

III. Ausgewählte Studien- und Arbeitshilfen

1. Zur ideologiekritischen Infragestellung: Bertolt Brecht als Didaktiker – ein exemplarisches Beispiel¹

Bertolt BRECHT (1898–1956) ist als Schriftsteller und Dramatiker weltberühmt geworden. Es ging ihm in seinem Schaffen nicht nur um einen unterhaltenden Genuß, den man beim Hören, Sehen und Lesen erfahren soll, sondern auch um Belehrung für eine bessere Welt, die er sich als Ziel seiner Arbeit erhoffte und die sich in der Wahl seiner Inhalte, Methoden und Medien und in ihrer Ausgestaltung umsetzte. Daß diese Umsetzung, die eine Belehrung beinhaltet, dabei zugleich der Unterhaltung, Motivierung, der Teilnahme und Aktivierung von Bewußtsein, kritischer Wachheit und ideologiekritischer Hinterfragung dient, macht die Arbeiten BRECHTS für didaktisches Denken und Handeln besonders relevant. Dies in doppelter Hinsicht: Zunächst als Aufforderung, eine ideologiekritische Haltung zu entwickeln, die als wertende Voraussetzung in die Begründung und Durchführung von Belehrungen eingeht und vom Lehrenden bewußt reflektiert werden muß. Sodann die eingesetzten Mittel und Methoden intensiv zu bedenken, die den Intentionen, Inhalten und Medien nicht entgegenstehen dürfen, sondern als Methoden selbst bereits dem kritischen Ziel didaktischer Belehrungen dienlich sein sollen. Hier entwickelte BRECHT vor allem bezogen auf das Theater eine Theorie der Verfremdung.

1.1 Der ideologiekritische Standpunkt

Wir wollen hier keine exakte Analyse der BRECHTSchen Arbeiten vorlegen und diese Arbeiten auch nicht in den Zusammenhang der Tradition ideologiekritischer Ansätze stellen. Dies müssen wir in anderen Arbeiten studieren.

1 Die nachfolgend ausgewählten Texte aus BRECHTS Werken beanspruchen keine Vollständigkeit oder irgendeine hinreichende Auswahl. Der Text wurde auf Wunsch von Studenten als *Diskussionsgrundlage* im Rahmen eines didaktischen Seminars erstellt, um einige Grundprobleme der Ideologiekritik für die Unterrichtswissenschaft zu verdeutlichen bzw. diskutierbar zu machen. Darin liegt ausschließlich seine Funktion und sein möglicher Erkenntnisgewinn: Anregungen für Fragen zum Verhältnis von Ideologie und Unterricht zu sein. Dies mag in Annäherung um so leichter fallen, da die nachfolgenden Texte allgemein und damit zum Teil offen für Auslegungen sind, dies wird um so schwieriger, je mehr man nach tiefergehenden Erklärungen – die sich in einem differenzierten sozialwissenschaftlichen Studium stellen – notwendigerweise sucht. Mögen die Texte die Notwendigkeit einer weitergehenden Suche motivieren, dann haben sie schon viel erreicht. Zitiert wird nach BRECHT (1967), die erste Angabe ist der Band, die zweite die Seite.

Hier geht es uns nur darum, uns didaktisch *anmuten* zu lassen. Die besondere Ästhetik der Arbeiten BRECHTS mag dazu verführen, Aspekte ideologiekritischen Denkens leichter anzuregen.

Die Grundintention, die seine Arbeiten durchzieht, ist eine gesellschaftskritische. Warum muß ein Mensch den anderen unterdrücken? Die Kriege, Konflikte und Widrigkeiten, die die Menschen in ihrer Geschichte austragen, sind sie notwendig, notwendig für wen? Die „Ballade vom Wasserrad“ faßt dies Problem in einigen Bildern exemplarisch zusammen:

Die Ballade vom Wasserrad (3;1007f.)

1
Von den Großen dieser Erde
Melden uns die Heldenlieder:
Steigend auf so wie Gestirne
Gehn sie wie Gestirne nieder.
Das klingt tröstlich und man muß es wissen.
Nur: für uns, die wir sie nähren müssen
Ist das leider immer ziemlich gleich gewesen.
Aufstieg oder Fall: wer trägt die Spesen?
Freilich dreht das Rad sich immer weiter
Daß, was oben ist, nicht oben bleibt.
Aber für das Wasser unten heißt das leider
Nur: daß es das Rad halt ewig treibt.

2
Ach, wir hatten viele Herren
Hatten Tiger und Hyänen
Hatten Adler, hatten Schweine
Doch wir nährten den und jenen.
Ob sie besser waren oder schlimmer:
Ach, der Stiefel glich dem Stiefel immer
Und uns trat er. Ihr versteht: ich meine
Daß wir keine andern Herren brauchen, sondern keine!
Freilich dreht das Rad sich...

3
Und sie schlagen sich die Köpfe
Blutig, raufend um die Beute
Nennen andre gierige Tröpfe
Und sich selber gute Leute.
Unaufhörlich sehn wir sie einander grollen
Und bekämpfen. Einzig und alleinig
Wenn wir sie nicht mehr ernähren wollen
Sind sie sich auf einmal völlig einig.
Freilich dreht das Rad sich...

Die Grundfrage: „Warum wollen die Menschen dann aber überhaupt Herrschaften anerkennen, wenn sie für die Masse der Menschheit Unglück bedeu-

ten?“ läßt sich zwar einfach stellen, aber nicht so einfach beantworten. Warum kommen „Die neuen Zeitalter“ nicht? Eine *mögliche* Antwort nach BRECHT:

Die neuen Zeitalter (10;856)

Die neuen Zeitalter beginnen nicht auf einmal.
Mein Großvater lebte schon in der neuen Zeit
Mein Enkel wird wohl noch in der alten leben.

Das neue Fleisch wird mit den alten Gabeln gegessen.

Die selbstfahrenden Fahrzeuge waren es nicht
Noch die Tanks
Die Flugzeuge über unseren Dächern waren es nicht
Noch die Bomber.

Von den neuen Antennen kamen die alten Dummheiten.
Die Weisheit wurde von Mund zu Mund weitergegeben.

BRECHT bringt hier einige Erklärungen auf einmal. Es ist die Tradition, in der die Menschheit immer wieder befangen ist, die Erneuerungen verhindert. Und es ist die Manipulation des Denkens, die sich im Kontext der bestehenden Herrschaftsbezogenheit des gesellschaftlichen Seins ergibt, die die von BRECHT geforderte Weisheit des friedlichen Beieinanderlebens und der herrschaftsfreien Lebensstruktur zu verhindern scheint. Damit kommen wir auf eine Ausgangslage zurück, die wir bei der Charakterisierung des Phänomens Unterricht angesprochen haben (vgl. S. 14 ff.): Bereits die Nachahmung, das Leben *in einer Kultur*, setzt einen Kontext individueller Lebensführung im Rahmen gesellschaftlicher Bezogenheit, damit aber auch, solange Menschen Menschen beherrschen können, die mögliche Manipulation des Denkens, oder wie die Ballade vom Wasserrad es ausdrückt, Herrschaftssysteme, unter denen der „kleine Mann“ zu leiden hat. Wir abstrahieren auf dieser allgemeinen Betrachtungsweise allerdings noch entscheidend von den Unterschieden, die im Herrschen auftreten können: Schließlich treten Herrschaftsformen roh und gewalttätig im Absolutismus, Faschismus und tyrannischen Staatsformen auf, subtiler mag Herrschaft dort empfunden werden, wo – wie in heutigen Demokratien – die politische Freiheit und Gleichheit der Bürger gesetzt ist, die ökonomische Ungleichheit Unterschiede der Macht dennoch fixiert.²

2 Als Marxist folgt BRECHT der Einsicht von MARX, daß die ökonomischen Gesellschaftsformationen die Grundwidersprüche des Lebens setzen und zugleich die Schlüssel zur Veränderung durch eine Entwicklung der Produktivkräfte und revolutionäre Bewegungen der unterdrückten Menschen bereitstellen.

Auf diese Gesichtspunkte kann hier nicht näher eingegangen werden. Vgl. dazu einführend z. B. BERNAL (1970).

Worauf BRECHT aufmerksam macht – unabhängig davon, ob man seiner marxistischen Orientierung folgen will oder nicht – ist die Bedeutung der Lebenspraxis, weil schon die Alltäglichkeit des Lebens erzieht, auch dann, wenn der Lehrer als Person noch abwesend sein mag:

Erziehung guter Lebensbedingungen (20;84 f.)

Wenn wir erkannt haben, welche ungeheure Rolle die Lebensbedingungen der Menschen für ihre Kultur spielen, werden wir unsere Erziehung zunächst auf solche Eigenschaften richten, welche gute Lebensbedingungen schaffen, das heißt Zustände beseitigen, in denen schon das nackteste, primitivste Leben nur durch unaufhörlichen Kampf gefristet werden kann.

Was erzieht? Es erzieht der Hunger und die Art, wie er gestillt werden kann. Es erzieht die Kälte und die Art, wie ein Obdach oder die Kleidung errungen werden können. Es erzieht die Art, wie die Menschen einander begegnen, wie einander zu begegnen sie durch ihre Nöte gezwungen werden.

...

So erzieht der Mangel an Brot in der Hütte zum Stehlen oder die Bibel zum Hungern. Der eine Kartoffel haben muß, der bückt sich, weil der Boden das erheischt oder der Herr. Solcherart ist die Erziehung zum Bücken. In den schlecht geleiteten Ländern zeigen die Tugenden das Elend an. Wo man einen die Gefahr verachten sieht, da ist vielleicht die Maschine ohne Schutzgitter.

Nach dieser Sicht sind wir in unserer Erziehung nicht frei. Wir sind Gefangene der Lebensumwelt, der gesellschaftlichen Strukturen und der zwischenmenschlichen Beziehungen, die zu einem großen Teil auch unbewußt die Formen und Inhalte unserer Individualität mitbedingen. Oder wie es bei BRECHT im „Buch der Wendungen“ heißt:

„Auch der einzelne hat seine Geschichte

Man weiß, mit welchem Nutzen die Nationen ihre Geschichte aufzeichnen. Den gleichen Nutzen hat auch der einzelne Mensch von der Aufzeichnung seiner Geschichte. Me-ti sagte: Jeder möge sein eigener Geschichtsschreiber sein, dann wird er sorgfältiger und anspruchsvoller leben“ (12,511).

Erkennt man in der eigenen Geschichte die Notwendigkeit der Verbesserung und Veränderung der Welt, so macht BRECHT doch zugleich auch auf die personengebundene Dialektik von Veränderungen aufmerksam. Ein nachdenklich stimmendes Bild bietet sich an:

„Zweierlei Arten von Klugheit

Um sein Abendessen zu erwerben, braucht man Klugheit; sie kann darin bestehen, daß man den Vorgesetzten Gehorsam erweist. Eine Klugheit anderer Art mag einen dazu bringen, das System von Vorgesetzten und Zurückgesetzten abzuschaffen. Jedoch braucht man auch für dieses Unternehmen noch die Klugheit der ersten Art, da man ja auch, um dieses Unternehmen auszuführen, zu Abend essen muß“ (12,552).

Die erste Art der Klugheit ließe sich auch bissig als die Kunst des Speichellekens beschreiben, wie es BRECHT in seinem „TUI-Roman“ vorführt:

Man hat sich oft gefragt, ob die Kunst des Speichelleckens ein angeborenes Talent voraussetze, aber die Frage ist müßig, denn, gibt es da eine natürliche Anlage, so ist sie, ebenso wie die für Musik, weit häufiger, als man gemeinhin glaubt. Musikalität trifft man seltener, weil mehr Sinn für Musik durch die Erziehung verwüstet als entwickelt wird, Speichelleckerei öfter, weil hier das Gegenteil der Fall ist. Anlage zur Speichelleckerei wird schon im frühen Kindesalter ermutigt (man kann Speichel die zweite Speise des Menschen nennen, jene, die gleich nach der Muttermilch eingesogen wird), sie macht den Lehrern selber Freude, die täppischsten Versuche gehen nicht auf die Nerven. Die Fortschritte sind meist stürmisch, sie werden mehr durch Appetit als durch Hunger gefördert.

In der Tat können die meisten es zu einem durchschnittlichen, nicht allzu hilflosen Speichellecken bringen, indem sie einfach ihren natürlichen Anlagen freien Lauf lassen. Anders ist es mit der Kunst des Speichelleckens; die will gelernt sein. Hier ist vor allem Fleiß nötig. Nur durch Ausdauer und Übung kommt man über die niedrigen, landläufigen Speichelleckereien hinaus, und nur wenn Phantasie zur Geduld tritt, wird man ein Meister. Das gewöhnliche Kompliment ist Dutzendware, mechanisches Gepolter ohne Sinn und Verstand und ohne Feinheit. Die Speichelleckerei als Kunst betrieben, schafft originelle, charakteristische, tief empfundene Formulierungen: sie gestaltet. Der vollendete Künstler ist plastisch, vielseitig, immer überraschend...

Die Kunst der Speichelleckerei gehört übrigens zu den wenigen nicht brotlosen Künsten. Die Speichelleckerei nährt ihren Mann.

Wie alle Künste hat auch diese Kunst ihre Geschichte, Zeiten der Blüte und Zeiten des Verfalls, sowie einen dauernden Wechsel der Stile.

Man sagt, diese Geschichte sei nicht leicht zu verfolgen, da die Nachwelt diesen Künstlern keine Kränze flechte, aber das ist nicht richtig. Die Dynastien, das heißt die Aufeinanderfolge von Herrschern, die als ihr Hauptverdienst anführen müssen, daß sie aus einem berühmten Hause stammen, sorgen dafür, daß die jeweiligen Speichellecker der Herrscher noch die gestorbenen Speichellecker der gestorbenen Herrscher rühmen. Man sieht kaum, wie anders überhaupt eine Geschichtsschreibung sich entwickeln hätte können. Wenn die Geschichte auch Beispiele schlechter Herrscher liefert, so nur, weil die Dynastien mitunter wechseln, so daß die Kunst der Speichelleckerei darin besteht, die abgebauten Dynastien schlecht zu machen. Jedoch genügt es für gewöhnlich, noch einen einzigen Nachfolger zu haben, um in der Geschichte ein gutes Zeugnis zu fixieren...

Solange der Speichel geliefert wird, stirbt das Speichellecken nicht aus. Unbequem wird den Herrschenden das Speichellecken mitunter, weil die Künstler ihnen zwar viel von den Augen, aber auch manches von den Schlüssellochern ablesen. Und oft ist es ungünstig, wenn der Eindruck entsteht, es werde Speichel geleckert, wenn Speichel geleckert wird. Dann muß die Zunge blitzschnell herausgeschleudert und der Ausdruck des Entzückens beim Schlucken unterdrückt werden.

Man irrt, wenn man glaubt, diese Kunst lasse sich nur durch Kriecher ausführen. Viele geben sich eigens deswegen als aufrechte Männer aus, um dann irgendeinen Herrscher dafür rühmen zu können, daß es in seinem Land aufrechte Männer gebe. Es werden die kühnsten Taten verübt, einer Welt Trotz geboten, damit dann Speichel geleckert werden kann...

Die Zunge des Speichelleckers muß sowohl ungemein feinfühlig als auch sehr rauh sein können. Sie muß instande sein, geradezu Rinnen im Boden zu lecken. Die Geschichte

ist voll von Beispielen, daß ganze reich bevölkerte Landstriche verschwanden, wo die Zungen von Speichelleckern gehaust hatten.

Wenn die Herrschenden besondere Dummheiten gemacht haben, müssen sie zeitweilig auf das Speichellecken verzichten. *Inter arma silent Musae*. Leute, in dieser Kunst ungeübt, aber anderer Künste mächtig, renken ihnen die Verhältnisse wieder ein, so daß sich die Kunst der Speichellecker wieder freier entfalten kann. Große Konkurrenz genügend unfähiger Menschen kann ebenso gut zu einer Verfeinerung, wie zu einer Vergrößerung dieser Kunst führen. Große Tüchtigkeit der Herrschenden schädigt sie ab und zu. Abwesenheit von Herrschenden führt zu ihrem Verfall.

Sieht man von der allgemeinen Ebene der Herrschaftsformen, die Speichelleckerei in besonderen Ausprägungsformen zu allen Zeiten hervorgebracht haben und auch immer noch hervorbringen, ab und bezieht den Problemgehalt von Herrschaft und Duckmäusertum auf Unterricht, so mag die Aktualität des Gedankens, der an die Aktualität von Beherrschungen geknüpft ist, auch den Lehrer nachdenklich stimmen. Welche Unterrichtsbedingungen herrschen in meinem Unterricht, um vielleicht (ungewollt?) jene Kunst zu stimulieren, deren Abbau das Ziel jedes auf demokratische Verhältnisse drängenden Unterrichts eigentlich sein müßte?

1.2 Aspekte einer Didaktik nach BRECHT: vom Lehrer, Schüler und Lehrplan

Von immerwährender Aktualität mag folgende Bemerkung von Herrn Keuner sein, die die Fragwürdigkeit einer Trennung von Wissen und Handeln karikiert:

Von den Trägern des Wissens (12;376)

„Wer das Wissen trägt, der darf nicht kämpfen; noch die Wahrheit sagen; noch einen Dienst erweisen; noch nicht essen; noch die Ehrungen ausschlagen; noch kenntlich sein. Wer das Wissen trägt, hat von allen Tugenden nur eine: daß er das Wissen trägt“, sagte Herr Keuner.

Eine didaktische Karikatur der durch Herrschaft vermittelten Einheit von Wissen und Handeln vermittelt BRECHT bezogen auf den Lehrberuf besonders in seinem „TUI-Roman“ und in dem Theaterstück „Turandot Oder der Kongreß der Weißwäscher“.

Zunächst: Was ist ein TUI?

Das Wort TUI steht bei BRECHT verfremdet für Intellektuell gleich Tellektuell-In.

„Definition

Der TUI ist der Intellektuelle dieser Zeit der Märkte und Waren.

Der Vermieter des Intellekts“ (12,611).

Der TUI erscheint in allgemeiner Form:

Allgemeiner Bildungstui (5;2248)

Der dumme Teufel schuftet heut und morgen
Und was ihm fehlt, das schafft kein saurer Schweiß
Und was er hat, behält er: seine Sorgen.
Das kommt daher, daß solch ein Mensch nichts weiß.
Ja, wer kein Pferd hat, der kommt unter Hufe
Und wer ein Pferd hat, ja, der reitet mit.
Auf Wissen kommt es an in jeglichem Berufe
Denn wer was weiß, der macht auch seinen Schnitt.

Ausgebildet wird der TUI in einer Schule. In dem Theaterstück „Turandot“ verdeutlicht sich die Belehrung, die BRECHT hier didaktisch bereithält³:

Ein Lehrer im TUIhut unterrichtet eine Klasse (5;2211 f.):

DER LEHRER Si Fu, nenne uns die Hauptfragen der Philosophie.

SI FU Sind die Dinge außer uns, für sich, auch ohne uns, oder sind die Dinge in uns, für uns, nicht ohne uns.

DER LEHRER Welche Meinung ist die richtige?

SI FU Es ist keine Entscheidung gefallen.

DER LEHRER Zu welcher Meinung neigte zuletzt die Mehrheit unserer Philosophen?

SI FU Die Dinge sind außer uns, für sich, auch ohne uns.

DER LEHRER Warum blieb die Frage ungelöst?

SI FU Der Kongreß, der die Entscheidung bringen sollte, fand wie seit zweihundert Jahren im Kloster Mi Sang statt, welches am Ufer des Gelben Flusses liegt. Die Frage hieß: Ist der Gelbe Fluß wirklich, oder existiert er nur in den Köpfen? Während des Kongresses aber gab es eine Schneeschmelze im Gebirg, und der Gelbe Fluß stieg über seine Ufer und schwemmte das Kloster Mi Sang mit allen Kongreßteilnehmern weg. So ist der Beweis, daß die Dinge außer uns, für sich, auch ohne uns sind, nicht erbracht worden.

DER LEHRER Gut. Die Stunde ist zu Ende. Was ist das wichtigste Ereignis des Tages?

DIE KLASSE Der Kongreß der Tuiss.

3. Das Stück „Turandot“ bzw. die Romanfragmente im „TUI-Roman“ sind in bezug auf ideologische Probleme besonders anregend, da in ihnen eine ideologische Grundaufgabe zur Disposition gestellt ist: Der Kaiser von China verspricht jedem Intellektuellen (TUI) die Hand seiner Tochter, der das Rätsel lösen kann, weshalb es dem Land so schlecht geht. Wer es nicht kann, wird enthauptet. Was die Sache so schwierig macht, ist die Erklärung, wo die produzierte Baumwolle der Bevölkerung bleibt, die der Kaiser zu großen Teilen einlagert, um sich zu bereichern, ist damit die Erklärung, daß eben der Kaiser, der die Aufgabe stellte, selbst schuldig ist, was niemand zu erklären wagt, da dies zwangsläufig auch Enthauptung nach sich zieht.

Im nachfolgenden Text geht BRECHT zunächst auf den Gegensatz von Idealismus (die Dinge in uns, für uns, nicht ohne uns) und Materialismus (die Dinge auch außer uns, für sich, ohne uns) ein. Die nachfolgende Widerlegung des KaiHo ist eine Satire auf Widerlegungen der Aussagen von MARX – hier in bewußt überspitzter und übertriebener Form.

Lehrer mit Klasse ab. Herein gekommen ist der Tui Gu und der weißbärtige Sen, geleitet von seinem Knaben.

SEN Aber der Gelbe Fluß existiert doch wirklich!

GU Ja, das sagst du so, aber beweis es!

SEN Lerne ich hier so etwas beweisen?

GU Das liegt an dir. Ich habe dich übrigens noch nicht gefragt, warum du studieren willst.

SEN Denken ist ein solches Vergnügen. Und Vergnügen muß man ja lernen. Aber vielleicht sollte ich sagen: es ist so nützlich.

GU Mhm. Nun, sieh dich zunächst um, bevor du dich einschreibst und das Schulgeld bezahlst. Hier lernt einer das Reden.

Shi Meh, ein junger Mensch, kommt mit Nu Shan, der Lehrer hier ist, und besteigt eine kleine Rednerkanzel. Nu Shan stellt sich an die Wand und bedient eine Strickvorrichtung, vermittels welcher ein Brotkorb vor den Augen des Redners auf- und abgezogen werden kann.

NU SHAN Das Thema heißt: „Warum hat Kai Ho unrecht?“ Immer wenn ich den Brotkorb höher ziehe, weißt du, daß du etwas Falsches sagst. Los!

SHI MEH Kai Ho hat unrecht, weil er die Menschen nicht in kluge und weniger kluge, sondern in reiche und arme einteilt. Aus dem Tuiverband wurde er ausgeschlossen, weil er die Kahnschlepper, Kätner und Spinner aufforderte, sich gegen die Gewalt aufzulehnen, die – *der Korb hebt sich* – angeblich – *der Korb schwankt* – gegen sie ausgeübt wird. Damit forderte er sie eindeutig zur Anwendung von Gewalt auf! *Der Korb senkt sich*. Der Kai Ho spricht von Freiheit. *Der Korb schwankt*. Aber in Wirklichkeit will er die Kahnschlepper, Kätner, Spinner zu seinen Sklaven machen. *Der Korb senkt sich*. Es wird gesagt, daß die Kahnschlepper, Kätner, Spinner nicht genug verdienen – *der Korb hebt sich* –, um ihre Familien – um mit ihren Familien in Luxus und Überfluß leben zu können – *der Korb bleibt stehen* –, und daß sie zu hart arbeiten müssen – *der Korb hebt sich weiter* –, denn sie wollen ihr Leben in Trägheit verbringen – *der Korb bleibt stehen* –, was ja natürlich ist. *Der Korb schwankt*. Diese Unzufriedenheit vieler Leute – *der Korb hebt sich* –, einiger Leute – *der Korb bleibt stehen* – beutet der Kai Ho aus und ist also ein Ausbeuter! *Der Korb senkt sich schnell*. Herr Kai Ho verteilt in Ho Nang den Boden an die armen Pächter. Aber da er den Boden dazu erst stehlen muß, ist er also ein Dieb. Nach der Philosophie des Kai Ho – *der Korb schwankt wieder* – besteht der Sinn des Lebens darin, glücklich zu sein, zu essen und zu trinken wie der Kaiser selber – *der Korb schießt hoch* –, aber dies zeigt nur, daß der Kai Ho überhaupt kein Philosoph ist, sondern ein Schwätzer – *der Korb senkt sich* –, ein Hetzer, ein machtgieriger Lump, ein gewissenloser Spieler, ein Schmutzaufwirbler, ein Mutterschänder, ein Ungläubiger, ein Räuber, kurz ein Verbrecher. *Der Korb schwebt dicht vor dem Munde des Redners*. Ein Tyrann!

NU SHAN Wie du siehst, machst du noch Fehler, aber es steckt ein guter Kern in dir. Nimm jetzt eine Dusche und laß dich massieren.

Man mag sich – trotz der übertriebenen Vereinfachung der Widerlegung des „Kai Ho“ – durch das Beispiel des Brotkorbes, der sich bei richtiger Antwort senkt, bei falscher entfernt, an lerntheoretische Verstärkungstheorien erinnern fühlen, Belohnungen und Bestrafungen treten vor Augen, die Lehre als Vorbereitung des Broterwerbs mag sich so gesehen grundsätzlich als fragwürdig erweisen. Sind wir uns immer sicher, das zu vertreten und zu lehren, was unseren Bedürfnissen entspricht – oder aber hängen irgendwo und un-

sichtbar für die direkte empirische Betrachtung „Brotkörbe“, die auch unser Denken steuern? Immerhin mag die Belehrung BRECHTS nachdenklich stimmen. Und: Wer belehrt den Lehrer?

Wer belehrt den Lehrer? (9;517)

Ich bin Lehrer
Aber wer belehrt mich?
Wie soll ich wissen, was sie gelehrt haben wollen?
Ich bin guten Willens, bereit, alles zu lehren.
Den Schlächtern gebührt Ehre
Aber doch nicht allen Schlächtern?
Welchen z. B. nicht? ...

Und dieser zu behelrende Lehrer, der selber einmal Schüler war, wie wurde er in seiner Jugend belehrt, und wie ist die Jugend, der er gegenübertritt, geprägt? Ist es so, wie BRECHT schreibt?:

Schlechte Zeit für die Jugend (9;744)

Statt im Gehölz zu spielen mit Gleichaltrigen
Sitzt mein junger Sohn über die Bücher gebückt
Und am liebsten liest er
Über die Betrügereien der Geldleute
Und die Schlächtereien der Generäle.
Wenn er das Wort liest, daß unsere Gesetze
Es den Armen und den Reichen verbieten, unter den Brücken zu schlafen
Höre ich sein glückliches Lachen.
Wenn er entdeckt, daß der Schreiber eines Buches bestochen ist,
Leuchtet seine junge Stirn. Ich billige das
Aber ich wollte doch, ich könnte ihm
Eine Jugendzeit bieten, in der er
Ins Gehölz spielen ginge mit Gleichaltrigen.

Und kann man nicht bereits in der Schule den Betrug durch den Lehrer lernen, wie das folgende Beispiel aus den „Flüchtlingsgesprächen“ zeigt? Ziffel, der beinahe täglich im Bahnhofsrestaurant sitzt, trägt Kalle aus seinen Memoiren folgendes vor (14;1401 ff.):

„Ich fange an mit einer Einleitung, in der ich in bescheidenem Ton darauf aufmerksam mache, daß meine Meinungen, die ich vorzubringen gedenke, wenigstens bis vor kurzem noch die Meinungen von Millionen waren, so daß sie also doch nicht ganz uninteressant sein können. Ich überspringe die Einleitung und noch ein Stück und komm gleich auf die Ausführungen über die Erziehung, die ich genossen habe. Diese Ausführungen halt ich nämlich für sehr wissenschaftlich, stellenweise für ausgezeichnet, beugen Sie sich ein wenig vor, daß der Lärm hier Sie nicht stört. *Er liest:* „Ich weiß, daß die Güte unserer Schulen oft bezweifelt wird. Ihr großartiges Prinzip wird nicht erkannt oder nicht gewürdigt. Es besteht darin, den jungen Menschen sofort, im zartesten Alter in die Welt, wie sie ist, einzuführen. Er wird ohne Umschweife und ohne daß ihm viel gesagt wird, in einen schmutzigen Tümpel geworfen: Schwimm oder schluck Schlamm!

Die Lehrer haben die entsagungsreiche Aufgabe, Grundtypen der Menschheit zu verkörpern, mit denen es der junge Mensch später im Leben zu tun haben wird. Er bekommt Gelegenheit, vier bis sechs Stunden am Tag Roheit, Bosheit und Ungerechtigkeit zu studieren. Für solch einen Unterricht wäre kein Schulgeld zu hoch, er wird aber sogar unentgeltlich, auf Staatskosten geliefert.

Groß tritt dem jungen Menschen in der Schule in unvergeßlichen Gestaltungen der *Unmensch* gegenüber. Dieser besitzt eine fast schrankenlose Gewalt. Ausgestattet mit pädagogischen Kenntnissen und langjähriger Erfahrung erzieht er den Schüler zu seinem Ebenbild.

Der Schüler lernt alles, was nötig ist, um im Leben vorwärts zu kommen. Es ist dasselbe, was nötig ist, um in der Schule vorwärts zu kommen. Es handelt sich um Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, Fähigkeit, sich ungestraft zu rächen, schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, Bereitschaft, seinesgleichen an die Höherstehenden zu verraten usw. usw.

Das Wichtigste ist doch die Menschenkenntnis. Sie wird in Form von Lehrerkenntnis erworben. Der Schüler muß die Schwächen des Lehrers erkennen und sie auszunützen verstehen, sonst wird er sich niemals dagegen wehren können, einen ganzen Rattenkönig völlig wertlosen Bildungsgutes hineingestopft zu bekommen. Unser bester Lehrer war ein großer, erstaunlich häßlicher Mann, der in seiner Jugend, wie es hieß, eine Professur angestrebt hatte, mit diesem Versuch aber gescheitert war. Diese Enttäuschung brachte alle in ihm schlummernden Kräfte zu voller Entfaltung. Er liebte es, uns unvorbereitet einem Examen zu unterwerfen, und stieß kleine Schreie der Wollust aus, wenn wir keine Antworten wußten. Beinahe noch mehr verhaßt machte er sich durch seine Gewohnheit, zwei bis drei Mal in der Stunde hinter die große Tafel zu gehen und aus der Rocktasche ein Stück nicht eingewickelten Käses zu fischen, den er dann, weiterlehrend, zermummelte. Er unterrichtete in Chemie, aber es hätte keinen Unterschied ausgemacht, wenn es Garnknäuelauflösen gewesen wäre. Er brachte den Unterrichtsstoff, wie die Schauspieler eine Fabel brauchen, um *sich* zu zeigen. Seine Aufgabe war es, aus uns *Menschen* zu machen. Das gelang ihm nicht schlecht. Wir lernten keine Chemie bei ihm, wohl aber, wie man sich rächt. Alljährlich kam ein Schulkommissar, und es hieß, er wolle sehen, wie wir lernten. Aber wir wußten, daß er sehen wollte, wie die Lehrer lehrten. Als er wieder einmal kam, benützten wir die Gelegenheit, unsern Lehrer zu brechen. Wir beantworteten keine einzige Frage und saßen wie Idioten. An diesem Tage zeigte der Mensch keine Wollust bei unserem Versagen. Er bekam die Gelbsucht, lag lange krank und wurde, zurückgekehrt, nie wieder der alte, wollüstige Käseummüller. Der Lehrer der französischen Sprache hatte eine andere Schwäche. Er huldigte einer bössartigen Göttin, die schreckliche Opfer verlangt, der Gerechtigkeit. Am geschicktesten zog daraus mein Mitschüler B. Nutzen. Bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten, von deren Güte das Aufrücken in die nächste Klasse abhing, pflegte der Lehrer auf einem besonderen Bogen die Anzahl der Fehler hinter jedem Namen zu notieren. Rechts davon stand dann auf seinem Blatt die Note, so daß er einen guten Überblick hatte. Sagen wir, 0 Fehler ergab eine I, die beste Note, 10 Fehler ergaben eine II usw. In den Arbeiten selber waren die Fehler rot unterstrichen. Nun versuchten die Unbegabten mitunter, mit Federmessern ein paar rote Striche auszuradieren, nach vorn zu gehen und den Lehrer darauf aufmerksam zu machen, daß die Gesamtfehlerzahl nicht stimmte, sondern zu groß angegeben war. Der Lehrer nahm dann einfach das Papier auf, hielt es seitwärts und bemerkte die glatten Stellen, die durch die Politur mit dem Daumennagel auf der radierten Fläche entstanden waren. B. ging anders vor. Er unterstrich in seiner schon korrigierten Arbeit mit roter Tusche einige vollkommen richtige Passagen und ging gekränkt nach vorn, zu fragen, was denn

da falsch sei. Der Lehrer mußte zugeben, daß da nichts falsch sei, selber seine roten Striche ausradieren und auf seinem Blatt die Gesamtfehlerzahl herabsetzen. Dadurch änderte sich dann natürlich auch die Note. Man wird zugeben, daß dieser Schüler in der Schule denken gelernt hatte.

Der Staat sicherte die Lebendigkeit des Unterrichts auf eine sehr einfache Weise. Dadurch, daß jeder Lehrer nur ein ganz bestimmtes Quantum Wissen vorzutragen hatte und dies jahraus, jahrein, wurde er gegen den Stoff selber völlig abgestumpft und durch ihn nicht mehr vom Hauptziel abgelenkt: dem sich Ausleben vor den Schülern. Alle seine privaten Enttäuschungen, finanziellen Sorgen, familiären Mißgeschicke erledigte er im Unterricht, seine Schüler so daran teilhabend. Von keinerlei stofflichem Interesse fortgerissen, vermochte er sich darauf zu konzentrieren, die Seelen der jungen Leute auszubilden und ihnen alle Formen des Unterschleifs beizubringen. So bereitete er sie auf den Eintritt in eine Welt vor, wo ihnen gerade solche Leute wie er entgegen-treten, verkrüppelte, beschädigte, mit allen Wassern gewaschene. Ich höre, daß die Schulen oder wenigstens einige von ihnen heute auf anderen Prinzipien aufgebaut seien als zu meiner Schulzeit. Die Kinder würden in ihnen gerecht und verständig behandelt. Wenn dem so wäre, würde ich es sehr bedauern. Wir lernten noch in der Schule solche Dinge wie Standesunterschiede, das gehörte zu den Lehrfächern. Die Kinder der besseren Leute wurden besser behandelt als die der Leute, welche arbeiteten. Sollte dieses Lehrfach aus den Schulplänen der heutigen Schulen entfernt worden sein, würden die jungen Menschen diesen Unterschied in der Behandlung, der so unendlich wichtig ist, also erst im Leben kennenlernen. Alles, was sie in der Schule, im Verkehr mit den Lehrern, gelernt hätten, müßte sie draußen im Leben, das so sehr anders ist, zu den lächerlichsten Handlungen verleiten. Sie wären kunstvoll darüber getäuscht, wie sich die Welt ihnen gegenüber benehmen wird. Sie würden fair play, Wohlwollen, Interesse erwarten und ganz und gar unerzogen, ungerüstet, hilflos der Gesellschaft ausgeliefert sein.

Da wurde ich doch ganz anders vorbereitet! Ich trat ausgerüstet mit soliden Kenntnissen über die Natur der Menschen ins Leben ein.

Ich hatte, nachdem meine Erziehung einigermaßen abgeschlossen war, Grund zu der Erwartung, daß ich, mit einigen mittleren Untugenden ausgestattet und einige nicht allzu schwere Scheußlichkeiten noch erlernend, halbwegs passabel durchs Leben kommen würde. Das war eine Täuschung. Eines Tages wurden plötzlich Tugenden verlangt.“ Und damit schließ ich für heut, weil ich Sie jetzt gespannt habe.

KALLE

Ihr milder Standpunkt gegenüber der Schule ist ungewohnt und sozusagen von einer hohen Warte aus. Jedenfalls seh ich erst jetzt, daß auch ich was gelernt hab. Ich erinnere mich, daß wir gleich am ersten Tag eine gute Lektion erhalten haben. Wie wir ins Klassenzimmer gekommen sind, gewaschen und mit einem Ranzen, und die Eltern weggeschickt waren, sind wir an der Wand aufgestellt worden, und dann hat der Lehrer kommandiert: „Jeder einen Platz suchen“, und wir sind zu den Bänken gegangen. Weil ein Platz zu wenig da war, hat ein Schüler keinen gefunden und ist im Gang zwischen den Bänken gestanden, wie alle gesessen sind. Der Lehrer hat ihn stehend erwischt und ihm eine Maulschelle gelangt. Das war für uns alle eine sehr gute Lehre, daß man nicht Pech haben darf.

ZIFFEL

Das war ein Genius von einem Lehrer. Wie hat er geheißt?

KALLE

Herrnreiter.

Die reformpädagogische Bewegung, die seit der Jahrhundertwende in einzelnen ihrer Strömungen die Lebensbezogenheit der Schule und des Unterrichts gefordert hatte, war gewiß nicht immer frei von dem Widerspruch, Leben und schulische Erziehung als unterschiedliche Bedeutungsebenen aufzufassen und die Schule einseitig als einen Ort des systematischen Behütens zu entwickeln, oder wie Erich WENIGER, dem Mitbegründer der Bildungstheorie, den Schülern den „Schock mit der grausamen Realität“ zu ersparen. Andere Richtungen klagten demgegenüber die Notwendigkeit des direkten Lebensbezuges ein, so z. B. John DEWEY, der in seiner Versuchsschule nur für das Leben nützliche Dinge im Rahmen der Projektmethode behandeln wollte. Hier wird die Lebenspraxis zu einem Kriterium für Schule, wie sie bis in die Gegenwart und für die Schule in der Bundesrepublik Deutschland nicht umfassende Wirklichkeitsrepräsentanz erreichen konnte (vgl. dazu auch BOHNSACK 1976). Der Lebensbezug, den Ziffel so eindringlich – und zugleich in seiner Widersprüchlichkeit – markierte, gilt nicht nur für die methodische Seite des Unterrichts, sondern auch für Inhalte. BRECHT kann diesen Gedanken in einem Gedicht recht eindringlich belegen:

Fragen eines lesenden Arbeiters (9;656 f.)

Wer baute das siebentorige Theben?
In den Büchern stehen die Namen von Königen.
Haben die Könige die Felsbrocken herbeigeschleppt?
Und das mehrmals zerstörte Babylon –
Wer baute es so viele Male auf? In welchen Häusern
Des goldstrahlenden Lima wohnten die Bauleute?
Wohin gingen an dem Abend, wo die Chinesische Mauer fertig war
Die Maurer? Das große Rom
Ist voll von Triumphbögen. Wer errichtete sie? Über wen
Triumphierten die Cäsaren? Hatte das vielbesungene Byzanz
Nur Paläste für seine Bewohner? Selbst in dem sagenhaften Atlantis
Brüllten in der Nacht, wo das Meer es verschlang
Die Ersaufenden nach ihren Sklaven.
Der junge Alexander eroberte Indien.
Er allein?
Cäsar schlug die Gallier.
Hatte er nicht wenigstens einen Koch bei sich?
Philipp von Spanien weinte, als seine Flotte
Untergegangen war. Weinte sonst niemand?
Friedrich der Zweite siegte im Siebenjährigen Krieg. Wer
Siegte außer ihm?
Jede Seite ein Sieg.
Wer kochte den Siegeschmaus?
Alle zehn Jahre ein großer Mann.
Wer bezahlte die Spesen?
So viele Berichte.
So viele Fragen.

Es mag grundsätzlich schwierig sein, die Lebenspraxis umfassend inhaltlich und methodisch in den Unterricht einzubringen. Auch darf nicht übersehen werden, daß die Lebenspraxis kein einheitliches, nach eindeutigen Interessen harmonisch geordnetes Ganzes ist, in dem gut und böse, wahr und falsch sich einwandfrei identifizieren lassen. Unterricht ist in keinem Rahmen wertfrei (vgl. auch S. 33 ff.). So ist die Aufforderung, die Lebenspraxis zu bedenken, zwar in erster Annäherung ein wesentlicher Grundgedanke, aber nicht frei von ideologischen Brechungen, unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen, Konflikten.

Die Didaktik kann den Lehrer in diesen Problemkonstellationen nicht alleinlassen. Aber sie kann ihm auch nicht Wertentscheidungen abnehmen oder bloß äußerlich aufzwingen.

Der Lehrer muß lehren können, er darf die Lebenspraxis nicht aus dem Auge verlieren, aber er muß auch mit dem Lehren aufhören können – zur rechten Zeit (12;475):

Jeder Lehrer muß lernen, mit dem Lehren aufzuhören, wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst. Die Wenigsten sind imstande, sich zu gegebener Zeit von der Wirklichkeit vertreten zu lassen. Die Wenigsten wissen, wann sie mit dem Lehren fertig sind. Es ist freilich schwer, zuzusehen, wie der Schüler, nachdem man versucht hat, ihm die Fehler zu ersparen, die man selber begangen hat, nunmehr solche Fehler macht. So schlimm es ist, keinen Rat zu bekommen, so schlimm kann es sein, keinen geben zu dürfen.

Doch wie soll er dies alles schaffen. Es kann ja nicht jener alles wissen zu scheinende Typ des Lehrers herausgefordert werden, der die auch ihm – wie uns allen – gebliebenen Fragen zu verdrängen versteht, um im Übergehen der Fragen Sicherheit zu gewinnen. BRECHT hat auch hier einen guten Rat für Lehrer wie für andere Menschen, aber nur einen Rat, der konkreter Antworten harrt:

Der Zweifler (9;587 f.)

Immer wenn uns

Die Antwort auf eine Frage gefunden schien

Löste einer von uns an der Wand die Schnur der alten

Aufgerollten chinesischen Leinwand, so daß sie herabfiel und

Sichtbar wurde der Mann auf der Bank, der

So sehr zweifelte.

Ich, sagte er uns

Bin der Zweifler, ich zweifle, ob

Die Arbeit gelungen ist, die eure Tage verschlungen hat.

Ob was ihr gesagt, auch schlechter gesagt, noch für einige Wert hätte.

Ob ihr es aber gut gesagt und euch nicht etwa

Auf die Wahrheit verlassen habt dessen, was ihr gesagt habt.

Ob es nicht vieldeutig ist, für jeden möglichen Irrtum

Tragt ihr die Schuld. Es kann auch eindeutig sein

Und den Widerspruch aus den Dingen entfernen; ist es zu eindeutig?
Dann ist es unbrauchbar, was ihr sagt. Euer Ding ist dann leblos.
Seid ihr wirklich im Fluß des Geschehens? Einverstanden mit
Allem, was wird? Werdet ihr noch? Wer seid ihr? Zu wem
Sprecht ihr? Wem nützt es, was ihr da sagt? Und nebenbei:
Läßt es euch auch nüchtern? Ist es am Morgen zu lesen?
Ist es auch angeknüpft an Vorhandenes? Sind die Sätze, die
Vor euch gesagt sind, benutzt, wenigstens widerlegt? Ist alles belegbar?
Durch Erfahrung? Durch welche? Aber vor allem
Immer wieder vor allem ändern: Wie handelt man
Wenn man euch glaubt, was ihr sagt? Vor allem: Wie handelt man?
Nachdenklich betrachteten wir mit Neugier den zweifelnden
Blauen Mann auf der Leinwand, sahen uns an und
Begannen von vorne.

2. Benennung möglicher Arbeitsschwerpunkte in der didaktischen Ausbildung

Die nachfolgenden Arbeitshinweise folgen inhaltlich dem Aufbau dieser Arbeit, indem verschiedene Schwerpunktbereiche in theoretischer und praktischer Hinsicht als *mögliche* Arbeitsschwerpunkte vorgeschlagen werden. Dabei ist hier nicht der Vorschlag eines immer gültigen oder einzig notwendigen didaktischen Lehrplans gemeint, sondern der Versuch unternommen, zu gewissen Arbeitssetzungen anzuregen, die sich meines Erachtens in der Lehrerausbildung bewähren können und mit denen sich nach meinen Eindrücken auch in der Seminararbeit gute Erfahrungen machen lassen. Das nachfolgende Programm wird immer auch zu umfangreich und zu wenig sein, es soll und kann auch nicht alles auf einmal bearbeitet werden. In der langfristigen Zielsetzung didaktischer Qualifizierung mag es der Verantwortung jedes einzelnen überlassen sein, möglichst umfassend theoretische und praktische Bezüge zu entwickeln. Wir gehen hier auch nur auf den didaktischen Bereich und vorrangig damit zusammenhängende Problemstellungen ein, ein erziehungswissenschaftliches Grundlagenstudium, das Studium weiterer Grundlagenwissenschaften (Psychologie, Philosophie und andere) und von Fachwissenschaften sowie Fachdidaktiken bleibt über die hier gegebenen Anregungen hinaus (und im Zusammenhang mit diesen Anregungen) immer auch zu beachten. Auch ist es an dieser Stelle nicht möglich und nicht intendiert, die vorfindliche Literatur vorzuordnen und damit aus der Vielzahl möglicher Annäherungen einen vermeintlich gültigen Weg herauszupräparieren. Zur Literatur wurden weiter oben schon etliche Hinweise gegeben, im folgenden geht es mehr um eine Aufgabenbeschreibung, die auch die eigenständige Suche nach geeigneter Literatur mit einschließt. Dies mag schon daraus erklärlich sein, daß konkretes unterrichtswissenschaftliches Handeln immer auch fachbezogen ist, so daß sich unterschiedlichste Fachdisziplinen zur Rezeption aufdrängen. Diese Arbeit folgt notgedrungen einer *allgemeinen* Sicht, die den Weg zur besonderen Umsetzung erleichtern helfen soll.

Drei Schwerpunkte werden nachfolgend als wesentliche Arbeitsbereiche didaktischer Ausbildung genannt. Diese Schwerpunkte decken keinesfalls alles ab, in sie reichen zudem unzählige Fragen und Probleme anderer Wissenschaftsdisziplinen, vor allem der Psychologie, hinein. Dennoch lassen sich Gründe für Arbeitsschwerpunkte im

- historischen
- vergleichenden und
- systematischen Bereich angeben.

Warum soll unterrichtswissenschaftliches Denken sich *historischen* Aspekten zuwenden und diese für die Begründungsarbeit im Unterricht nutzen?

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde skizzenhaft auf die Bedeutung der Entwicklung der Unterrichtstheorien aufmerksam gemacht. Eine nähere Beschäftigung wird hier das Bewußtsein für die Erfolge, insgesamt aber auch für den bis heute beschränkten Entwicklungsstand, der Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft schärfen können. Dabei geht es vor allem um Fragen der Herleitung: Unsere gegenwärtige Theorienbildung bestimmt sich nicht nur in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und im Bildungssystem liegenden Voraussetzungen, sondern auch durch den Grad an bisher erworbener Theorienbildung, an erziehungs- und unterrichtswissenschaftlicher Tradition. Eine Einsichtnahme in diese Tradition ist von großem Vorteil, indem sie Grundlinien der Entwicklung von Unterricht und Theorien über Unterricht verdeutlicht, den Lehrer gleichzeitig vor sogenannten Neuentdeckungen, die in der Kompendienliteratur immer wieder da auftreten, wo man mangelhaft mit der Geschichte des Unterrichts vertraut ist, schützt. Eine Einsicht in die Herkunft von historisch gewachsenen Prozessen, die Geschichte nicht um ihrer selbst willen begreift, führt zugleich auf eine notwendige individuelle Geschichtsschreibung, die jeden Lehrenden zur Dokumentation seiner Erlebnisse im Rahmen seiner didaktischen Handlungsstrukturen herausfordert – gleichsam als individuelle Unterrichtsgeschichte.

Warum soll unterrichtswissenschaftliches Denken sich *vergleichenden* Aspekten zuwenden und diese für die Begründungsarbeit im Unterricht nutzen?

Nationale Bestimmungen von Unterrichtssystemen und ihrer Begründung sind fragwürdig geworden, der internationale Austausch von Erfahrungen über verschiedene Zugänge zum Phänomen und zur Praxis von Unterricht hat in neuerer Zeit erheblich zugenommen. Hierbei sind wiederum auch historische Prozesse angesprochen: Vergleiche über den unterschiedlichen Gang der Entwicklung des Unterrichts und seiner Theorien in verschiedenen Ländern bieten sich als relevantes Arbeitsfeld an, um das eigene Blickfeld zu erweitern. Damit mögen eigene traditionelle Positionen leichter zu erschüttern sein (beispielsweise das Verharren am dreigliedrigen Schulsystem in der Bundesrepublik). Hier rücken auch Fragen des Systemvergleichs zwischen West und Ost in den Vordergrund, wobei sich ein Vergleich der Bildungssysteme in der Bundesrepublik Deutschland und der DDR als interessantes Diskussionsmaterial anbietet. Aber nicht nur im großen Maßstab institutio-

nalisierte Systeme fordern zur vergleichenden Analyse heraus, auch die Inseln gegen den Strom, die Alternativ- und Versuchsschulen sind ein dankenswertes Studienobjekt. Sie mögen durch ihr theoretisches und oft praktisches Beispiel dazu beitragen, ein Alternativbewußtsein bei Lehrenden auszuformen, um damit zugleich verändernde Impulse an den Status quo gegenwärtig vorherrschender Unterrichtssysteme zu geben.

Warum soll unterrichtswissenschaftliches Denken sich *systematischen* Aspekten zuwenden und diese für die Begründungsarbeit im Unterricht nutzen?

Wenn unterrichtliche Planung nicht willkürlich gehandhabt werden soll, dann bedarf es hergeleiteter Kategorien und Kriterien, der Definition eines Grundbestandes rationaler Handlungsmomente, einer begründeten Einheit von Theorie und Praxis. Der Erwerb systematischer Kenntnisse wirkt der Willkür unterrichtlicher Arbeit in dem Maße entgegen, wie ein Überblick über das didaktische Handeln im Theorie-Praxis-Bezug gegeben wird, persönliche Hilfestellungen an Lehrende vermittelt werden und Arbeitstechniken bezogen auf unterrichtliche Theorie-Praxis-Arbeit angeeignet und angewendet werden können.

Die Auflistung dieser begründenden Argumente für historische, vergleichende und systematische Forschungs- und Lehrschwerpunkte ist sicherlich nicht vollständig. Es soll nachfolgend auch kein dreigeteiltes Forschungs- und Lehrfeld vorgestellt werden, da alle Aspekte einander immer auch durchdringen. Dies ist für die Unterrichtswissenschaft besonders bei historischen und vergleichenden Aspekten der Fall, die nachfolgend zu einem Punkt zusammengefaßt werden (aber unter Beachtung des Umstandes, daß systematische Erkenntnisaspekte hier als Erkenntnisinteressen jeweils auch eingehen). Dieser erste Punkt soll verdeutlichen, daß Herleitungsprobleme unterrichtswissenschaftlichen Denkens historisch und dabei auch im Vergleich (unterschiedlicher Unterrichtssysteme und ihrer Theorien) gewonnen werden müssen. Ein zweiter Punkt soll systematische Forschungs- und Lehraspekte der Gegenwart, so wie sie bei der Ausbildung eines begründeten Theorie-Praxis-Bezuges erforderlich sind, kurz thematisieren.

2.1 Historische und vergleichende Aspekte bei der Analyse von Unterrichtstheorien

Einführende Überblicke über die historische Entwicklung der Erziehung und des Unterrichts und damit verbundener Theorien bewegen sich thematisch und methodisch in der Gegenwart auf recht unterschiedlichen Ebenen. Be-

sonderer Beliebtheit erfreuen sich immer wieder geistesgeschichtliche Betrachtungen, die das Ideengut bestimmter Autoren auswerten und es relativ unabhängig von den sozialen und gesellschaftlichen Verhältnissen der jeweiligen Zeitepoche diskutieren (vgl. dazu z.B. BALLAUFF/SCHALLER 1969 ff., BLÄTTNER 1968, DOLCH 1974, REBLE 1971, 1975, RUSS 1968, VOGELHUBER 1949, PAULSEN 1919/21). Dabei kann man sich mitunter zwar recht gut, wenngleich immer auch nur exemplarisch (so besonders bei DIETRICH 1970), einen ersten Eindruck über bestimmte Theorienbildungen verschaffen oder auch zunächst einmal Namen und Zeiten chronologisch überschauen (so bei ODENBACH 1971), aber es bleibt die Frage nach dem Ursprung und den Quellen der Theorien recht allgemein und zum Teil auch sehr vage. Besonders marxistische Autoren haben demgegenüber vor allem eine Hinwendung zum sozialgeschichtlichen Horizont erreicht, auch wenn die hier vorliegenden Arbeiten auf einer relativ allgemeinen Ebene der Betrachtung meist stehenbleiben (vgl. z.B. ALT 1958, 1966, 1971, 1975, BEITRÄGE 1971, GESCHICHTE 1966, QUELLEN 1971 a, b). Marxisten profitieren insbesondere auch durch die Geschichtsforschung aus marxistischer Sicht im sozialwissenschaftlichen Bereich, die wichtige Beiträge zur Aufklärung der Entwicklung von Gesellschaftssystemen beibrachten (vgl. z.B. BERNAL 1970, JONAS 1969, KUCZYNSKI 1961 ff.).

Je mehr allerdings in der „Geschichte der Erziehung“ aus der DDR auf die Gegenwart eingegangen wird, um so mehr zeigen sich auch deutliche Schwächen der Betrachtung (vgl. auch RANG-DUDZIK 1976). Vor allem die Geschichte des Unterrichts wird als eine Art Legitimierung des gegenwärtig erreichten Zustandes geschrieben, wobei nicht selten auch einseitig erscheinende Auslegungen auftreten. Dies gilt allerdings gleichermaßen für im Westen publizierte Arbeiten, bei denen dies unter anderem Vorzeichen geschieht, etwa in existenzphilosophischer Auslegung bei BALLAUFF/SCHALLER (1969 ff.). All die bisher charakterisierten Arbeiten bleiben bezogen auf individuelle Prozesse recht allgemein, sie nähern sich wenig der realen Situation in konkreten Beispielen, wie es neuerdings vor allem in Arbeiten von ARIÈS (1975), methodologisch nicht so überzeugend von MAUSE (1977), von ELIAS (1977) und anderen versucht wird. Diese Arbeiten sind nicht als Gegensatz zu den vorher genannten zu verstehen, sondern eher als notwendige Ergänzungen, da sie ihrerseits oft in das andere Extrem verfallen und die individuelle Position gegenüber der gesellschaftlichen Funktion verabsolutieren. Immerhin stellen sie ein Korrektiv in die Allgemeinheit sich verflüchtiger Theorien dar, sie sind konkret lehrhaft und anregend.

Eine besondere Schwierigkeit stellt sich bei der Betrachtung der Erziehung und des Unterrichts in der Vergangenheit und dazugehöriger Theorien. Wir haben heute ein ganz anderes Bewußtsein für zwischenmenschliche Bezie-

hungen, gesellschaftliche Voraussetzungen und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten als Pädagogen und Didaktiker der Vergangenheit, die in vielerlei Hinsicht noch einem naiven Weltbild unterlagen. So lassen sich durchaus „schwarze Aspekte“ einer derartigen Pädagogik herauspicken, wie z. B. das Dominieren der Prügelstrafe, sexuelle Tabus (wie z. B. das Onanieverbot) und andere, die RUTSCHKY (1977) in einem Sammelband z. B. zusammenstellte. Aber damit darf keine einseitige Verdammung oder Verurteilung gemeint sein, weil wir auch sehen müssen, inwieweit die Pädagogen und Didaktiker der Vergangenheit nicht gerade auch durch ihre Fehler und deren schrittweise Beseitigung zu unserem heutigen (vermeintlich fortschrittlichen) Bewußtsein beigetragen haben. Insoweit sind die bei RUTSCHKY zitierten Quellen vereinsseitig, denn es ließe sich auch eine Quellensammlung progressiver Aussagen früherer Pädagogen und Didaktiker zusammenstellen. Dies Argument soll nicht heißen, daß wir die Vergangenheit nicht aus der Sicht der Gegenwart betrachten dürfen, denn wir können faktisch ja gar nicht anders. Aber bei derartigen Betrachtungen muß die Relativität einer Beurteilung von heute aus bewußt bleiben, um nicht zu mechanischen Auslegungen zu gelangen.

Der Einstieg in historische Studien kann sehr speziell werden, und dies muß er auch, wenn eine tiefergehende Beschäftigung erreicht werden soll. Darum geht es uns bei den folgenden Anregungen nicht. *Wir fragen hier nur nach einführenden Gesichtspunkten*, die wir allerdings nicht so sehr durch ein Studium entsprechender Sekundärliteratur gewinnen wollen, sondern vor allem an den Autoren pädagogischer Vergangenheit selbst. Dabei mag – neben den bisher genannten einführenden Arbeiten – die Lektüre folgender Schriften besonders anregend auch für die gegenwärtige Beschäftigung mit Phänomenen des Unterrichts sein:

- Robert ALT (1956) zeigt in seinen (leider schwer zugänglichen) Vorlesungen zur Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung, daß die Entstehung des Unterrichts sich im Spannungsfeld des Erwerbs von Leistungsfähigkeiten (bezogen auf die Ausbildung zur Arbeit) und Verhaltensfähigkeiten (bezogen auf gesellschaftliche und individuelle Seiten der zwischenmenschlichen Beziehungen) bewegt. In seiner marxistisch orientierten Interpretation gelangt er zu dem Urteil, daß der Unterricht neben magischen Vorstellungen im Laufe der gesellschaftlichen Entwicklung immer mehr auch rationale Bezugspunkte zeigte, daß aber auch gesellschaftliche Unterschiede von großem Einfluß auf die Gestaltung des Unterrichts waren. Diese Thesen, die sicherlich nicht nur von Marxisten als richtig angesehen werden, veranschaulicht ALT in seinem Bilderatlas zur Erziehungs- und Schulgeschichte (1966 und 1971) bezogen auf Herrschaftsprivilege in der Bildung und im Unterricht. In diesen Arbeiten lassen sich Grundbedingungen des Unterrichts recht gut studieren, die marxistische Orientierung betont dabei den gesellschaftlichen Bezugshorizont. Auch derjenige, der marxistischen Interpretationen nicht überall folgen will, findet hier eine fundierte und anregende Auseinandersetzung, die ihn zu weiteren Fragen (auch an andere Arbeiten) herausfordern wird.

- Die Entwicklung des Unterrichts im Mittelalter ist vielschichtig. Erste Einblicke erhält man z. B. durch die Quellen in ERZIEHUNG und Unterricht (1965), durch REICKE (1971), PAULSEN (1919) und andere.
- Die Entstehung der Didaktik als Theorie wurde im 16. und 17. Jahrhundert vor allem durch Wolfgang RATKE und Johan Amos COMENIUS geprägt. Besonders anregend von RATKE mag die „Schuldieneramtslehr und Schulherrnamtslehr“ (RATKE 1971, Teil 2) sein. Von COMENIUS sollte man die 186 Regeln der „Lehrkunst“ lesen (COMENIUS 1959), die wesentliche Grundzüge seiner „großen Didaktik“ zusammenfassen.
- ROUSSEAUS Erziehungsroman „Emile“ gehörte früher zur Pflichtlektüre der Lehrerstudenten. Der Roman ist heute noch diskussionswürdig, besonders wenn er mit MAKARENKOS Erziehungsvorstellungen konfrontiert wird (vgl. Anm. 61, S. 197). Seit dem 18. Jahrhundert gab es immer wieder groß angelegte Versuche der umfassenden Begründung von Erziehungstheorien, wobei Namen wie BASEDOW, CAMPE, PESTALOZZI, HERBART, FRÖBEL, aber auch in der Vermittlung philosophischer Gedankensysteme Autoren wie KANT, FICHTE, HEGEL, SCHLEIERMACHER, HERDER, HUMBOLDT – um nur die wichtigsten zu nennen –, hervortraten. In dieser Zeit entwickelten sich auch näher an der Praxis stehende Methodenlehren, wie die von FELBINGER, NIEMEYER, OVERBERG, SCHWARZ und TRAPP, deren Lehrbücher indirekt viel über die Schulpraxis des 18. und 19. Jahrhunderts verraten. Ich sehe an dieser Stelle von der Angabe der zahlreich zu benennenden Literatur ab und weise nur auf einige zusammenfassende Arbeiten hin, die wesentliche Aspekte herausgreifen und möglicher Anfang tiefergehender Betrachtungen sein können: BLANKERTZ (1969), DURKHEIM (1977), HERRMANN (1977), HEYDORN/KONEFFKE (1973), LESCHINSKY/ROEDER (1976), NYSSSEN u. a. (1974), bezogen auf die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts vor allem SCHÖLER (1970).
- Einen sehr guten Einblick in Grundprinzipien fortschrittlicher Pädagogik des 19. Jahrhunderts erhält man bei DIESTERWEG (1958 und 1956 ff.). Vgl. demgegenüber etwa die Dogmatisierung der Formalstufentheorie HERBARTS bei ZILLER und REIN.
- Die reformpädagogische Bewegung, die Ende des 19. Jahrhunderts einsetzte und bis zum Hitler-Faschismus eine breite Wirkung entfalten konnte, bestand aus unterschiedlichen und zum Teil stark gegensätzlichen Theorienströmungen, deren einer Pol stark von Wilhelm DILTHEY und seiner Lebensphilosophie beeinflusst wurde, deren anderer Pol durch Lehren von Karl MARX und Friedrich ENGELS und dem Erstarken der deutschen Arbeiterbewegung gebildet wurde. Es gab eine Vielzahl von Ansätzen in dieser Bewegung, zu denen unter anderem die Arbeitsschulpädagogik – im Spannungsfeld der Vorschläge KERSCHENSTEINERS, GAUDIGS und BLONSKIJS –, die Erlebnispädagogik, der Gesamtunterricht, die Landerziehungsheimbewegung, die Bildungstheorien im Anschluß an DILTHEY, die Reformkonzeption DEWEYS, aber auch methodische Schulen wie die Waldorf-Pädagogik, die Montessori-Pädagogik, der Dalton- und der Jena-Plan und viele andere gehörten. Vgl. etwa die deskriptive Übersicht bei SCHEIBE (1969) und die Quellen in FLITNER/KUDRITZKI (1961) sowie die jeweils originären Arbeiten der erwähnten Autoren.
- Die Vielzahl der genannten Arbeiten erschwert dem Anfänger einen Zugang. Hier kann es vor allem in der Seminararbeit erleichternd sein, zunächst mit Quellendarstellungen zur Geschichte der einzelnen Schularten der Gegenwart zu beginnen, um

von da her dann unter Umständen zu vertiefenden Behandlungen zu gelangen. Vgl. z. B. DIETRICH/KLINK (1972), FLESSAU (1977), HETTWER (1976), HÜLSHOFF/REBLE (1967), MASKUS (1966), MICHAEL/SCHOPP (1973, 1974), SCHEIBE (1974), STRATMANN (1969).

1956 entwickelte Paul HEIMANN einige interessante Betrachtungen über die vergleichende Unterrichtslehre (vgl. HEIMANN 1976, S. 93 ff.). Von der These ausgehend, daß jeder Lehrer seine persönliche Unterrichtsgestaltung finden müsse, andererseits aber auch einen bestimmten zugestandenen Konsens an zeitgemäßer Gestaltung zu verwirklichen habe, kommt HEIMANN dazu, die vergleichende Unterrichtslehre als eine Möglichkeit der Vermittlung didaktischer Grundbegriffe anzusehen. Was hat die vergleichende Unterrichtslehre zu leisten? HEIMANN meint: „Sie macht mit den Bedingungen, Faktoren und Prinzipien bekannt, die an der Bildung der historischen und zeitgenössischen Unterrichtsstile de facto beteiligt waren und gibt dadurch die Möglichkeit, die objektiven Bedingungen kennenzulernen, die für eine eigene, persongebundene Stilbildung in der kulturellen Situation des 20. Jahrhunderts bestehen“ (ebd., S. 96 f.).

Ein Vergleich kann jedoch recht unterschiedlicher Natur sein. HEIMANN empfiehlt, hier normierende, konditionierende und organisierende Problemaspekte zu unterscheiden, um zu einer möglichst differenzierten Einschätzung im Vergleich zu gelangen (vgl. erweiternd weiter oben S. 92 ff.). An dieser Stelle soll nicht auf die Methode derartiger Analyse eingegangen werden (vgl. weiterführend z. B. REICH 1978 a, S. 358 ff.). Wir stellen nachfolgend nur wichtige Analysebereiche heraus.

Als Vergleichsbereiche bieten sich zwei Ebenen besonders an:

- Die unterschiedliche internationale Entwicklung der Unterrichtsbedingungen und damit im Zusammenhang (begründend oder kritisierend) stehend die Entwicklung von Unterrichtstheorien.

Wird der Vergleich historisch vorgenommen, dann scheinen wegen ihres exemplarischen unterrichtspraktischen Charakters vor allem das mittelalterliche System der „Septem artes“ im Trivium und Quadrivium der klerikalen Anstalten, die „Große Didaktik“ des COMENIUS, die Begründung und spätere Dogmatisierung der HERBARTSchen Formalistufentheorie, die Weiterführung PESTALOZZISCHER Grundsätze bei DIESTERWEG in der Ausarbeitung des „Didaktischen Wegweiser für deutsche Lehrer“, schließlich im Rahmen reformpädagogischer Erneuerungen die Arbeitsschule nach KERSCHENSTEINER, GAUDIG und BLONSKI in ihrer Gegensätzlichkeit, die Projektmethode nach DEWEY und anderen, die Didaktik der sowjetischen Schule, schließlich einzelne regionale Strömungen wie die Montessori-, Waldorf-Pädagogik und die pädagogischen Pläne (Dalton-, Jenaplan) relevante Studienobjekte zu bilden (vgl. auch Anm. 22, S. 127). Diese eher unterrichtspraktischen Theorien stehen allerdings in dem notwendigerweise zu beachtenden größeren Rahmen bestimmter Bildungs- und Gesellschaftssysteme, die bei der vergleichenden Analyse sozialgeschichtlich mit einbezogen werden müssen (vgl. nochmals weiter oben S. 92 ff.).

Der historische Vergleich muß allerdings bedenken, inwieweit die analysierten

Theorien und die zur Frage stehende Unterrichtspraxis im breiten Ausmaß und für die große Zahl der Fälle Geltung hatten (wie z. B. die „Septem artes“ im Mittelalter, der Herbartianismus im 19. Jahrhundert in Preußen, die sowjetische Didaktik in der Sowjetunion, später in anderen sozialistischen Ländern), oder inwieweit sie nur zeitbedingte und nicht epoche-machende Wirkungen zeitigten (wie z. B. Waldorf- und Montessori-Pädagogik, die auf kleine Gruppen beschränkt blieb, wie auch personalgebundene Meisterlehren wie die von GAUDIG und Berthold OTTO und anderen).

Der zeitgenössische Vergleich ist auf die Problematisierung der unterschiedlichen Unterrichtssysteme in unterschiedlichen Ländern der Gegenwart gerichtet, wobei die spezifische deutsche Situation immer wieder zu einer Bestandsaufnahme in West und Ost vergleichend herausfordert (vgl. einführend z. B. HEARNDEN 1973).

Andererseits fordern zeitgenössische Vergleiche auch die Beachtung kleinerer Alternativschulen und -modelle heraus, die gegen den Strom der herkömmlichen Bildungslandschaft stehen und gerade deshalb besonders aufmerksam betrachtet und in ihrer Bedeutung für die mögliche Veränderung größerer Bereiche problematisiert werden müssen. Hier scheint eine aktualisierte Auseinandersetzung mit dem Projektunterricht nach DEWEY und anderen und mit der Methode FREINET heute beispielsweise als wesentlich.

- Die eben angesprochene Ebene des Vergleichs ist notwendigerweise allgemein und auf überwiegend theoretische Aufarbeitungen bezogen. Geht man von der Unterrichtspraxis aus, so lassen sich Unterricht und Unterrichtsbedingungen verschiedener Lehrer miteinander vergleichen – mit dem Ziel, auch hier zu gewissen Verallgemeinerungen und Kennzeichnungen dominierender Stilelemente zu gelangen. Diese Arbeit stellt allerdings hohe Anforderungen an die Qualifikation der Betrachter und bleibt in differenzierter Form meist auf Unterrichtsforschungsprojekte beschränkt, wemgleich sich nach einer fundierten systematischen Ausbildung, auf die wir nachfolgend noch eingehen, solche Aufgaben durchaus auch Lehrern stellen und bewältigen lassen.

Die bisher skizzierten Aussagen lassen sich konstruktiv auf Forschungs- und Lehraufgaben beziehen. Als möglicher *exemplarischer* Themenplan zur Bearbeitung didaktischer Theorien und Institutionen unter historischem und vergleichendem Aspekt bietet sich z. B. (von einer Konkretisierung des Themenplans als Seminarplan wird hier abgesehen, da dies von örtlichen und personellen Bedingungen und Fragen der Zeitökonomie im starken Maße abhängig ist – die Realisierung reicht von der Vorlesung im Überblick bis hin zur Bearbeitung einzelner der genannten Themen im Projekt) folgender Überblick über didaktische Theorienbildungen und Bedingungen des Unterrichts an:

- Unterricht auf den frühen Stufen der Menschheit (nach ALT 1956) – gleichzeitig Herausarbeiten grundlegender didaktischer Begriffe.
- Der Unterricht im Mittelalter am Beispiel der „Septem artes“.
- Die Entstehung der didaktischen Theorie bei Wolfgang RATKE – Erörterung der Schuldiener- und Schulherrnamtslehr und Diskussion seines Registers der Lehren (nach RATKE 1970/71).

- Die 186 Regeln der Lehrkunst von J. A. COMENIUS, insbesondere die Lehren vom schnellen, erfreulichen und gründlichen Lernen (nach COMENIUS 1959).
- Der Wandel des Erziehungsbildes bei J.-J. ROUSSEAU: individuelle und kindgemäße Erziehung des Emile (nach ROUSSEAU 1975).
- HERBARTS Formalstufentheorie – Begründung und dogmatische Anwendung.
- F. A. W. DIESTERWEGS Versuche zur Begründung der demokratischen und sozialen Verantwortung der Didaktik.
- Die Lehrplantheorie Wilhelm REINS als letzter gescheiterter groß angelegter Versuch einer einzig objektiven Pädagogik.
- Reformpädagogischer Wandel: Die alte und die neue Schule (z.B. nach RUDE 1932).
- Der Wandel des Erziehungsbildes bei A. S. MAKARENKO: kollektive und gesellschaftlich notwendige Erziehung.
- Die Vielzahl der Didaktiken: Überblick über reformpädagogische Unterrichtstheorien (Arbeitsschule, Projektunterricht, Erlebnispädagogik, Gesamtunterricht, Waldorff-, Montessori-Pädagogik, pädagogische Pläne, im neuem Sinne: FREINET).
- Grundlinien der Entwicklung der Didaktik in der BRD und vergleichend in der DDR.
Erweiternd:
- Vergleich der Unterrichtssysteme in verschiedenen ausgewählten Ländern, d. h. insbesondere
 - Vergleich der grundlegenden Bildungsstrukturen (Organisation und gesellschaftliches System)
 - Vergleich der Zielsetzungen, der inhaltlichen und methodischen Vorgaben (bezogen auf jeweils konkret zu untersuchende Fächer und/oder bezogen auf einen Gesamtüberblick aller zur Disposition stehenden Fächer)
 - Vergleich der Bedingungsverschiebungen im Rahmen von Fördermaßnahmen, Differenzierungen, Leistungsbewertungen, etc.
 - Vergleich spezieller ausgewählter Problemaspekte
- Vergleich bestehender institutionalisierter öffentlicher Unterrichtssysteme mit Alternativschulen oder -modellen.

Dieser Themenplan zeigt gegenüber den weiter oben gegebenen Hinweisen schon eine gewisse Verengung des Horizontes, eine exemplarische Setzung wesentlicher Entwicklungsaspekte, die immer noch sehr umfangreiche Aufarbeitungen provoziert. Der Themenplan sagt hier nur, was als gewisses Mindestmaß durch Lehre näher bekannt sein sollte, was aber auch noch stärker zu erforschen ist. Allerdings sind die Wege, wie hier Kenntnisse und Überblicke, um ein Verständnis für die gegenwärtige Situation wecken zu helfen, am besten zu erreichen sind, vielschichtig und schwierig. Bei den unterschiedlich möglichen Wegen sollte allerdings niemals der weitere sozialgeschichtliche Horizont übersehen bleiben, d. h. didaktische Theorien sind auf ihren sozialgeschichtlichen Entstehungs- und Wirkungsraum zurückzubeziehen. Auch bedarf die Auswahl didaktischer Gesichtspunkte immer der Ergänzung durch erziehungswissenschaftliche Studien, aber auch durch Arbeiten der Philosophie, Soziologie, Ökonomie, Psychologie und anderen, die den Menschen zum Gegenstand ihrer Erkenntnis rechnen.

2.2 Systematische Aspekte in der Unterrichtswissenschaft als Theorie und Lehre

Von besonderer Aktualität – und als notwendige Voraussetzung systematischer Ausbildung von Lehrenden – sind besonders zwei Aspekte, die hier nicht näher differenziert werden:

- Die pädagogisch-psychologische Ausbildung (vgl. auch S. 53 ff.),
- der Erwerb grundlegender sozialwissenschaftlicher Erhebungsverfahren (vgl. auch S. 168 ff.).

Die Unterrichtswissenschaft ist zunehmend mehr herausgefordert, diese beiden Aspekte in Forschung und Lehre aufzunehmen und bezogen auf didaktisches Handeln begründend heranzuziehen.

Die nachfolgend genannten systematischen Aspekte beziehen sich auf einen Forschungs- und Lehrgang im unterrichtswissenschaftlichen Bereich, der einen engen Theorie-Praxis-Bezug voraussetzt, wie er umfassend durch eine Einphasigkeit der Lehrerbildung, weitreichend durch ein „Didaktikum“, als unterste Grenze durch mehrwöchige *theoriebegleitete* Schulpraktika erreicht werden kann. Dabei wird eine Auseinandersetzung des unterrichtswissenschaftlich Lernenden mit Mentoren als schulpraxiserfahrenen Lehrenden und Studienkollegen als ähnlich Lernenden notwendigerweise vorausgesetzt. Zugleich bedarf jeder Lernende hier jedoch einer umfassenden eigenständigen Handlungsregulation bezogen auf weiter unten *exemplarisch* herausgestellte Aufgaben. Diese Eigenständigkeit betrifft vor allem:

- Erstellung eines Handlungsplanes, in dem Orientierungen, Antriebe und Ausführungen bedacht und in eine zeitliche Disposition gebracht werden, erst Differenzierung, dann Reduzierung als:
- Begründung eines Aktionsplanes, der die gestellten Aufgaben im Sinne einer handlungsanleitenden Regie systematisch durchführen läßt, wobei vor allem nach den geleisteten Aktionen auftretende Schwierigkeiten und Widerständigkeiten dargestellt und einbezogen werden sollen,
- Dokumentationen wesentlich erscheinender Ergebnisse und Erkenntnisse, die in den geplanten und ausgeführten Aktionen gewonnen wurden.

Übungsaufgaben zur Aneignung wichtiger systematischer Aspekte im Theorie-Praxis-Bezug werden nachfolgend für drei Themengebiete exemplarisch angegeben (wobei dem inhaltlichen Aufbau dieser Arbeit gefolgt und die Notwendigkeit der Aufgaben hier nicht noch einmal begründet wird). Die Auswahl ist um weitere Gesichtspunkte immer auch zu erweitern, sie zeigt zudem nicht nur Lehraufgaben, sondern auch Gebiete unterrichtswissenschaftlicher Arbeit, die in der Forschung bisher zu wenig bearbeitet wurden und die eine Herausforderung besonders für die methodische Bewältigung darstellen (vgl. dazu nochmals die Literatur in Anm. 42, S. 168).

1. *Übungen zur Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung im weiteren Sinne*

- Erhebungen zur allgemeinen Situation der Schüler im Rahmen des vorliegenden Bedingungsfeldes (vgl. auch S. 171 ff.)
 - Vergewisserung der Vielzahl bedingungssetzender Momente,
 - Auswahl einer genaueren Analyse bestimmter allgemein bedingungssetzender Aspekte,
 - Rückbezug der Auswahlanalyse auf umfassendere Bedingungslagen (z. B. Erhellung gesellschaftlicher Funktionen)
- Fallstudie zu einem (z. B. schwierig erscheinenden) Schüler
 - nach Möglichkeit arbeitsteiliges Vorgehen einer Studentengruppe und Vergleich der Erkenntnisse
- Studien zur eigenständigen Handlungsregulation als Selbstanalyse und Fremdanalyse
 - Analyse von Orientierungen,
 - Antrieben,
 - Ausführungen

2. *Übungen zur Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung im engeren Sinne*

- Analyse von Unterricht bezogen auf bestimmte Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien
 - gezielte und auszuwertende Beobachtungen und Befragungen im Rahmen von Unterrichtshospitationen,
 - gezielte und auszuwertende theoretische Studien (vgl. dazu nochmals die Abbildungen 7, 9, 10 und 11)
- Planung und Durchführung einer bestimmten konkreten Unterrichtsaufgabe
 - Analyse der Aufgabe als Differenzierung,
 - Planung als Reduzierung,
 - Konkretisierung
 - und Auswertung durch Selbst- und Fremdanalysen
- Durchführung weiterer Unterrichtsversuche

3. *Spezifische Übungen zur Wechselwirkung von Bedingungen und Entscheidungen*

- Fallstudie zur Veränderung der Lernbedingungen eines oder mehrerer Schüler als Maßnahme zur Stützung des Entscheidungsganges im Unterricht

- Analyse vorliegender Lernbedingungen bezogen auf eine Lernaufgabe
- Veränderung der Lernbedingungen durch gezielte Stützungsmaßnahmen,
- Schwierigkeiten und Erfolg von Stützungen
- Planung einer Elternarbeit, die den Entscheidungsgang im Unterricht durch bedingungssetzende Veränderungen im Elternhaus stützen soll.

3. Glossar und Sachregister

In dem nachfolgenden Sachregister werden einige ausgewählte Begriffe genannt. Zur systematisch-inhaltlichen Struktur der Arbeit vgl. das Inhaltsverzeichnis. Wichtige Begriffe werden im Glossar, das mit dem Sachregister verbunden ist, einer näheren Erklärung, die größtenteils jedoch skizzenhaft bleiben muß, zugeführt. Hier können keineswegs alle relevanten Begriffe aufgeführt werden, so daß sich eine Arbeit mit Wörterbüchern und vor allem spezielleren Arbeiten ergeben wird, wenn man tiefer in die jeweilige Thematik einsteigen will.

Algorithmus: Der Begriff des A. entstand in der Mathematik, wobei man, ohne eine exakte Definition zu geben, sagen kann, daß ein A. gewöhnlich eine eindeutig bestimmte und exakte Vorschrift zum Vollzug einer Reihe von Operationen darstellt, die dazu dienen, Aufgaben einer bestimmten Klasse oder eines bestimmten Typs zu lösen. Besonders im programmierten Unterricht und in der informationstheoretisch-kybernetisch orientierten Didaktik werden A. als Vorschriften gebraucht, von denen Schüler bei der Auseinandersetzung mit bestimmten Lerngegenständen geleitet werden. Eine systematische Einführung bietet hier vor allem LANDA (1969). Siehe S. 33

Aneignung: Die A. ist ein Prozeß der individuell organisierten Auseinandersetzung mit der Umwelt im Rahmen der Tätigkeit des Menschen, wobei vielgestaltige, in sozialen Interaktionen vermittelte, an sprachlich-soziale, emotionale, motorische usf. gebundene Ziel-, Gegenstands- und Tätigkeitsformen auftreten. Der Mensch lernt durch Formen der Aneignung. In seinen handelnden Bezügen unterliegt er der Entäußerung, der Verwirklichung angeeigneter Zusammenhänge oder Elemente. Aneignung und Entäußerung sind Grundaktivitäten des menschlichen Seins, Voraussetzungen der Lern- und bewußten Handlungsfähigkeit. Besonders die neuere sowjetische Psychologie entwickelte Theorien zur Aneignung und Entäußerung, vgl. einführend z. B. LEONT'EV (1973), HOLZKAMP (1973). Auch in der Pädagogik in der Bundesrepublik wird eine aneignende und entäußernde Seite immer wieder problematisiert, so z. B., wenn auch in anderer Terminologie, bei H. ROTH (1966, 1971). Siehe u. a. S. 26, 136 f., 139

Arbeitsschule: In der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts beanspruchten mehrere Arbeitsschulrichtungen Relevanz. Im Anschluß an KERSCHENSTEINER wurde die Arbeitsschule als direkt auf notwendige körperlich-handwerkliche Arbeit orientierte Schule begründet, die als Arbeitsgemeinschaft mit Handarbeit ausgestaltet ist und der staatsbürgerlichen Erziehung dient. Bei GAUDIG wird demgegenüber die selbständige Arbeit des Schülers – nicht so sehr auf handwerkliche Tätigkeiten ausgerichtet – zum vorrangigen Ziel. Der Arbeitsschulgedanke bei BLONSKIJ richtete sich auf die Produktionsschule im Zeitalter der Industrie, diese Richtung führt heute die Bewegung der polytechnischen Erziehung weiter. Siehe S. 30, 42, 47

Aufklärung: Auf dem Höhepunkt der Aufklärungsepoche, 1781, gab KANT die Erklärung: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Un-

mündigkeit.“ Die Unmündigkeit schien selbst verschuldet, weil die Bedienung des eigenen Verstandes ohne die Anleitung durch andere ungenügend geleistet schien. Die Aufklärung versucht, die Vernunft als Bedingung der Mündigkeit nachzuweisen. Vernunft wird hier aber gleichsam als dem Menschen innewohnend, ihm zumindest durch Erziehung und Bildung vermittelbar, angesehen, ohne immer genügend die gesellschaftlichen Voraussetzungen, die Erziehung der Erzieher, zu thematisieren. Dennoch ist die Grundhaltung der Aufklärung gerade für die Erziehung bis in die Gegenwart maßgeblich geblieben: selbstbestimmende Kompetenz der Heranwachsenden als Verhinderung von Unmündigkeit zu sichern, ohne die gesellschaftlichen Voraussetzungen als volle Mündigkeit bereits garantierende Bedingungen zu verkennen. Siehe S. 22, 78, 114

Begabung 21, 24, 55f., 197

Berliner Schule der Didaktik Vorwort, 12, 71

Bildung: „Die Tradition der europäischen Erziehungsphilosophie kennt das mit ‚Bildung‘ Gemeinte seit der Antike. . . Denn mit der Paideia, dem griechischen Programm der Formung des Menschen nach der Idee seines Selbst, wurde überhaupt erst eine selbständige, von anderen Lebensbereichen deutlich unterscheidbare pädagogische Problematik sichtbar. Bevor dem Menschen über Zweifel und Staunen der Vorgang der Erziehung frag-würdig wurde, bevor er also darüber nachzudenken begann, was das eigentlich sei, wenn er handelnd und reglementierend in das Aufwachsen seiner Kinder eingreife, war ihm das Ziel der Erziehung gegeben mit der Lebensform, den Überzeugungen, dem Verhalten, der Sitte und dem Glauben der älteren Generation, ebenso auch die Erziehungsmittel in den natürlichen Lebensbezügen“ (BLANKERTZ in WÖRTERBUCH DER ERZIEHUNG 1976, S. 66). Die Entwicklung der Arbeitsteilung war die entscheidende Triebkraft der Ausdifferenzierung von Erziehungs- und Bildungsfunktionen (vgl. auch S. 18 f.). Je mehr Bildung von einer bestimmten Schicht monopolisiert wurde, um so mehr trat der Widerspruch von „Bildung und Herrschaft“ (HEYDORN) hervor. Bildung zeigte sich im Verlauf der Geschichte immer auch an die soziale Stellung des Menschen gebunden. Oft blieb Bildung ein wohlbehütetes Privileg herrschender Schichten.

Der Begriff Bildung ist äußerst vielschichtig und schillernd, er unterlag der Ausdeutung und inhaltlichen Füllung zahlreicher ideologischer Ansätze. Er ist auch schwer vom Begriff Erziehung zu unterscheiden. Zu kurz greift eine Erklärung, die Erziehung als Begriff anführt, wenn es um das Erlernen und Lehren von Verhaltenseigenschaften, Bildung, wenn es um das Erlernen und Lehren von Wissenseigenschaften geht. Eine Hinterfragung der Evolution des Bildungsdenkens, die als vor allem kognitive und über Sprache vermittelte Geschichte der Inhalte des Lehrens und Lernens aufgefaßt werden könnte, wird immer den schwierigen und widersprüchlichen Gang der sozialen Verhältnisse und ihrer Bedeutung für die Erziehung, hier besonders in der Freisetzung bestimmter Bildungsgüter als Anforderung einer Ausbildung im Rahmen gesellschaftlicher Ansprüche, zu problematisieren haben. Darüber mag sich dann auch das Bewußtsein formen, inwieweit unsere heutigen Bildungsvorstellungen geschichtlich gewachsen und befangen sind. Vgl. zur Weiterführung zunächst vor allem: BLANKERTZ (1969), DOHMEN (1964/65), DOLCH (1974), HEYDORN (1970, 1972), HOFMANN (1966), KLAFKI (1959), LICHTENSTEIN (1966, 1970), MENZE (1965, 1970), RAUHUT u. a. (1965), WEIL (1930).

Siehe z. B. S. 20f., 43f. Im Rahmen des Entscheidungsfeldes Inhalte gilt die Bildungsproblematik sinngemäß, siehe S. 115 ff., ferner z. B. 162 ff., 168 ff., 184 ff.

Bildungstechnologie: Eine im Zusammenhang mit dem Einsatz moderner Technologien (Medien, Datenverarbeitung usw.) erstrebte möglichst effektive Vermittlung zugestandener Bildung an Heranwachsende. Die Betonung der wertfreien technischen Seite der Vermittlung vereinigt oft die Überlegungen dieses Ansatzes auf methodische Verfahren, ohne genügend Ziel- und Inhaltsbezüge in ihren ideologischen Zusammenhängen mit zu reflektieren. Siehe S. 35

Curriculum: Ursprünglich meint der Begriff einen Zeitabschnitt, Ablauf, das Alljährliche. Der Begriff wurde seit dem 17. Jahrhundert im pädagogischen Zusammenhang benutzt, um den jährlich erforderlichen Stoff zu kennzeichnen. Im deutschen Sprachraum setzte sich dafür dann der Begriff Lehrplan durch. Seit 1967 wird, in Anlehnung an den Sprachgebrauch im angloamerikanischen Raum, in der Bundesrepublik wieder vom Curriculum (an der Stelle von Lehrplan) gesprochen. Gemeint ist mehr als eine begriffliche Verschiebung: Im Unterschied zu früher üblichen Betrachtungen über Lehrpläne, Unterrichtspläne bzw. alle relevanten unterrichtsplanerischen Aktivitäten ist durch die neuere Curriculumsdiskussion auch die Frage nach der Kontrolle (Evaluation = Auswertung der Lehr-/Lernergebnisse) und vor allem nach der Begründung von Curricula im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Funktionen und individuellen Bedürfnissen in das Blickfeld getreten. Dabei erweist es sich als schwierig, dieses weite Analyse- und Planungsfeld unterrichtlicher Aktivitäten noch vom Begriff Didaktik zu unterscheiden. Vgl. die Literatur Anm. 1, S. 7 und den Begriff Didaktik im Glossar. Siehe auch S. 7f., 25f., 46, 49ff., 109, 137f., 154

Dalton-, Jena-, Projekt-Plan: Hierbei handelt es sich um unterschiedliche pädagogische Reformpläne im Zusammenhang mit der Reformpädagogik. Der Dalton-Plan geht auf Helen PARKHURST zurück. Schüler sollten über individualisiertes Lernen mit spezifischen Hilfsmitteln wie schriftlichen Arbeitsanweisungen, Arbeitskarteien etc. in eigenständiger Arbeit Stoffgebiete bewältigen. Der Individualismus dieser Methode erwies sich jedoch als Problem. Der Jena-Plan geht auf Peter PETERSEN zurück. Mit ihm ist eine Schulreform angesprochen, die zahlreiche Begründungsaspekte aus der reformpädagogischen Bewegung aufnahm. Hier kamen Gedanken wie Schulgemeinschaft, Gruppenarbeit, Wochenarbeitspläne, Schulfeste u.v.a. zum Tragen. Projekt-Pläne im Anschluß an DEWEY und seine Schüler sind auf eine enge Verbindung von Schule und Leben ausgelegt, sie sollen die inneren Motivationen der Schüler besonders berücksichtigen, indem sie „Lernen durch Tun“ organisieren. Vgl. weiterführend die Literatur in Anm. 26, S. 42 – siehe auch Projektunterricht

Demokratie: Das Wort Demokratie bedeutet (im positiven wie negativen Sinne) die Herrschaft aller, des Volkes, der Vielen. Die Theorie der repräsentativen Demokratie als „Führungsdemokratie“ verlangt von der Mehrheit, sich von Politikern vertreten zu lassen, die in ihrer Vertretung alle politischen Tätigkeiten übernehmen. Die Vorstellung von einer direkten Demokratie, in der möglichst direkte kooperative Beteiligung jedes einzelnen gewährleistet ist, steht dem entgegen (vgl. GREIFFENHAGEN in WÖRTERBUCH DER ERZIEHUNG 1976, S. 128 ff.). Die Grundfrage jeder Demokratisierung als Maxime möglichst großer und direkter Beteiligung jedes Menschen an den Bedingungen und Veränderungen des Lebens trifft immer auf das Problem, inwieweit neben der politischen und rechtlichen Gleichheit nicht auch die sozioökonomische Gleichstellung zur Gewährleistung demokratisierter Verhältnisse notwendig ist. „Die soziale Demokratie fordert über die liberale Rechtsgleichheit hinaus die Gleichstellung in sozioökonomischer Hinsicht, und längst findet die sozialistische Verteilungsmaxime ‚Jedem nach seinen Bedürfnissen‘ auch in nichtkommunistischen sozialstaatlichen Demokra-

tien Eingang. In der Bundesrepublik muß die Lehre vom Sozialstaat (Art. 20 und 28 GG) auf ihre Tauglichkeit geprüft werden, einer demokratischen Bedürfnisbefriedigung zu dienen. Wie immer man zu der Bestimmung unserer Gesellschaft als einer Klassengesellschaft stehen mag, fest steht, daß ohne ein verstärktes Sozialverständnis jede Demokratisierung auf der Strecke bleiben muß. Die Konzentration des Kapitals hat Formen angenommen, welche das liberale Konzept der freien Konkurrenz und des Pluralismus längst hinter sich gelassen haben, und der kapitalistische Charakter der Wirtschaft hat dazu geführt, daß 3 Prozent der Steuerzahler inzwischen über nahezu die Hälfte des von der Vermögenssteuer erfaßten Vermögens verfügen. Liegt die Stärke des kapitalistischen Wirtschaftssystems in seiner Produktivkraft, so ist diese wiederum abhängig von den optimistischen Perspektiven unternehmerischer Entscheidungen. Unternehmerischer Optimismus aber ist abhängig von der Beurteilung der Gewinnchancen, die wiederum von der staatlichen Steuerpolitik abhängen“ (ebd., S. 131). Das Dilemma dieser Entwicklung steckt darin, daß die weitere Entwicklung der bestehenden Strukturen scheinbar naturwüchsig zur Erhöhung der Ungleichheiten beiträgt. Andererseits ermöglichte die Produktivkraft der Wirtschaft in der Bundesrepublik einen enormen Lebensstandard, der sich deutlich vom Niveau beispielsweise der DDR als Ausdruck sozialistischer Produktionsweise abhebt. Schwere Negativpunkte sind hier allerdings „die Vernachlässigung aller nicht privatwirtschaftlich organisierten öffentlichen Aufgaben, insbesondere der allgemeinen Lebensbedingungen und des Bildungswesens“ (ebd., S. 131 f.). Das Grundproblem der Demokratisierung bleibt die Frage, inwieweit jeder einzelne nicht nur stärker an den Entscheidungen über den Lebensprozeß politisch wählend partizipieren kann, sondern auch in seinen konkreten Lebensbedingungen, z. B. seinen Bildungschancen, trotz (oder gerade aufgrund seiner) unterschiedlichen Voraussetzungen, gleiche Chancen wie andere erhält. Vgl. weiterführend auch GREIFFENHAGEN (1973 a, b).
Siehe z. B. S. 27, 32, 77 ff., 83 f., 137, 198, 202

Didaktik: Der griechische Begriff „didaskkein“ bedeutet so viel wie „Lehren“, „Lernen“, „Unterricht“, „Schule“. Seit dem 17. Jahrhundert bei RATKE und COMENIUS bürgerte sich der Begriff Didaktik ein. COMENIUS meinte: „*Didaktik* (Didactica) heißt die Theorie des Lehrens... Die höchste aller Regeln ist: Lehre nachzuahmen durch 1. die Darbietung des Gegenstandes, 2. die Erklärung, wie er entsteht, 3. die Anleitung, Verbesserung, Übung des Versuchs“ (COMENIUS 1970, S. 436 f.). In der Evolution des didaktischen Denkens differenzierten sich diese Ansprüche, und neue wurden hinzugewonnen. In der Gegenwart gibt es weitere und engere Definitionen des Begriffes Didaktik. Im weiteren Sinne bezeichnen didaktische Prozesse Lehr- und Lernprozesse auf allen Stufen unter Einschluß bestimmter Ziel- und Zweckbestimmungen, Inhalte und aus ihnen abgeleitete Themen- und Stoffgefüge, Methoden und Medien sowie die jeweils im Lehr-/Lernprozeß erzielten Ergebnisse. Gewöhnlich finden solche didaktischen Prozesse organisiert, im Zusammenhang mit bewußten umgreifenden Zielsetzungen einer Gesellschaft (Bildungspolitik, allgemeine Erziehungsziele und -normen) und planmäßig-zeitökonomisch verwaltet in schulischen Institutionen statt, wobei ein verantwortlich Lehrender (im Rahmen einer Amtsposition mit rechtlicher Stellung) didaktische Prozesse konkretisiert. Im weiteren Sinne sind didaktische Prozesse allerdings nicht auf Schule beschränkt, sondern sie treten immer dann auf, wenn es um Lehr-/Lernprozesse geht. Um die spezifische Bedeutung des schulischen Lehr-/Lernprozesses herauszustellen, wird der Begriff Unterrichtswissenschaft (= Didaktik bezogen auf Unterrichtsprozesse in Schule bzw. Institutionen) heute neben dem Begriff Didaktik gebraucht.

Didaktik und Curriculum sind unterschiedliche Begriffe, aber sie decken größtenteils den gleichen Gegenstandsbereich und wissenschaftliche Verfahren nach dem gleichen Maßstab ab. Eine Trennung ist deshalb weder sinnvoll noch aus der Evolution didaktischen Handelns und Denkens zu begründen. Aus pragmatischer Sicht wird die Didaktik zur Zeit enger auf die eigentlichen schulpraktischen Aufgaben bezogen, d. h. insbesondere auf alltägliche Analyse- und Planungsmodelle im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung und -nacharbeitung. Curriculare Strategien setzen übergreifend bei der Revision des Lehrplans bzw. der Rahmenrichtlinien und Unterrichtsgegenstände an, um von hier aus neue Bezugspunkte didaktischen Denkens und Handelns zu legitimieren. Je weitreichender diese Legitimation geleistet wird, um so mehr drängen curriculare Konzepte in die Unterrichtspraxis. Eine unverkürzt praktizierte Didaktik, die nicht bloß blind Ziele, Inhalte, Methoden und Medien von über- oder beigeordneten Stellen übernehmen will, darf andererseits sich nicht auf die Alltagspraxis im Sinne einer methodischen Strategie und Zugrundelegung anderen Ortes entschiedener Absichten beschränken, sondern ist zu weitreichender – curriculare Analysen einschließender – Arbeit aufgefordert. Da jedoch der einzelne Lehrer hier gänzlich überfordert wäre, erweisen sich curriculare Forschungsgruppen als sinnvolle Ergänzungsmöglichkeit, als kritisches Innovationspotential einer offenen (d. h. nicht auf ein allgemeingültig fixiertes und für einen bestimmten Bereich verbindliches Lehrplanwerk) Curriculumentwicklung.

Siehe S. 7 ff., 35, 44, 51, 71 f., 75 ff., 88, 109, 111, 114, 136, 230 ff.

Didaktik

- bildungstheoretische 7, 42, 43 f., 66
- DDR-Ansatz 52
- didaktisches Dreieck 67, 162 ff.
- didaktische Handlungsstruktur 87, 92 ff., 136 ff., 161 ff.
- frühe Formen 21 ff.
- gegenwärtige Strömungen 46 ff., 77 ff., 99 f. – siehe auch Curriculum
- informationstheoretisch-kybernetische 45, 67
- interdisziplinärer Charakter 9, 49 f., 62 f., 67, 71 f.
- lerntheoretische/lehrtheoretische, Paul HEIMANN'S Ansatz 44 f., 66 ff., 80 ff.
- siehe auch Unterricht/Unterrichtstheorie

Didaktikum: An der Pädagogischen Hochschule Berlin in den sechziger Jahren eingeführtes theoriebegleitetes Schulpraktikum über ein volles Semester während der Vorlesungszeit. Das Praktikum wird durch theoretische Vorbereitungsphasen (z. T. schon mit Hospitationen) und durch eine theoretische Nacharbeitung umrahmt. Über die praktischen Erfahrungen ist ein schriftlicher Bericht (mit Unterrichtsversuchen) beizubringen. Im Rahmen der beabsichtigten Integration der Berliner Lehrerbildung soll das Didaktikum nicht erhalten bleiben (Dominanz der fachwissenschaftlichen Ausbildungsteile als wesentlicher Grund). Das Modell der HEIMANN'Schen Didaktik ist andererseits äußerst stark an die Konzeption des Didaktikums gebunden (die Einphasigkeit der Lehrerausbildung bietet ebenfalls eine weitreichende Integration theoretischer und praktischer Studienanteile). Siehe bes. S. 66, 68, 70 f., 152 ff.

Eklektizismus: Im negativen Sinne meint der Begriff Eklektizismus die aus Theorien zusammenhanglose Entnahme einzelner Elemente und Thesen, um eine eigene Lehre daraus zusammenzustellen, wobei es zu mechanischen Vereinseitigungen kommt. Ein besonnener Eklektizismus liegt dann vor, wenn aufgrund der Vielzahl von Analysen und unterschiedlichen methodologischen Herangehensweisen an komplexe Phänomene

ne, wie z. B. den Unterricht oder die menschliche Persönlichkeit, das Lehren und Lernen usw., der pragmatische Wert einzelner Theorien, d. h. bestimmte in der Praxis und die direkte Reflexion über praktisches Handeln erhöhende Aspekte, erkannt und für die Handlungsbegründung benutzt werden. Hier kann es dazu kommen, daß aus widersprüchlichen theoretischen Ansätzen in pragmatischer Absicht Erkenntnisse zusammengedacht werden – allerdings ohne die grundsätzliche Bedeutung der unterschiedlichen Methodologien und die jeweilige eingeschränkte Basis der einzelnen Ansätze zu verkennen (vgl. auch REICH 1978 a, S. 349 ff.). Wichtig für den Grad an Besonnenheit ist hier immer auch die Hinterfragung der eigenen Pragmatik. Siehe bes. S. 55, 59, 61, 76, 92 ff., 101

Elementarmethode PESTALOZZIS: Der Zentralbegriff der Elementarmethode PESTALOZZIS ist die Anschauung. Sie gilt als Fundament der Erkenntnis und wird direkt auf den Unterricht bezogen. Äußere Anschauungen sollen im Unterricht in innere übergeleitet werden. PESTALOZZI versuchte die Verstandesbildung vor allem auf die drei Grundelemente der Erkenntnis – Zahl, Form und Wort – zurückzubeziehen. Dabei entwickelte er, neben zahlreichen methodisch bedeutsam gewordenen Gedanken, formale Übungen und Regeln, die in der Unterrichtspraxis zum Schematismus führten. Die Elementarmethode sollte unterrichtliches Denken auf die ursprünglichen und letzten Elemente der Erkenntnis fixieren. S. 23 f.

Emanzipation: Der Begriff Emanzipation ist gegenwärtig in den Sozialwissenschaften, und hier besonders in der Erziehungswissenschaft, vielfältig im Gespräch, ohne daß es bisher gelungen ist, ihn umfassend zu präzisieren. Der Begriff bezeichnet als Allgemeinplatz zunächst die Befreiung aus Abhängigkeiten und Unterdrückungen, aus Benachteiligungen und Ungleichheiten. Bei näherer Betrachtung zeigen sich emanzipative Bestrebungen unterschiedlicher Reichweiten und mit unterschiedlichen Bezugspunkten: Die Emanzipation im Sinne der Befreiung der Arbeiterklasse durch Klassenkampf soll nach MARX und ENGELS als Ausblick die Befreiung aller Menschen aus Unterdrückungsmechanismen eröffnen, aber über den Sieg eben dieser einen Klasse notwendig vermittelt und reglementiert (Diktatur des Proletariats) sein. Demgegenüber wird der Emanzipationsgedanke bei den meisten Vertretern der kritischen Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik weiter gefaßt: Emanzipation zielt nicht auf eine bestimmte Klasse, sondern auf alle Menschen, die sich in Unterdrückung, Ausbeutung und Unfreiheit befinden, bezieht sich nicht ausschließlich auf das Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital, sondern auch auf Verhältnisse wie Eltern – Kinder, reiche Länder – arme Länder, u. a. m. Damit ist zwar gegenüber dem Marxismus ein breiteres Reflexions- und Ausgangspotential beschrieben, zugleich jedoch auch eine Vagheit der Zusammenhänge begründet, die sich nur dann nach und nach auflösen ließe, wenn Präzisierungen gewonnen werden könnten. Für den Gedanken der Emanzipation wird es hier vordringlich, emanzipative Bedeutungen am konkreten Fall zu exemplifizieren und praktische Verwirklichungsbedingungen realistisch einzubeziehen. Im Hinblick auf Emanzipationshilfe, d. h. im Versuch der Demokratisierung, der Erhöhung selbst- und mitbestimmender Kompetenzen aller Menschen, wird für die Erziehungswissenschaft ein kritisches Gesellschaftsverständnis, das Üben und Kultivieren permanenter Gesellschaftskritik – nicht um einer bloßen destruktiven Aufgabe wegen, sondern um Handlungsalternativen und -perspektiven rational zugänglich zu machen und Entscheidungen transparent zu gestalten – zur unabdingbaren Voraussetzung. Vgl. weiterführend z. B. GREIFFENHAGEN (1973 a, b), LEMPERT (1971).
Siehe z. B. S. 46, 47, 48 f., 76 f., 100, 186 ff., 199 ff.

Empirie: Der Begriff E. steht für Erfahrung. Gegenüber der Alltagserfahrung soll im wissenschaftlichen Bereich der Begriff E. auf eine bestimmte Methode der Gewinnung von Erkenntnisdaten hinweisen: Empirische Kenntnisse werden durch gezielte Beobachtungen, Befragungen, Experimente etc. gewonnen, wobei es zwar im wesentlichen Maße auf die Sinneswahrnehmung ankommt, ohne jedoch ausschließlich auf diese reduziert zu sein. Empirische Kenntnisse beziehen sich auf äußere Erscheinungen. Daher ist es für die Erziehungswissenschaft, Psychologie und andere Wissenschaften, die sich mit der Persönlichkeit von Menschen auseinandersetzen, nicht immer einfach, logisch schlüssig und widerspruchsfrei auf innere Einstellungen zu schließen und von den beobachteten Erscheinungen zu Ursachen vorzudringen. Gegenüber empirischen Kenntnissen sind theoretische Kenntnisse nicht so direkt an sinnlich erfahrbare Bezüge gebunden. Theorie und Empirie bilden im Forschungsprozeß immer ein Wechselverhältnis. Empirie im wissenschaftlichen Prozeß verlangt die Beachtung bestimmter Kriterien: Objektivität im Sinne der Wiederholbarkeit und Gültigkeit gewonnener Daten, Validität im Sinne der Gültigkeit und Treffsicherheit eingesetzter Methoden bezogen auf die gestellten Aufgaben, Reliabilität im Sinne der Zuverlässigkeit und Meßgenauigkeit eingesetzter Verfahren sind hier notwendig zu beachtende Aspekte empirischen Forschens. Siehe S. 53, 56, 76, bes. 105 f. und 223 ff.

Empirismus, naiver: Im naiven E. wird davon ausgegangen, daß die Quelle der Erkenntnis ausschließlich die Erfahrung sei. Die vermeintlich theorieleose und wertfreie empirische Untersuchungsmethode wird als einzige wissenschaftliche Form des Erkenntnisgewinns betrachtet. Aus der Betrachtung der Natur wird sich nach und nach durch die Summe der Einzeldaten der Einblick in die allgemeinen Gesetze ergeben. Übersehen wird hier, daß aus der Natur heraus niemals gesagt werden kann, was eigentlich zur Erforschung wichtig ist. Die Überwindung des naiven E. heißt, daß der Forscher Klarheit darüber gewinnt, was er warum zu erforschen sich bemüht, d. h. daß er anerkennt, daß theoretische und wertende Einstellungen den Gang der Forschung mitbedingen. S. 22, 231

Erkenntnisstufen unterrichtlicher Begründungsarbeit 103 f., 109 ff., 122 f., 129 ff., 132 f., 223 ff.

Erziehungswissenschaft: Die Begriffe E. und Pädagogik werden heute meist synonym gebraucht. Zwei Seiten des Gegenstandes der E. sind zu unterscheiden: Sie beschäftigt sich einerseits mit der Erziehung, so wie sie in der Realität (Praxis) nachweislich abläuft, andererseits mit Theorien über Erziehung. Kompliziert wird der derzeitige Entwicklungsstand der E. dadurch, daß nicht nur eine Evolution der Erziehung im Rahmen der Entwicklung der menschlichen Geschichte (vor allem im Zusammenhang mit sozialen und ökonomischen Veränderungen) stattgefunden hat, sondern daß es auch vielfältige und durchaus widersprüchliche Theorien im Rahmen der Evolution erziehungswissenschaftlichen Denkens hierüber gibt. Die E. hat kein einheitliches Maß ihrer Bewußtwerdung gefunden, Ansätze stehen sich oft diametral entgegen. Die E. befaßt sich mit dem erzieherischen Feld (Realität, Praxis), das m. E. sehr weit gefaßt werden sollte: „Das *erzieherische Feld* im *weiteren Sinne* umfaßt alle Gegenstände (stofflicher und geistiger Natur), Tätigkeiten (leitender und angeleiteter Natur) und Mittel (im Zusammenhang mit Tätigkeiten und Gegenständen), die in einer wie auch immer gearteten zwischenmenschlichen Beziehung zwischen mehreren Subjekten oder im Sonderfall in einem Subjekt (das Ich als Erziehungsinstanz: persönlicher Wille – Selbsterziehung) vorwiegend bewußt, aber auch unbewußt, in erster Linie organisiert und zielgerichtet, aber auch unorganisiert und widersprüchlich, mehr oder minder differen-

ziert und systematisiert zur Anwendung kommen. Diese Anwendung steht in allgemeinen und speziellen, in historischen und national-kulturellen Bezügen im Rahmen eines gesellschaftlichen Systems, sie erscheint in gegebenen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen der Erziehung als Produktion und Reproduktion von bestimmten Inhalten ..., die der Erziehung einen Wirkungsbezug geben und ihren Funktionsrahmen definieren. Die organisierte Erziehung ist ein bewußter Ausdruck dieser Funktion, indem in einem räumlichen, zeitlichen und sozial bestimmten Rahmen bewußt, planmäßig und zielgerichtet Inhalte und Verhaltensweisen (vermittelt über pädagogische Interaktionen) angeeignet und entäußert werden sollen. Erziehung ist im weiteren Sinne aber auch an unorganisierte, an spontane und zufällig ablaufende Prozesse gebunden, die sich in alltäglichen Situationen zwischenmenschlicher Interaktion herstellen, die durch Massenmedien und Institutionen, Gruppen, Personen aller Art vermittelt werden, die in den Gegenständen der Natur und Kultur aufgegeben sind und insgesamt ein epochales Bild zeichnen. In unserem Menschenbild unterliegen wir den Bedingungen dieser Zeichnung, ohne uns dessen immer hinlänglich bewußt zu sein“ (REICH 1978 a, S. 403 f.).
(= wiederkehrender Begriff im Text)

Ethik der Erziehung: Die Ethik ist allgemein die Lehre vom Sittlichen. In der Philosophie wird jener Teil als Ethik bezeichnet, der sich mit dem moralischen Bewußtsein und Verhalten der Menschen beschäftigt. In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft und Didaktik wird kaum noch von einer Ethik der Erziehung gesprochen, da die Moralkorsette der Vergangenheit in vielerlei Hinsicht zerfallen sind, der heutige Sittlichkeits- und Moralkodex widersprüchlich ist. Dennoch unterliegen alle Menschen bestimmten, wenngleich durchaus veränderlichen und in den letzten Jahrzehnten enorm veränderten Moralvorstellungen, die vor allem auch im Unterricht relevant werden. Dies reicht von einfachen Umgangsformen bis hin zu Fragen der sexuellen und weiteren Ich-Verwirklichung. Die Geschichte der Philosophie zeigt die weitreichende Problematik ethischer Einstellungen auf: Das Freiheits-, Gleichheits-, Wert-, Persönlichkeits-, Selbstverwirklichungsproblem u. v. andere mehr zählten immer wieder zu umkämpften Aspekten der Ethik. Auch für pädagogische Theorien war es in der Vergangenheit selbstverständlich, die ethische Frage zu ihrem Gegenstand zu rechnen. Zwar hieß dies für die Erzieherausbildung zum Teil nur, daß ethische Normen als richtige gelehrt wurden, d. h. bewußt als Normennachvollzug vorherrschender ethischer Einstellungen der Gesellschaft zu akzeptieren waren, aber immerhin trat so auch die Frage auf, warum was als ethische Setzung relevant und herleitbar ist. Besonders diesem letzten Aspekt müssen wir in der Gegenwart große Aufmerksamkeit schenken, denn obwohl die Ethik der Erziehung heute kaum noch ein direktes Studienfach bildet, bedürfen unsere ethischen Grundeinstellungen der Hinterfragung, wenn einem auf Demokratie gerichteten Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft nachgekommen werden soll. Siehe S. 37

Fachdidaktik und Fachwissenschaft siehe z. B. 9f., 50f., 102f., 108, 115ff., 118f.

Faktorenfeld des Unterrichts 89, 92ff.

Formalstufentheorie HERBARTS 11, 24ff., 31

Handlungsregulation des Lehrers 139ff., 179f., 202f.

Humanismus 37, 54, 76, 78, bes. 157

Ideale der Unterrichtsvorbereitung 177f.

Idealismus: Eine Grundrichtung der Philosophie, nach der das Bewußtsein entscheidend für die Erkenntnis der Realität ist. Die französischen Materialisten, wobei der Materialismus den Gegensatz zum I. bildet, nennen jene Philosophen Idealisten, die sich nur ihrer eigenen Existenz und der Empfindungen, die in ihrem Innern aufeinanderfolgen, bewußt sind. Der Begriff I. wird zum Teil auch, z. B. bei SCHILLER, zur Kennzeichnung eines Menschen gebraucht, der einem Vernunftideal folgt. Für Materialisten ist die Materie, Natur, Realität gegenüber dem Bewußtsein primär, eine Grundthese, der der MARXsche Gedanke „das gesellschaftliche Bewußtsein ist Ausdruck des gesellschaftlichen Seins“ folgt, ohne daß hier an eine direkt mechanische Entsprechung gedacht wird. S. 43

Ideologie/Ideologiekritik: Der Begriff I. tritt in verschiedenen Bedeutungen auf. Hier wird er in doppelter Hinsicht unterschieden: Zum einen zur Kennzeichnung des Umstandes, daß jeder Mensch ganz bestimmte Ideen vertritt, die er in seinem Kulturkreis und in seiner Erziehung erworben und seinen Lebensbedingungen angepaßt hat. Seine ideologischen Ansichten (Ideen) lassen sich nur auf dem Hintergrund ihrer Entstehung und Begründung (Wer tritt warum für welche Ideen ein?) verstehen. Zum anderen bezeichnet der Ideologiebegriff den Umstand, daß jemand, der bestimmte Ideen vertritt, diese auch für richtig und dementsprechend andere für falsch hält. Er bezeichnet daher die Ideen des Gegners als Ideologie (hier: falsches Bewußtsein). Die Kritik einer Ideologie (= falsches Bewußtsein) setzt ihrerseits aber ein ideenmäßiges Selbstverständnis (= Behauptung eines weniger falschen Bewußtseins) voraus.

Der Begriff Ideologiekritik baut auf der doppelten Bedeutung des Begriffes I. auf: Jeder, der Ideologiekritik betreiben will, muß darüber Klarheit haben, daß er selbst dabei eine Ideologie (bestimmte, zu begründende Ideen) vertritt. So gesehen kann man Ideologiekritik nur in einer Doppelstrategie betreiben: Kritik des falschen Bewußtseins ideenmäßiger Gegner, indem man ihre Begründungen als falsch entlarvt. Das heißt aber auch: Begründung der eigenen Ansicht und Herleitung von Kriterien, was warum als richtiger erscheint. An dieser Stelle zeigt sich in der konkreten Entwicklung der Ideologiekritik allerdings, daß es nicht ausreicht, diese Begründung bloß individualistisch herzuleiten und außerhalb des geschichtlichen Entwicklungsprozesses zu thematisieren. Auch eine Trennung ideologischer und wertfreier Aussagen erweist sich als nicht hinreichend, um die Verstrickung von historisch-sozialem und Erkenntnisprozeß zu verstehen. Ideologiekritik als Kritik des falschen Bewußtseins setzt daher notwendigerweise bei der kritischen Sichtung gesellschaftlich-historischer Voraussetzungen von Ideologien an, um Lügen, Irrtümer und vor allem falschen Schein im Rahmen der Aneignung und Entäußerung von Ideen, Vorstellungen, Anschauungen, Verhaltensregeln usf. auf Bedingungen, Funktionen und Wirkungen ihrer sozialen Existenzweise zurückzubeziehen, verständlich und kritisierbar zu machen.
(= wiederkehrender Begriff im Text), siehe bes. S. 99, 104 ff.

Inhalte im Unterrichtsprozeß bes. 115 ff.

Intentionen im Unterrichtsprozeß bes. 108 ff.

Interessenbezug im Unterrichtsprozeß bes. 185 ff.

Kommunikationstheorien und Didaktik 46, 48f., 114

Lehren/Lernen: Die Didaktik ist eine Theorie des Lehrens, und in der Evolution didaktischen Denkens finden sich immer wieder Vorschläge zur Verbesserung des Lehrens. In neuerer Zeit ist besonders die Entwicklung der Psychologie, hier insbesondere

lernpsychologische Ansätze, als Schrittmacher einer Verbesserung des Lehrens hervorgetreten. Psychologische Theorien des Lernens sind jedoch nicht automatisch Theorien des Lehrens. Der Begriff Lernen bezeichnet eine Klasse informationsverarbeitender Prozesse, durch die Organismen individuelle Erfahrungen erwerben, die sie im späteren Verhalten verwenden und unterschiedlichen Anforderungen anpassen können. Man unterscheidet hierbei z. B. kognitives Lernen, das vornehmlich dem Erwerb von Kenntnissen dient, sensumotorisches Lernen, das sich auf die Automatisierung von Handlungsabläufen in motorischen Bereichen bezieht, affektives Lernen, das den Erwerb emotionaler Verhaltensaspekte und innerer Gefühle thematisiert, verbales Lernen, das sich auf sprachliches Material bezieht, perzeptives Lernen, das die Aneignung nichtsprachlicher anschaulicher Sachverhalte meint, u. a. m. Es gibt unterschiedliche lerntheoretische Ansätze zur Hierarchisierung und Systematisierung der Lernarten, die verschiedene Bedeutungen für Theorien des Lehrens haben (vgl. die Literatur in den Anm. der S. 57 ff.). Das Lehren beschränkt sich nicht auf die Aktion eines Lehrers und die Reaktion der Schüler, sondern Schüler sind oft selbst – und bei guter unterrichtsmethodischer Gestaltung zunehmend selbst – zugleich Lehrende. Lehren umfaßt nicht nur die Darbietung, Erklärung, das Vormachen, sondern im Lehrprozeß auch die Anwendung: Lehren ist eine Tätigkeit. Hier ist es andererseits äußerst schwierig, das Lehren vom Lernen zu trennen, denn im Wechselverhältnis von Lehren und Lernen, im Lehr-/Lernprozeß, ist es schwierig, isolierend eine Lehr- und Lernsituation eindeutig zu bestimmen: auch durch die Entäußerung, d. h. unter Umständen durch Lehre, kann eine Person in spezifischer Weise zugleich lernen. Das heißt nicht, daß Lehr- und Lerntheorien bruchlos in eins gesetzt werden können. In der Forschungspraxis zeigen sich Lerntheorien in die Evolution der Psychologie eingegliedert, Lehrtheorien hingegen besonders der didaktischen Theorienbildung verpflichtet, für die sich das Lernen immer in einer spezifischen Weise als bestimmte (durch gezielte Aufgabensetzungen fixierte) Lehranforderung (Lehrerbildung als Ansatzpunkt der Verwissenschaftlichung des Lehrens und Lernens) zeigt. Siehe z. B. S. 7 ff., 17 ff., 20 ff., 42, 44, 53 ff., 71 f., 134 ff., 155 ff., 236 ff., 259 ff.

Lehrerbildung 9, 63, 66 ff., 101 ff., 110, 121 f., 153 f., 250 ff.

Lehrplan, heimlicher 98 f. – siehe auch Curriculum

Lernpsychologie 43, 44 f., 47, 52, 53–61, 126 f., 139 – siehe auch Lehren/Lernen

Medien im Unterrichtsprozeß bes. 130 ff.

Methode/Methodologie: Der Begriff Methode kommt aus dem Griechischen und meint in etwa das Vorgehen, den Weg, die Art und Weise einer Zielrealisierung. Im wissenschaftlichen Gebrauch sind wesentliche Merkmale des Methodengebrauchs das Beachten der Ausgangsbedingungen, in denen Methoden eingesetzt werden, die Zielsetzung und ihre Aufteilung in erreichbare Handlungsschritte (= Operationalisierung), d. h. insgesamt ein planmäßiges Vorgehen nach bestimmten Regeln. In der Erziehungswissenschaft bzw. anderen Sozialwissenschaften haben sich etliche methodische Verfahren im Laufe der Evolution des wissenschaftlichen Denkens und Handelns herausgebildet. So gibt es z. B. Methoden der Induktion, Deduktion, der Analyse und Synthese, aber auch spezielle kybernetische, mathematische und andere Methoden. Ein methodisches Vorgehen zeichnet sich durch Planmäßigkeit aus. Gegenüber dem Begriff Methode bezeichnet der Begriff Methodologie ein Vorgehen, das sich auf die Bearbeitung und Erforschung der Grundlegung und des Gebrauchs von Methoden bezieht. Die Methodologie ist dabei nicht auf einen spezifischen Objektbereich einzu-

grenzen, wenngleich ihre Fragestellungen für Objektbereiche relevant sind. Sie setzt sich mit den generellen Bedingungen methodischen Vorgehens kritisch auseinander, also z. B. mit dem Verhältnis von Theorie und Methode, von Gesetzmäßigkeit und Zufall, mit der Reichweite des Einsatzes bestimmter Methoden usw. Dabei treten Fragen nach der Relevanz, Unterschiedlichkeit bzw. Widersprüchlichkeit, Klassifikation etc. von Methoden auf. Die Aufgabenstellung verdeutlicht andererseits, daß methodologische Fragen nicht isoliert von den wissenschaftlichen Disziplinen, in denen sie sich stellen, diskutiert werden können. Es gibt daher keine Wissenschaft, die sich ausschließlich mit Methodologie beschäftigt, sondern in den Disziplinen selbst sind jeweils methodologische Probleme, die bearbeitet werden müssen, relevant. Vgl. weiterführend auch REICH (1978 a).

(= wiederkehrende Begriffe im Text)

Methoden im Unterrichtsprozeß: Unterrichtsmethoden lassen sich für verschiedene Ebenen didaktischer Bedingungen und Entscheidungen angeben: Im weiteren Sinne zählt die Organisiertheit des Unterrichts in bestimmten Schultypen mit institutionellen Merkmalen zur Methode des Unterrichts, da durch die institutionelle Organisation wichtige methodische Vorentscheidungen quantitativer und qualitativer Art getroffen werden (Abschlüsse im Schulsystem, Leistungs- und Selektionszuweisungen, Zusammensetzung der Lerngruppen, materielle Zuwendungen, Ausstattung, Ausbildung der Lehrer etc.). Im engeren Sinne sind Unterrichtsmethoden bestimmte Lehrformen, die als spezifische Vermittlungsweisen im Zusammenhang mit Intentionen, Inhalten und Medien zur Anwendung gebracht werden. Siehe bes. S. 122 ff.

Methodenlehren 9, 28 ff., 40, 42, 52, 122 ff.

Montessori-Pädagogik: Auf Ansichten Maria MONTESSORIS (1870–1952) zurückgehende Pädagogik, die besonders die Selbsttätigkeit des Schülers, seine Individualität und intellektuelle Entwicklung fördern will. Ein Ansatz, der sich fruchtbar vor allem auf die Entwicklung der Vorschul- und Sonderpädagogik auswirkte, aber umstritten blieb. S. 42

Normen: Allgemeine Bedeutung: Regel, Vorschrift, Maßstab, Muster, zu befolgender Grundsatz. In der Erziehung als Regulierung und Reglementierung des Handelns von Menschen bzw. sozialen Gruppen relevant, wobei Normen einen Aufforderungscharakter besitzen, der mehr oder weniger scharfe Intensität beanspruchen kann. In der Erziehung oft in Form von Ordnungen, Verboten und Geboten, Prinzipien und Regeln auftretend, aber auch indirekt in Belobigungen, Versprechungen, Achtungen, Tadeln etc. und moralischen Urteilen und ihrer Vermittlung (besonders durch die Autorität des Lehrenden) enthalten. Normenprobleme im Unterricht verweisen immer auf normative Probleme einer Gesellschaft. Siehe z. B. S. 28, 37 f., 39, 45, 47, 49, 78, 82 f., 92 ff., 109, 110, 124

Pädagogik: s. Erziehungswissenschaft

Pansophie: Nach COMENIUS gilt folgende Bedeutung: „*Pansophie* (Pansophia) heißt universale Weisheit, nämlich die Kenntnis der Dinge, die sind, nach der Art und Weise, durch die sie sind, und zum Wissen um ihren Zweck und Gebrauch, zu dem sie da sind. Dreierlei ist also erforderlich: daß man 1. alles seinem Wesen nach weiß; 2. es seinen Formen nach erkennt; 3. daß schließlich alles durch seinen Zweck seine Anwendung deutlich zeigt“ (COMENIUS 1970, S. 440). S. 22

Phylogense: Die P. ist die Stammesgeschichte. In der Psychologie werden z. B. zeitabhängige Veränderungen des Verhaltens und Erlebens von Organismen im Rahmen ihrer Evolution untersucht. Demgegenüber ist die Ontogenese die Entwicklung des Einzelebewesens von seiner Geburt bis zu seinem Tod. Neuerdings wird auch die Aktualgenese als Begriff angeführt. Sie bezeichnet zeitabhängige Veränderungen des Verhaltens und Erlebens im Rahmen eines sehr kleinen Zeitabschnittes, wobei für diesen Abschnitt Bedingungen der Entstehung und Mechanismen des psychophysischen Prozesses näher untersucht werden. S. 57

Pluralismus: Das Pluralismusproblem in der Wissenschaft ist vielschichtig und widersprüchlich. Der Begriff P. wurde von A. LASKI 1915 geprägt, um gegen die Dominanz nur eines wissenschaftlichen Weltbildes, das sich hemmend auf die Entwicklung der Erkenntnis auswirken könnte, zu streiten. LASKI forderte allerdings 1938 die klassenlose Gesellschaft statt den Pluralismus, um in der ersehnten Herrschaftsfreiheit die Voraussetzung für Pluralität auf der Basis sozialer Vernunft zu entfalten. In der Zwischenzeit war der Begriff aber auch zum Schlagwort gegen Strategen der klassenlosen Gesellschaft geworden (vgl. NUSCHELER/STEFFANI 1972). In der Gegenwart wird der Begriff als Kampfbegriff zur Herstellung eines wahren Pluralismus in der Wissenschaft wieder relevant (vgl. BRENTANO 1971). Die Bezeichnung pluralistische Gesellschaft ist äußerst allgemein, da sie nicht aussagt, welche Standpunkte im Rahmen möglicher Vielfalt dominieren und welche bloß Außenseiter, unter Umständen sogar unterdrückt, sind. Siehe z. B. S. 38, 51 f., 71, 118

Positivismusstreit: Der Begriff Positivismus wurde zum ersten Mal von Auguste COMTE (1798–1857) gebraucht. Er charakterisiert eine theoretische Richtung, die die Erkenntnis auf das im Erleben Gegebene bzw. auf Tatsachen, positive Kenntnisse, fixieren will, um dann von Einzeltatsachen induktiv auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu schließen. Gegenüber dem frühen Positivismus entwickelte sich in unserem Jahrhundert der logische Positivismus, auch Neopositivismus genannt, der sein Zentrum im sog. „Wiener Kreis“ hatte und die Begründung einer empiristisch orientierten Wissenschaftslogik anstrebte. Weiterentwicklungen sind der „kritische Rationalismus“ im Zusammenhang mit den Arbeiten von Karl Raimund POPPER, eine andere Richtung bildet der Konstruktivismus. Um diese positivistische (oder dem Neopositivismus nahestehende, sich zum Teil aber nicht mehr als positivistisch verstehende) Theorienvielfalt entbrannte in der deutschen Soziologie ein Streit, der insbesondere zu einer Auseinandersetzung zwischen Vertretern der „kritischen Theorie“ wie ADORNO, HABERMAS und anderen und POPPER führte. Vgl. weiterführend ADORNO (1972). Siehe z. B. S. 8, 39, 118

Projektunterricht bes. 31, 42, 82, 127 f., 196 – siehe auch Dalton-Plan u. a.

Psychologie und Didaktik bes. 53–61

Rational/Rationalität: Im allgemeinen Sinne vernünftig, verstandesmäßig, aus der Vernunft abgeleitet. Übertragen auch für wissenschaftlich, im Gegensatz zu irrational. In dieser Arbeit auch verstanden als: Kriterien der Vernunft herleitend, eigene Ansichten begründend, soweit Möglichkeiten gegeben, durch Erfahrungen absichernd (= wiederkehrender Begriff im Text), siehe auch S. 223 ff.

Reformpädagogik: Eine in unterschiedlichen theoretischen und praktisch orientierten Richtungen auftretende pädagogische Bewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts mit Schwerpunkt in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts. Die reformpädagogische

Bewegung wollte der unterschiedlich beurteilten gesellschaftlichen Krise durch Veränderungen in der Erziehung entgegenwirken, wobei die Aktivierung der Heranwachsenden, die stärkere Berücksichtigung ihrer Selbsttätigkeit, eine Sicht „vom Kinde aus“ erstrebt wurden, aber auch Bestrebungen einer Verbindung von Arbeit (Leben) und Schule auftraten. Siehe bes. S. 21, 23, 27f., 30f., 42, 47, 247

Sachanalyse im Unterrichtsprozeß bes. 119f., 167, 168 ff.

Schichtenspezifik: Eine Schicht in der Bevölkerung bezeichnet eine bestimmte Menschengruppe, deren Mitglieder gemeinsamen Merkmalen, wie z. B. Einkommenshöhe, Bildungsniveau, Stellung im gesellschaftlichen Prestige usw., unterliegen. In der Erziehungswissenschaft ist die Schichtenproblematik besonders unter dem Gesichtspunkt diskutiert worden, daß Schüler unterschiedlicher Herkunft auch ein unterschiedliches Ausgangsniveau in den Unterricht mitbringen, das beim Unterrichten Beachtung finden muß. Besonders Untersuchungen zum Sprachverhalten zeigten, daß Heranwachsende der sog. Unterschicht in der Schule starke Benachteiligungen erfahren. Vgl. einfürend z. B. NIEPOLD (1972). Ferner BERNSTEIN (1977). Zur allgemeinen Problematik WEBER (1973). Siehe z. B. S. 21, 49, 198

Scholastik: Die S. war eine einflußreiche Ideologie im Mittelalter. Von ihr wurden alle Wissenschaften als Teil der Theologie angesehen. Ihre Hauptaufgabe sah sie darin, das kirchliche Dogmensystem zu begründen und die ewige Vernunft der Religion zu beweisen. Zu diesem Weltbild gehörte u. a. die Vorstellung, daß die Erde der Mittelpunkt der Welt sei. S. 20

Schüleranalyse im Unterrichtsprozeß bes. 167, 171 ff.

Selbst- und Fremdanalyse des Lehrers bes. 58, 165f., 167, 171, 259 ff.

Selektionsentscheidung: Im Rahmen der Zuweisung der Schüler zu verschiedenen Schultypen (Haupt-, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) üben Eltern und Lehrer, nach der Form der Bewertung durch Zeugnisse ausschließlich Lehrer, eine Selektion der Schüler im Sinne einer Entscheidung über ihre Abschlußmöglichkeiten und die Qualität ihrer Abschlüsse aus, die weitreichende Folgen für das weitere Leben der Schüler hat. Siehe z. B. S. 58, 196 ff.

Sozialisation: Der Begriff S. soll auf den komplexen Zusammenhang der Entwicklung eines Individuums in gesellschaftlichen Verhältnissen hinweisen. Verschiedene sozialisationstheoretische Ansätze versuchen diesen Problemkomplex theoretisch und empirisch zu bearbeiten. Vgl. einfürend z. B. GRIESE (1978), HORNSTEIN (1977), dort auch weiterführende Literatur. Vgl. z. B. S. 19, 26, 164 f., 196 ff.

Theorie-Praxis-Verhältnis bes. 37, 40f., 50f., 53, 66 ff., 73 ff., 101 ff., 137f., 153f., 155 ff., 259 ff.

Testpsychologie 58, 165

Unterricht

- Analyse und Planung bes. 36 ff., 43, 73 ff., 80 ff., 155 ff.
- Bedingungen im bes. 16, 27, 45, 66 f., 85 ff., 92 ff., 109 f., 134 ff., 156 ff., 195 ff.
- Beurteilung von bes. 210 ff.
- Elementarformen 14 ff.
- Entscheidungen im bes. 16 ff., 45, 49, 51, 66, 73, 82 ff., 107 ff., 134 ff., 180 ff., 195 ff.
- Ergebnisse (Kontrolle) im bes. 16, 37 ff., 58

- fachübergreifender 121, 192
- Innovation im bes. 37 ff.
- Institutionalisierung des bes. 18 f., 20 ff.
- Lebenspraxis und bes. 18 f., 69, 123, 126 f., 130, 196 f., 204, 248
- Nachahmung und bes. 14 ff., 238
- technologischer 8, 26, 45, 51, 66 f., 75 f., 109, 122

Unterrichtsprozeß

- Interdependenz im bes. 29 ff., 40, 81 f., 107 ff., 205
- Stufe der Differenzierung 182 f., 184 ff., 205 ff.
- Stufe der Reduzierung 182 f., 190 ff., 205 ff.
- Stufe der Konkretisierung 182 f., 195 ff., 205 f.
- siehe auch Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien

Unterrichtstheorie/Unterrichtswissenschaft (siehe auch Unterricht/Didaktik/Curriculum)

- Begründungsprobleme bes. 33–41, 54 f.
- funktionale und kausale Begründungen 83 f., 92, 97 f., 100 f., 151
- Elementarkategorien bes. 16 ff., 80 ff.
- geschlossene und offene Systeme bes. 42 f., 126 f.
- Scheitern einer allgemeingültigen bes. 21–32, 37, 41, 231

Waldorf-Pädagogik: Eine an der Anthroposophie Rudolf STEINERS orientierte Pädagogik. Der Name Waldorf-Pädagogik stammt von der ersten Schule dieses reformpädagogischen Ansatzes, die 1919 in Stuttgart unter anderem für Arbeiter der Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria gegründet wurde. Heute gibt es in der Bundesrepublik zahlreiche Waldorf-Schulen, die vor allem auf Anschaulichkeit, Situationsgebundenheit der Lehraufgaben, Fehlen von Zensuren und kein Sitzenbleiben, neuartige Fächer neben den traditionellen Fächern wie z. B. Ernährungslehre, Mythologie, Menschenkunde u. a. m. Wert legen. Vgl. zur gegenwärtigen Praxis z. B. BAI u. a. (1976), LINDENBERG (1976). S. 42

Wertfreiheit: Vor allem im Anschluß an Arbeiten Max WEBERS gewann die These, daß in den Sozialwissenschaften in wissenschaftlichen Begründungen keine Werturteile einfließen sollen und die Wissenschaften selbst wertfrei sein sollen, weite Verbreitung – besonders in positivistisch orientierten Ansätzen. Diese Ansätze gehen davon aus, daß zwar die Gewinnung von Hypothesen niemals ganz frei von Wertgesichtspunkten wird sein können, daß aber dann die Rechtfertigung der Hypothesen durch Verifikation bzw. Falsifikation bzw. Realisation wertfrei erfolgen muß und kann. Der Positivismusstreit problematisiert den umstrittenen Diskussionsstand. Siehe z. B. S. 17, 45, 71, 89, 223 ff.

Verzeichnis der Abbildungen

<i>Abb. 1:</i>	Didaktik im weiteren und im engeren Sinne. Entnommen aus REICH (1978 a, S.417)	s.S. 88
<i>Abb. 2:</i>	Die Strukturanalyse als erste Reflexionsstufe. Verändert nach REICH (1977 a, S. 143)	s.S. 90
<i>Abb. 3:</i>	Die Faktorenanalyse als zweite Reflexionsstufe. Verändert nach REICH (1977 a, S. 143)	s.S. 91
<i>Abb. 4:</i>	Dynamisches Faktorenfeld des Unterrichts: HEIMANN 1956. Entnommen aus REICH (1977 a, S.119)	s.S. 94
<i>Abb. 5:</i>	Auf drei Problemfelder beschränktes Faktorenfeld der gesellschaftlichen Bedeutungsebene der Erziehung. Verändert nach REICH (1978 a, S. 367)	s.S. 95
<i>Abb. 6:</i>	Ausbildungsanteile in der Lehrerbildung und kooperativer Praxisbezug	s.S. 102
<i>Abb. 7:</i>	Intentionen als Analyseproblem	s.S. 116f.
<i>Abb. 8:</i>	Sachanalyse als Lehr-/Lernprozeß. Leicht verändert nach OTTO (1976, S. 306)	s.S. 120
<i>Abb. 9:</i>	Inhalte als Analyseproblem	s.S. 123
<i>Abb. 10:</i>	Methoden als Analyseproblem	s.S. 131
<i>Abb. 11:</i>	Medien als Analyseproblem	s.S. 132
<i>Abb. 12:</i>	Anforderungsfeld zur Bearbeitung didaktischer Entscheidungsaspekte	s.S. 133
<i>Abb. 13:</i>	Frage- und Problemaspekte im Rahmen der Handlungsregulation des Lehrers	s.S. 145
<i>Abb. 14:</i>	Das didaktische Dreieck als Ausdruck wichtiger Beziehungen des Lehrers zu Schülern, Stoff und zu sich selbst (Angabe möglicher Problemaspekte)	s.S. 163
<i>Abb. 15:</i>	Beobachtungsverfahren im Rahmen der Unterrichtsdokumentation	s.S. 173
<i>Abb. 16:</i>	Befragungen im Rahmen der Unterrichtsdokumentation	s.S. 174
<i>Abb. 17:</i>	Fragestellungen bei Hausbesuchen im Rahmen der Unterrichtsdokumentation	s.S. 175
<i>Abb. 18:</i>	Kennzeichnung von Merkmalen des Handelns. Entnommen aus VOLPERT (1974, S.55)	s.S. 179
<i>Abb. 19:</i>	Strukturschema zur Unterrichtsvorbereitung (Probleme der Entscheidungsfindung)	s.S. 182f.
<i>Abb. 20:</i>	Zu bedenkende Aspekte und Widersprüchlichkeiten bei der Reflexion des Interessenbezuges im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung	s.S. 189
<i>Abb. 21:</i>	Strukturen und Handlungsabläufe der Unterrichts- vorbereitung (Probleme der Entscheidungsfindung)	s.S. 208f.
<i>Abb. 22:</i>	Kriterienkatalog I	s.S. 214 ff.
<i>Abb. 23:</i>	Kriterienkatalog II. Entnommen aus TÜBINGER SEMINAR (1974)	s.S. 218 ff.
<i>Abb. 24:</i>	Forschungsgang mit theoretischer und empirischer Orientierung	s.S. 226f.
<i>Abb. 25:</i>	Frageliste zum Forschungsprozeß: Inwieweit sind historisch-gesellschaftliche und wissenschafts-evolutions- spezifische Aspekte im Forschungsgang bedacht?	s.S. 232f.