ansatz als didaktische *Konzeption in jeder Stunde* verwirklichen, so würde man sich wie DEWEY mit seinem Programm des Projektunterrichts vor notwendige Gesellschaftsreformen gestellt sehen: Schule als Leistungs- und Selektionsinstanz müßte abgebaut werden, um dem

zeitökonomischen Druck, der raumgebundenen Knappheit, der sozialen Schichtung zu entkommen.

Der Ansatz von MOSER und Mitarbeitern läßt diese Fragen offen. Einige werden thematisiert, wenn bezogen auf die hauptsächlichen Bedingungen situativer Repräsentation angegeben wird:

„Eine erste Gruppe sind die gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen:

a) Der Gegenstand, der repräsentiert wird, muß gesellschaftlich in relevantem Ausmaß problematisiert sein, d. h. es müssen mehrere Perspektiven vorhanden sein.

b) Die traditionelle, modellhafte Repräsentation der Gegenstände in der Schule sowie die ausschließliche Steuerung des Unterrichts durch den Lehrer müssen problematisiert sein...

c) Lehrpläne und Curricula dürfen nicht zu stark vorstrukturiert sein, sondern eher als ‚Rahmencurricula‘ aufgebaut sein, die eine alternative Behandlung von Themen und Inhalten ermöglichen. Dasselbe gilt für die Verwendung von Materialien.

d) Es müssen ferner bestimmte institutionelle Voraussetzungen gegeben sein: Es wird kaum möglich sein, in der letzten Grundschulklasse, d. h. vor den Selektionsprüfungen für die dreigliedrige Sekundarstufe im Deutschunterricht eine situative Repräsentation vorzunehmen, wenn jene Prüfungen vor allem grammatikalisches Regelwissen (das einer modellhaften Repräsentation entspricht) verlangen.

e) Was unter a) und b) genannt wurde, gilt in besonderem Maße für die Schulaufsichtsbehörden.

Man könnte hier den Vorwurf machen, daß nirgends angegeben wird, in welchem Ausmaß diese Bedingungen erfüllt sein müssen. Dies scheint aber auch gar nicht angebar, da es sich hier um Bedingungen handelt, die situativ verschieden sind und nur abgeschätzt, nicht aber gemessen werden können. Wichtiger als eine genaue Bestimmung ist die Berücksichtigung dieser möglichen Einflüsse bei der Planung von Curricula und Unterricht. Damit soll jedoch nicht die Notwendigkeit einer genaueren und operationaleren Fassung dieser Bedingungen wegdiskutiert werden.

Bisher sind wir davon ausgegangen, daß eine situative Repräsentationsform auch von den Intentionen, die die kritische Didaktik an einen Gegenstand legt, legitimiert und gefordert ist. Grundsätzlich muß aber auch gefragt werden:

f) Welche Perspektiven müssen vom Standpunkt einer kritischen Didaktik an den betreffenden Gegenstand gelegt werden? Ist die situative Repräsentation die adäquate Form zur Vermittlung dieser Perspektive?

Damit sind also die Leitideen einer kritischen Didaktik angesprochen. Hier liegt nun in der Tat wohl die schwächste Stelle des Konzepts der ‚Kritischen Didaktik‘. MOSER erwähnt zwar, daß die didaktischen Intentionen die Repräsentationsform mitbedingen..., er äußert sich jedoch nicht inhaltlich zu diesen Intentionen...

Schließlich müssen für die Wahl einer situativen Repräsentation auch Bedingungen von den Schülern her erfüllt sein:

g) Der betreffende Gegenstand muß auch als Situation erfahrbar sein. Konkret: der Gegenstand ‚Berglandwirtschaft‘ kann in einer Großstadtschule nicht als ‚Situation‘ repräsentiert werden, es sei denn, die Klasse begibt sich an Ort und Stelle. Oder: der Gegenstand ‚Streik‘ kann in der Schweiz selten als ‚Situation‘ behandelt werden; hier muß auf einzelne Fälle zurückgegriffen werden, als Repräsentationsform wäre damit die des ‚Exemplum‘ angezeigt.

h) Die Schüler müssen eine gewisse Planungs- und Entscheidungskompetenz besitzen, mindestens dann, wenn die partizipatorischen Spielräume, die die Form der Situation bietet, genutzt werden sollen.

i) Die Schüler müssen schließlich fähig sein, sich im Rahmen dieser Repräsentations-

form eine kritische Perspektive des Gegenstandes anzueignen. Soll beispielsweise der Gegenstand ‚Werbung‘ mit der Intention, die Schüler gegenüber der manipulatorischen Wirkung der Werbung kritischer zu machen behandelt werden, sind diese aber völlig unkritisch eingestellt, ist eine situative Repräsentation unter Umständen nicht angezeigt. Mindestens für eine Problematisierungsphase müßte dann eine andere Repräsentationsform gefunden werden“ (KOST in MOSER 1977, S. 156 ff.).

Diese Punkte lassen viele Fragen immer noch offen. Auffällig ist, daß es sich auch hier nur um eine funktionale Auflistung, aber nicht um eine kausale Begründung, handelt. Sie können meines Erachtens auch nicht Notwendigkeiten der Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung, wie sie in dieser Arbeit begründet werden, beim Entwickeln einer kritischen Didaktik übergehen, wie es bei MOSER und Mitarbeitern noch angelegt ist, da bei ihnen zunächst eher aus der isolierenden Sicht primär methodischer Wahl Kriterien der Unterrichtsanalyse und -planung bezogen werden. Aber sie decken zum Teil Merkmale auf, die dem Lehrer als Maßstab gegen die Beschränkung seiner Unterrichtspraxis bewußt sein sollten, da in der *Realisation* des Unterrichts (diesen Begriff halte ich für glücklicher als die „Repräsentation“) zeitliche, räumliche und vor allem soziale *Reduktionen* und *Reglementierungen* zu permanenten Kompromissen und Einbußen im sozialen Engagement führen.

Bereits beim Aspekt der Differenzierung wurde auf die Bedeutung des Interessenbezuges und seiner Analyse durch den Lehrer hingewiesen. Für den didaktischen Reduktionsprozeß liefert diese Analyse wesentliche individuell bedeutsame und demokratisch wünschenswerte Kriterien. Gesellschaftlich notwendige Anforderungen treten durch diese Analyse hervor: Unterricht heißt immer auch, bestimmte *Leistungen* zu erbringen, die vom Lehrer bewußt zu definieren sind. Unterricht heißt immer auch, bestimmte *Bedürfnisse* der Schüler zu berücksichtigen, um Lernvoraussetzungen und Ausgangslagen nicht zu verfehlen. Unterricht heißt schließlich immer auch, bestimmte *Emanzipationshilfen* zu geben, um die demokratisierende Wirkung von Unterricht im Rahmen erzieherischer Verantwortung zu aktivieren.

Kriterien der Reduktion sind auf diesen Spannungsrahmen bezogen. Mögliche Konflikte sind hier immer latent, da die Definition von erwarteten Leistungen gesellschaftlicher Interessengruppen, vermuteten Bedürfnissen der Schüler und erstrebten emanzipativen Hoffnungen ein sehr widersprüchliches und nur durch hohen persönlichen Einsatz und Engagement zu lösendes Faktorenfeld darstellen. Es gibt keine Sachbegründung für bestimmte Gegenstände, Sachverhalte oder Verhaltensweisen, die an sich gut für Unterricht wäre, sondern immer nur neue und notwendige Begründungsversuche, um Unterricht als legitim in dieser oder jener Form nachzuweisen.

Nach der Reduzierung, die der differenzierten Analyse als Prozeß der Planungsentscheidungen folgt – dieser Entscheidungsvollzug wird in schriftlichen Ausarbeitungen im Rahmen sog. Musterlektionen meist ausschließlich dargestellt⁵⁴ – findet die Probe auf die theoretische Planungsarbeit in Form

54 Vielfach wird daher auch nur noch die Reduzierung als eigentliche Aufgabe der Didaktik gesehen und die Didaktik dementsprechend vereinsseitigt.

einer dritten Stufe dann direkt statt als

Konkretisierung:

Nach der allgemeinen Reduzierung des differenzierten Angebotes und differenzierter Bedingungen geht es nun um die *Realisation* all jener theoretischen Annahmen, die den Unterrichtsgang steuern sollen. Der theoretisch in der Vorausplanung in Einzelstücke zerlegte Unterrichtsprozeß zeigt sich hier als Einheit von Vorausplanung (realisiert in der Steuerungsarbeit des Lehrers oder der Schüler – sofern diese an der Planung beteiligt sind) und Unterrichtssituation, in die komplexe Vorbedingungen durch die jeweiligen Persönlichkeiten der Schüler und des Lehrers und die spezifische Situationsgebundenheit eindringen. Unterricht ist technisch gar nicht perfekt planbar, und dies wäre auch ein sinnloses und überflüssiges Unterfangen.⁵⁵ Unterricht soll aus der Situationsgebundenheit, Widersprüchlichkeit der Voraussetzungen, Unterschiedlichkeit der Erfahrungen ja gerade jene Spannungen beziehen, die das Lehren und Lernen zu einem lebendigen Prozeß machen, in dem der Ausgang des Geschehens nicht bis ins Detail vorprogrammiert und damit von vornherein einsehbar ist. Das heißt nicht, daß Unterricht alle Schüler in ihren Lebensvoraussetzungen unberührt lassen soll, nicht aktiv verändernd in die Lebensbezüge eingreifen soll, sondern meint hier, daß Unterricht nicht losgelöst vom Leben der Schüler zu organisieren ist, aber damit auch Teil dieses – eben widersprüchlichen – Lebens selbst ist. Schüler werden *auch* durch Unterricht gefördert, gehemmt, verändert. Dies zeigt sich nicht nur in den stofflichen Bezügen bestimmter Leistungsvermittlungen, sondern auch in sozialer Hinsicht im Erwerben von Verhaltensweisen und inneren Einstellungen, *obwohl* Vorprägungen spezifischer Art immer vorliegen.⁵⁶

Die Konkretisierung ist hierbei für den Lehrer ein schwieriger Prozeß. Hier stellt sich im nachhinein auch die Substanz seiner Planungsarbeit heraus. Ich will einige Problemkreise, die zum Teil weiter oben auch schon angesprochen wurden, vom Allgemeinen zum Besonderen gehend näher thematisieren und damit zu einem Problembewußtsein anregen:

1. Die Konkretisierung meint an dieser Stelle die Realisierung bestimmter Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien in einem Unterrichtsprozeß. Der Unterrichtsprozeß findet in einem zeitlich, räumlich und sozial abgesteckten Handlungsraum statt.⁵⁷

55 Dies zeigt das Scheitern der Suche nach einer allgemeingültigen Unterrichtstheorie oder -methode eindringlich, vgl. weiter oben S. 20 ff.

56 Darauf wurde bereits mehrfach hingewiesen. Die Betonung der Bedingungsanalyse im hier vertretenen unterrichtswissenschaftlichen Ansatz zeigt die Notwendigkeit, Vorprägungen aufzuspüren, um das Lehren und Lernen den Voraussetzungen der Schüler möglichst gut anzupassen.

57 Diese Aspekte werden im folgenden nur aus Verdeutlichungsgründen gedanklich unterschieden, in der Wirklichkeit wirken sie als Einheit zusammen, aber sie sind eine Einheit widersprüchlicher Faktoren.

Der zeitliche Aspekt verweist auf vielschichtige Einschränkungen der Konkretisierung: Unterricht ist in Stunden gezwängt, in einen Stundenplan eingeordnet, auf Schuljahre bezogen, auf Jahrgangsklassen fixiert, auf zeitökonomische Berechnungen orientiert. In einer gesellschaftlichen Zeit, in der die „Ökonomie der Zeit“ eine hauptsächliche Produktionsbedingung darstellt, bleibt auch der Unterricht aus dem Zwangskorsett zeitlicher Überlegungen nicht ausgeklammert. Selbst der Student, für den früher die Bedeutung freier Zeit als möglicher Zeit zur breiten Auseinandersetzung mit Studieninhalten und -formen anerkannt war, unterliegt heute der Regelstudienzeit, einer Ökonomisierung des Lehrens und Lernens, die für die Schule anders schon gar nicht mehr denkbar scheint. Die Ökonomie der Zeit gestattet die vielfältige Beschäftigung mit unterschiedlichen Dingen, sie gewährt Überblicke und Einblicke im Ritual unserer Schulen, aber sie erzwingt unter Umständen eine Oberflächlichkeit des Wissens, eine Rezepthaftigkeit der Auseinandersetzung, eine Verhinderung selbsttätiger Anwendungen und damit wohl auch schablonenhaftes Denken. Anwendung in selbsttätiger Handlung braucht Zeit, die eine Gesellschaft, in der Zeit a priori zur Bestimmung von Leistung (Arbeitszeit) dient, ungern vergibt. Pädagogische Projekte, wie der Projektunterricht nach J. DEWEY und Mitarbeitern, die die Zeit des Unterrichts an den Nutzen für die durch Ökonomie nicht zu stark beschränkte Entwicklung der Schüler einseitig zu knüpfen scheinen, stehen damit gegen das Zeitdenken der Gegenwart, ihre Schulleide bleibt utopisch.⁵⁸

Der Lehrer ist zeitlich eingeschränkt. Aber die Zeit ist in unserem Schulsystem unterschiedlich lang für verschiedene Schülerkategorien. Den Schwächsten wird die wenigste Zeit zur Verfügung gestellt, obwohl sie doch eigentlich so viel mehr Zeit benötigen, um die Chancen der Lebensbewältigung lernend zu erhöhen. Die „Ökonomie der Zeit“ bildet hier ihre eigenen Gesetze: Je länger die Ausbildung dauert, um so mehr steigt der Wert einer Arbeitskraft. Oder umgekehrt: Viele Menschen brauchen gar nicht viel zu lernen, weil die Aufteilung der Arbeit dies in ihren derzeitigen Proportionen nicht erfordert. Dies sind Denkweisen, die die Ökonomie der Zeit auch für unser Schulsystem mit ausdrücken. Ihnen kann nicht nur entgegengehalten werden, daß Unterricht nicht allein auf Arbeit und den Leistungsnutzen in Zeiteinheiten abrichten sollte und darf, sondern auch, daß Arbeit, wenn Demokratie voranschreiten soll, zunehmend mehr aus quantitativen Beziehungen (Zeit) in qualitative Bezüge zu stellen sein wird, wenn Fortschritt über die Enge unseres Daseins hinaus stattfinden soll. Dennoch – und dies als Einschränkung jener Hoffnung – können wir aus der Ökonomie der Zeit nicht auf einmal entfliehen, sondern bedürfen ihrer besseren Aneignung.⁵⁹ Wird dies nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ aufgefaßt, so mag die jetzige zeitliche Einschränkung von Unterricht ad absurdum geführt sein.⁶⁰ Zur Zeit jedoch

58. Zu DEWEY vgl. BOHNSACK (1976), REICH (1978 a, S. 329 ff.), zum für unsere Schule aufbereiteten Projektunterricht u. a. KAISER/KAISER (1977), PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT (1976).

59. Das Widersprüchliche an der Bewältigung der Ökonomie der Zeit ist, daß wir die Beschränkung durch Zeit nur dann einengen, wenn wir Zeit ökonomischer nutzen, was in der industriellen Produktion auf Automatisierung hinausläuft. Diese Automatisierung setzt andererseits Arbeiter und damit Arbeitszeit – aber auch möglichen Lohn – frei. Es bleibt eine zentrale Frage an die Zukunft, ob diese Freisetzung zur Erhöhung der Lebensqualität genutzt werden kann, oder ob sie eine Abwertung der Lebensqualität auf dem Rücken bestimmter Menschengruppen vortreibt.

60. Erhöhung der Lebensqualität könnte in einer herrschaftsentlasteten Schule heißen, Unterricht aus dem derzeitigen Zeitkontinuum herauszudrängen und auch für Erwachsene neu zu öffnen. Dann allerdings wäre der Nutzeffekt von Schule auch weitreichender und praxisbezogener zu bestimmen, vielseitiger zu gestalten. Allerdings kranken die Konzepte des „lebenslangen Ler-

herrscht auch für den Lehrer die Einschränkung. Lehrpläne und Richtlinien, Versetzungsordnungen und Selektionsmechanismen im Rahmen der Leistungsbewertung, die Einteilung seiner Arbeitszeit, all dies sind formale Bedingtheiten, die der Konkretisierung seines Unterrichts bereits einen spezifischen – unter Umständen gar nicht mehr bewußt reflektierten – Verlauf geben.⁶¹

Der *räumliche Aspekt* verweist auf ähnliche Problemlagen. Unterricht ist auf Räume bezogen, dies meint in weiterer Sicht eine Festgelegtheit auf materielle Bezüge und Entwicklungen. Die Organisation des Unterrichts findet in einem räumlich-gegenständlichen Rahmen statt, der sich in unterschiedlichen Schulbauten, Inneneinrichtungen, Lehr-/Lernmaterialien usf. konkretisiert. Unterricht spiegelt in diesen Bezügen die gegenständlichen gesellschaftlichen Zuwendungen wider, die Schülern und Lehrern zukommen. Hier zeigt sich ein Gegenwartsdenken, das bei uns beispielsweise Gymnasien materiell mehr zukommen läßt als Hauptschulen, obwohl diese an Zuwendung doch wohl ein Mehr bedürfen, wenn sozialer Ausgleich als Gedanke der besonderen Förderung Benachteiligter stattfinden soll – also elementar demokratisch gedacht wird.⁶²

Der Lehrer ist in seinen gegenständlichen Bezügen eingeschränkt. Dies gilt wie beim Zeitfaktor unterschiedlich für verschiedene Schularten. Auch dies gibt der Konkretisierung einen spezifischen – unter Umständen gar nicht mehr reflektierten – Verlauf.

Der *soziale Aspekt* ist äußerst vielschichtig. In ihm konkretisieren sich die gesellschaftlichen und individuellen Bezüge des Daseins aus zeitlicher und räumlicher Perspektive in einem Interaktionsraum der Menschen, in organisierten Gemeinschaften wie der Familie, Gruppe, aber auch in organisatorischen Einheiten wie dem Bildungs- und Unterrichtssystem bestimmter Schularten, schließlich insgesamt im gesellschaftlichen System, das den Rahmen der sozialen Eingebundenheit eines jeden einzelnen Menschen stellt. Dieser Rahmen wirkt – auf unterschiedlichen Ebenen – als Voraussetzung jeder Daseinsgestaltung und Lebensführung. Für den Lehrer macht er sich reglementierend als direkt bürokratisierter Raum bestimmter Amtsführung geltend, in dem soziale Pflichten, aber auch Rechte, geordnet sind. Im Absolutismus war die Schule und der Unterricht aufgrund dieser Amtsführung dogmatisch und weltanschaulich eindeutig auf die bestehende Herrschaft festgelegt, in demokratisch orientierten Gesellschaften verändert sich die Problemlage. Die Amtsführung soll ein geschlossenes Weltbild vermeiden und den zugestandenen Konsens (!) durchaus als Widerspruch und Konflikt erfahren lassen, aber auch als ein Lösungsfeld im Rahmen eines – nun eben demokratischen – Systems. Hier können sich – wie Beispiele immer wieder zeigen – neue Herr-

nens“ daran, daß die Kultur der Gegenwart Lernen als Zwang und Leistungsmerkmal, kaum jedoch als Möglichkeit einer Erhöhung der Selbstbestimmung und -verwirklichung, der Freizeitbewältigung und eines sinnvollen Kulturverhaltens begreift.

61 Der heutige Lehrer kann schon zeitlich gar nicht die ihm aufgegebenen Schülerschicksale bewältigen. Er steht in deutlichem Gegensatz zum Erzieher „Emiles“ bei ROUSSEAU (1975), aber auch im Gegensatz zu MAKARENKO (1971) und seinem kollektiven Erziehungsideal. Gerade deshalb mag das Studium beider Schriften auch für die Gegenwart nutzbringend und anregend sein.

62 Als Gegenthese wird meist angeführt, daß Gymnasiasten eben begabter als Hauptschüler seien, so daß es recht und billig sei, diese auch stärker zu fördern. Doch ist dies logisch? Selbst wenn man anerkennt, daß die sog. Begabten Förderungen brauchen, brauchen die weniger Begabten dann nicht um so mehr Förderung, um ihre Begabung zu entwickeln?

Vgl. weiterführend z. B. JENCKS (1973), BOURDIEU/PASSERON (1971).

schaftsformen durchaus etablieren, indem der zugestandene Konsens des erlaubten Feldes der Amtsführung in bestimmte Richtungen kanalisiert wird und Herrschaftsformen subtil durchgesetzt werden. Lehrer unterliegen, insbesondere in ihrer Beurteilung von außen und hier vor allem durch die Schulbürokratie, einem enormen ideologischen Druck, dem sie sich in unserer Zeit sogar zunehmend mehr von vornherein anpassen, ohne dann noch hinreichend abschätzen zu können, wieviel Konfliktkraft dieser Druck aushält.⁶³ Es ist dies besonders deshalb ein so schwerwiegendes Problem, weil die Wissenschaft der Gegenwart die Widersprüchlichkeit der Denkweisen aushalten muß, und nicht einzusehen ist, weshalb nicht auch die Schule auf diese Widersprüchlichkeit vorzubereiten hat, wenn es in ihr überhaupt um die Vermittlung von Rationalität als Lebensbezug gehen soll. Je weniger dem Lehrer zugestanden wird, auch im Unterricht die Realität als widersprüchlich und konfliktbeladen zu zeigen, je mehr eine Harmonie des Daseins und der Verzicht, auch eigene Interessen gegenüber vorherrschenden Meinungen zu entwickeln, durchgesetzt werden, um so weniger wird Unterricht einer Demokratisierung, die auch für unsere Gegenwart noch im Fortschreiten und nicht als Rückzug begründet werden sollte, dienen. Daß der Unterricht jedoch gerade einer Demokratisierung dienen sollte und müßte, das ist ein wesentlicher sozialer Gesichtspunkt der Gegenwart. Denn im Unterricht läßt sich, wenn auch nicht ausschließlich, so doch in gewissem Maße, ein sozialer Ausgleich vollziehen, der für eine Demokratie zur Existenzbedingung wird: Bedingungen zu sichern, in der Menschen ohne Rücksicht auf Herkunft, Hautfarbe, Bekenntnis und Nationalität gleiche Möglichkeiten der Verwirklichung und Bestimmung ihrer selbst finden, nicht unmündig und unterdrückt durch andere existieren, sondern frei und in sozialer Verantwortung ihren Mitmenschen gegenüber. Dieses Ziel wird in den konkretisierenden Bemühungen der Lehrer um so mehr fragwürdig, wie ihr sozialer Handlungsraum eingeschränkt ist und bleibt. Unterricht als soziale Instanz wird der Förderung schwacher Schüler, besonders den gesellschaftlich benachteiligten Schwachen, sehr viel mehr Raum schenken müssen, wenn Anspruch und Wirklichkeit demokratischen Denkens nicht einen Gegensatz bilden sollen.⁶⁴ Der Lehrer der Gegenwart muß, trotz seiner durch die Zeitgeschichte bedingten Einschränkungen, die soziale Bedeutung des Unterrichts erkennen und seine Rechte breit und kooperativ mit anderen ausschöpfen, ohne die Bedingungen des Unterrichts in sozialer Hinsicht – die unter Umständen gar nicht mehr bewußt reflektiert werden – zu übergehen, da diese der Konkretisierung des Unterrichts immer auch ihren spezifischen Stempel aufdrücken.⁶⁵

2. Die allgemeinen Bedingungen einer Konkretisierung von Unterricht, so der Kerngehalt der eben gemachten Aussagen, müssen in die Überlegungen des Lehrers aufgenommen werden. Wie aber soll erreicht werden, daß die Lehre nicht bloße Anpassung an vorgegebene Strukturen ist, daß sie mehr auf Tradierung als auf Entwicklung, mehr auf Beharren als auf Verändern, mehr auf Disziplinieren als auf Aktivieren und Kritik-fähigmachen, mehr auf Herrschaft als auf Demokratie orientiert ist?

63 Vgl. dazu weiterführend HÄNSEL (1976), HOPF (1974).

64 Dieser Raum scheint in der Gegenwart nicht hinreichend gegeben zu sein. Nach der Reform-euphorie Ende der sechziger Jahre breitet sich gegenwärtig eine Resignation aus, deren längerfristige Wirkungen noch nicht abzuschätzen sind, die für alle Pädagogen jedoch eine Herausforderung darstellt.

65 Dies haben besonders sprachanalytische Arbeiten verdeutlicht. Vgl. u. a. BERNSTEIN (1977), OEVERMANN (1972), NIEPOLD (1972). Aber auch wahrnehmungspsychologisch (vgl. z. B. WACKER 1976) und in anderer Hinsicht, vgl. z. B. weiterführend HUSEN (1977), liegen relevante Arbeiten vor.

Wolfgang KLAFKI unterscheidet zwei Problemdimensionen, um die Leistungsfunktionalität des Unterrichts einerseits, die Veränderungspotenz andererseits zu charakterisieren (KLAFKI 1977, S. 28 f.). Potentiell emanzipatorisch sind aus dieser Sicht: „Politische Konfliktanalysen; Themen, die Einsicht in gesellschaftliche Abhängigkeitsstrukturen und ihre mögliche Veränderbarkeit vermitteln können; Themen der Sexualkunde, die dem Lernenden Aufklärung über ihn bedrängende oder beängstigende körperliche oder physische Selbst- und Fremderfahrungen geben; Themen der Biochemie, die deren Bedeutung für hygienische Selbstkontrolle, Schutz vor Drogen- und Suchtgefahren einsichtig machen usw.“ (ebd., S. 28). Es gibt nach KLAFKI aber auch eine instrumentelle Sicht: „Daneben wird es aber auch in einem an kritisch-emanzipatorischen Zielsetzungen orientierten Unterricht bzw. Curriculum immer ein breites Feld von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geben, die für die Entwicklung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zwar unverzichtbar sind, die als solche aber sozusagen ziel- oder wertambivalent sind, also sowohl in einem emanzipatorisch-kritischen wie im Sinn unkritischer Anpassung verwendet werden können. Sie sind also *instrumentell* notwendig auch für die Verwirklichung emanzipatorischer Möglichkeiten, aber man kann ihnen das emanzipatorische oder kritische Potential sozusagen nicht direkt imputieren: Das beginnt bei der Lese- und der Rechenfähigkeit der Schulanfänger und reicht durch alle Bereiche und Fächer und alle Schulstufen hindurch, von der Fähigkeit eine Karte zu lesen, bis zum Umgang mit der Logarithmentafel, von der Fertigkeit, einen Antrag formulieren zu können, bis zu einem notwendigen Mindestbestand an historischen oder naturwissenschaftlichen Kenntnissen usw.“ (ebd., S. 28 f.).

Was wird dem Lehrer durch diese Unterscheidung deutlich? Es gibt emanzipatorische Frage- und Problemstellungen, die sich als bestimmte schulrelevante Themen stellen. Andererseits scheint eine Art Faktizität der Erkenntnis in instrumenteller Hinsicht vorzuliegen, die beherrscht und damit gelernt werden muß. Für KLAFKI nun ist es wichtig, daß der instrumentelle Charakter des Unterrichts soweit irgend möglich mit emanzipatorischen Frage- und Problemstellungen verknüpft wird (ebd., S. 29). Wünschenswert scheint es auch, daß instrumentelle Themen zumindest durch Lehr-/Lernformen gelehrt werden, die verstehenden oder entdeckenden Charakter haben, um den instrumentellen Charakter gleichsam durch die emanzipatorischen Elemente der Methode zu kompensieren (ebd.). Hier jedoch erhebt sich die Frage, ob denn wirklich – bei aller Anerkennung der Notwendigkeit einer emanzipatorischen Ausrichtung des Unterrichts – die von KLAFKI gegebene Unterscheidung stichhaltig ist. Nehmen wir zunächst den emanzipatorischen Charakter des Lehrens und Lernens. KLAFKI sagt aus, daß hier Konflikte, Ängste, Erfahrungen zu thematisieren sind, aber das ist nur die Benennung von Unterrichtsgegenständen, nicht eine an Aussagen über *notwendige und hinreichende Emanzipation* geknüpfte Erziehungsstrategie. Es sind zwar Themen genannt, die in der Schule der Gegenwart gerne verdrängt werden, aber über den emanzipatorischen Inhalt wird man erst reden können, wenn hier Ziel-, Inhalts- und Methodenformen konkretisiert werden.⁶⁶ Also handelt es sich hier in gewisser Weise auch nur um instrumentelle, nach KLAFKI ziel- und wertambivalente Hinweise an den Lehrer im Sinne eines Apells: Bedenke besonders auch diese Themen.

Was ist demgegenüber ein instrumenteller Inhalt im Unterricht? KLAFKI nennt einerseits bestimmte zu erlernende Techniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), aber auch Wissens- und Verhaltenseigenschaften. Diese scheinen in abstrakter Hinwendung gewiß als Instrumente des Handelns, aber in je spezifischer Gestalt des Unterrichts (Lernen

66 Auch in dieser Arbeit fehlt die Konkretisierung. Vgl. dazu nochmals bes. S. 92 ff.

an bestimmten Stoffen) werden sie zu inhaltlichen und methodischen Problemen, die bis in jedes Detail immer auch wieder auf demokratische (oder emanzipatorische) Substanz befragt werden können und zu befragen sind. Anhand welcher Texte soll Lesen gelernt werden, welche Anträge werden gestellt, um das Antragsstellen zu lernen, welche Kenntnisse gehören aus welchen Gründen zu einem Mindestbestand an Kenntnissen, all dies sind Fragen, die sowohl das Instrumentarium als auch den emanzipatorischen Gehalt betreffen. Obwohl die Unterscheidung einer emanzipatorischen und einer instrumentellen Seite nach KLAFKI zunächst bewußtseinserhellend zu sein scheint, zeigt sich bei näherer Betrachtung ein Problem: Könnte es doch Lehrer geben, die zwar die Wichtigkeit auch emanzipatorischer Themen zugestehen, aber dann doch immer wieder auf den notwendigen instrumentellen Charakter jeden Unterrichts verweisen. Sie mögen leicht übersehen, daß dieser instrumentelle Charakter selbst Ausdruck wertender Wahl (von Inhalten und Methoden) und Interpretation der widersprüchlichen Fachbezüge ist.⁶⁷

Aus dieser Kritik mag deutlich werden, daß kein Lehrer, der die Einsicht in die Notwendigkeit emanzipatorischer Bezüge im Unterricht gewonnen hat – und wäre ein Lehrer nicht blind gegenüber der gegenwärtigen wissenschaftlichen Erforschung der Realität, hätte er dies nicht? –, davon frei ist, diesen Anspruch an *allen* Inhalten und Methoden seines Unterrichts zu messen. Es meint dies nicht, daß alles in Unverbindlichkeit, Chaos, scheinbare Unbewertbarkeit oder im Gegengriff in revolutionäre Strategie aufgelöst wird, sondern zeigt zunächst nur, daß die Objektivität der Inhalte und Methoden des Unterrichts niemals fraglos sein darf, weil es keine fraglose Objektivität gibt, weil absolute Wahrheiten nicht existieren. Das zugestandene Maß an Objektivität, das in einer Gesellschaft als Kompromiß des historischen Voranschreitens bereitgehalten wird, mag immer wieder als übergroß erscheinen. Kein Lehrer, das ist gewiß, kann sich aus diesen Funktionsrahmen loslösen oder sich bloß verweigern.⁶⁸ Schule und Unterricht sind Orte der Tradierung und des Beharrens, der Leistungszuweisung und Selektion, solange durch Schulabschlüsse Lebenschancen verteilt werden. Doch heißt dies nicht und in keinem Fach, daß nur noch scheinbar gesicherte (oder politisch als angenehm empfundene) Kenntnisse vermittelt werden sollen, es heißt dies nicht, daß die jeweils ältere Generation die Erziehung perfekt machen darf, den jüngeren also alles vorschreibt, weil dieses nach Perfektion suchende Beharren nicht nur möglicherweise kritisches Denken zerschlägt, sondern die Leistungsfähigkeit der Schüler in jedem Falle auch mindern wird. Für den Lehrer heißt es, seinen Unterricht so zu konkretisieren, daß ein Mindestmaß an Funktionalität – ein auszuhandelnder Kompromiß – in bezug auf die Leistungserwartung (und das heißt heute eben auch Selektionsmechanismen anzuwenden) der Gesellschaft erfüllt wird, zugleich aber auch immer und in jedem Fach, an jedem Inhalt und jeder Methode, daß ein emanzipatorisches Interesse

67 Gewiß gibt es auch unumstrittene Aussagen, wie z. B. bestimmte Geschichtsdaten. Aber sollen wir in unserer Schule Daten oder vielmehr historische Zusammenhänge verdeutlichen? Auf der Ebene der Zusammenhänge tritt sofort der Widerstreit in Kraft. Demgegenüber scheint die Naturwissenschaft frei von derartigen Problemen. Aber auch dies stimmt nicht immer eindeutig: Denn naturwissenschaftliche Curricula lassen sich unterschiedlich begründen, wie nicht nur der Streit um die Einführung der Mengenlehre zeigte. Jedes naturwissenschaftliche Fach trägt gesellschaftliche Beziehungen in sich, und selbst das Wissen um Elementarstrukturen und Atome bleibt solange unvollständig, wie nicht deren philosophische und gesellschaftliche Relevanz thematisiert wird.

68 Vgl. hierzu z. B. weiterführend die Aspekte des Schulrechts bei HECKEL/SEIPP (1969), HECKEL (1967), NEVERMANN/RICHTER (1977) und die kritische Studie von PREUSS (1975).

wach bleibt, das die Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeit der Schüler zu entwickeln bestrebt ist, um jede Form des Untertanengeistes zu vermeiden und Menschen heranzubilden, die ihre Bedürfnislagen reflektieren und eigene Interessen vertreten können. Dies schließt ein, daß sich der Lehrer über den Inhalt dessen, was Emanzipation sein soll, Gedanken macht, ohne daß von ihm andererseits ein abgeschlossener Gedanken-katalog erwartet wird. Das Wesen der Emanzipation läßt sich wohl kaum in wenigen Leitsätzen ausdrücken, es bedarf der konkreten Herleitung in *allen* Themen und Methoden, die im Unterricht zur Anwendung kommen, auch wenn dies nicht immer umfassend genug zu leisten sein wird.

3. Wenn bisher im ersten Punkt die zeitliche, räumliche und soziale Vorbedingtheit des Unterrichts angesprochen wurde, im zweiten Punkt schon genauer nach den Vermittlungsschritten des Lehrers in bezug auf seine vorgefundenen Bedingungen und persönlich emanzipatorischen Bestrebungen gefragt wurde, so geht es in diesem dritten Punkt um die konkrete Unterrichtsgestalt. Habe ich als Lehrer die mich umgebenden Bedingungen reflektiert und in meine Unterrichtsplanung einbezogen, habe ich auch meine emanzipatorischen Bestrebungen für diesen Planungsgang hergeleitet und begründet, was große Schwierigkeiten bereitet, so habe ich immer noch nicht Unterricht gehalten. Halte ich aber Unterricht, d. h. befinde ich mich in der realen Unterrichtssituation, so verdichten sich die planenden Momente, die ich zunächst in abstrakter Isolierung vollzogen hatte, zu einer wirklichen Welt, zum eigentlichen Konkretisierungsprozeß. Hier ist der Lehrer nicht nur in Bedingungen eingebunden, er ist selbst bedingungssetzend. Er ist Sachwalter von Wissen und Verhaltensnotwendigkeiten, Maßstab und ordnende Kraft, reglementierende und bewertende, selektierende Instanz. Obwohl er selbst in weitreichende Bedingungen einbezogen ist, so erscheint er im Augenblick des Unterrichts den Schülern als eigentlich bedingungssetzend, als Verwalter von Wissen und Verhaltensweisen, dem das Recht des Urteilens und Bewertens zugesprochen ist. Mag er dieses Recht noch so sehr auch den Schülern zuteil werden lassen, er verantwortet letztlich für die konkrete Unterrichtsgestalt Richtung und Sinn, er verantwortet damit aber auch vor den Schülern den zugestandenen Sinn von Schule im Rahmen der historischen Verhältnisse überhaupt.

Die Vorbedingtheit und Funktion des konkreten Unterrichts ist die eine, meist zu wenig reflektierte Seite, die ein grundlegendes Problem für den Lehrer darstellt. Inwieweit kann und soll er sich überhaupt in das Programm der traditionell überlieferten Lehrerrolle einfügen? Emanzipatorische Bestrebungen werden sich hier nach der Breite und Tiefe ihrer Entwicklung als Konfliktstoff bezogen auf die Lehrerrolle, so wie sie bisher größtenteils überliefert wird, erweisen und erweisen müssen.

Ein anderes grundlegendes Problem ist die reale Situation. In der spezifischen Situationsgestalt wirken die Bedingungen zusammen, aber nach Lage, Zeit und Personen in immer wieder unterschiedlichen Situationen, für die kein allgemein gültiges Konzept aufgestellt werden kann. Ursachen und Situationsvarianz werden zwar dann leichter zu durchschauen sein, wenn man umfassend die Bedingungen des Unterrichtens studiert, aber eben nicht völlig zu durchschauen und vorherzusagen sein, weil die Komplexität der an Unterricht teilhabenden Umstände dies verhindert. Es bleibt immer ein Quantum Situationsspezifika, damit auch jenes Maß an Aufregung und Spannung, das Lehrplanungen zu abenteuerlichen Unternehmungen werden lassen kann. Für den Lehrer heißt dies, daß er die Spannung zwischen Planung und Situation aushalten muß, offen für die Situationen sein muß, die seine Planungsvorhaben relativieren, Alternativen zu Vorausplanungen erkennen und realisieren können muß, wenn die Konkretisierung den Anstrich schematischer Anwendung und mechanischer Herleitung vermeiden soll.

Gerade hier ist der sozial geprägte Umgang mit Menschen ein wesentliches Qualitätsmerkmal.

Ein wesentlicher Faktor der Erhöhung der demokratischen Substanz des Unterrichts ist die Beteiligung der Schüler am Planungsgang, die Aufnahme vorhandener Bedürfnisse. Es mag Phasen stärker vermittelnden, aber vom Schüler mit Einwänden bereicherten, Lernens geben, dann wiederum Phasen stärker selbstorganisierten Lernens der Schüler. Immer aber bleibt der Lehrer in verantwortlicher Stellung, was nicht mit bloß autoritärer Macht verwechselt werden darf. Interessen und Bedürfnisse der Schüler können auch gegen den Lehrer und seine Überzeugungen stehen, etwa beim Auftreten aggressiven Verhaltens, Unterdrückung der Schüler untereinander, Interesse am leichtesten Lernweg, eingeübter Passivität, Duckmäuserdenken, ideologischer Einseitigkeiten usf. Der Lehrer als Steuernder ist immer herausgefordert. Dies macht z. B. MOSER deutlich, wenn er drei Hilfeleistungen des Lehrers herausstellt, die im Planungsgang Unterricht auftreten:

„a) Formulierungshilfen werden dann gegeben, wenn eine Aufgabenstellung präzisiert wird, wenn Alternativen durch umformulierende Paraphrasierung zugespitzt werden, wenn Argumentationsstränge nochmals kurz zusammengefaßt werden etc. Formulierungshilfen dienen dabei der Herausarbeitung des wesentlichen Gehaltes von Aussagen (wenn auch in der Interpretation des Lehrers), um damit entscheidungsrelevante Gesichtspunkte für den Handlungsprozeß herauszuarbeiten. Gefahr ist dabei, daß die Neuformulierung als Neuinterpretation dazu benützt werden kann, um gleich auch das Problem in eine vom Lehrer gewünschte Richtung umzubiegen. Deshalb müßten die Schüler dazu kommen, solche Verzerrungen zu artikulieren, damit sie diskutierbar werden. Und der Lehrer selbst sollte versuchen, auf die Schüler einzugehen und *ihre Aussagen* zu verdeutlichen, ohne bewußt verzerrend Einfluß zu nehmen. Findet der Lehrer, daß der Handlungsprozeß in eine falsche Richtung läuft, scheint es mir adäquater, die anschließend dargestellten Formen der Hilfestellung einzusetzen.

b) Informationshilfen werden dann wichtig, wenn Schüler aufgrund eines Informationsdefizits den Lehrer um Auskunft fragen, aber auch dann, wenn wichtige Informationen in der Arbeit systematisch nicht berücksichtigt werden bzw. wesentliche Aspekte von Informationen übersehen werden. Hier kann jeweils der Lehrer informierend Einfluß nehmen, wobei dies sowohl indirekt wie direkt möglich ist. Im Fall der direkten Informationshilfen gibt der Lehrer die Informationen selbst (er ist also selbst Informationsquelle), während er im Fall der indirekten Information auf Quellen verweist, wo sich die Schüler informieren können. Informationshilfen sind dort problematisch, wo unter dem Vorwand rein ‚sachlicher‘ Informationen versucht wird, Schülerentscheidungen bzw. Arbeitsphasen in eine bestimmte Richtung zu lenken, ohne daß den Schülern die dahinter verborgene Motivation transparent wird.

c) Planungshilfen sind besonders dann unerläßlich, wenn Schüler wenig Erfahrungen in selbstorganisierten Arbeiten haben. In diesem Fall ist es evtl. sogar sinnvoll, daß der Lehrer von seinen eigenen Vorüberlegungen her bestimmte Aufgabenstellungen zur Diskussion stellt und alternative Möglichkeiten für die Planung vorlegt. Im weiteren kann er auch – von seiner Perspektive her – mögliche Konsequenzen von Fehlentscheidungen aufzeigen und bei Planungsschwierigkeiten Lösungsmöglichkeiten vorschlagen.

Wichtig scheint mir jedoch, daß der Lehrer im Sinne der pädagogischen Antizipation dadurch nicht gleich die Planung bestimmt, sondern den Schülern Handlungsmöglichkeiten läßt – und sei das durch die Angabe von Alternativen anstelle von nur einer Möglichkeit, welche die Schüler zur bloßen Übernahme des Lehrervorschlags verführt. Es muß jedoch gerade in diesem Zusammenhang nochmals betont werden, daß es die

Aufgabe des Lehrers ist, zu beraten, zu entscheiden hat möglichst weitgehend die ganze Klasse. Und dazu gehört auch ein Recht der Schüler, Fehlentscheidungen bis in ihre Konsequenzen hinein zu verfolgen (wobei übrigens ja auch die Ratschläge der Lehrer nicht immer vor Mißerfolg gefeit sind). Wesentlich ist hier besonders der Aspekt des Metaunterrichts, nämlich daß der Lehrer immer wieder die Reflexion auf das Verhältnis von Planung und Realisierung anstößt – eventl. dazu selbst Argumente zur Diskussion stellt“ (MOSER 1977, S.52f.).

Der Lehrer sollte, soweit es geht, den Schülern Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Er darf nicht verkennen, daß durch seine Arbeit der Differenzierung, Reduzierung und Konkretisierung hierbei Steuerungen vorkommen, die in ihrer Wünschenswertlichkeit zu reflektieren sind.

Fassen wir die drei Aspekte, die als Problembereiche der Konkretisierung angesprochen wurden, noch einmal theseartig zusammen:

- Es ist für den Lehrer auch im Rahmen der Konkretisierung des Unterrichts wichtig, in Voraussetzungen und Bedingtheiten des konkreten Unterrichts einzudringen, um nicht direkt sichtbare Bezüge im Rahmen zeitlicher, räumlicher und vor allem sozialer Funktionen des Unterrichts zu reflektieren und hinterfragen zu lernen. Dies führt einerseits dazu, gewisse Grenzen der Lehrertätigkeit zu erkennen, andererseits aber auch die durch aktive Teilnahme am historischen Prozeß mögliche Veränderbarkeit und Veränderung derartiger Grenzen im Sinne einer Humanisierung und Demokratisierung von Unterricht mit zu bewirken.
- Der Lehrer steht in jedem Fach und bei allen Inhalten und Methoden vor Fragen der überlieferten Leistungs- und Verhaltensvermittlung und vor emanzipatorischen Ansprüchen, die sich aus seinem pädagogischen und sozial-gesellschaftlichen Bezügen herleiten. Emanzipatorischen Ansprüchen genügt die konkretisierende Unterrichtsarbeit nur dann, wenn kein Detail oder Bereich ausgeklammert wird, wenn jeder Inhalt und jede Methode in bezug auf ihren „emanzipativen Charakter“ in Frage gestellt wird. Die entscheidende Frage ist hier immer wieder: Was ist für die Bedürfnis- und Interessenlage der Schüler aus welchem Grund und mit welchem Nutzen (für wen?) notwendig, sinnvoll, möglich? Die Schwierigkeit des Lehrens besteht darin, diese Notwendigkeiten, den Sinn und die Möglichkeit im Rahmen von *Kompromißsetzungen in der Schule der Gegenwart* noch lehrbar zu halten.
- Was man sich theoretisch ausdenkt, das muß in der Praxis nicht unbedingt so funktionieren, wie man es sich vorstellte. Die Konkretisierung des Unterrichts hängt vor allem von dem Verhältnis (im Rahmen gegebener Bedingungen) ab, das der Lehrer als Persönlichkeit mit spezifischer Biographie zu seinen Schülern findet. Der pädagogische und menschliche Kontakt, die Fähigkeit, auf andere einzugehen, der Wille, anderen zu helfen, die Freude am menschlichen Zusammensein, der Mut, Fehler eingestehen

zu können, die Selbstdistanz, Überheblichkeiten auch im Umgang mit Kindern zu vermeiden, Spannungen und Konflikte produktiv zu verarbeiten, dies alles sind Aspekte, die durch den Lebensweg desjenigen, der Lehrer werden will, vorgeordnet sind, ohne daß dies immer hinreichend bei der Wahl des Berufes bedacht wird. Gerade im Konkretisierungsprozeß werden Schwächen des Lehrers schonungslos aufgedeckt, wird unter Umständen eine Persönlichkeitskrise latent oder akut, weil der konkrete Umgang mit Menschen zur Belastungsprobe ohne Rückzugsmöglichkeiten wird. Was kaum direkt ausgesprochen wird, wenn es um die Berufswahl geht, was auch nicht hauptsächliches Kriterium der Lehrerausbildung oder einer Eignungszulassung ist, erweist sich so unter Umständen erst nach langen Jahren der Ausbildung als Problem: Die Begegnung mit der unterrichtlichen Praxis, die Lebenserfahrungen voraussetzt, die durch Schule und Hochschule in ihrer gegenwärtigen Struktur nur unzureichend vermittelt werden können (vgl. Anm. 6, S. 69).

Im Problem der Konkretisierung läßt sich vieles zusammenfassen, was in dieser Arbeit in allgemeiner Hinsicht über Fragen und Aspekte der Bedingungsanalyse und Entscheidungswahl gesagt wurde. Sie ist ein vielschichtiger, widersprüchlicher und die ganze Person des Lehrers herausfordernder Prozeß. Bezogen auf die Leistungs- und Verhaltensvermittlung klingen die Aufgaben theoretisch relativ einfach: Konkretisierung heißt bezogen auf die Ziele, daß ein zu erreichender Durchschnitt an Lernleistungen tatsächlich erreicht wird; bezogen auf die Inhalte, daß ein entsprechendes Thema oder Stoffgebiet unter Beachtung der Interessen und Aneignungs- wie Entäußerungslage der Schüler behandelt wird, was den Erwerb bestimmten Wissens, von Fähigkeiten, Fertigkeiten u. a. bzw. das Erlernen bestimmter Verhaltensweisen bewirken soll; bezogen auf die Methoden, daß entsprechende und auf das Thema und die Interessen-, Aneignungs- und Entäußerungslage der Schüler ausgerichtete Methoden zum Einsatz kommen, um die Effektivität, Zeitökonomie, Motivation u. a. zu sichern; bezogen auf die Medien schließlich, daß ein Medienangebot aneignende und entäußernde Tätigkeiten sinnvoll und abgestimmt auf den Interessenbezug realisieren hilft.

Die konkrete Unterrichtsrealität stellt diesen Anspruchshorizont mannigfaltig in Frage. Die Aneignungsqualitäten und Entäußerungsfähigkeiten der Schüler sind unterschiedlich, die Interessenbezüge nicht immer zu identifizieren, unter Umständen schwammig oder bereits einseitig manipuliert (z. B. durch übermäßigen Fernsehkonsum verzerrt), Ziele, Inhalte, Methoden und Medien sind nicht immer eindeutig planbar, ihr Zusammenwirken ist oft schwierig zu durchschauen, und die Komplexität der Ziele, des Stoffes, der Methodenformen und Medienangebote überfordert oft die Arbeitskapazität des einzelnen Lehrers.

Der Überforderung wird in dem Maße entgegengearbeitet, wie der Lehrer es versteht – nach Möglichkeit in Zusammenarbeit mit Kollegen – seine Planungsarbeit in bezug auf Bedingungsprüfungen und Entscheidungsfindungen kritisch zu begründen, ohne der Illusion zu unterliegen, damit sich und die Schule perfekt machen zu können.

Betrachten wir das Schema in *Abbildung 19*, so können wir die drei Stufen der Planung, die *Differenzierung, Reduzierung, Konkretisierung*, noch einmal deutlich nachverfolgen. Wesentlich sind dabei drei Gesichtspunkte:

1. Die besondere Unterrichtsvorbereitung hat *notwendig* eine allgemeine Unterrichtsvorbereitung zur Voraussetzung. Besonders wichtig ist die zu begründende Ableitung jeder Entscheidung über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien aus den vorliegenden und möglichst umfassend zu analysierenden Bedingungen. Von hier aus ergeben sich auch bestimmte „Leitsetzungen“, die die nachfolgende Arbeit beeinflussen.
2. Ziele, Inhalte, Methoden und Medien erscheinen uns als wesentliche Kategorien des unterrichtlichen Planungsprozesses. Es sind dies aber nicht die einzig möglichen Kategorien, sondern nur Erkenntnisaspekte, die wir aufgrund des derzeitigen Entwicklungsstandes didaktischer Theorienbildung (vgl. REICH 1977a) für besonders geeignet halten, unterrichtliche Entscheidungsnotwendigkeiten zu reflektieren. Dabei gilt eine strenge *Interdependenz* zwischen Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auf jeder unserer Ausarbeitungsstufen. Hier ist es nicht nur so, daß sich im Rahmen der Differenzierung, Reduzierung und Konkretisierung jeweils Ziele, Inhalte, Methoden und Medien wechselseitig beeinflussen, sondern es ist auch so, daß beispielsweise aus einer Differenzierung der Ziele schon Notwendigkeiten einer Reduzierung der Inhalte, Methoden oder Medien hervorgehen können (wie umgekehrt), oder daß eine Reduzierung der Methoden nur noch die Konkretisierung ganz bestimmter Ziele, Inhalte und Medien gestattet (wie umgekehrt), usf. Zwischen den genannten Aspekten entwickelt sich die Interdependenz im Fortschreiten der Planungsabfolge als eine Art „Dialektik“, d. h. es entwickeln sich Gegensätzlichkeiten in der Ganzheit der Unterrichtskonstruktion, die in einer voranschreitenden Planungsfolge zu lösen sind, indem die interdependenten Strukturen in fortschreitende Tätigkeitsabläufe sachlich-stofflicher und persönlich-gestaltender Art gegliedert werden.
3. Die Planungsabfolge im engeren Sinne besteht aus der nacheinander zu durchschreitenden Differenzierung, Reduzierung und Konkretisierung. Diese Planungsfolge tritt bei didaktisch geplanten Unterrichtsprozessen notwendigerweise auf, auch wenn es in der Planungspraxis dazu kommen mag, daß die einzelnen Stufen nicht immer wieder neu ausgearbeitet wer-

den. So wird die Differenzierung oft nicht von jedem Lehrer neu geleistet, sondern vorliegenden Lehrmaterialien oder Ausarbeitungen von Kollegen entnommen; dies wirkt sich andererseits dann auf die Reduzierung und Konkretisierung im Sinne einer bereits vorentschiedenen Wahl aus.⁶⁹ Auch wird die Stufe der Reduktion oft nicht ausführlich im Wechselbezug von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Interessen- und Bedürfnislagen diskutiert, sondern nach bestimmten Vorlieben (unter Umständen unbewußter Art) gesteuert. Hier tritt insbesondere leicht die Gefahr einer Methodenverarmung und Überbetonung der kognitiven Anteile der Wissensvermittlung im Planungsprozeß auf.⁷⁰

Eine Hauptschwierigkeit dieser Planungsabfolge besteht darin, wie es dem Lehrer gelingt, die vorausgesetzten Bedingungen auf *jeder Planungsstufe* erneut als kritisch zu beachtendes Potential mit einzubringen. Dies gilt bezogen auf die Umstände

- wie das Sachgebiet und die Interessenlage der Schüler differenziert werden, um den tatsächlichen und möglichen Bedingungen des Unterrichts möglichst nahe zu kommen und die eigenen Fähigkeiten der Differenzierung in dieser Hinsicht optimal auszuschöpfen;
- wie die Reduktion angesichts der Bedingungen des Unterrichts – Notwendigkeit sachlicher Leistungs- und Verhaltensvermittlung und Möglichkeit selbstbestimmender Entwicklung von Schülerpersönlichkeiten als Spannungsverhältnis – durchgeführt wird;
- wie die Konkretisierung den realen Bedingungen des Unterrichts entspricht und sie gegebenenfalls auch situationsadäquat zu verändern versteht.

Betrachtungen zur Unterrichtsplanung führen immer wieder zu der Kernfrage von Lehrerstudenten, was denn nun von all den Planungsmerkmalen in eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung zu übernehmen sei. Nennt man hier Kriterien, so mag es leicht dazu kommen, daß diese dann als Rezept oder immer anzuwendender Planungsmechanismus mißverstanden werden. Daher soll hier grundsätzlich betont werden: Schriftliche Unterrichtsvorbereitungen, die notwendigerweise vor allem in sogenannten Musterlektionen auftreten, können und sollen durchaus unterschiedlich gestaltet werden. Unterschiedlich werden beispielsweise immer wieder notwendige Vorbemerkungen zur Bedingungs-lage sein, Entscheidungen im intentionalen, inhaltlichen,

69 Soweit dies reflektiert und begründet wird, muß es nicht in jedem Fall problematisch sein, da der Lehrer in der Alltagspraxis oft auf Zulieferarbeiten angewiesen ist.

70 Vgl. demgegenüber die Forderung HEIMANNS nach einer Integration kognitiver, affektiver und pragmatischer Dimensionen (HEIMANN 1976, bes. S. 121 ff.) und weiter oben S. 112.

methodischen und medienbedingten Bereich können sehr verschieden dargelegt werden. Fast immer werden formal die Verlaufsform nach Zeitphasen und Vermittlungsschritten im Rahmen der Lehrer-Schüler bzw. Schüler-Schüler-Interaktionen äußerst skizzenhaft zu charakterisieren und gegebenenfalls didaktisch zu kommentieren sein. Beurteilt werden kann Unterricht aber weniger nach dem schriftlichen Aufwand, sondern vor allem nach Merkmalen der praktischen Durchführung, dabei auftretenden Schwierigkeiten und der Form ihrer Bewältigung. Schriftliche Vorbereitungen sind hier nur insoweit sinnvoll, wie sie den Lehrer auf seine Planungsaufgabe zusammenfassend orientieren – vielleicht lernt er auch im Niederschreiben, die Logik des Planungsganges näher aufzuspüren und Fehler zu vermeiden – und Hospitanten bzw. Beurteiler mit notwendig erscheinenden Vor- und Kurzinformationen zum Planungsgang versorgen.

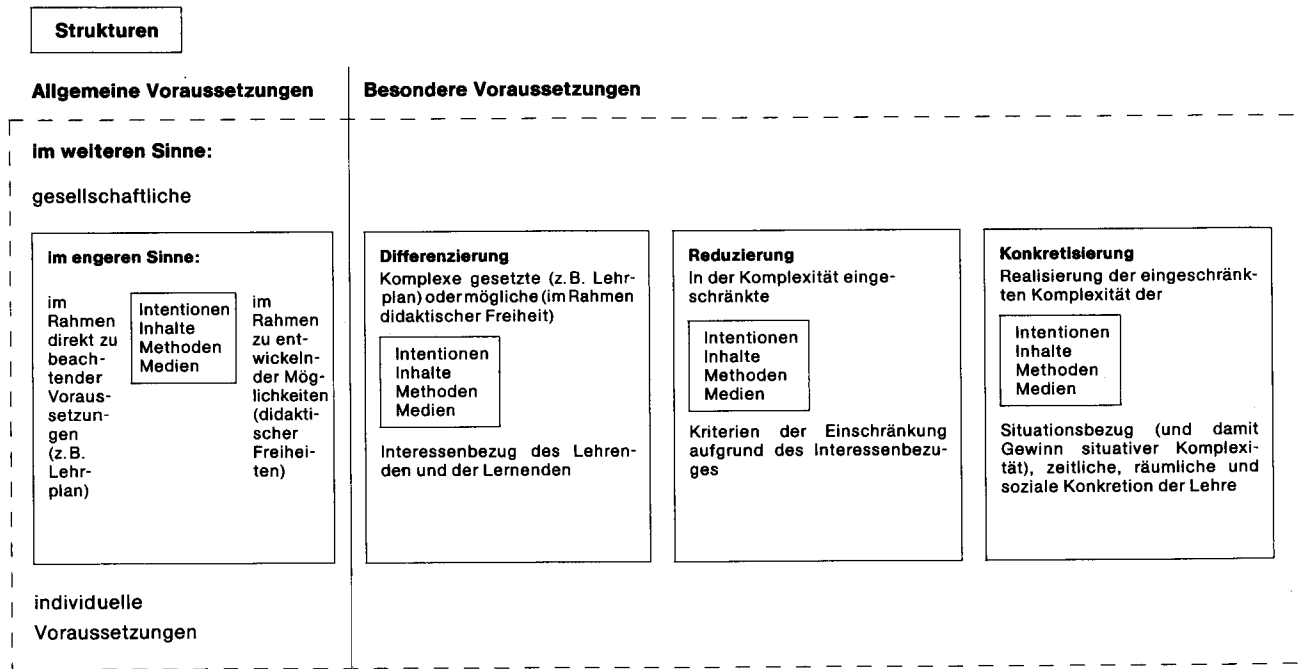
Um den Schematismus und Formalismus nicht unnötig zu fördern, soll an dieser Stelle vom Formulieren einer auf alle Situationen passenden Planungsabfolge in Einzelschritten abgesehen werden. Solche Planungsfolgen, die genau aussagen, was schriftlich niedergelegt werden soll, verhindern oft das tiefergehende didaktische Denken, da sie die Mühen einer Selbstfindung des jeweils konkreten Planungsverständnisses dem Lehrer abnehmen und zugleich seine Kreativität hemmen. Dennoch geht Unterricht nicht ohne Analyse und Planung ab. Deshalb soll, auch als Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen, das Schema in *Abbildung 21* helfen, nochmals notwendige Strukturen und erforderliche Handlungsschritte im Rahmen der Analyse von Unterricht zum Zwecke der Unterrichtsplanung zu identifizieren.⁷¹

Die Strukturen sollen in der Abbildung notwendige objektive Voraussetzungen angeben, die Handlungen markieren demgegenüber notwendig erscheinende Arbeiten im Handeln des Lehrers.

Der Struktur- und Handlungsrahmen ist – analog der Unterscheidung in Bedingungs- und Entscheidungsfelder – in zwei Bereiche geschieden: Im weiteren Sinne zählen die gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen des Unterrichts zu Grundbedingungen unterrichtlicher Strukturen und Handlungen (sowohl bezogen auf die allgemeinen Voraussetzungen und Vorbereitungen, als auch nachweisbar in allen Momenten besonderer Voraussetzungen und Vorbereitungen). Im engeren Sinne sind Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien zentrale Strukturen und Handlungsfaktoren im Unterricht, wobei die jeweilige direkte institutionelle Voraussetzung durch die Amtsstellung des Lehrers, Lehrplanvorgaben und zugelassene Lehrmittel usf. als Wirkungskomponenten mitzubedenken sind. Auch wenn sich unter-

71 Dabei soll kein starres und immer anzuwendendes Schema in Gebrauch kommen. Als Zusammenfassung wesentlicher Orientierungspunkte vgl. *Abbildung 22*.

Abbildung 21:
Strukturen und Handlungsabläufe der Unterrichtsvorbereitung (Probleme der Entscheidungsfindung)



Allgem. Unterrichtsvorbereitung

Im weiteren Sinne:

Analyse der gesellschaftlichen und individuellen **Voraussetzungen** unter

Im engeren Sinne:

allgemeine Analyse vorausgesetzter und/oder entwickelter

Intentionen
Inhalte
Methoden
Medien

im Rahmen der notwendigen allmehnen Vorausplanung nach Jahres-, Halbjahres- und Wochen- bzw. Projektplänen (einschl. Erstellung von Arbeits- und Handlungsplänen und erste Analyse damit verbundener Sach- und Interessenfragen zu Beginn jedes Schuljahres bzw. jeder Stoffeinheit)

Beachtung normierender, konditionierender und organisierender Faktoren (im Rahmen von Beobachtungen, Befragungen, Experimenten usf.)

Besondere Unterrichtsvorbereitung

Differenzierung

Sachanalyse der gesetzten oder möglicherweise zu entwickelnden

Intentionen
Inhalte
Methoden
Medien

Herausarbeiten des gesellschaftlichen und des eigenen Interessenbezuges und vor allem Analyse des Interessenbezuges der Schüler, dabei unter Umständen Einsatz spezieller Erhebungsverfahren zugleich mit dem Ziel der Ermittlung von Lernvoraussetzungen

Reduzierung

Einschränkungen der

Intentionen
Inhalte
Methoden
Medien

aufgrund der Sachanalyse und dabei herausgearbeiteter Kriterien (Formulierung der erstrebten Leistungsbezüge) und aufgrund der Interessenbezüge und dabei herausgearbeiteter Lernvoraussetzungen (Formulierung erstrebter Bedürfnisbezüge)

Konkretisierung

Ausführung getroffener und als Handlungskonzept geplanter Unterrichtsschritte bezogen auf

Intentionen
Inhalte
Methoden
Medien

im Rahmen zeitlicher Phasen und Aktionen, räumlich-organisatorischer Maßnahmen und sozialer Kommunikationen und Interaktionen, d.h.:

Relativierung des Handlungsplanes durch die Unterrichtssituation

Rückkopplung

richtswissenschaftliches Denken oft auf den engeren Rahmen bezieht, so darf doch nie das weitere Bezugsfeld übersehen werden. Dies wird in den einzelnen Aufgaben des Lehrers beim Durchschreiten der Stufen der Differenzierung, Reduzierung und Konkretisierung deutlich. Auch wenn Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien scheinbar eindeutige Strukturkomponenten unterrichtlichen Handelns sind, so stößt die Differenzierung dieser Komponenten den Lehrer zugleich vor Fragen des Interessenbezuges als *Leistungsbezug* der Gesellschaft, *Bedürfnisbezug* der Schüler, *Emanzipationsbezug* als Beachtung der gesellschaftlichen Zukunftsbedeutung von Unterricht für Schüler. Die Reduzierung verlangt von ihm für alle Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien Kriteriensetzungen und Entscheidungen, die Konkretisierung fordert sein Engagement und seine Aktivität vielfältig – auf dem Hintergrund seiner im weiteren Sinne gesellschaftlich vermittelten Persönlichkeitsentwicklung – heraus. So gesehen wird die besondere Unterrichtsvorbereitung für den Lehrer immer auch ein Prüfstein seiner allgemeinen Vorbereitung, seiner Einstellungen, Werturteile, seines sozialen Engagements und seiner Bereitschaft, forschend und verändernd in die Verhältnisse des Unterrichtsgeschehens einzudringen.

Dieser komplizierte Prozeß läßt sich kaum in einer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung einfangen. Die schriftliche Vorbereitung wird jeder Lehrende dann nach seinen Maßstäben rational zusammenstellen können, wenn er eigenständig und umfassend die Stufen der Differenzierung, Reduzierung und Konkretisierung im Rahmen eines wissenschaftlich begleiteten Studiums (Theorie-Praxis-Bezug!) durchschritten und Erfahrungen gesammelt hat, wenn er den Lehrerberuf in seiner besonderen sozialisationssetzenden Problematik reflektiert und sich hierdurch zu aktivem Tun herausgefordert fühlt.

Ein anderer Gesichtspunkt, der mit dem eben genannten in enger Beziehung steht, ist das Problem der Kriterienfindung bei Beurteilungen von Lehrleistungen. Hier wird oft spontan gefragt: Wann und bei welcher Erfüllung welcher Kriterien erhalte ich welche Note? Dieser Gedanke wird für die Qualität des Unterrichts tragfähig, wenn gefragt wird: Wie soll ich eigentlich meinen Unterricht gestalten, daß ich selbst zufrieden damit sein kann und kein schlechtes Gewissen haben muß? Gibt es Kriterien, die mir hier genauere Hinweise geben können?

Zunächst muß beachtet werden: Nicht nur der Lehrer übt Leistungsbewertungen und Selektionen aus, er unterliegt selbst auch der Bewertung – besonders im ersten und zweiten Staatsexamen. In der unterrichtspraktischen Ausbildung führt dies dazu, daß Lehrer danach fragen, was eigentlich die Kriterien einer gelungenen Unterrichtsplanung sind und wann Unterricht angemessen durchgeführt wurde. Doch derartige Kriterien sind, zumal an sie oft

die Hoffnung eines Kataloges geknüpft wird, dem man entnehmen kann, was beim Planen des Unterrichts alles beachtet werden muß, schwer zu finden. Wir haben uns bisher mit der recht komplexen Problematik Unterricht in verschiedenen Aspektdimensionen beschäftigt und werden zugeben müssen, daß *eindeutige* und *immer gültige Kriterien* oder *Rezepte* nicht auffindbar sind und auch schwerlich von Nutzen wären. Unterricht ist ein lebendiger Prozeß, der nicht absolut mit abstrakten Kriterien eingefangen werden kann. Doch darf dies nicht im Sinne einer Überantwortung an beliebige Urteils- bzw. Vorurteilmuster verstanden werden. Deshalb soll anhand zweier Kriterienkataloge die Problematik der Beurteilung von Unterrichtsstunden angesprochen werden, wobei dem Leser zugleich sichtbar werden mag, auf welche Aspekte er bei jeder Unterrichtsplanung ein besonderes Augenmerk zu richten hat. Dabei müssen allerdings die weiter oben gemachten Aussagen zu den Bedingungen und Entscheidungen bewußt bleiben, d. h. die nachfolgend genannten Kriterien dürfen nicht bloß formal oder mit technischem Interesse betrachtet werden.

Bevor wir uns näher die Kriterienkataloge I. und II. auf S. 214 f. und S. 218 f. ansehen, soll auf folgende Schwierigkeiten aufmerksam gemacht werden, die generell beim Gebrauch derartiger Kriterien gelten:

- „Es kann bezweifelt werden, daß es Kriterien gibt, die für alle Fächer, Altersstufen und Unterrichtssituationen in gleicher Weise gelten.
- Jedem Kriterienkatalog liegt ein didaktisches System zugrunde, das nicht von allen Beurteilern anerkannt und nicht allen Beurteilten gerecht werden muß.
- Jeder Kriterienkatalog kann zur Schematisierung und Reglementierung des Unterrichts führen.
- Ist der Kriterienkatalog zu ausführlich, so ist er unhandlich; ist er zu knapp, so ist er nichtssagend.
- Die Zuweisung von Teilleistungen zu bestimmten Noten muß durch Vokabeln erfolgen, die aufgrund ihrer sprachlichen Definition notwendig allgemein sind und der konkreten Unterrichtssituation sehr schwer gerecht werden.
- Die Gesamtnote läßt sich aus den Teilleistungen nicht rechnerisch erstellen. Die spezifischen Gegebenheiten der einzelnen Stunde sind bei der Beurteilung zu berücksichtigen.“ (TÜBINGER SEMINAR 1974, S. 35)⁷²

In *Abbildung 22* und *23* werden zwei Kriterienkataloge vorgestellt. Katalog I folgt dem didaktischen Ansatz, wie er in dieser Arbeit näher begründet wird.

⁷² Die Benotung überhaupt muß als sehr problematisch erscheinen. Eine Aufteilung in bestanden und nicht bestanden wäre sicherlich in vielerlei Hinsicht zu befürworten. Vgl. auch *Abbildung 22*: I. 1 und 2.

Katalog II zeigt den Ansatz eines Tübinger Seminars, der eine Art Mischform aus gängigen Modellen darstellt. Es werden hier bewußt zwei Kataloge vorgestellt, um schon dadurch die Relativität derartiger Vorhaben zu charakterisieren und auf die Unvollkommenheit aufmerksam zu machen, die derartigen Versuchen innewohnen muß. Zunächst sollten beide Kataloge studiert werden, dann sollten die nachfolgenden Bemerkungen zu den beiden Katalogen durchgelesen werden, die bestimmte Aspekte noch präzisieren.

Kriterienkatalog I:

Die Voraussetzungen der Unterrichtsarbeit relativieren *immer* die Beurteilung der Lehrleistung. Es gibt schwierige Klassen, besondere Situationen, persönliche Probleme usw., so daß niemals ein für alle gleiches Beurteilungsschema zur Anwendung gebracht werden kann, sondern immer von vornherein der relative Charakter der Lehrsituation beachtet werden muß. Diesem Anspruch entspricht der Punkt I. (Voraussetzungen der Unterrichtsarbeit als Relativierung der Lehrleistung) in dem Katalog.

Die im Punkt II. genannte allgemeine Unterrichtsvorbereitung soll nicht bürokratisch kontrolliert, sondern in die bewußte Verantwortung eines jeden Lehrers gestellt sein. Er wird sich immer Rechenschaft abzulegen haben, inwieweit er den Unterricht genügend allgemein vorbereitet hat, d. h. inwieweit er in die Bedingungen der didaktischen Handlungsstruktur eingedrungen ist und dies hinreichend dokumentiert. Soweit herrschaftsentlastete Bedingungen vorliegen, sollte diese allgemeine Unterrichtsvorbereitung – besonders in der Zusammenarbeit mit Kollegen und Studenten – weitreichend gepflegt werden und Anlaß zu umfassenden Diskussionen werden. Um Unehrllichkeit und Verstellungen aus Angstgründen zu vermeiden, darf dieser Aspekt nicht durch benotete Kontrolle reglementiert und bürokratisiert werden.

Die im Punkt III. angesprochene besondere Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung bildet den traditionell in der Lehrerausbildung immer wieder geforderten Planungsbereich, der meistens auch schriftlich ausgewiesen sein soll. Die genannten Kategorien beinhalten kein Schema zur schriftlichen Planung, sondern machen allgemeiner auf Problemaspekte der Planung und Durchführung aufmerksam.

Zunächst sind Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien zu differenzieren, dann didaktisch zu reduzieren, und dies ist in der Angabe von

- Zielaspekten aufgeteilt nach Hauptzielen und Teilzielen,
- Inhalten bestimmt nach Stoffgebieten und Themen,
- Methoden und Medien, ausgewählt nach Aktionsweisen, Sozialformen (und anderen Aspekten)⁷³,

in der Planung zu fixieren.

73 Nach SCHULZ unterscheiden sich Sozialformen und Aktionsweisen folgendermaßen:

„Die *Sozialformen* Plenum (Frontalunterricht; Gesprächskreis), Kleingruppenunterricht und Partnerarbeit sowie Einzeltätigkeit bieten unterschiedliche Chancen zur fachlichen Qualifizierung und zur schulischen Sozialisierung. Im Interesse wachsender Lehrerunabhängigkeit, Kooperationsfähigkeit, individueller Förderung der Schüler sollten die Formen des Plenums aus ihrer schulbeherrschenden Rolle verdrängt werden.

Aktionsweisen, die Schüleraktivität begünstigen, wie Schülerreferat, Diskussionsbeitrag, Schülerfrage, Teilnahme am Rollenspiel, Materialbearbeitung, werden in unserem Konzept an Häufigkeit zunehmen müssen“ (SCHULZ 1977 b, S. 39). Zur umfassenden Literatur über methodische Verfahren siehe weiterführend Anm. 22, S. 127 f.

In der Unterrichtsdurchführung ist den geplanten Aspekten nach Möglichkeit zu entsprechen, aber immer auf die Schüler so einzugehen, daß Fehleinschätzungen bei der Planung zu einer Veränderung des Planungsganges führen. Tritt dieser Prozeß öfter ein, dann sind die Bedingungen des Unterrichts vom Lehrer nicht adäquat erfaßt worden.

Die im Punkt IV. angegebene Nachbesinnung sollte nach jeder Stunde erfolgen, sie wird in der Regel systematisch jedoch erst nach dem Ablauf des Schultages erfolgen können. Eine kritische Nachbesinnung ist bereits der erste Schritt zur weitergehenden Planung, sie sollte weitreichend kultiviert werden.

Kriterienkatalog II:

Dieser Entwurf ist nicht so direkt auf die Bedingungs- und Entscheidungskategorien fixiert, wie wir sie in dieser Arbeit bisher diskutiert haben. Aber auch in diesem Entwurf treten der Zielaspekt (bes. 1.2.1. und 1.2.2.), der Inhaltsaspekt (bes. 1.2.5.), die Methoden (2.1., 2.2., 2.3.) und Medien (2.5.) als relevante Kategorien auf.

Der Methodenaspekt überwiegt gegenüber den anderen Aspekten. Es werden jedoch Kategorien angeführt, die immer auch Ziel- und Inhaltsdimensionen ansprechen. So z.B. die Motivation (der Einstieg, die Teilnahme, das Problembewußtsein) oder die Unterrichtsformen oder bestimmte Unterrichtsprinzipien. Bei diesen Kriterien ist allerdings besonders zu beachten, daß sie nicht alle in jeder Stunde neu gleichermaßen bedacht werden können. So wäre es beispielsweise gar nicht immer möglich, die Anschaulichkeit bei jedem Thema zu wahren, wobei man hier ohnehin zwischen Anschauen und Anschaulichkeit differenzieren sollte.⁷⁴ Auch geht es nicht immer um die Vermittlung von Arbeitstechniken, eine Differenzierung oder gar Individualisierung mag gar nicht immer möglich oder erstrebenswert sein, usf.

Als besonderer Punkt wird in diesem Katalog die Ergebnissicherung herausgestellt. Dies war im Katalog I. nicht näher differenziert, sondern nur kurz angegeben (Katalog I.: III. 3.3.) worden. Ergebnisse sollten möglichst gesichert werden, aber dies ist eindeutig nicht immer möglich, auch ist es nicht sinnvoll, Hausaufgaben ständig als Notwendigkeit didaktischer Planungsarbeit mitzubedenken.⁷⁵

Wenn man beide Kataloge betrachtet, dann muß bei ihrer Handhabung sehr deutlich bedacht werden, daß dies nur *Annäherungen* an das Gegenstandsfeld „Unterricht“ sein können. Andere Kriterienkataloge sind ohne weiteres konstruierbar. Bei der Handhabung ist vor allem zu beachten:

- „In einer Unterrichtsstunde können nicht alle aufgeführten Kriterien berücksichtigt werden: Altersstufe, Fach, Unterrichtsgegenstand und -ziel bedingen eine begründbare Auswahl.
- Der Kriterienkatalog darf nicht als Rezept mißverstanden werden und nicht schematisch gehandhabt werden, er soll vielmehr didaktische Planung bewirken;
- die Unterrichtsentwürfe sollten jedoch nicht mehr als zwei Seiten umfassen.

⁷⁴ Vgl. dazu z.B. NEIGENFIND (1974), ferner DAWYDOW (1977).

⁷⁵ Vgl. auch Anm. 48, S. 176.

Abbildung 22:
Kriterienkatalog I

Kriterienkatalog

I. Voraussetzungen der Unterrichtsarbeit als Relativierung der Lehrleistung			
	- Ungünstig: wird positiv berücksichtigt -	- normal: wird nicht näher berücksichtigt -	- günstig: wird nicht berücksichtigt -
1. Situative Faktoren			
1.1. Zeitfaktor	letzte Schulstunden, nachmittags, problematische vorausgehende Stunden	Schulstunden mit normaler Aufmerksamkeit (meist 3./4.Stunde)	Stunden zu Schulbeginn mit großer Aufmerksamkeit (meist 1./2. Stunde)
1.2. Raumbfaktor	kleiner Raum, immobil, zu kleine Tafel, keine Verdunklungsmöglichkeit, triste Atmosphäre u. a.	durchschnittlich ausgestatteter Raum	modern, gut ausgestattet, audiovisuelle Hilfsmittel und Geräte vorhanden und einsetzbar
1.3. Sozialfaktor	zu große Klasse, Schlafstadt, überwiegend Unterschichtkinder, hoher Ausländeranteil, wenig Freizeitmöglichkeiten der Schüler etc.	nicht mehr als 25 Schüler, heterogene soziale Schichtzugehörigkeit, mittlerer Freizeitwert des Einzugsgebietes etc.	weniger als 25 Schüler, vorwiegend Mittelschichtkinder, hoher Freizeitwert des Einzugsbereiches etc.
1.4. Lehrfaktor	erste Lehrversuche, wenig Kooperation mit Kollegen, ungenügende hochschulmäßige Vorbereitung auf die Schulpraxis u. a.	längere Lehrerfahrungen liegen vor, bereits erste Lehrerfolge, Kenntnis der Lehrplanung, -durchführung und Auswertung, teilweise Zusammenarbeit mit Kollegen u. a.	Lehrerfahrungen länger als ein Jahr, gute und gleichmäßige Lehrerfolge, Übung im Gebrauch didaktischer Planungsmodelle, gute und weitreichende Kooperation mit Kollegen u. a.
1.5. Prüfungssituation	wesentlich schlechtere Leistung als normal bei gleicher Vorbereitung		
1.6. Weitere Faktoren			
2. Persönliche Voraussetzungen			
2.1. Biographie		} Diese Aspekte sind jeweils gesondert zu berücksichtigen und als individuelle Bedingungen des Lehrers in Beurteilungen mit einzubeziehen	
2.2. Aktuelle persönliche Situation			
2.3. Persönliche Schwierigkeiten (z.B. Sprache, Gestik, Behinderungen usf.)			

Leistungen bewertet als	- Gut oder besser -	- durchschnittlich -	- nicht ausreichend -
II. Zur allgemeinen Unterrichtsvorbereitung (zur Selbstkontrolle für den Lehrer, keine Beurteilung von außen)			
1. Sachanalyse	differenzierte Aufbereitung des Materials, Schülerinteressen direkt einbezogen, übersichtliche Dokumentation	lückenhafte Aufbereitung des Materials, Schülerint. indirekt einbezogen, keine kontinuierliche Dokumentation	sachlich nicht hinreichende Aufbereitung des Materials, ohne Schülerinteressen genügend zu berücksichtigen, fehlende Dokumentation
2. Schüleranalyse	Erhebungen zum Klassenklima, zu gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen, Fallstudien zu schwierigen Schülern, Dokumentation von Fördermaßnahmen und ihrer Wirksamkeit, umfassende Elternarbeit	nur wenig Erhebungen zu weiteren Voraussetzungen und zum Klassenklima, nur vereinzelt Fallstudien, Elternarbeit nur auf Elternabenden oder gelegentlich	keine Erhebungen, Urteil nach Gefühl, Elternarbeit auf unvorbereitete Elternabende beschränkt
3. Selbstanalyse	Selbstanalysen mit Erhebungsverfahren, Eigenbewertungen anhand der Lernleistungen der Schüler, Fremdanalysen dokumentiert und interpretiert	Selbstanalysen ohne Erhebungsverfahren, Fremdanalysen nur in Gesprächsform	Selbstanalysen werden als Zwang empfunden, der zu nichts führt, Fremdanalysen rufen starke emotionale Widerstände hervor (psychologische Therapie sollte erwogen werden)
III. Zur besonderen Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung			
1. Planung der Unterrichtseinheit			
1.1. Gesamtplanung der Unterrichtseinheit	ausreichende Differenzierung, begründete Reduzierung und Konkretisierung bezogen auf den Gesamtplan, Interdependenz beachtet, Planungsgang logisch aufbauend, Alternativen vorgesehen, Schüler mit einbezogen	globale Strukturierung, Auflistung der Grobziele für alle vorgesehenen Stunden, vorwiegend nur von Zielen ausgehend, Planungsgang nicht immer logisch	unklares oder fehlendes Konzept, bloß moralische Ziele als Voraussetzungen deklariert, unlogischer und sachlich nicht angemessener Aufbau
1.2. Stellung der Stunde im Gesamtplan	begründete Verknüpfung mit dem Gesamtplan	sinnvolle Verknüpfung mit der vorangehenden und der folgenden Stunde	isolierte Einzelstunde ohne logische Verknüpfung zum Gesamtplan, bloß äußerliche Verknüpfung
2. Planung und Konkretisierung der Einzelstunde			
		a. Differenzierung und Reduzierung als didaktische Analyse-Planungsarbeit	
		b. Konkretisierung als Durchführungsarbeit	
2.1. Intentionen	präzise, folgerichtige Konkretisierung von Intentionen (als Ausdruck einer dem Alter und Interesse der Schüler angemessenen Reduzierung des differenzierten Zielmaterials), Beachten der Interdependenz	verständliche, aber eher grobe Konkretisierung der Intentionen, Alters- und Interessenbezug nicht deutlich genug herausgearbeitet	überwiegend verschwommene, verworrene oder unklare Zielangaben, ohne Alters- und Interessenbezug der Schüler hinreichend zu berücksichtigen, mechanischer Aufbau

Leistungen bewertet als	- gut oder besser -	- durchschnittlich -	- nicht ausreichend -
2.2. Inhalte	eindeutige und logisch folgerichtige Konkretisierung bestimmter Inhalte, wobei die wissenschaftliche Fundierung der Inhalte ohne Sachfehler, fachübergreifend und mit Problembewußtsein erfolgt, der Alters- und Interessenbezug der Schüler wird direkt einbezogen, die selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Inhalt gefördert, Interdependenz ist beachtet	thematische Gliederung der inhaltlichen Aspekte, die sachangemessen erfolgt, aber Problembewußtsein, fachübergreifende Aspekte vermissen läßt, der Alters- und Interessenbezug der Schüler wird zu wenig direkt einbezogen, Selbsttätigkeit der Schüler wird beachtet, aber stellenweise zu eng aufgefaßt	das Thema wird bloß angegeben oder auf eine äußerliche Inhaltsangabe beschränkt, ein sachangemessenes Problembewußtsein fehlt, fächerübergreifende Aspekte werden nicht berührt, sachliche Fehler, der Alters- und Interessenbezug der Schüler wird nicht berücksichtigt
2.3. Methoden	vielseitige und auf die Interessenlage der Schüler abgestimmte Konkretisierung durch Methoden, wobei der inhaltliche und zielmäßige Bezug eingesetzter Methoden reflektiert und die Interdependenz beachtet ist	abwechslungsreicher Methodeinsatz, der die Schüler oft anspricht, aber zu wenig auf das Alter und die Interessen der Schüler und die methodische Notwendigkeit des Erlernens von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Schüler bezogen ist, Interdependenz zu wenig beachtet	die Methoden bleiben bezogen auf das Alter und die Interessen der Schüler äußerlich, sie fördern Monotonie und Langeweile, ihr Einsatz ist inhaltlich nicht hinreichend angemessen, die Interdependenz bleibt unbeachtet
2.4. Medien	umfassende, technischen Möglichkeiten entsprechende, durch originelle Einfälle bereicherte, Konkretisierung durch Medien, wobei Alters- und Interessenbezüge gewahrt und formale Wirkungen von Medien im Zusammenhang mit inhaltlichen Ansprüchen reflektiert werden, Beachten der Interdependenz	abwechslungsreicher Medieneinsatz, der jedoch formal nicht immer den inhaltlich angestrebten Lernzielen entspricht, zum Teil unkritischer Gebrauch der Technik, Reduzierung der Wirklichkeit durch Medien bleibt zum Teil unproblematisiert, Interdependenz nicht immer beachtet	schematischer oder oft zufälliger Medieneinsatz, zu geringe Breite des Einsatzes, Einseitigkeiten in der Bevorzugung der Tafelarbeit, geringe Strukturierung des Einsatzes, verwirrende Tafelbilder, unleserliche Schrift, verfehlte inhaltliche Bezüge, Interdependenz nicht beachtet
3. Besondere Probleme bei der Durchführung der Stunde			
3.1. Lehrerverhalten	sicheres, lebendiges, aber zugängliches und kontaktfähiges Auftreten, sprachlich dem Kontakt mit allen Schülern angemessen, verbindlich, anschaulich und präzise, flexibel auf äußere Impulse reagierend, anmutend und freundlich im Kontakt, die Selbsttätigkeit der Schüler fördernd,	ruhiges, bemühtes, aber zuweilen noch zu steifes Auftreten, sprachlich dem Kontakt mit den meisten Schülern angemessen, deutlich und flüssig im Ausdruck, aber nicht immer präzise genug, nicht immer flexibel, zum Teil lehrerdominant, Schüler werden nicht immer genug ermutigt,	nervöses, verängstigtes und oft abweisendes Auftreten, Kontaktschwierigkeiten, sprachlich nur auf wenige Schüler bezogen, abgehoben oder undeutlich, stockend, monoton oder zu schnell im Ausdruck, äußere Impulse oft ignorierend, unflexibel, einseitig lehrerzentriert oder chaotisch,

	schwache Schüler werden ermutigt, auf sozialen Ausgleich bedacht, Disziplinschwierigkeiten werden kooperativ gelöst, keine Bevorzungen bestimmter Schüler	der soziale Ausgleich wird nur zum Teil angestrebt, Disziplinschwierigkeiten werden oft einseitig lehrerbezogen gelöst, seltene Bevorzungen	unstrukturiert, zu wenig fördernd, zu wenig sozial anregend, gespannte, zum Teil feindliche Atmosphäre, empfindliche Reaktionen, Bevorzungen, vom Lehrer direkt provozierte Disziplinschwierigkeiten
3.2. Verlauf	angemessene Zeit- und Phasenaufteilung, Sicherung der Ziele erreicht, auf Alternativen zur vorausgesetzten Planung flexibel eingegangen, zügiger Ablauf, im Tempo dem Alter und Interessen der Schüler angemessen	Gliederung erkennbar, Übergänge zum Teil zu unvermittelt, Teilziele nicht immer erreicht, Alternativen u.U. nicht genutzt, überwiegend zügiger Ablauf, aber nicht für alle Schüler angemessen genug	ungegliederter, oft sprunghafter und chaotischer Verlauf, Hauptziele nicht erreicht, unzusammenhängender Ablauf, Eintönigkeit und Langeweile bei vielen Schülern auslösend, im Tempo unangemessen
3.3. Erfolg (soweit bereits in der Stunde sichtbar)	angestrebte Ziele werden von den meisten Schülern erreicht, Folgemaßnahmen für die Schüler, die die Ziele nicht erreichten, werden formuliert	angestrebte Ziele werden von den meisten Schülern erreicht, Folgemaßnahmen für schwache Schüler noch unklar	angestrebte Ziele werden nicht erreicht, Folgemaßnahmen sind nicht erkenntlich

IV. Nachbesinnung

Reflexion der erreichten Förderung der Schüler in sozialer und stofflicher Hinsicht, Erkennen sozialer Schwierigkeiten und persönlicher Problemlagen usw., Reflexion der Planung bezogen auf den tatsächlichen Verlauf, Selbstkritikfähigkeit und Fähigkeit, Alternativen im nachhinein zu entwickeln

nicht immer umfassend geleistete Reflexion der erreichten Förderung, Erkennen von Schwierigkeiten im Planungsgang und Verlauf, Fähigkeit zur Selbstkritik noch ungeschult, einseitig bei der Kritik durch Beobachter, ohne sich allen Vorwürfen kritikal anzupassen

ungenügende Reflexion der erreichten Förderung, des Planungsganges und Verlaufs, uneinsichtig gegenüber Kritik oder bloß anpassend im Verhalten, unfähig, Schwierigkeiten der eigenen Persönlichkeit zu diskutieren

Abbildung 23:
Kriterienkatalog II

Kriterienkatalog

1. Unterrichtsentwurf als Ausdruck der didaktischen Planung				
	- gut oder besser -	- 2,5 3 3,5 4 -		- nicht ausreichend -
1.1. Planung der UE				
1.1.1. Gesamtplanung der Unterrichts-Einheit	differenzierte Strukturierung; Ausarbeitung der Ziele und wichtigen Teilziele aller Stunden	globale Strukturierung - brauchbare Auflistung der Gesamtziele für die vorgesehenen Stunden		unklares oder fehlendes Konzept
1.1.2. Stellung der Stunde in der UE	begründete Verknüpfung mit dem Gesamtplan	sinnvolle Verknüpfung mit letzter und folgender Stunde		isolierte Einzelstunde oder nur äußerliche Verknüpfung
1.1.3. Kooperative Planung	effiziente Planung in Arbeitsgruppen, Planungsstunde o. ä.	durchgängige Verständigung über Inhalte, Ziele, Verfahren bei klarer Gesamtlinie		es sind keine kooperativen Elemente erkennbar. Planung ohne Ergebnis
1.1.4. Leistungskontrolle	Ausarbeitung praktikabler, gut durchdachter Vorschläge	Erörterung der Möglichkeiten oder Vorschläge von eingeschränkter Brauchbarkeit		Fragen der LK sind nicht berücksichtigt oder die Vorschläge im ganzen verfehlt
1.2. Planung der Einzelstunde				
1.2.1. Lernzieldefinition	präzise, differenzierte, folgerichtige Darstellung (operationalisiert)	verständliche und brauchbare Zielangaben		Zielangaben sind überwiegend verschwommen, unklar oder verwirrend
1.2.2. Lernzielbegründung	sorgfältige, überzeugende Erörterung der didaktischen Relevanz	im wesentlichen einleuchtende, gegliederte und abgerundete Darstellung		zu knapp; geringes Niveau, die eigene Meinung ist nicht erkennbar
1.2.3. Didaktische Umsetzung (Altersgemäßheit, Elementarisierung, exempl. Vorgehen)	sorgfältige Begründung unter Abwägung alternativer Möglichkeiten; durchführbar	zufriedenstellend, wesentliche Gesichtspunkte sind nicht vernachlässigt, im wesentlichen überzeugend		fast oder völlig fehlende Reflexion; erhebliche Fehleinschätzungen; nicht durchführbar
1.2.4. Verlaufsgliederung (Einstieg, Unterrichtsformen und Prinzipien, Medien)	konsequente und überzeugende Strukturierung unter Einplanung alternativer Wege	einige wesentliche Entscheidungen sind anfechtbar, gefährden aber die Erreichung des Ziels nur gering		erhebliche Widersprüche oder Unklarheiten; Entscheidungen sind überwiegend abwegig oder verfehlt
1.2.5. Wissenschaftliche Fundierung	fachübergreifend, ohne Sachfehler, Problembewußtsein	leichte sachliche Ungenauigkeiten; eingeschränkte Information über Forschung		gravierende Sachfehler; naheliegende Hilfsmittel sind nicht herangezogen

2. Unterrichtsverfahren

2.1. Motivation			
2.1.1. Einstieg	lebendig, dramatisch, aktivierend - lernzielorientiert	Aufmerksamkeit wird geweckt, jedoch weniger sachbezogen	geringe Bemühung; ungünstige Akzentuierung mit eher ablenkender Wirkung
2.1.2. Teilnahme	Weckung eines anhaltenden Interesses	wechselnde Mitarbeit; nur ein Teil der Schüler wird angesprochen	Ermüdung oder Desinteresse über längere Phasen der Stunde
2.1.3. Schaffung des Problembewußtseins	profilierter, einsichtig, gut verständlich	Fragestellung ist nicht immer / nicht für alle verständlich	Fragestellung ist verschwommen, unklar, verwirrend, zu abstrakt
2.2. Unterrichtsformen			
2.1.2. Beherrschung der Unterrichtsformen	sichere Beherrschung verschiedener U.-Formen	erfolgreiche Meisterung einer U.-Form, Bemühung um weitere mit leichteren Mängeln	gravierende Mängel; keine Unterrichtsform wird beherrscht
2.2.2. Abwechslung im Verfahren	funktionsgerechter Wechsel	geringe Abwechslung, nicht funktionsgerecht ohne Gefährdung des Erfolgs	Einförmigkeit des Verfahrens; zu starke Angleichung unterschiedlicher Verfahren
2.2.3. Angemessenheit der Unterrichtsformen	Uf. sind dem Gegenstand und der Lernsituation angemessen	Uf. sind dem Gegenstand oder der Lernsituation angemessen	Uf. sind weder dem Gegenstand noch der Lernsituation angemessen
2.3. Unterrichtsprinzipien			
2.3.1. Anschaulichkeit	durchgängig gewahrt	angestrebt, nicht immer erreicht	im ganzen zu gering
2.3.2. Vermittlung von Arbeitstechniken und Methoden	inhaltliche und methodische Lernziele sind sinnvoll kombiniert	geringe oder weniger sinnvolle Abstimmung	faktenorientiert, keine oder nur geringe Ansätze zum Methodenerwerb
2.3.3. Transfer	Lernübertragung wird gezielt gefördert	Lernübertragung wird bisweilen angestrebt	keine Maßnahmen zur Förderung von Lernübertragung
2.3.4. Schüleraktivität - Individualisierung	Schüler werden differenziert gefordert und zur Aktivität angehalten	Aktivierung einzelner Schüler wird angestrebt, Ansätze zur Individualisierung des Lernprozesses	stark monologischer Unterricht; Antworten werden in reaktiver Form erwartet
2.3.5. Ökonomie	lernzielangemessener Zeitaufwand	streckenweise unangemessen	unangemessen großer oder geringer Zeitaufwand, viel Leerlauf

	- gut oder besser -	- 2,5 3 3,5 4 -	- nicht ausreichend -
2.4. Unterrichtsmedien			
2.4.1. Tafel	gezielte Einbeziehung, klar, übersichtlich, einprägsam	leichtere Mängel, mehr zufällige Tafelbenutzung	verwirrendes Tafelbild, unlesbare Schrift, Tafel nicht genutzt
2.4.2. Bilder, Hektogramme, Demonstration, Experiment	originelle, auch inhaltlich gute Lernhilfe, klar, lernzielgemäß	wenig Phantasie, leichte Mängel, brauchbar	Medieneinsatz ohne Eigenleistung oder mit unklarer Fragestellung
2.4.3. Experimentiertechnik - Beherrschung technischer Medien	selbständige oder weiterführende Anwendung der bestehenden Möglichkeiten - geschickte Durchführung	Beherrschung der Technik nach Anleitung	Ungeschicklichkeit; die Geräte können nicht bedient werden
2.5. Gliederung, Verlauf, Sicherung der Teilergebnisse			
2.5.1. Gliederung	angemessen proportionierte, gut akzentuierte Teilschritte	erkennbare Gliederung, z.T. unvermittelte Übergänge, leicht schematisch	ungegliederter oder sprunghafter Verlauf, einfalllos, eintönig
2.5.2. Sicherung der Teilergebnisse	klare Formulierung, Fixierung in angemessener Form	Teilergebnisse bleiben unklar, werden nicht akzentuiert	kaum erkennbar, von den Schülern nicht rekapitulierbar
2.5.3. Verlauf	geschlossen und zügig	allgemein zügig	unzusammenhängend
3. Ergebnissicherung - Unterrichtserfolg - Hausaufgaben			
3.1. Ergebnissicherung	Zusammenfassung, Tafelanschrieb, Hefteintrag ...	mangelnde Klarheit oder Eindeutigkeit, deutlich	unverbindliche oder verwirrende Formulierung
3.2. Unterrichtserfolg	Ziel wird (nach dem Verhalten der Schüler zu schließen) erreicht	Ziel wird im wesentlichen (doch nicht für alle Schüler verstehbar) erreicht	Stunde verrinnt ohne Resultat; Gefährdung früherer Resultate
3.3. Hausaufgaben	lernzielbezogen; Anwendungs- oder Vorbereitungsfunktion; Variation; Differenzierung nach Leistung oder Interesse	leichtere Mängel an der Lernzielorientierung, in Klarheit oder Schwierigkeitsgrad	unklare Aufgabenstellung ohne Phantasie; reproduktive Tätigkeit wird gefordert, zu aufwendig

4. Lehrerverhalten			
4.1. Haltung, Auftreten	sicher, lebendig, kontaktfähig, zugänglich	ruhig, bemüht, anregend, aufgeschlossen	verängstigt, nervös, rigide, abweisend
4.2. Sprache	klar, präzise, anschaulich, angemessenes Niveau	deutlich, flüssig	undeutlich, stockend, zu schnell, monoton
4.3. Erziehungsstil – Förderung der Interaktion zwischen den Schülern	kooperativ, selbständigkeits-, interaktionsfördernd durch Anregungen, Impulse; falsche oder unbeholfene Beiträge werden geschickt einbezogen	Bemühung, Impulse zu geben und Schüleranregungen erfolgreich einzubeziehen oder zu integrieren, ermutigend	autoritär, laissez-faire-Verhalten; Abhängigkeit oder Unsicherheit fördernd; lehrerzentriert, ignorierend
4.4. Flexibilität	sichere Reaktion bei auftretenden Schwierigkeiten; fähig, neue Ziele zu setzen und zu erreichen	vorhersehbare Probleme werden angemessen gemeistert	starrs Festhalten am Plan und Gefährdung des Resultats; Kontakt zur Klasse geht verloren
4.5. Unterrichtsklima	freundlich, anregend, entspannt; reversible Sprache	unpersönlich-sachliche Arbeitsatmosphäre, noch unausgeglichene	gespannt, feindlich; irreversible Sprache, empfindlich
5. Situative Faktoren	- ungünstig, wird positiv berücksichtigt -	- durchschnittlich, wird nicht berücksichtigt -	- günstig, wird nicht berücksichtigt -
5.1. Inhalt, Schwierigkeit	schwer	normal	einfach
5.2. Ort	kleiner Raum, immobil; zu kleine Tafel, keine Verdunkelungsmöglichkeit	durchschnittlich ausgestatteter Raum	modern, gut ausgestattet; audiovisuelle Hilfsmittel und Geräte vorhanden und einsetzbar
5.3. Zeit	5./6. Stunde, nachmittags	3./4. Stunde	1./2. Stunde
5.4. Klassenstärke, Disziplin	zu große oder zu kleine Klasse	ca. 25 Schüler	günstige Klassenstärke
5.5. Prüfungssituation	wesentlich schlechtere Leistung als normal bei gleicher Vorbereitung		
5.6. Weitere Faktoren			

Anmerkung:

- Die Definitionen in der Mittelspalte beziehen sich auf den Standard 3, der mehr oder minder positiv ausgeprägt sein kann.
- Die Note 2/3 sollte gegeben werden, wenn darüber hinaus eine Ten-

denz zum Standard ‚zwei und besser‘ erkennbar ist, dieser jedoch noch nicht erreicht wird.

- Sind die positiven Merkmale nur schwach oder nur teilweise zu beobachten, ohne daß der Standard ‚nicht ausreichend‘ als gegeben angesehen werden muß, kommen die Stufen 3/4 oder 4 in Betracht.

- Entscheidendes Kriterium für die Beurteilung einer Stunde bleibt, ob der Beurteilte es versteht, einen Lernprozeß zu organisieren.
- Ein organisierter Lernprozeß ist daran erkennbar, daß die Schüler mitarbeiten, die Problematik des Gegenstandes und den Weg zur Lösung erkennen, das Ergebnis mitformulieren und den Fortgang des Unterrichts mitplanen.
- Es gibt schwierige Klassen, die auch der beste Lehrer nicht in einigen wenigen Stunden zu aktiver Mitarbeit bewegen kann. Gerade in solchen Klassen kann der Beurteilte zeigen, ob er didaktische Phantasie und Initiative entwickelt. Solche Fähigkeiten sind besonders hoch zu bewerten“ (TÜBINGER SEMINAR 1974, S.35).

6. Zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der Erziehungswissenschaft und Didaktik. Eine Problemskizze

Wenn man sich wissenschaftliche Forschungsgänge betrachtet, dann ist vor allem die Beziehung zwischen Theorie und Empirie, zwischen wissenschaftlicher Aussagenkonstruktion und der realen Verankerung von Aussagen in der Wirklichkeit ein immer wieder relevantes und forschungsmethodologisch brisantes Problem. Hier soll zunächst allgemein charakterisiert werden, welche grundlegenden *Aspekte* im theoretischen und empirischen Forschungsgang bei der Behandlung eines (auf einer ersten Abstraktionsstufe zunächst beliebigen) Problems allgemein anzusprechen sind. Obwohl wir dazu nachfolgend aus Gründen der Verdeutlichung eine theoretische von einer empirischen Orientierung *unterscheiden*, so ist damit doch keine Trennung von Theorie und Empirie im Forschungsprozeß gemeint, sondern allenfalls die einmal stärker theoriebezogene und zum anderen die stärker erfahrungsbezogene und auf Beobachtungs- und Meßverfahren direkt orientierte wissenschaftliche Strategie hervorgehoben. Diese Unterscheidung läßt sich deutlich in allen wissenschaftlichen Disziplinen und für alle Forschungsgänge nachweisen, auch wenn in manchen Forschungskollektiven schon eine Kooperation und damit Integration der unterschiedenen Aspekte erreicht werden mag.⁷⁶

Probleme, auch wenn hier der konkrete Anlaß *eines* möglichen Problems unbeachtet bleibt, weil wir auf einer allgemeinen Abstraktionsebene ansetzen, entstehen niemals im luftleeren Raum. Sie haben, wie z. B. die Evolution der Physik lehrt (vgl. EINSTEIN/INFELD 1956), ihre fachliche, d. h. inhaltliche und methodische Vorgeschichte als zu beachtende Voraussetzung. Die Kontinuität wissenschaftlichen Denkens bedarf der Sicherung und Fixierung inhaltlicher und methodischer Bezüge der Fachdisziplinen, wenn nicht bereits erworbenes Wissen, auch wenn dieses im Laufe der wissenschaftlichen Fortentwicklung sich als falsch oder verzerrt ausweisen läßt, und erkannte Problemlagen und Widersprüche übergangen werden sollen, was einer Weiterentwicklung großen Schaden zufügen kann. Besonders in den Gesellschafts-

⁷⁶ Mit angeregt wurde die nachfolgende Betrachtung u. a. durch die Arbeit von GRÄSCHKE u. a. (1978), die eine theoretische und empirische Orientierung im Rahmen von Forschungskollektiven im naturwissenschaftlichen Bereich untersuchten. Vgl. dazu vor allem die Abbildung bei GRÄSCHKE u. a. (1978, S. 450) und die *Abbildung 24*.

wissenschaften werden andererseits in der Kontinuität der Fachdisziplinen, aber auch in deren ständiger Ausdifferenzierung, oft Sprünge gemacht, die *allein* aus der fachlichen Wirkungs- und Evolutionsgeschichte nicht erklärt werden können. Hier treten historisch-gesellschaftliche Prozesse als Voraussetzungen der Entstehung und mehr noch der Wirkungsmöglichkeit wissenschaftlicher Erklärungsweisen auf, die nicht übergangen werden können. Kein Wissenschaftler ist frei von der Einbindung in die historisch-sozialen Bande seiner Zeit, damit auch der direkten und indirekten Steuerung seiner Forschungsbezüge unterworfen. Als zentrale Thesen seien zusammenfassend bereits hier festgehalten:

- Die Behandlung jedes Forschungsproblems schließt inhaltliche und methodische Fachbezüge im Rahmen der Evolution der Wissenschaften als notwendig zu beachtende Voraussetzungen ein.
- Zugleich ist der historisch-gesellschaftliche Prozeß, so wie er auf die unterschiedlichen Evolutionsstufen der Wissenschaften jeweils konkret einwirkte und diese beeinflusste, und so wie er sich bei der jeweils gegenwärtigen Problemlösung als notwendige Voraussetzung stellt, zu beachten.

Der hinreichende Einbezug des jeweils zu konkretisierenden Problemgehalts dieser beiden Thesen im wissenschaftlichen Forschungsgang zeigt sich als zentrale Schwierigkeit, auf die weiter unten noch zurückgekommen wird. Ein Problem in der erziehungswissenschaftlichen bzw. unterrichtswissenschaftlichen Forschung kann von mehreren Seiten angegangen werden. Wir unterscheiden zwei Orientierungen, die häufig anzutreffen sind: theoretische und empirische Aufarbeitungen. Nun mag es so sein, daß theoretische Aufarbeitungen durchaus Aspekte empirischer Untersuchungen integrieren, auch durch persönlich-praktische Erfahrungen beeinflusst werden, auch mag es sein, daß ein Empiriker sehr viel theoretisch gearbeitet hat, um überhaupt zu wissen, was er wie untersuchen soll. Dennoch lassen sich bei hinreichender Eingrenzung deutlich Unterschiede aufweisen: Theoretische Orientierungen bestehen immer dort, wo in der Auseinandersetzung mit oder in der Konstruktion von Texten, Gedanken, Meinungen usw. Aussagen und Aussagenzusammenhänge gebildet werden, die sich durchaus auf Sphären der Wirklichkeit und Erfahrung direkt beziehen können, aber nicht in systematischer Weise empirisch, d.h. unter Einsatz exakter Beobachtungs-, Befragungs- und Meßverfahren erhoben werden. Empirie meint hier damit mehr als bloße Teilnahme am Erfahrungsprozeß des Alltagsbewußtseins. Empirie ist ein auf Eindeutigkeit von Aussagen durch empirische Untersuchungsverfahren gerichteter Forschungsprozeß. Dabei sind Objektivität im Sinne von Wiederholbarkeit und Nachprüfbarkeit, Validität im Sinne der Gültigkeit und Treffsicherheit der eingesetzten Methoden bezogen auf die gestellten Aufgaben,

Reliabilität im Sinne der Zuverlässigkeit und Meßgenauigkeit eingesetzter Verfahren notwendigerweise zu beachtende Aspekte (vgl. die Literatur in Anm. 42, S. 168).

Verfolgen wir exemplarisch den Forschungsgang in der *theoretischen Orientierung*. Wir unterstellen dabei einen relativ vollständigen Ablauf, d. h. wir machen auf einen Forschungsgang aufmerksam, wie er sich in der Gesamtheit darstellt, auch wenn der einzelne Forscher hier bereits an bestimmten Stellen einsetzen könnte. Vgl. zur Übersicht und Einordnung *Abbildung 24*, zur Herleitung der Dimensionen vgl. REICH (1978 a, bes. S. 385 ff.).

Beschreibung

Voraussetzung theoretischer Forschungsarbeit ist das Studium der vorliegenden Literatur bzw. z. T. eigener Erfahrungen, um sich bisher erarbeitete Ergebnisse oder Erkenntnisse anzueignen, mit dem Entwicklungsstand der Disziplin in bezug auf das zur Diskussion stehende Problem vertraut zu sein und relevante theoretische Untersuchungsverfahren zu kennen.

Je breiter und komplexer das zu bearbeitende Problem ist, desto weniger kann die differenzierte und oft widersprüchliche, nach unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Ansätzen ausgerichtete Literatur direkt als Lösungsvariable eingesetzt werden. Es bedarf der Steuerung durch Arbeitshypothesen, die den roten Faden im differenzierten Material verfügbar halten oder machen, die zugleich als *erklärende* Elemente erkenntnisleitende Interessen sichtbar werden lassen und damit in der Beschreibungsarbeit ein Quantum Erklärungsarbeit voraussetzen. Wenn sich jemand einem spezifischen Problem- bzw. Gegenstandsfeld beschreibend nähert, bleibt dieses Quantum Erklärungsvorschuß oft unreflektiert, man meint alles nur so darzustellen, wie es vorliegt. Was aber wird aufgrund welcher beschreibender Arbeitshypothesen als wesentlich aus dem differenziert vorliegenden Material angesehen? Sobald der Bereich trivialer Probleme überstiegen wird, erscheint die Bildung theoretisch-beschreibender Arbeitshypothesen als Erkenntnis- und Wertungsproblem.

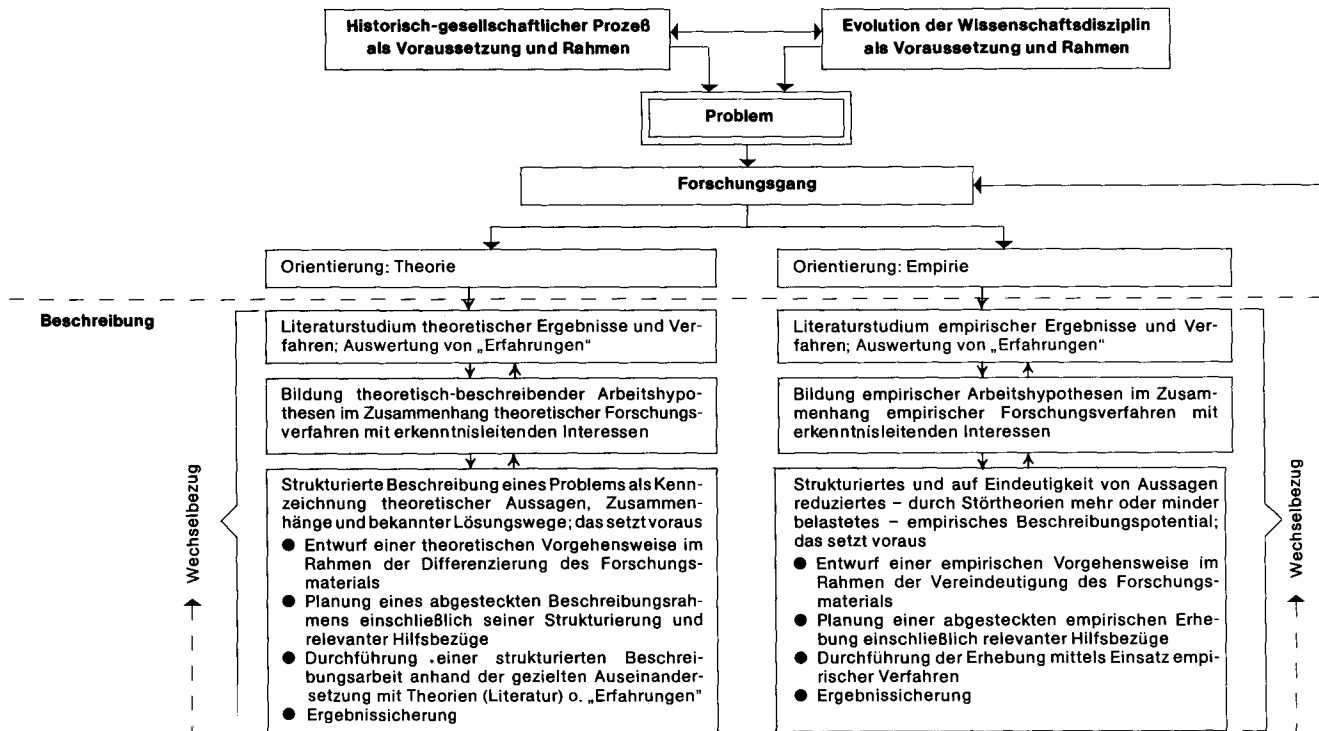
Damit unterliegt die strukturierte Beschreibung eines Problemkreises, beispielsweise der beschreibende und aus der Literatur referierte Überblick über verschiedene Forschungsansätze zu einem spezifischen Problemkreis, bereits bestimmten Verengungen, Verdichtungen, Akzentuierungen, die durch das Quantum vorausgesetzter Erklärung in den beschreibenden Arbeitshypothesen gesteuert wird.

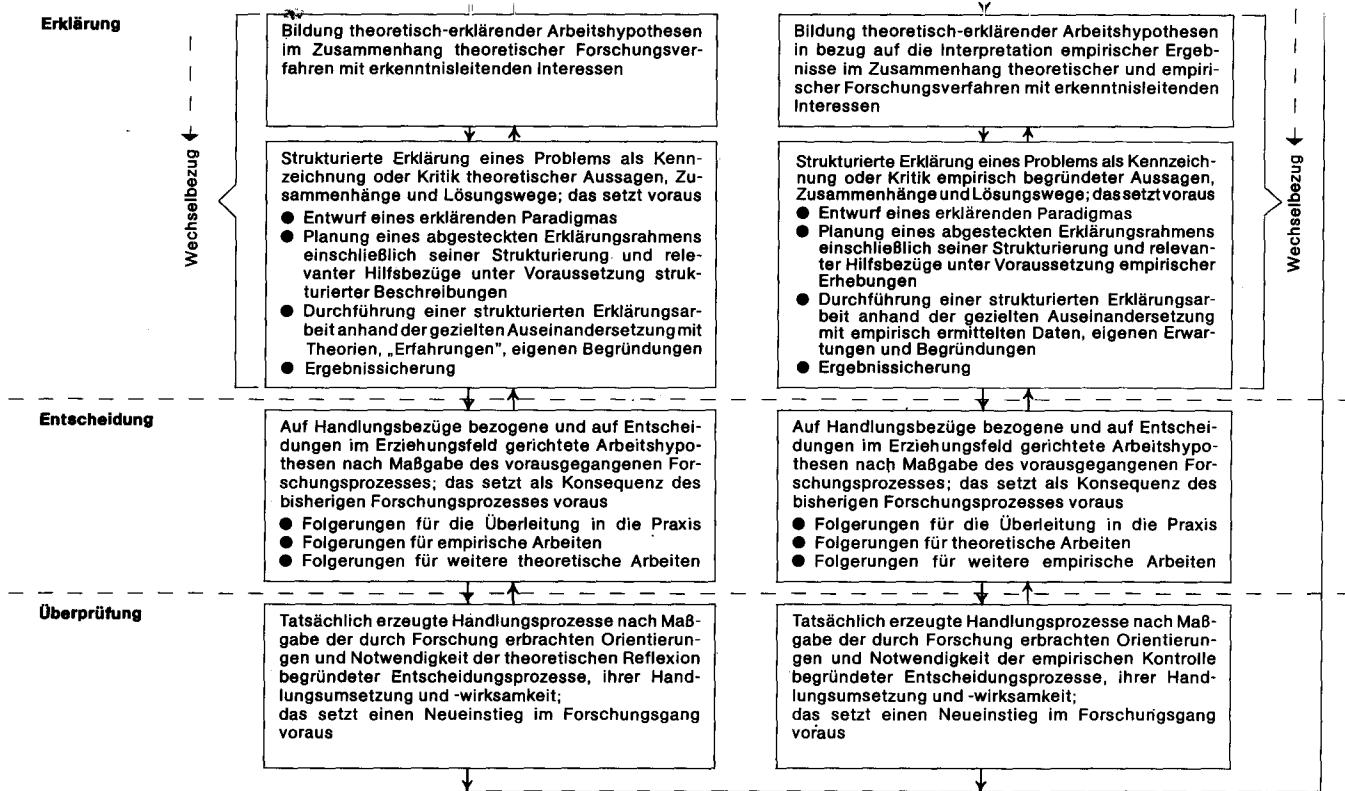
Alle hier genannten Merkmale der Beschreibungsarbeit stehen in einem engen Wechselverhältnis. Das Studium theoretischer Erkenntnisse, die Strukturierung beschreibender Arbeitshypothesen und die planmäßig-handelnde Auseinandersetzung in einer strukturierten Beschreibung (einschließlich Plan, Durchführung, Ergebnissicherung) bedingen sich wechselseitig.

Erklärung

Gegenüber der möglichst objektiv gehaltenen Beschreibung, der Widerspiegelung von Verhältnissen in Aussagen, zielen Erklärungen weniger auf eine Betrachtung der Einzelmerkmale, auf ein faktologisches Sammeln der Glieder, auf ein Aufzählen bemerkter Erscheinungen, sondern auf ein Verständnis der Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und Wesenheiten beschriebener Prozesse. Dabei sind Erklärungen zwar meist aus beschreibendem Material abstrahiert und lassen sich bei Rückbezug in diesem koncreti-

Abbildung 24:
Forschungsgang mit theoretischer und empirischer Orientierung





sieren, sie sind als systematischer Ausdruck wissenschaftlicher Abstraktionsprozesse jedoch nicht mit beschreibenden Arbeiten identisch, sondern ein Höhe- und Ausgangspunkt wissenschaftlicher Arbeit, ein Steuerungspotential für Beschreibungen und dennoch auf vorausgesetzte Beschreibungsarbeit angewiesen. Die Bildung theoretisch-erklärender Arbeitshypothesen setzt beschreibende Arbeiten voraus. Dies heißt für die theoretische Orientierung, daß bei jeder Erklärungsarbeit immer schon ein Mindestmaß an Beschreibung vorausgesetzt ist. Die beschreibende Arbeit ihrerseits ist jedoch, wie weiter oben schon angemerkt wurde, immer auch in erklärende Aussagen verstrickt, so daß ein enges Wechselverhältnis zwischen Erklärung und Beschreibung zu konstatieren ist.

Damit unterliegt die strukturierte Erklärung eines Problemkreises, beispielsweise die Erklärung der Entstehung eines spezifischen theoretischen Ansatzes in einer bestimmten Situation, neben der verengenden, verdichtenden und akzentuierenden beschreibenden Arbeit immer auch der Steuerung und Funktionalisierung durch ein erklärendes Paradigma, das dem Forscher im Forschungsgang so weit verinnerlicht sein mag, daß er es als erkenntnisleitendes Interesse gar nicht mehr bewußt reflektiert.

Die genannten Momente der Erklärungsarbeit stehen in enger Beziehung zur Beschreibung. Für einen Studienanfänger mag es noch so sein, daß er zunächst einmal die Stufe der Beschreibung intensiv zu durchlaufen sucht, sofern ihm dazu überhaupt genügend Gelegenheit bleibt, um die Vielzahl der in der Evolution der Wissenschaftsdisziplin erzeugten Ansätze im Überblick zu erfassen. Für den in der Forschung produktiv Tätigen ist die Vielzahl aber meist bereits auf bestimmte erklärende Paradigmen eingengt, die als Voraussetzung beschreibender und erklärender Forschungen akzeptiert sind. Hier beginnt der Forschungsgang mit der Bildung theoretisch-erklärender Arbeitshypothesen, um von diesem Ausgangspunkt ausgehend zu einer effektiven Beschreibungsarbeit im Kontinuum eines bestimmten theoretischen Ansatzes zu gelangen. Wenn hierbei der Evolution der Wissenschaftsdisziplin entsprochen werden soll, d. h. eine begründete wissenschaftliche Weiterentwicklung im Rahmen kontinuierlichen (Sprünge nicht ausschließenden!) wissenschaftlichen Fortschritts angestrebt wird, dann bedarf der vertretene theoretische Anspruch der Herleitung seiner Bedeutung im Rahmen der Evolution der Wissenschaftsdisziplin. Andererseits muß sich der Ansatz auch in seinen historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen reflektieren, seine gesellschaftlichen Funktionen erkennen und den Zusammenhang seiner Erklärungen mit Entwicklungslinien des menschlichen Daseins thematisieren.

Entscheidung

Gerade die Erziehungs- bzw. Unterrichtswissenschaft als Handlungswissenschaft bezieht ihre beschreibend-erklärenden Arbeiten notwendigerweise immer wieder auf handelnde Felder zwischenmenschlicher Praxis, wobei die handelnden Felder selbst wiederum besonderer beschreibender und erklärender Forschungen bedürfen. Niemand wird heute mehr der Illusion nachhängen können, daß dieses Handlungsfeld in *all* seinen Momenten gesteuert werden könnte und damit vollständig zu beschreiben und zu erklären sei. Zugestanden werden muß jedoch die Tatsache, daß Handlungen immer dann effektiver im Rahmen zu setzender Aufgabenstellungen sein können, wenn die Handlungsbedingungen möglichst weitreichend erforscht sind. Beschreibungs- und Erklärungsarbeit ist hier eine wesentliche Voraussetzung, um Entscheidungen im erzieherischen bzw. unterrichtlichen Handlungsfeld rational begründen zu können.

Überprüfung

Begründete Entscheidungen sind die theoretische Seite erzieherischer bzw. unterrichtlicher Praxis. Die handelnden Situationen, in die über die theoretischen Begründungen hinaus zahlreiche situative Konstellationen eindringen, stellen die praktische Seite in diesem Prozeß dar. Was geschieht hier tatsächlich, inwiefern setzen sich theoretische Steuerungen um und durch? Dies sind Fragen, die einer Überprüfung bedürfen, dies setzt – nun auf erweiterter Ebene bezogen auf ein behandeltes Problem – den Neueinstieg in den Forschungsgang voraus, indem Beschreibungen und auf ihnen aufbauende Erklärungen – vor allem durch empirische Erhebungen untermauert – geleistet werden.

Wir haben – in Anlehnung an *Abbildung 24* – wesentliche Stufen des Forschungsganges im Rahmen *theoretischer Orientierung* durchschritten und dabei, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, auf wichtige Fragestellungen aufmerksam gemacht. Die Probleme gelten alle sinngemäß auch für den Forschungsgang im Rahmen der *empirischen Orientierung*. Auch hier ist es so, daß die Beschreibungsarbeit eng mit erklärenden Paradigmen verbunden ist, was sich sowohl in der Auswahl bestimmter empirisch untersuchter Gegenstände als auch in dem Einsatz bestimmter Meßverfahren und der Belastetheit empirischer Daten durch Störtheorien manifestiert (vgl. auch REICH 1978 a, z. B. S. 99 ff. und 275 ff.).

Wichtig ist der enge Wechselbezug zwischen Theorie und Empirie. Dies zeigt sich im jeweils für sich betrachteten Forschungsgang theoretischer oder empirischer Orientierung an mehreren Stellen. Der Theoretiker ist nicht frei von der Notwendigkeit einer empirischen Absicherung seiner Aussagen, besonders dann, wenn er sich in beschreibender Arbeit direkt der Wirklichkeit nähern will, wenn seine Erklärungen aufgrund großer Wirklichkeitsrepräsentanz an Erkenntniskraft gewinnen sollen, wenn er an einer Überleitung seiner Erkenntnisse in die Praxis interessiert ist und diese zugleich kontrolliert werden soll. Der Empiriker unterliegt bereits in der Konstruktion beschreibender Verfahren theoretisch erworbenen Maßstäben, die er bewußt reflektieren muß, wenn er nicht ungeklärten Vorurteilsbildungen aufsitzen will. Die Konstruktion seines empirischen Beschreibungspotentials ist durch Theorien in mehrfacher Art belastet, da auch er die Wirklichkeit nicht so wiedergeben kann, wie sie ist, sondern sich abstrahierender Verfahren, induktiver und deduktiver Vorgehensweisen usw., bedienen muß. Was empirisch erhoben wird, aber bereits nach Wahl des Gegenstandes und der Forschungsmethoden reduzierte Wirklichkeit darstellt, unterliegt der Erklärung, die nicht frei von dem theoretischen Entwicklungsstand der Wissenschaftsdisziplin sein kann. Oft zeigt sich erst im Laufe der Evolution der Wissenschaftsdisziplinen, daß bestimmte beobachtete Erscheinungen aufgrund fehlerhafter erklärender Paradigmen falsch gedeutet wurden, oft zeigt sich aber auch, daß immer genauere Beobachtungen fehlerhafte erklärende Paradigmen zu stürzen ver-

mögen (man denke hier nur an die Erklärungen über die Gestalt des Universums, falsche Darstellungen unseres Sonnensystems im Mittelalter, etc.; vgl. auch KUHN 1967).

Ein Grundproblem, das wir am Anfang unserer skizzenhaften Betrachtung genannt, dann aber wieder aus dem Auge verloren haben, ist die Frage, inwieweit im Forschungsgang in jedem einzelnen Arbeitsgang die Evolution der Wissenschaftsdisziplin und die historisch-gesellschaftliche Situation als Voraussetzung und Rahmen beachtet und reflektiert sind. Gerade hier zeigen sich meines Erachtens immer wieder enorme Defizite im Forschungsprozeß, die ich hier nicht in der Kritik bestimmter Ansätze darlegen möchte, sondern umgekehrt als Frageliste zum Forschungsprozeß – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zu thematisieren suche: Inwieweit sind historisch-gesellschaftliche und wissenschafts-evolutionsspezifische Aspekte im Forschungsgang bedacht? *Abbildung 25* versucht – dem Aufbau der *Abbildung 24* folgend – hierzu wesentliche Frage- und Problemstellungen zusammenzufassen.

Wenn man die hier nur skizzenhaft angeführten Problem- und Fragestellungen mit dem gegenwärtigen Forschungsstand der Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft vergleicht, dann zeigen sich in vielerlei Hinsicht Mängel, Schwierigkeiten und Defizite. Einige mir wesentlich erscheinende Aspekte sollen thesenartig hervorgehoben werden:

- In didaktischen Forschungsprozessen ist immer wieder ein Hang zur Reduzierung und technologischen Vereindeutigung von Forschungsprozessen zu konstatieren, indem auf bestimmte Prinzipien, Formalstufen oder einen gewissen Regelkanon zurückgegriffen wird, ohne diese Aspekte genügend auf ihre Herkunft aus dem und Relevanz im historisch-gesellschaftlichen Prozeß zu befragen und kritisch ins Verhältnis zur Evolution didaktischen Denkens zu setzen. Ein Beispiel für die Vernachlässigung der historisch-gesellschaftlichen Seite bieten immer wieder propagierte Methodenlehren, die scheinbar zeitlose Gültigkeit beanspruchen. Ein Beispiel für die mangelnde Auseinandersetzung mit der Evolution der Disziplin bieten im modischen Gewand als neu propagierte, aber längst bekannte Aussagen, was sich zum Teil auch auf das Fehlen sozialgeschichtlich-didaktischer Betrachtungen zurückführen läßt.
- Obwohl die bildungstheoretische Didaktik dem Wirken von Methodenlehren entgegentrat und die Bedeutung der Ziel- und Inhaltsbezüge für Unterricht umfassend deutlich machte, leider jedoch gleichzeitig die didaktische Analyse hierauf verengte, war durch die inhaltliche Orientierung am lebensphilosophischen Denken zugleich ein oftmals irrationales Streben kenntlich (vgl. z.B. SCHONIG 1973), das ungenügend historisch-

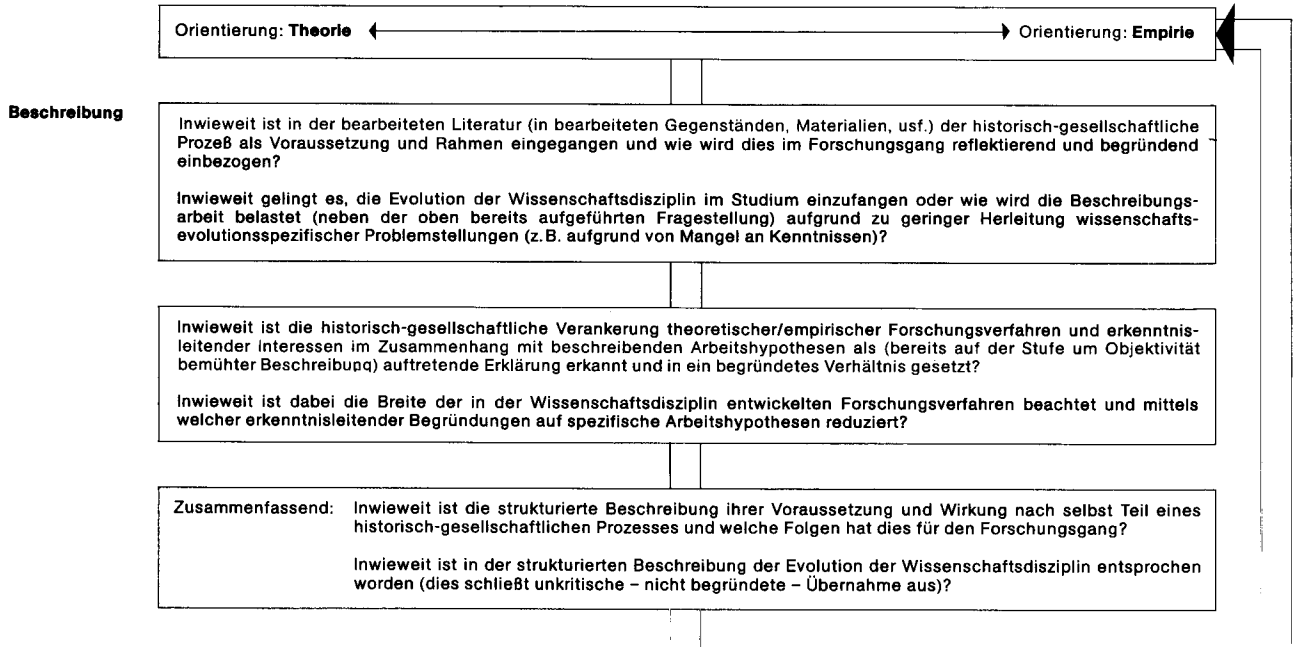
gesellschaftliche Bedingungsanalysen in den Blick geraten ließ. Spätestens in der Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre wurde die Ideologielastigkeit dieses Ansatzes schärfster Kritik ausgesetzt, ohne jedoch andererseits konstruktive Bezugspunkte in der bürgerlichen Heraufkunft didaktischen Denkens zu identifizieren und bildungstheoretisches Denken damit zugleich mit weitergehenden Aspekten zu konfrontieren, in denen ideologiekritische und erfahrungswissenschaftliche Orientierungen anklingen, deren Aufnahme didaktisches Denken in der Gegenwart so sehr bedarf, um sich der Geschichte der eigenen Entwicklung bewußter zu nähern (vgl. z. B. nochmals die Aussagen DIESTERWEGS auf S. 156 ff.).

- Verblieben ideologiekritische Betrachtungen in der Didaktik bisher meist auf der Ebene der Kritik des entwickelten Zustandes, so schienen empirische Verfahren zunächst die eigentlichen Praxisprobleme zu lösen. Doch nur ein naiv-empirisches Verständnis (vgl. HOLZKAMP 1972, S. 80 ff., REICH 1978 a, S. 74 ff.) konnte auf eine allein empirische Vereindeutigung hoffen. Auch empirische Verfahren unterliegen theoretischen Setzungen, sind abhängig von Störtheorien und erklärenden Paradigmen, so daß eine neue Allgemeingültigkeit *einer* didaktischen Theorie abwegig bleiben mußte. Obwohl der Nutzen empirischer Analysen unbestreitbar ist, blieb sowohl der historisch-gesellschaftliche Prozeß als auch die Evolution der didaktischen Theorie oft in empirischer Reduktionsarbeit zu sehr auf der Strecke, ganz abgesehen davon, daß sich bisher kaum genuine didaktische Erhebungsverfahren konstruieren ließen, was auf enorme Forschungsdefizite der Disziplin hindeutet.
- Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft wurden im Rahmen der Expansion des Bildungssystems und im Zusammenhang mit dem Ausbau der Hochschulen bis Mitte der siebziger Jahre vor allem als *Lehrdisziplin* entwickelt, in die zahlreiche Schulpraktiker ihre Erfahrungen einbringen konnten. Die Entwicklung der Forschung hat der Lehrfunktion gegenüber nicht Schritt halten können, was seinen Ausdruck im Fehlen zahlreicher notwendiger theoretischer und empirischer Arbeiten zu didaktischen Prozessen findet. Die Erfahrungen von Schulpraktikern sind eine wichtige Voraussetzung praxisbezogener Entwicklung der Disziplin, aber eine vor allem auf schulpraktische Erfahrungen fundierte Wissenschaft verbleibt u. U. auf einer unsystematisierten und ungenügend der eigenen Theorienrevolution verpflichteten Stufe, die sich langfristig entwicklungshemmend auswirken könnte.

Betrachtet man diese Problemkonstellationen mit der Frageliste in *Abbildung 25*, so sieht man den idealtypischen Charakter der Frageliste. Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft als Theorie und Lehre bedürfen andererseits

Abbildung 25:

Frageliste zum Forschungsprozeß: Inwieweit sind historisch-gesellschaftliche und wissenschafts-evolutionsspezifische Aspekte im Forschungsgang bedacht?



Erklärung

Wie ordnet sich das erklärende Paradigma in den historisch-gesellschaftlichen Prozeß ein und welches sind die Merkmale seiner sozialen Entstehung und wissenschaftlichen Reichweite, d. h. insbesondere: in welcher legitimirenden (oder kritisierenden) Gestalt befindet sich die Erklärung gegenüber dem Rahmen ihrer gesellschaftlichen (und individuell konkretisierten) Konstitution?

Welche erklärenden Paradigmen erlangen dabei aufgrund welcher wissenschafts-evolutionsspezifischen Umstände Relevanz, d. h. insbesondere: wie wirkt sich die durch Erklärungen immer auch mitgesteuerte Beschreibungsarbeit (sowohl im Sinne der allgemeinen Theorienkonstitution als auch bezogen auf die individuell gebrochene Aneignung dieser Konstitution) auf die begründende Setzung des vertretenen Konzeptes aus?

Zusammenfassend: Inwieweit ist die strukturierte Erklärung ihrer Voraussetzung und Wirkung nach selbst Teil eines historisch-gesellschaftlichen Prozesses und welche Folgen hat dies für den Forschungsgang?

Inwieweit ist in der strukturierten Erklärung die Evolution der Wissenschaftsdisziplin kritisch aufgehoben worden?

Entscheidung

In welchem Verhältnis stehen Entscheidungsbezüge (bzw. -möglichkeiten) zum historisch-gesellschaftlichen Prozeß und inwieweit wird dies im Prozeß theoretischer/empirischer Erhebung, Begründung und Handlungsausführung bedacht?

Inwieweit greift in die Erhebung, Begründung und Handlungsausführung der erreichte wissenschafts-evolutions-spezifische Entwicklungsstand ein?

Überprüfung

In welchem Verhältnis stehen Überprüfungsbezüge (bzw. -möglichkeiten) zum historisch-gesellschaftlichen Prozeß und inwieweit wird dies im Prozeß theoretischer/empirischer Kontrollmaßnahmen bedacht?

Inwieweit greift in überprüfende Maßnahmen der erreichte wissenschafts-evolutionsspezifische Entwicklungsstand ein?



der zunehmenden Annäherung an derartige Erkenntnisideale, wie sie in der Frageliste zum Ausdruck kommen, sie bedürfen der Integration theoretischer und empirischer Orientierungen, wie sie *Abbildung 24* auszudrücken sucht, wenn die wissenschaftliche Effektivität erhöht werden, zugleich aber auch die *Möglichkeit* gesteigerter Emanzipationshilfe nicht nur proklamatorisch bleiben soll.