

E. Schütz

Neuere Modelle der Didaktik

Freiburg, SS 1981

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

© Egon Schütz

I

Erste Vorklärung:

- Was bedeutet "Didaktik"?

Im weitesten Sinne meint "Didaktik" eine Weise zwischenmenschlichen Handelns in lehrhafter Absicht. Demnach sind didaktische Phänomene nicht nur anzutreffen in

- Schulen
- Kindergärten
- Einrichtungen der Erwachsenenbildung
- Massenmedien

usf.,

sondern Didaktik im Sinne einer spezifisch menschlichen Handlungsweise findet sich auch in Fällen,

- in denen Eltern ihren Kindern etwas "zeigen",
- ihnen etwas "vormachen", ihnen bestimmte Einstellungen bewußt "einprägen";
- in denen Eltern Spielzeug kaufen;
- in denen ältere Kinder jüngere in ein Spiel einbeziehen

usf.

Das bedeutet:

Didaktik als Inbegriff einer auf direkte oder indirekte Unterstützung von fördernden Erfahrungsprozessen gelebte Handlungsweise ist keine Domäne der sogenannten professionellen Erzieher allein, sondern die elementare zwischenmenschliche Handlung des Erfahrungsaustausches, in der alte Erfahrungen vermittelt, neue Erfahrungen "gemacht" werden. Allerdings, dieser Erfahrungsaustausch ist nicht zufällig, sondern erfolgt

absichtlich mit der Tendenz einer Steigerung von Wissen und Erfahrung.

Die elementare Notwendigkeit didaktischen Handelns (und "Verhaltens") ergibt sich stichwortartig:

- aus der zwischenmenschlichen Generationenfolge, d.h. die Generationenfolge erzwingt (bei Strafe eines sonst erforderlichen historischen Neuanfangs jeder nachwachsenden Generation) eine gezielte, lehrhafte Tradierung von technischen, strategischen, wissensmäßigen und einstellungshaften Erfahrungen und "Ideen".
- Die Notwendigkeit didaktischen Handelns ergibt sich (anthropologisch betrachtet) ferner aus dem, was man als "Welt-offenheit" (Scheler, Gehlen) bezeichnet, d.h. sofern der Mensch sich in der gattungsspezifischen Weltoffenheit "seine Welt" - also seine geschichtliche Kultur - einrichtet, diese aber nicht nur als E n t f a l t u n g arteigener Instinkte begriffen werden kann, werden a u s d r ü c k l i c h e Veranstaltungen erforderlich, in denen eine komplexe (historisch einmalige) Kulturwelt sukzessive und bis zur Kulturmündigkeit gelernt werden können. Dabei ist jetzt schon festzuhalten: Quantität und Qualität didaktischer Handlungen müssen in dem Maße gesteigert werden, in denen die Komplexität menschlicher Eigenwelten ("Kultur-Umwelten") zunimmt. Das läßt sich ablesen an einer Erscheinung wie der Erwachsenenbildung. Kulturgeschichtlich betrachtet kennzeichnet sie den Sachverhalt einer Erweiterung didaktischer Handlungen (lehrhafter Vermittlungen). Sie laufen nicht mehr allein z w i s c h e n den Generationen ab, sondern haben jetzt ihren Ort auch i n n e r h a l b der Generation der Erwachsenen, die sich - wenigstens zu einem Teil - auf die Notwendigkeit des "lifelong learning" verwiesen sieht und entsprechender didaktischer Hilfestellung bedarf.

- Anthropologisch betrachtet begründet sich die elementare Notwendigkeit didaktischer Vermittlungshandlungen ferner durch das, was als Spezifikum der "physiologischen Frühgeburt" (Portmann) beim Menschen bezeichnet wird, also durch den Sachverhalt, daß der Mensch (im Vergleich zu den Tieren) zu früh auf die Welt kommt und daher einer besonderen Überlebenshilfe bedarf. Der Umgang mit dem Säugling ist aber nicht nur eine Art "Gefahrenschutz" durch die Pflegepersonen, sondern immer auch eine didaktische Einweisung in die Grundverhältnisse der sozialen Umwelt (Thema: kulturspezifische Aufzuchttechniken). Diese Einweisung enthält bereits - wenn auch vielleicht unausdrücklich - Elemente der Bewährung, die zum Teil in Aufzuchtgewohnheiten und Sentenzen sich niederschlagen. Konkret: Schon der berühmte "bunte Papiervogel", den die Mutter bei Pestalozzi über der Wiege des Säuglings anbringt, ist eine didaktische Maßnahme, der eine kulturelle Interpretation vorausliegt.

Die erste Bestimmung von Didaktik als einer bestimmten Weise zwischenmenschlichen Handelns in lehrhaft vermittelnder Absicht (wobei die "Absicht" verschiedene Grade der Bewußtheit haben kann), zeigt vor dem Hintergrund anthropologischer Grunderkenntnisse, daß

- didaktisches Handeln eine originäre und eigentümliche menschliche Praxis ist, die überall lebensweltlich ausgewiesen werden kann;
- daß dem didaktischen Handeln eine - für den Einzelnen und für die Gattung - lebens- und überlebensnotwendige Bedeutung zukommt;
- daß didaktisches Handeln in der spezifischen Geschichtlichkeit und Weltoffenheit des Menschen begründet ist;
- daß in didaktische Handlungen spezifische Kultur- und Lebensinterpretationen eingehen (siehe Forschungen von M.Mead), so etwa in die besonderen Aufzuchttechniken.

Entscheidend ist: Didaktik als eine elementare Weise zwischenmenschlichen Handelns ist primär nicht Produkt einer erziehungswissenschaft-

lichen Spezialdisziplin, sondern liegt den Wissenschaften lebensweltlich voraus. Auch heute noch, also im "Zeitalter der Wissenschaften", praktizieren wir - z.B. in Gesprächen - didaktisches Handeln, ohne daß wir uns ausdrücklich auf bestimmte, wissenschaftlich analysierte und entworfene didaktische Konzepte beziehen, d.h. wir praktizieren Didaktik als elementares Lebenshandeln auf der Basis alltäglicher Erfahrungen und Gewohnheiten und im Horizont traditionell eingespielter Überzeugungen und Wissensbestände. Jeder Versuch, einem anderen etwas "klar zu machen" oder sich etwas "erklären zu lassen", oder jeder Versuch, Überzeugungen auszutauschen und zu diskutieren, selbst die Abfassung einer Gebrauchsanweisung für technisches Gerät ist eine "didaktische Arbeitshandlung."

II

Gleichsam über der elementaren Bedeutung von Didaktik als einer spezifisch zwischenmenschlichen Lebenshandlung, die sich in allen Kulturen von den einfachsten bis hin zu den komplexen nachweisen läßt, weil menschliche Kultur ohne Lehre überhaupt nicht möglich ist, erhebt sich eine relativ junge Bedeutung von Didaktik, d.h. die Bedeutung von Didaktik als einer reflektierten und damit theoretischen Disziplin in pragmatischer Absicht. Das Aufkommen einer reflektierten Didaktik - im Unterschied und Zusammenhang mit der elementaren Didaktik - hat offenbar verschiedene Gründe. Einige seien hier in Stichworten genannt:

- Der Übergang von der "geschlossenen" zur "offenen" Gesellschaft, d.h. elementares didaktisches Handeln konnte sich, in der Perspektive dieser Kulturentwicklung, nicht mehr schlicht als traditionsgesicherte Kunde begreifen. Der inhaltliche wie der methodische Aspekt der Didaktik gerieten in eine beschleunigte historische Bewegung.
- Die Zunahme an sozialer, politischer und ökonomischer Komplexität, d.h. die kulturelle Entwicklung konnte nicht

mehr durch das Zusammenleben im Familienverband ausreichend und zuverlässig repräsentiert werden. Es ergab sich immer stärker die Notwendigkeit, abgehobene und relativ eigenständig Institutionen für Prozesse didaktischer Vermittlung aufzubauen und auszubauen.

- Damit wurde ein Problem vordringlich, nämlich die Frage, welche bestimmten Inhalte - in sozialer, politischer und religiöser Perspektive - überhaupt oder vorrangig zu vermitteln seien und auf welche Weise das geschehen sollte.
- Insgesamt: der Übergang von relativ geschlossenen und relativ statischen kulturellen Denk- und Handlungsmustern ("Lebenslehren") zu offenen, pluralen, dynamischen und zum Teil antagonistischen Lebens- und Handlungsstrukturen mit sich steigernder Komplexität erforderte eine teilweise Ausgliederung didaktischer Handlungen in eigens dafür entworfenen Institutionen und an eigens dafür "abgestellte" und mehr oder weniger ausgebildete "Didaktiker".

Im Zuge dieser Entwicklung formulierte Johann Amos Comenius (1592-1670) in seinem "Gruß an den Leser", der der "Großen Didaktik" (Didactica Magna) vorausgesetzt ist: "Didaktik bedeutet K u n s t d e s L e h r e n s. Fähige Männer haben in jüngster Zeit, voll Erbarmen der Sisyphus-Arbeit in den Schulen, diese Kunst zu erforschen unternommen, doch mit ungleichem Mut und ungleichem Erfolg." Und im Hinblick auf den "ungleichen Mut und den ungleichen Erfolg" der "fähigen Männer" formuliert Comenius Aufgabe und Ziel seiner großen Didaktik mit den Worten: "Wir wagen es eine 'Große Didaktik' zu versprechen: nämlich die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren; und zwar z u v e r l ä s s i g zu lehren, so daß der Erfolg nicht ausbleiben kann; und r a s c h zu lehren, ohne Beschwerde und Verdruß für Lehrer und Schüler, vielmehr zu beider größtem Vergnügen; und g r ü n d l i c h zu lehren, nicht oberflächlich und nur zum Schein, sondern so, daß echte Wissenschaft (literatura), reine Sitten und innerste Frömmigkeit vermittelt werden." (S. 11)

Über den historischen Abstand von ca. 340 Jahren hinweg (wahrscheinliche Entstehung der ersten tschechischen Fassung der Didactica Magna sind die Jahre 1628-1630) wird hier das Programm einer Didaktik als Kunstlehre entwickelt, dessen entscheidende Absichten bis in unsere Zeit hinein als Kernaufgabe didaktischen Denkens Relevanz behalten haben. Denn

- Comenius sucht die "vollständige Kunst" der Lehre, d.h. er sucht, wie wir heute sagen würden, nach einem "universalen Modell" didaktischen Handelns und Vorgehens, das den ganzen Menschen betrifft und nicht nur einen Teil möglichen Qualifikationserwerbs.
- Er sucht nach einem didaktischen Verfahren, das "zuverlässig" sein soll. Wir würden heute sagen: das eine Unterrichts- und Erziehungsplanung erlaubt, die sich in Erfolg bewährt und an ihn kontrolliert werden kann.
- Er sucht nach einem didaktischen Verfahren, das es erlaubt, "rasch" zu lehren, und das für Lehrer und Schüler in gleicher Weise "angenehm", also "motivierend" sein soll. Mit anderen Worten: die Ökonomie des Lernens und in Verbindung damit eine positive Lerneinstellung soll Kennzeichen der "großen" (also nicht partiellen) Didaktik sein.
- Schließlich soll die Didaktik erlauben, "gründlich" zu lernen, d.h. der Heranwachsende (oder auch Erwachsene) soll sein Zu-Lernendes nicht ephemere, sondern nach Prinzipien wissen. Das ist ein deutlicher Hinweis auf die Ablehnung eines vordergründig angeeigneten Schulwissens. Und wenn es der Didaktik gelingt, sich als eine umfassende Kunst der Lehre zu begründen, so wird sie auf der Seite des Lernenden echte Wissenschaft (gemeint ist vor allem Gelehrsamkeit durch Kenntnis der theologischen und profanen Literatur), "reine Sitten" und "innere Frömmigkeit" vermitteln. Die Didactica Magna als Kunst alles zu lehren, zielt also auf eine Einheit von "intellektueller", "sittlicher" und "religiöser" Bildung.

Es bleibt hinzuzufügen, daß die Didactica Magna des Comenius Erziehung und Unterweisung für a l l e Menschen beiderlei Geschlechts fordert, also nicht für eine Standeserziehung plädiert, die nur einem ausgewählten Menschenkreis zukäme. (Das Argument hierfür ist allerdings kein politisches, sondern ein religiöses.)

Das Programm der Didactica Magna entstand am Umbruch des Mittelalters zur Neuzeit. Nur verdeckt, aber doch deutlich genug, werden von Comenius als entscheidende Motive für die Notwendigkeit der Entwicklung einer universalen Lehrkunst, die didaktisches Handeln dem Zufall enthebt, Defizite auf seiten der Eltern und Lehrer genannt. Comenius: "Wenige Eltern sind überhaupt imstande, ihre Kinder etwas Rechtes zu lehren. Teils haben sie das selbst nicht gelernt, teils setzen sie es beiseite, weil ihr Sinn nach anderen Dingen steht." (Einleitung, S. 22) Und er fährt fort: "Auch unter den Lehrenden gibt es nur wenige, welche der Jugend das Gute auf rechte Weise eingeben können. Und wenn es einmal einen gibt, so holt ihn ein Seigneur fort und er muß allein dessen Kindern seine Kräfte widmen, statt das solcher Reichtum der Öffentlichkeit zugute käme." (a.a.O. S.22)

Halten wir zunächst fest: An der Schwelle zum 17. Jahrhundert (Kopernikus, 1473-1543, hatte das ptolomäische, das geozentrische Weltbild durch das heliozentrische ersetzt; Galilei, 1564-1642, hatte der Methode experimentierender und analysierender Erfahrung als Forschungsparadigma zum Durchbruch verholfen; Bacon, 1561-1626, hatte die induktive Erkenntnistheorie in ihr offensichtliches Recht gesetzt und den modernen Empirismus begründet) - an der Schwelle dieses Übergangs zu einer wissenschaftlich-rationalen Denk- und Erfahrungsweise setzt mit Vehemenz eine nicht mehr abreißende didaktische Diskussion ein. Auch Comenius, als Bischof der böhmischen Brüdergemeinde und dem reformierten Bekenntnis zugehörend, bleibt von diesem Trend zum Rationalismus nicht unberührt. Seine Bemühung um die Grundlegung der Didaktik und des Unterrichts vereinigt beides: den Glauben an den Schöpfungsursprung der Welt und die Überzeugung, daß Wissenschaft als Entfaltung menschlicher Vernunft notwendig sei. Menschliche Wissenschaft ist ihm nicht Widerspruch zur

göttlichen Schöpfung, sondern die Entdeckung der Vernunft Gottes in der Schöpfung durch die Vernunft des Menschen. Und die Beobachtung der Natur kann deshalb zum Leitfaden didaktischer Erwägungen und didaktischen Handelns werden, weil die Natur gleichsam der objektivierte Ausdruck der göttlichen Vernunft ist und in sich die Grundsätze enthält, denen eine sinnvolle Lehre folgen muß, soll sie erfolgreich sein. Die Ableitung didaktischer Grundsätze geschieht deshalb im Analogie-Verfahren. Konkret (und als Beispiel): so wie die Natur für alles Wachstum eine rechte Zeit vorsieht, so muß auch die rechte Unterweisung sich an den Naturrhythmus menschlichen Lebens halten und sich nicht verfrühen oder verspäten.

Gut 150 Jahre später, nämlich ziemlich genau im Jahre 1800, wird ein weiterer berühmter Pädagoge und Didaktiker versichern, seine methodisch-didaktischen Grundgedanken im Rückgang auf die Natur zu begründen, nämlich Johann Heinrich Pestalozzi. In "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" schreibt er: "Aller Unterricht des Menschen ist also nichts weiter als die Kunst, diesem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke und den bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft". (S. 60) Allerdings, Pestalozzis Naturbegriff ist von Rousseau inspiriert und das heißt: Natur und Gesellschaft treten in einen Gegensatz auseinander, in ein Verdeckungsverhältnis. Nicht die Vernunft erschließt die Natur, sondern vor allem die Empfindung. In einer Vermischung Rousseauscher Naturgläubigkeit und transzendentalphilosophischer Bestimmung der Natur durch die Gesetzgebung der Vernunft sucht Pestalozzi seine Elementarmethode einer Volksbildung zu entwickeln, die zugleich die Kräfte von K o p f (Wissen), H e r z (Wollen) und H a n d übt. Diese Elementarmethode ist bereits Schulkritik und Politikum. Sie ist Schulkritik, weil sie sich gegen die "Verschrumpfungsmethode" der Schulen wenden und dem dort (nach Pestalozzis Meinung) üblichen "Maulbrauchen" abhelfen soll. Sie ist ein Politikum, weil sie eine ~~allgemeine Volksbildung intendiert~~ und proklamiert.

Diese Kopie wird nur zur rein persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

© Egon Schütz

III

Comenius' Programm einer "Großen Didaktik" und des späten Pestalozzi Bemühung um eine "naturgerechte" (und das heißt bei Pestalozzi: der menschlichen Natur gerechten) Elementarmethode wurde hier nur genannt, um eine gewisse historische Entwicklungslinie anzudeuten, die man als zunehmende Entwicklung der Reflexion auf didaktisches Handeln begreifen kann. Wollte man die Grundintention in dieser Entwicklung bezeichnen, so könnte man sagen: Die Grundintention liegt in einer Steigerung naturhaft-elementaren didaktischen Handelns, das sich von eingespielten und mehr oder weniger fraglos geltenden Traditionen leiten läßt, zu einer didaktischen Kunstlehre, die nichts mehr dem historischen Zufall überlassen will und kann, was und wie gelehrt werden soll. Die Leitsätze von Comenius für didaktisches Handeln verdanken sich ausdrücklichen Analogiebildungen, in denen die theologisch bestimmte Ordnung des Kosmos in die Praxis didaktischen Handelns hinein verlängert werden soll. Pestalozzis Elementarmethode sucht ausdrücklich nach Prinzipien der Elementarisierung, denen die Vermittlung von Wissen, Haltungen und religiösen Einstellungen folgen müßte, wenn didaktisches Handeln gelingen soll. Für den Bereich des Wissens findet er diese Prinzipien in einer etwas gewaltsamen Aneignung erkenntnistheoretischer Fragestellungen des deutschen Idealismus. Im Bereich der sittlichen und religiösen Erziehung geht er ganz eigene Erfahrungswege, die sich über eine Realanthropologie zu sichern suchen.

Motiv didaktischer Kunstlehren, wie sie bei Comenius und Pestalozzi beabsichtigt und durchgeführt sind, ist offensichtlich ein mehrfaches Unbehagen, auf das sie zu antworten bestrebt sind, nämlich

- das Unbehagen an den konkreten Erscheinungsweisen der Lehre und der Institutionen, in denen sie praktiziert wird;
- das Unbehagen angesichts des Mangels an prinzipieller Begründung didaktischen Handelns, und zwar in methodischer Hinsicht wie hinsichtlich der Normen, die es leiten sollen;

- das Unbehagen - wie wir heute sagen würden - angesichts des Mangels an Sicherheit und "Effizienz";
- schließlich - bei Pestalozzi wie bei Comenius - das Unbehagen angesichts einer gedankenlosen Zerstörung didaktischen Zufallshandelns gegen die der Gedanke einer (theologisch oder naturrechtlich) begründeten **A l l g e m e i n b i l d u n g** mit politischen Konsequenzen aufgeboten wird.

Sofern nun dieses mehrfache Unbehagen nicht nur Ausdruck der subjektiven Stimmung von Didaktikern ist - im Hintergrund von Comenius' Didaktik stand die Erfahrung der Religionskriege und die Heraufkunft des naturwissenschaftlichen Zeitalters, Pestalozzi war Zeuge der Höhen und Tiefen der französischen Revolution - kann man sagen, daß die didaktische Reflexion sich in Zeiten der geistigen und politischen Umbrüche immer intensiviert, was bereits in der antiken Aufklärung schon zu beobachten ist.

Eine Weise nun, die Revolution, allgemein verstanden als Umwälzung angestammter Lebensverhältnisse, auf Dauer zu stellen, ist die Institutionalisierung der **W i s s e n s c h a f t** als eines entscheidenden Lebensmediums und Lebensinstrumentes. Sowohl bei Comenius wie bei Pestalozzi hatte Wissenschaft noch nicht ihren Welt verändernden Charakter faktisch verwirklicht, den Francis Bacon bereits ankündigte, als er auf die Kraft der Verfügung verwies, die aus dem Paradigma der Erfahrungswissenschaftswissenschaft erwachsen kann. (Es heißt im "Novum Organum" bei Bacon: "Menschliches Wissen und Können fallen in eins zusammen, weil Unkunde der Ursache uns um den Erfolg bringt. Denn der Natur bemächtigt man sich nur, indem man ihr nachgibt, und was in der Betrachtung als **U r s a c h e** erscheint, das dient in der Ausübung zur **R e g e l**. - 3. Aphorismus)

Wir sahen: Für Comenius war Wissenschaft die endlich-menschliche Verwirklichung der Vernunft als Einsicht in den göttlichen Vernunft- und Ordnungscharakter des Kosmos. Die menschliche Vernunft war gleichsam das geliehene Auge Gottes, die Auszeichnung, in der Schöpfung den Schöpfer wissen und erkennen zu können. Comenius: " Und weil er den

Menschen zu seinem Bilde geschaffen und ihm Verstand (mens) gegeben hatte, so wollte er auch diesem Verstande die Weide nicht fehlen lassen. Darum ließ er seine Geschöpfe in eine Vielfalt verschiedener Arten sich verzweigen, damit diese sichtbare Welt für den Menschen ein heller Spiegel der unendlichen Macht, Weisheit und Güte Gottes sei, bei dessen Betrachtung er zur Bewunderung des Schöpfers hingerissen, in der Erkenntnis seiner gefördert und für die Liebe zu ihm gewonnen würde." (S. 32) Pestalozzi, der Zeuge der Französischen Revolution, mißtraute bereits der versittlichenden Kraft des Wissens, die der theologischen Interpretation bei Comenius noch einheimisch war. Er sah bereits etwas von dem, was sehr viel später als die "Dialektik der Aufklärung" von Horkheimer und Adorno beschrieben werden sollte, wenn er feststellte: "Der ursprüngliche Zweck des menschlichen Wissens ist seiner Natur nach mit dem Zweck der menschlichen Vereinigung der nämliche; aber es ist nichts desto weniger gewiß, daß die gesellschaftliche Menschheit sich durch ihr Wissen immer mehr von diesem Zweck entfernt." Und er fährt fort mit der ganzen Urtümlichkeit seiner Sprachgewalt: "Daher eine Menge Menschen mit den ausgedehntesten Kenntnissen dennoch in ihren wesentlichen Angelegenheiten handeln, als wenn sie nicht wüßten, und, verführt durch die Ausartung ihrer Kenntnisse, dahin kommen, Träumer, Bettler und Schurken zu werden." (Nachforschungen, S. 96) Pestalozzi mißtraut also der Vernunft, die sich als Wissen und Wissenschaft dokumentiert, und er setzt am Ende gegen diese "Vernunft des Kopfes" eine "Vernunft des Herzens" - man könnte auch sagen: eine Didaktik der Liebe, aus der alleine diejenige Sittlichkeit erwachsen könne, die den Umgang mit Wissenschaft auf ihren menschlichen Zweck zwingt.

Wissenschaft war für Pestalozzi (und im Anschluß an den ersten Discours von Rousseau) noch ein m o r a l i s c h e s Problem und dies allein. Die wissenschaftliche Revolution des technischen Zeitalters war ihm noch kein Gegenstand unmittelbarer Erfahrung. Deshalb konnte er noch seine "Elementarmethode" (die Methode elementarisierenden didaktischen Handelns) als "Kunstlehre" konzipieren, also als eine pädagogische Handwerkslehre, die sich auf eigene Erfahrungen mit der Entwicklung der menschlichen Natur gründete

Was Pestalozzi noch nicht sah und voraussah, war die von Bacon angekündigte Erfahrungswissenschaft, die menschliche Natur selbst zum Objekt der Erforschung machen sollte und wie die Anwendung der Wissenschaft des Menschen auf sich selbst auch in der Didaktik eine Umwälzung bringen sollte. Diese Umwälzung vollzog sich als Übergang von der Didaktik als Kunstlehre zur Didaktik als wissenschaftlich angeleiteter Praxis.

IV

Die "exemplarische" historische Erinnerung in systematischer Absicht läßt also drei Grundweisen (Grundstrukturen) didaktischen Handelns erkennen, die mit einer gewissen Konsequenz aufeinander folgen, nämlich:

- Didaktik als e l e m e n t a r e V e r m i t t l u n g s - p r a x i s, als Weitergabe von Erfahrungen und Einstellungen, die sich selbst auf mehr oder weniger eingespielte (habitualisierte) Erfahrungen mit der Weitergabe stützt. Didaktisches Handeln hat hier den Charakter einer durch Erfahrungen angereicherten und bestätigten K u n d e. Es geht um die Vermittlung von relativ beständigen "Lebenslehren" im Hinblick auf materielle und ideelle Erfordernisse des Einzel- und Zusammenlebens.
- Sodann, als zweite und a u s d r ü c k l i c h r e f l e k t i e r t e Form didaktischen Handelns, wäre die Didaktik vom Typus der K u n s t l e h r e zu nennen. Sie läßt sich an Comenius und Pestalozzi studieren. Merkmal der Didaktik als Kunstlehre ist das Bestreben, didaktisches Handeln in erfahrungsmäßiger und normativer Hinsicht (also hinsichtlich der Zielstellungen) ausdrücklich an Prinzipien und nicht mehr nur an eingelegten Erfahrungen zu orientieren. Anders gesagt: Die ausdrückliche Frage nach einer Didaktik als Kunstlehre entsteht an geistesgeschichtlichen und sozialgeschichtlichen U m b r u c h - s t e l l e n, die eine problemlose Verlängerung der

Tradition nicht mehr erlauben. Theologie, Philosophie und Pädagogik stehen hier noch in einem engen Zusammenhang.

- Dieser Zusammenhang löst sich mehr und mehr auf, wenn die dritte Entfaltung- und Problemstufe erreicht wird, wenn Didaktik zu einer wissenschaftlichen Lehre in methodischer und inhaltlicher Hinsicht wird. Als wissenschaftliche Lehre, und zwar im modernen Sinne von Wissenschaft, d.h. im Sinne von Wissenschaft als positiver Forschung, wird Didaktik zu einem interdisziplinären Problem. Das läßt sich zeigen im Hinweis auf die Funktion von erziehungswissenschaftlichen Nachbardisziplinen, die für didaktisches Handeln relevantes Wissen bereitstellen. So ist Didaktik als wissenschaftliche Lehre (und als Lehre der Wissenschaften) angewiesen

1. auf psychologische Forschungsergebnisse (z.B. aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, der Lernpsychologie, der Persönlichkeitspsychologie usf.);
2. auf soziologische Forschungsergebnisse (und Theorien) wie sie etwa in der Familiensoziologie, der Gruppensoziologie, der Soziologie der Institutionen, der Bürokratieforschung usf. vorgelegt werden;
3. auf die humanbiologische Forschung, die etwa im Mensch-Tier-Vergleich nach Möglichkeiten und Grenzen didaktischer Einflußnahme überhaupt fragt. (Thema: Feststellung der menschlichen Lern- und Erziehungsfähigkeit);
4. auf die kulturanthropologische Feldforschung, die u.a. die kulturspezifische Varianz von Aufzuchtformen und Aufzuchtstechniken erkennen läßt;

5. auf die historischen Wissenschaften, die u.a. Aufschluß geben können über die geschichtlichen Bedingungen didaktischen Handelns;
6. schließlich auf die Fachwissenschaften, die zum bevorzugten Inhalt wissenschaftlicher Didaktik werden.

Allerdings, der interdisziplinäre Charakter der wissenschaftlichen Didaktik (als wissenschaftlich angeleiteter und wissenschaftlich orientierter Lehre) löst nicht nur didaktische Probleme, sondern er wirft auch eine Reihe von Problemen auf. Um nur einige zu nennen:

- Da ist die Frage, unter welchem Gesichtspunkt die interdisziplinären Forschungsergebnisse für didaktisches Handeln koordiniert werden können und sollen - das Integrations- und Koordinationsproblem;
- die Frage, wie Wissenschaft (Erziehungswissenschaft, die Nachbardisziplinen, die Fachwissenschaften) selbst ihr Verhältnis zur didaktischen Praxis definieren - aufklärend? anleitend? kritisch? instrumentell?
- die Frage, ob Wissenschaft sich nur auf didaktisches Handeln in seinem methodischen Aspekt beziehen kann oder auch auf dessen Inhaltsaspekt;
- die Frage, welchem Wissenschaftsparadigma - empirischer, hermeneutischer, kritischer, handlungstheoretischer Art - didaktisches Handeln sich im Sinne wissenschaftlicher Lehre verpflichten müsse;
- die Frage, ob Didaktik als wissenschaftliche Lehre und Lehre der Wissenschaften noch so etwas wie "Bildung"

zu leisten vermag - also die personale Einheit von "Kopf, Herz und Hand" (Pestalozzi) oder von "Wissen", "Moralität" und "Glauben" (Comenius) - oder ob der Bildungsbegriff durch den Lernbegriff abgelöst werden müsse;

- die Frage schließlich, ob Didaktik im Sinne wissenschaftlicher Lehre von den Wissenschaften und im Zeitalter der Wissenschaften die Formen der Didaktik als Kunde und Kunstlehre endgültig ablöst oder ob sie nur eine historische Erscheinungsform didaktischen Handelns ist, die zwar deutlich die anderen Formen der Didaktik - Didaktik als elementare Kunde, Didaktik als Kunstlehre - überdeckt, aber nicht aufhebt.

Diese Fragen können aber erst dann differenzierter entwickelt und vielleicht beantwortet werden, wenn die wichtigsten Gestalten wissenschaftlicher Didaktik und deren Modelle vergegenwärtigt sind. Einstweilen halten wir fest: Didaktik als wissenschaftliche Lehre von den Wissenschaften trägt an sich selbst eine Reihe von Spannungen, die davor warnen sollten, in ihr das geschichtliche Endziel didaktischer Reflexion und Erfahrung überhaupt zu sehen, sie also als eine letzte Stufe des Fortschritts zu feiern.

2. Vorlesung

In einem ersten Vorblick auf das Phänomen haben wir eine Begriffsbestimmung von "Didaktik" versucht.

Wir sind davon ausgegangen, daß Didaktik ein zwischenmenschliches Handeln bezeichne - die Handlung der Lehre, der Unterweisung, der Erziehung. Wir haben uns dabei vergegenwärtigt, inwiefern Didaktik a) eine nur menschliche und b) eine notwendige Handlung sei, d.h. wir haben uns einiger anthropologischer Voraussetzungen versichert, die als Bedingung der Notwendigkeit von Unterweisungshandlungen im Zuge der Lebenstradierung anzusehen sind - so die

Unspezifität der menschlichen Naturausstattung, die Geschichtlichkeit, die Weltoffenheit. Aus ihnen entspringt das Faktum unausdrücklicher und ausdrücklicher Lehre. Kant sagt, der Mensch sei das einzige Wesen, das erzogen werden müsse. Wir erläutern: das einzige Wesen, das auf dem Wege didaktischen Handelns auf d e n Stand der Kultur gebracht werden muß, der es ihm erlaubt, sein Leben zu leben.

Die historische Erinnerung an "Große Didaktiker" - Comenius und Pestalozzi - hat gezeigt, wie zu einer bestimmten Zeit, in unserem Falle im Zuge des Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit und im Zuge der Selbstautorisierung der Vernunft in der Französischen Revolution, das Interesse an der Didaktik und an der didaktischen Diskussion vehement, und seitdem nicht mehr abbreißend, aufbricht. Wir haben daraus die Vermutung abgeleitet, daß didaktische Fragen immer dann nachdrücklich ins Bewußtsein treten, wenn eingespielte Lebenslehren in Traditionsbrüchen fraglich werden. Traditionsbrüche und zunehmende Lebenskomplexität können als geschichtliche Ursachen für didaktische Grundbesinnungen angesetzt werden. Traditionsbrüche erzwingen vor allem eine Neubesinnung auf den Inhaltsaspekt didaktischer Vermittlungen; Komplexitätszunahme in einer Kultur verstärkt vor allem zwei Tendenzen: die Tendenz zur Ausgliederung und Professionalisierung bestimmter didaktischer Handlungen (Begründung des Lehrerberufs, Einrichtung bestimmter schulischer Institutionen) und die Tendenz zur Rationalisierung der Verfahrensprozesse der Vermittlung, d.h. die Entwicklung erfolgsversprechender Unterweisungstechniken. Das Ergebnis des exemplarischen historischen Rückblicks war: Seit dem 17. Jahrhundert entwickelt sich die Didaktik in Anlehnung an Theologie und Philosophie zu einer Kunstlehre des Lehrens.

Bereits mit dieser Wende setzt unterschwellig und zunächst wenig bemerkt eine Entwicklung ein, die auch Didaktik als Kunstlehre schließlich überholen sollte. Die Entwicklung nämlich zur wissenschaftlichen Lehre von der Lehre, die wissenschaftliche Didaktik im Sinne ihrer Begründung auf (positive) Forschung.

Wissenschaft wird nicht nur, wie vielfach vermerkt, zum wichtigsten "Produktionsinstrument", sondern Wissenschaft wird auch zu einem wichtigen Instrument *l e h r h a f t e r* Reduktion des historisch-gesellschaftlichen Kulturzusammenhangs in der nachwachsenden Generation, gleichsam armiert und kontrolliert durch die Erkenntnisse der *o b j e k t i v e n* Wissenschaften von Sachen und Menschen. Die wissenschaftliche Lehrerausbildung (der Gymnasiallehrer seit Humboldt) wird ein Indiz und eine Konsequenz der allgemeinen wissenschaftlichen Zurüstung in allen Lebensbereichen. Und der Verzicht auf eine derartige Lehrerausbildung - also der Ausbildung der "professionellen" Erzieher - scheint so wenig angeraten zu sein wie der Verzicht auf die wissenschaftliche Orientierung und Begründung etwa der Informationstechniken oder des Energiegewinns.

Ein wesentliches Problem des Paradigmas der wissenschaftlichen Didaktik liegt darin, daß diese nicht einfach die Paradigmen der elementaren didaktischen Kunde und der philosophisch und theologisch reflektierten Kunst eher aufgehoben hätte, sondern daß sie diese nur spannungserzeugend überlagert. Man kann also nicht von einem "Paradigmenwechsel" sprechen und schon gar nicht von einem linearen Fortschritt, sondern zutreffender von einer lebensweltlichen Komplizierung didaktischen Handelns. Denn in der konkreten didaktischen Handlungssituation - Beispiel: eine beliebige Unterrichtsstunde - sind immer noch Elemente der Kunde enthalten, das heißt, es gehen in sie Lebenserfahrungen der Lehrer (und selbstverständlich der Schüler) ein, die sich aus erlebten (subjektiven und objektiven) Traditionselementen zusammensetzen. Der Lehrer kennt "seine" Kinder nicht nur aus Büchern, sondern auch aus der Unmittelbarkeit wechselseitiger Erfahrung. Ferner: In jeder Unterrichtssituation kommen auch didaktische Elemente im Sinne einer Kunstlehre ins Spiel. Sie sind heute vielleicht nur verdichtete und reflektierte persönliche Erfahrungen des Lehrers, die am Ende in keiner wissenschaftlichen Stiltypik aufzulösen sind, weil sie spezifische Berufsüberzeugungen und deren praktische Konsequenzen darstellen.

Das kann selbstverständlich auch negativ sein (Beispiel: unbewußte Persönlichkeit). Es kann aber auch positiv sein, nämlich als persönliche Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in wissenschaftlich nicht eindeutig abbildbaren, weil stark variierenden Lebenssituationen. Im Hinblick auf die Lebenssituation Unterricht steht der Lehrer offenbar immer vor der spannungsgeladenen Aufgabe, die professionelle und wissenschaftliche Standardisierung seines Handelns zu de-professionalisieren, will er den Schüler in der Totalität seines Selbstseins ansprechen. Der erfolgreiche Lehrer, so könnte man sagen, steht vor der Aufgabe, seine wissenschaftlich begründeten Lehrverfahren in eine gewisse Form der Kunde zurückzuübersetzen oder in die Form einer Kunstlehre. Das macht die Schwierigkeit einer Lehrerbildung aus, die den Schüler grundsätzlich nicht als Material pädagogischer Prägung betrachtet.

II

Diese Problematik führt direkt zur Frage nach der Funktion didaktischer Modelle, die von der wissenschaftlichen Pädagogik entwickelt und vorgestellt werden. Die Erwartungen, die sich daran knüpfen, sind vielfältig. Sie reichen von der Hoffnung auf uneingeschränkte Lösung aller nur denkbaren Probleme didaktischen Handelns in allen nur denkbaren Situationen über Orientierungsmöglichkeiten bis hin zur totalen Skepsis, d.h. zur Überzeugung, es handele sich nur um überflüssige und abstrakte Theoriebildung in akademischer Ferne von der Praxisfront. Will man sich mit einiger Aussicht auf Klarheit durch dieses Gestrüpp kontroverser Erwartungen und Meinungen durchschlagen, so ist zunächst einmal eine Besinnung auf das erforderlich, was unter "Modell"

zu verstehen ist.

"Modell", abgeleitet vom lat. "modulus" bedeutet ursprünglich: das "Maß". Das Lexikon führt des näheren folgende Bedeutungen aus:

- 1.) Vorbild, Muster, Gebrauchsmuster
- 2.) Form, nach der das eigentliche Werk geschaffen wird
- 3.) in der Malerei und Bildhauerkunst: das gegenständliche Vorbild oder die lebendige Person als Gegenstand künstlerischen Nachbildens
- 4.) in der Wissenschaft: vereinfachende bildliche oder mathematische Darstellung von Strukturen, Funktionsweisen oder Verkaufsformen
- 5.) in der Technik: wissenschaftliche Versuchsobjekte, Musterstücke für Serienanfertigung, usf.

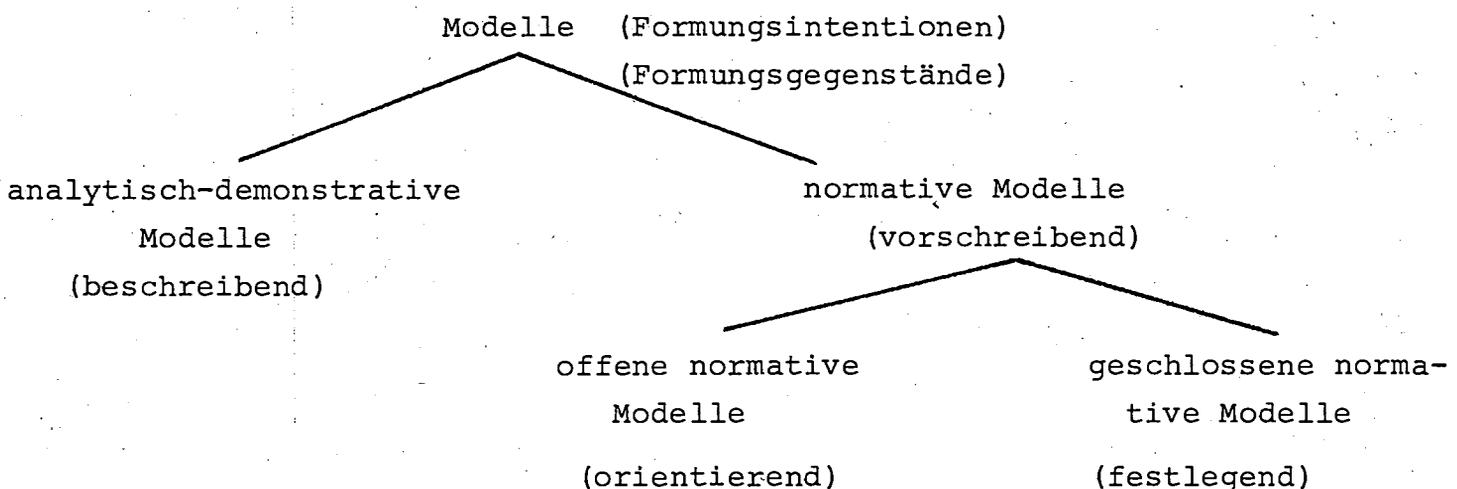
Modelle gibt es offenbar in einer großen Variationsbreite. Im allgemeinsten Sinne ist Modell wohl eine "Form", in der etwas vorgebildet, abgebildet oder nachgebildet wird. Modell als Form verdankt sich einer ausdrücklichen Leistung des Menschen, das bedeutet: Form-Modelle findet man nicht vor, sondern sie werden entwickelt. Modelle entspringen insofern Intentionen - sei es der Darstellung, des Beispiels, der Normierung, des Vorbilds, der Prägung. Versucht man nun diese Intentionen zu ordnen, so könnte man zwischen produktiven und reproduktiven Intentionen unterscheiden oder auch zwischen analytischen und normativen Intentionen. Analytische Modelle wären vor allem Modelle, die komplexe Sachverhalte in ihrem Beziehungsgefüge darstellen und verdeutlichen; normative Modelle hingegen hätten ein^{en} "Vorbildcharakter". Nun lassen sich die normativen Modelle noch einmal unterscheiden, und zwar in geschlossene normative Modelle (Beispiel: das technische Einzelstück, nach dem eine ganze Serie unterschiedslos gefertigt wird, oder auch die Festlegung eines Ab-

stimmungsverfahrens, nach dem alle Abstimmungsverfahren zu verlaufen haben, sollen sie legal sein) - und in offene Modelle, in denen die Norm in bestimmten Grenzen variiert werden kann. Hier könnte man auch vom Typus des "Orientierungsmodells" sprechen. (Beispiel: das Modell des Künstlers, der Mode - vor allem: das Modell des ausgewählten Vorbilds, des persönlichen Beispiels (nicht des Ideals), das man anwählt, um durch es hindurch sich selbst zu finden.)

Als gesuchte "Modelltypologie" zeichnen sich also ab:

- 1.) analytisch-demonstrative Modelle, mit dem Zweck der Verdeutlichung eines komplexen Sachverhalts. Das Modell steht hier zum im Modell vermeinten Sachverhalt grundsätzlich abbildend und nachbildend, darstellend und vorstellend.
- 2.) Normative Modelle, die eine Festlegung treffen und einen Aufforderungscharakter haben. Diese Modelle stehen zu den in ihnen vermeinten Sachverhalten im Verhältnis einer mehr oder weniger strikten Anweisung. Und nach den in der Anweisung eingeräumten Freiheitsgraden lassen sich noch einmal unterscheiden:
 - die geschlossenen normativen Modelle,
 - die offenen normativen Modelle.

In graphischer Darstellung:



Beziehen wir diese Modelltypologie nun auf Handlungen, so werden diese gemäß der in Anspruch genommenen Modell-Vorstellung je verschieden "beleuchtet".

- Analytisch-demonstrative Modelle erfassen Handlungen als beschreibbare Vorgänge, deren Struktur analytisch zu gewinnen und darzustellen ist. (Handlungen erscheinen als Objekte, "Gegebenheiten").
- Geschlossene normative Modelle suchen Handlungen zwingend zu normieren, sie zielen im weitesten Sinne auf Handlungen als Techniken unter Voraussetzung festliegender oder festgelegter Normen.
- Offene normative, "orientierende" Modelle rechnen mit der Differenz von Vorbild (Norm) und Abbild, Vorbild und Nachbild, allgemeines Beispiel und konkrete Wirklichkeit. Hier gelangt Handeln gleichsam in sein Recht als Praxis, als selbständig vermittelte Praxis.

Will man die Modelldifferenz auf knappste Begriffe bringen, so wäre zu unterscheiden zwischen (wissenschaftlichem) Abbild, (technischer) Vorschrift und (praktischem) Beispiel.

Es bleibt hinzuzufügen: Die Typen des analytischen Denk-Modells und des normativen Handlungs-Modells stehen nicht einfach verbunden nebeneinander, sondern sind in einer mehrfachen Beziehung zueinander. Sofern jede Handlung sich zu ihrem Erfolg auch der Handlungsbedingungen versichern muß, können z.B. analytisch-beschreibende Modelle Informationshilfen für Handlungsmodelle des normativ-orientierenden oder des normativ-festlegenden Typs sein. Ein entscheidender Streit geht nun darum, ob auch die normativen Modelle einen Anspruch auf "Wissenschaftlichkeit" stellen können oder nicht. Dabei geht es bekanntlich um Fragen, die im "Positivismusstreit" aufgeworfen und äußerst kontrovers diskutiert werden.

III

Damit stellt sich bereits das Problem des Bezugs der Modelltypologie auf didaktisches Handeln. Wir erinnern uns: Didaktisches Handeln in seiner allgemeinen Bestimmung waren für uns zwischenmenschliche Akte der Vermittlung in lehrhafter Absicht. Welchem Modell kann und soll didaktisches Handeln folgen? Welche Art von Modell^{en} kann und soll pädagogische Reflexionen und pädagogische Forschungen entwickeln? Ist der geeignete und vertretbare Modelltypus derjenige, der didaktisches Handeln gegenständlich analysiert, ohne daß er auf die didaktische Gestalt dieses Handelns Einfluß nimmt? Wären also didaktische Modelle nur wissenschaftlich aufgeklärte und erläuterte Handlungsweisen, die sich vorwissenschaftlich abspielen? Und würde sich der Lehrer infolgedessen darauf beschränken müssen, von der wissenschaftlichen Didaktik nur genauer informiert, nicht aber in seinen Entscheidungen substantiell unterstützt werden? - Oder: Ist von allgemein-didaktischen Modellen zu erwarten, daß sie sich nicht nur gegenständlich mit Handlungsvollzügen der Vermittlung in aufklärerischer Absicht befassen, sondern daß sie auch Handlungsanweisungen normativer Art bieten, etwa indem sie - wie bei Comenius - angeben, auf welches übergreifende Ziel sich alle didaktischen Handlungen zu orientieren haben, nämlich auf das theologische Ziel eines "Lebens nach dem Tode", von dem her betrachtet allein didaktisches Handeln sinnvoll sei? Dann wäre es die Aufgabe des didaktischen Modells, unbezweifelbare normative Aussagen zu machen, das heißt die Entwicklung des didaktischen Modells hätte sich der Struktur des beschlossenen normativen Modelltypus zu verpflichten und nicht nur zu beschreiben, sondern festzulegen - festzulegen allerdings nicht aus der Anmaßung persönlicher Machtvollkommenheit des didaktischen "Modelleurs", sondern aus der Vergegenwärtigung des verbindlichen Sinns menschlichen Lebens. - Oder müssen didaktische Modelle jenem Modelltypus folgen, der hier als "offen normativ" oder als "orientierend" bezeichnet wurde? Das würde - wie immerlich - bedeuten: Didaktische Modelle könnten grundsätzlich nur den Wert eines relativ allgemeinen, aber nicht verbindlichen Beispiels haben.

Sie wären weder direkte Handlungsanweisungen (wie im Fall des geschlossen-normativen Modells), noch wären sie informierende Denkmodelle, ohne jeden Entscheidungshinweis für die Praxis (wie im Falle des analytisch-demonstrativen Modells).

Die hier aufgeworfene Frage der "richtigen" Modelltypik didaktischer Modelle kann offenbar nicht durch einen Machtspruch entschieden werden. Das wäre zu einfach. Schon die Tatsache, daß im geschichtlichen Rückblick und in einer Synopse gegenwärtiger didaktischer Positionen verschiedene Modelltypen favorisiert wurden und werden und daß die einzelnen Modelltypen noch einmal Varianzen zeigen, muß vor einer vorschnellen "Wahl" warnen. Schließlich muß auch aus der Perspektive von Fachdidaktiken mit unterschiedlichen Zielen und Themen Voreiligkeit als unangemessen erscheinen. Denn es kann ja durchaus sein, daß etwa in theologischen Fachdidaktiken fachdidaktische Modelle vom Typus des geschlossen-normativen Modells durchaus legitim sind, wenn sie sich nicht als technische Festlegungen verstehen. - Aber worin ist die Unsicherheit einer Festlegung didaktischen Handelns auf einen bestimmten Modelltypus begründet?

Sie ist mehrfach begründet - vor allem aber dadurch, daß didaktisches Handeln grundsätzlich einen Doppelfokus hat, nämlich einen Brennpunkt, den man als Verfahrensproblem bezeichnen kann (das Problem der geeigneten Methode) und einen Brennpunkt, der durch das Normproblem gekennzeichnet ist.

Vor allem seit der Aufklärung und seit dem Historismus, der die Geschichtlichkeit des Menschentums entdeckte und eine universale Relativierung aller stabilen Ideen und Lebensordnungen gleichsam wissenschaftlich "besiegelte", ist die Normthematik in eine intensive Bewegung geraten, ohne daß didaktisches Handeln, mag es sich nun wissenschaftlich oder vorwissenschaftlich begreifen, auf den Brennpunkt seiner normativen Implikationen verzichten könnte.

Im Gegenteil, die Frage nach der normativen Besinnung und Bestimmung didaktischen Handelns verschärft sich in dem Maße, in dem eben diese Besinnung und Bestimmung immer weniger "selbstverständlich" ist. Diese Verschärfung hat in der didaktischen Modell-Diskussion zu verschiedenen Konsequenzen geführt.

- Es wurde versucht, die Normthematik aus der wissenschaftlichen Diskussion um Didaktik ganz herauszuhalten und didaktische Forschung auf positiv analysierbare und in technische Empfehlungen umsetzbare Struktur- und Verfahrensanalysen zu beschränken. Das wäre eine Problemlösung des normativen Brennpunktes der Didaktik durch eine Arbeitsteilung zwischen wissenschaftlicher Rationalität und vorwissenschaftlich-politischer Entscheidung.
- Oder es wurde versucht, mit den Interpretationsmethoden der Hermeneutik einen Bildungskonsens zu ermitteln, der als basale normative Orientierung didaktisches Handeln in seiner unterrichtlichen Spezifikation bestimmen sollte, ohne es zu bevormunden.
- Oder es wurde versucht, die Verfahren der Konsensbildung zu rationalisieren, mit Unterstellung eines gemeinsamen Interesses an Vernunft bei allen didaktisch Handelnden.

Auf unsere Modell-Typologie zurückgebracht: Die Diskussion bewegt sich zwischen den analytisch-beschreibenden Modellen und den (von uns so bezeichneten) normativ-orientierenden Modellen didaktischen Handelns. Am Ende seiner einleitenden Darstellung zur "Allgemeinen Kennzeichnung bildungstheoretischer Modelle" faßt H. Blankertz zusammen:

"Die historische Bedingtheit aller Erziehungsziele, die seit Dilthey ebenso unwiderlegbar erwiesen ist wie die faktische Abhängigkeit der Erziehung vom gesellschaftlichen Willen, zwingt ... nicht zu technologischen Konsequenzen. Denn wenn auch keine normative Didaktik mehr sinnvoll denkbar ist, so kann es dennoch eine pädagogische Norm geben, die freilich nur ⁱⁿ geschichtlich gebundener Form auftritt und demzufolge nie abschließend formulierbar ist, aber doch so, daß bestimmte Einsichten unverlierbar sind... Allerdings läßt sich von daher keine Didaktik positiv auslegen, wohl aber ein negatives Kriterium entwickeln, das dem pädagogisch Unverantwortbaren konkret widersteht und sich eben dadurch zur organisierenden Kategorie qualifiziert" (S. 36)

In die Optik unserer Modell-Diskussion übersetzt bedeutet das: Die unter dem Titel "bildungstheoretisch" firmierenden didaktischen Modelle geben den Orientierungsanspruch der didaktischen Reflexion für didaktisches Handeln (also das wissenschaftliche Interesse am zweiten Problembrennpunkt) nicht auf. Die historische und die geschichtliche Bedingtheit von Entwicklungsidealen, Bildungsinhalten und Bildungszielen (hier ist an Diltheys bekannten Satz zu erinnern: "Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft") führt nicht notwendig zu einer Reduzierung von Didaktik auf Technik und auf den methodischen Brennpunkt allein. Vielmehr, es gibt in aller konkreten Normrelativität eine pädagogische Norm. Ihr Name ist "Bildung". Bildung ist aber nicht eine absolut geltende materiale Norm (wie die oberste christliche Norm bei Comenius), sondern eine formale Norm, und zwar die Norm der Selbstantizipation des individuellen und gemeinschaftlichen Lebens einer heranwachsenden Generation im Vorblick auf eine nur von ihr selbst verantwortete Gesamtverfassung, zu der didaktisches Handeln helfen, die es aber nicht bestimmen darf. Der kritische Wert des Bildungsbegriff als Norm ist ein doppelter. Er kritisiert grundsätzlich alle didaktischen Konzepte (und Modelle), die sich nur als technische Transportsysteme von Inhalten verstehen, ohne im Interesse der Heranwachsenden die Inhalte auf ihre pädagogische Relevanz zu prüfen; und er kritisiert den Anspruch einer gesellschaftlichen Lage auf bedingungslose Selbstreproduktion über pädagogische Sozialisationsagenturen. Wenn man so will, die geisteswissenschaftlich anerkannte und eingesehene Geschichtlichkeit aller Erziehungsnormen und Bildungsideale werden selbst zu einer Norm und zwar zur Norm der Freigabe des Lebens an sich selbst und zur Freigabe der Heranwachsenden an ihre eigene Lebenserfüllung. Nicht die Fremdorrientierung, sondern die Selbstorientierung, so kann man sagen, ist die kritische Implikation des durchgehaltenen Bildungsbegriffs. Er fungiert als eine "regulative Idee", die in je anderer historischer Verkleidung auftritt.

Bildungstheoretische Modelle didaktischen Handelns, in der Sprache unserer Modelltypologie: offen orientierende Modelle, wurden vielfach kritisiert und ergänzt. So wurde etwa eingewendet:

- zwar anerkenne bildungstheoretische Modellbildung die personale und gemeinschaftliche Selbstbestimmung der Jugend, aber weil sie zu wenig auf den institutionellen Rahmen achte, in dem pädagogisches Handeln geschehe, entginge ihr, daß diese Selbstbestimmung ins Ideologische abgedrängt werde. Etwa an der Dreigliedrigkeit des Schulwesens könne man ablesen (vor allem an der Bestimmung ihrer verschiedenen Bildungsaufträge), daß der Selbstbestimmung (und Selbstantizipation) Grenzen gesetzt seien.

- Ferner, bildungstheoretische Didaktik gründe ihr Modell didaktischen Denkens auf die Geisteswissenschaft und gehe davon aus, daß Geisteswissenschaft als "engagierte" pädagogische Wissenschaft sich an didaktischen Entscheidungen bei der Lehrplanerstellung beteilige. Die Institutionalisierung dieser Beteiligung werde aber nicht eigens bedacht. Daher könne es geschehen, daß die Entscheidungswillkür von Interessen und Gruppen das Engagement der Wissenschaftlichen Pädagogik dominiere und damit das pädagogisch vertretene Kriterium der Bildungsnorm kaltstelle.

- Schließlich wird angemerkt: das geisteswissenschaftliche Forschungsparadigma erfasse lediglich unzureichend die Erziehungswirklichkeit und es verzichte auch dort auf empirische Überprüfung von Hypothesen, wo eine solche Überprüfung möglich sei. Es sei daher erforderlich, geisteswissenschaftliche Forschung (Hermeneutik) durch empirisch-sozialwissenschaftliche Verfahren zu ergänzen und etwa zu überprüfen, inwieweit die Bildungskategorie als kritisch-exklusive Kategorie überhaupt zum Zuge komme.

Das sind nur einige Argumente, die den behaupteten Sachverhalt verdeutlichen können, daß die neuere didaktische Diskussion - be-

ginnend etwa mit den didaktischen Schriften E. Wenigers - sich in der Tat in der Spannung zwischen analytisch-deskriptiven (jetzt genauer: empirisch-analytischen) und orientierend-normativen Modellen bewegt. Außerdem können diese Argumente zur Verdeutlichung der Tatsache dienen, daß die im engeren Sinne von Wissenschaft sich bewegende Bemühung um didaktisches Handeln keineswegs widerspruchsfrei verläuft, sondern mit innerwissenschaftlichen Spannungen ebenso durchsetzt ist wie mit vermehrten Spannungen zwischen den wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen "Sinnmächten". Und man wird auch bedenken müssen, daß die historische Umschreibung des Bildungsbegriffs in, wie Blankertz sagt, ein negatives Kriterium selbst problematisch werden kann, weil hier möglicherweise schon eine Erfahrung vorgezeichnet wird, die man später als ein Auf-Dauer-Stellen der ins endlose laufenden Kritik bezeichnen wird.

Im Rückblick:

- Die erste Besinnung auf die Modellthematik zeigt: Es gibt zwei Grundtypen von Modellen, gegenständlich-abbildende und normativ-orientierende Modelle. Didaktisches Handeln kann man unter der Optik beider Modelltypen betrachten. Wenn es aber zutrifft, daß didaktisches Handeln in Modellen nicht nur beschrieben und analysiert, sondern auch für die Optik konkreter Praxis orientiert sein will - das bedeutet die Akzentuierung des zweiten didaktischen Brennpunktes der Ziel- und Inhaltsauswahl, hier bezeichnet als der "normative Brennpunkt" -, dann stellt sich unter Bedingungen wissenschaftlicher Modellbildung nachdrücklich das Problem des Verhältnisses von Wissenschaft und praktischer Norm.
- Für die bildungstheoretische Didaktik - sie wäre auf der Suche nach einem normativ-orientierenden (und nicht nach einem normativ-festlegenden Modell) - werden zwar einerseits alle absoluten Normen historisch verflüssigt. Andererseits wird im Bildungsbegriff als Selbstantizipation ein formales Orientierungskriterium erhalten, das die biographische und historische Selbstformung als Freigabe zur Mündigkeit

gewährleisten soll. Die Legitimation dieser obersten Norm didaktischen Handelns (und damit die Legitimation normativ-orientierender Modelle), kann insofern als "wissenschaftlich" angesehen werden, als die hermeneutisch gesicherte historische und geschichtliche Erfahrung den Menschen als sich selbst entwerfendes Wesen erkennbar werden läßt.

- Eine Konsequenz aus der normativ-orientierenden Modellbildung bildungstheoretischer Didaktik hat Klafki 1958 in seiner Studie über "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung" für die Praxis gezogen. Dort werden dem Lehrer keine definitiven Handlungsanweisungen gegeben, sondern es wird ein Katalog von fünf Grundfragen vermittelt, die sich der Lehrer stellen soll, wenn er vor der Aufgabe steht, nicht nur Inhalte, sondern **B i l d u n g s i n h a l t e** für den Unterricht zu ermöglichen. Vor allem die zweite und dritte Frage lassen die aufschließende Norm der Bildung deutlich werden:

Frage II: "Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt ... bereits im geistigen Leben meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen - darin haben?" Und die Frage III: "Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?" In beiden Fragen wird deutlich, wie die orientierende Norm der Selbstantizipation die unmittelbaren Anforderungen der gesellschaftlichen Lebenswelt pädagogisch brechen soll, nämlich in der Besinnung auf die faktische und zukünftige Eigenwelt der Kinder und in stellvertretender Antizipation durch den Lehrer, der damit in die Spannung zwischen dem (potentiellen) Selbstanspruch der Heranwachsenden und dem faktischen Anspruch der objektiven Kultur gerät, wenn er sich dem normativ-orientierenden Modell der geisteswissenschaftlichen Didaktik verpflichtet.

3. Vorlesung

Nachdem in den dreißiger Jahren Erich Weniger, in der Denktradition der Geisteswissenschaften insistierend, nach der Entstehung der Lehrpläne gefragt und damit geisteswissenschaftliches Denken in den Fragebereich

der Didaktik eingebracht hatte, setzte sein Schüler Wolfgang Klafki eben diese Frage- und Denktradition differenzierend fort. Am Beispiel seiner wissenschaftlichen Biographie läßt sich sehr gut zeigen, wie die "offene Normativität" des bildungstheoretischen Denkansatzes in der Didaktik für sich selbst die Geschichtlichkeit zu ratifizieren suchte, die als Basisüberzeugung die Offenheit gegen geschlossene normative Systeme behauptet. Geisteswissenschaft ist auf Dauer gestellte Lebensreflexion, der Versuch des Lebens, für sich selbst in seinen Objektivationen und durch seine Objektivationen verständlich zu werden. Geisteswissenschaftliche Didaktik ist das Bemühen, den geschichtlich-offenen Prozeß der Selbstverständigung von Völkern und Kulturen in der Perspektive der nachwachsenden Generation und für sie zu rekonstruieren. Für die oberste formale Norm dieser Didaktik, für den Bildungsbegriff bedeutet das (wie bereits angezeigt wurde), daß diese Norm immer wieder neu "gefüllt" werden muß, gewissermaßen in einem permanenten Gespräch der Generationen vor dem Hintergrund der erinnerten Vergangenheit und vor den Aspekten einer Zukunft, für deren Bestimmung und Verantwortung jede Generation sich selbst freisetzen muß. Es ist der Gedanke der offenen Zeitlichkeit des Daseins durch die Generationen hindurch, der als entscheidendes Bewegungsmoment die Offenheit auch der didaktischen Besinnungen und Bestimmungen erzwingt und der den von Weniger konstatierten Kampf der Sinn-Mächte nicht zu einer vorübergehenden Erscheinung werden läßt, sondern zu einer dauerhaften. Das bedeutet, daß es letztlich keine irreversiblen Lehrplanentscheidungen gibt, so wenig wie eine irreversible "Feststellung" der obersten didaktischen Norm der Lehrpläne. Deren inhaltliche Definition ist vorzustellen als ein unendlicher Prozeß der Setzung und der historischen Freisetzung von Setzungen. Hegelianisch gesprochen könnte man auch sagen: Jedes Moment der Positivität enthält in sich ein Moment der Negativität, und es bliebe nur zu fragen, in welchem Sinne die Selbstbewegung geschichtlichen Lebens seine historische Gestalt aufhebt - im Sinne der Auslöschung oder der sie übersteigenden "Bewahrung".

Die anfängliche Grundlegung eines bildungstheoretischen Ansatzes in der Didaktik erfolgte bei Klafki in jenen bekannten "Studien zur

Bildungstheorie und Didaktik", die als Sammlung von Vorträgen erstmalig 1963 erschien und aufbaute auf einer historisch-systematischen Untersuchung mit dem Titel "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung." In der Einleitung zur ersten Auflage sagte Klafki damals: "Wenn der Weg zu einer neuen Bildungstheorie und zu einer praktisch hilfreichen Theorie der Didaktik, den diese Studien einschlagen möchten ..., zum Ziel führen soll, so muß die Erziehungswissenschaft im ständigen Wechselspiel 'zu den Sternen aufblicken' und 'auf die Gassen acht haben'.

Ohne Bild gesprochen: Sie darf das immer erneute Durchdenken der Grundprobleme auf der Ebene erziehungsphilosophischer Reflexion nicht versäumen, sie muß aber - entschiedener als das in der Pädagogik meistens üblich ist - auch den Mut haben, ihre Überlegungen beispielhaft in die Alltagsarbeit der Erziehung und des Unterrichts hinein entwickeln..."

Diese Zeile des Vorworts geben Herkunft, Selbstverständnis und Intention der "Studien" deutlich an: Die bildungstheoretische Tradition geisteswissenschaftlicher Denkweise in der Didaktik soll fortgesetzt werden in der Ambition eines Weges zu einer neuen Bildungstheorie; die Erziehungswissenschaft wird vor die Aufgabe einer Vermittlung von Ideal und Wirklichkeit gestellt und findet ihren Ort zwischen grundlagentheoretischer Reflexion und praktischer Hilfestellung; die Theorie der Didaktik ist gewissermaßen der V e r - m i t t l u n g s p u n k t, an dem Pädagogik als Wissenschaft und Pädagogik als Handeln aufeinander treffen oder sich ausdrücklich aufeinander zu beziehen haben. Auch über den Charakter der Vermittlung von pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis im Umfeld der Didaktik ist etwas gesagt, was der bekannten geisteswissenschaftlichen Maxime von der Dignität der Praxis vor der Theorie entspricht, denn diese Vermittlung soll nicht (man erinnere sich an die Diskussion der Modelle) eine normative Festlegung sein, sie soll sich aber auch nicht auf technische Empfehlungen beschränken, die sich als Konsequenz neutraler Analysen anbieten, sondern sie soll in der Weise einer Vorgabe orientierender Beispiele geschehen, in denen didaktisches Handeln in Grundzügen exemplarisch vorgestellt wird. - Die neue Bildungstheorie, Kern und Basis für eine "praktisch hilf-

reiche Theorie der Didaktik" versichert sich in der ersten der Studien Klafkis (was zumeist wenig bemerkt wird) ihrer bis auf Dilthey zurückführenden lebens- und geschichtsphilosophischen Voraussetzungen. Diese Studie aus dem Jahre 1958 befaßt sich mit dem Thema: "Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft". Klafki geht hier ein auf die bekannte philosophische und philosophisch-anthropologische Aussage, daß der Mensch dasjenige Lebewesen sei, das nicht nur in der Zeit existiere (wie der Fels oder das Tier), sondern das sich ausdrücklich zur Zeit verhalte und das in seinem ausdrücklichen Zeitverhältnis zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterscheide. Und das ist aber nicht nur ein analytisch zu vermerkender anthropologischer Sachverhalt, vielmehr ist dieser Sachverhalt eine elementare Lebenserfahrung, nämlich die Erfahrung des lebendigen Angespanntseins zwischen der unwiederholbaren Vergangenheit und einer gesetzhaft nicht zu antizipierenden Zukunft, die also nicht nur die Domäne des Projekts, sondern auch der Spielraum des Schicksals ist.

Für Klafki - und er lehnt sich hier deutlich an philosophische Gegenwartsströmungen, z.B. der Existenzphilosophie, an - sind also Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft "Grunddimensionen" des zeithaften Daseins, Dimensionen jedenfalls der erlebten Zeit und des Zeiterlebens, die strukturierend und motivierend auf das Phänomen der Erziehung "wirken". Und in der Klafki eigenen Art der Fragenbündelung wird als bildungstheoretisches und erziehungstheoretisches Grundproblem formuliert: "Welches ist die Stellung der Erziehung, des Erziehers in diesem dreipoligen Kraftfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft? Wo liegt in diesem Motivkomplex der eigentliche erzieherische Auftrag, die eigenständige, das heißt um eine eigene Sinnmitte zentrierte Funktion der Erziehung im Ganzen des geistigen Lebens? Das ist die Grundfrage, die uns in der folgenden Betrachtung leiten soll." (S.10) Und, jedenfalls für Klafki, "leuchtet es unmittelbar ein, daß sich drei Grundmöglichkeiten anbieten, auf diese Frage zu antworten: Man kann das erzieherische Handeln und die Auswahl der bildenden Werte und Inhalte jeweils von einer der drei Zeitdimensionen zu bestimmen versuchen." (S.10)

Man muß sich vor Augen halten, daß Klafki auf der Suche nach dem "eigentlich erzieherischen Auftrag", also nach einer basalen Bestimmung von Bildung, bereits von einer bestimmten Interpretation der Zeit ausgeht. Denn die Dimensionierung der Zeit als eines motivbildenden Spannungsgefüges von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft erfolgt auf der Grundlage eines Verstehens von Zeit als historische Abfolge, in der es z.B. die Frage nach t r a n s t e m p o r ä r e n Phänomenen nicht mehr gibt. Das Zeitverständnis, das die Zeit gleichsam als ein ewiges Kontinuum denkt, das lebensmäßig in Akten des Rückblickens und Vorblickens dimensionierte, i s t s e l b s t e i n e b e s t i m m t e h i s t o r i s c h e Z e i t i n t e r p r e t a t i o n, nämlich eine Zeitinterpretation, die transzendente Bestimmungen von Zeit nicht mehr kennt. Wenn aber der Charakter des Historischen das Zeitverständnis selbst bestimmt, so muß man zumindest fragen, ob dann noch mit Rückbezug der Erziehung auf dieses Zeitverständnis der "e i g e n t l i c h e" erzieherische Auftrag gewonnen werden kann - oder nicht nur das, was unter Bedingungen dieses Zeitverständnisses als "eigentlich" angesehen werden muß. Um verdeutlichend noch einmal an ein Beispiel zu erinnern: Auch bei Comenius läuft die Bestimmung von Erziehung und Bildung auf deren Spiegelung im Phänomen der Zeitlichkeit hinaus. Nur hat das Wort Z u k u n f t einen ganz anderen Sinn, wenn diese sich gleichsam ^{bis} in die Posttemporalität hinein erstreckt. Sowohl die Bildungsintention von Comenius wie diejenige von Klafki könnte man als "zukunftsorientiert" betrachten. Aber es besteht ein ganz gravierender Unterschied zwischen einer Zukunftsorientierung, welche die Postmortalität (wenn auch nicht als schiere Verlängerung der Zeit) mit einschließt und eines pädagogischen Verständnisses von Zukunft, das diese als eigenverantworteten Entwurfsraum von Individuen und Gemeinschaften - also nur historisch-endlich - auffaßt. Wir halten also kritisch im Blick:

- Klafkis Bestimmung des "Wesens" von Erziehung und Bildung im Bezug auf die dreidimensionale Zeitlichkeit menschlichen

Existenzierens setzt (in der Tendenz) ein Zeitverständnis fest, absolut, das selbst als historisch bedingt, nämlich als "neuzeitlich" ausgewiesen werden kann.

- Wenn es sich indes so verhält, dann wäre möglicherweise nicht die "Anwendung" einer bestimmten Zeitinterpretation auf bildungstheoretisch-didaktische Feststellungen der erste Schritt zur Bestimmung des "eigentlich pädagogischen Auftrags", sondern die rückfragende Bedeutung der Problematik von Zeit und Endlichkeit selbst.

Jedenfalls, Klafkis Bestimmung von Erziehung, Bildung und Didaktik ruht auf einem Vorverständnis von Zeit, daß - als leitendes Vorverständnis - seinerseits nicht diskutiert wird. Und man muß sich zumindest die historisch-alternativen Zeitinterpretationen - sei es diejenige von Platon oder von Comenius - vor Augen führen, will man einer voreiligen Identifikation mit Klafkis Bestimmung des "eigentlichen erzieherischen Auftrags", der für didaktisches Handeln bestimmt sein soll, vorbeugen.

Im Rückbezug des erzieherischen Auftrags auf die spannungshafte Dimensionierung der Zeit in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gewinnt Klafki drei idealtypische pädagogische Grundorientierungen: den pädagogischen Traditionalismus, den pädagogischen Aktualismus und den pädagogischen Utopismus. Zur Charakteristik:

- Der pädagogische Traditionalismus orientiert sich an der Vergangenheit, am "geistigen Erbe" - nicht aber deshalb, weil er aus Angst vor der Zukunft nur wiederholen möchte, sondern weil er von der überzeitlichen Geltung des Traditionsbestandes festhält. Klafki verbindet den Traditionalismus mit dem "statischen Weltbild des Mittelalters" und auf institutioneller Ebene mit der Klerikerbildung und den Lateinschulen sowie den außertheologischen Fakultäten des Mittelalters. Das geltende Ideal ist ein ~~zyklopädisches~~ ~~und das Ideal~~ ~~weiter~~ ~~mögliche~~ ~~Information überlassen. Jede~~ ~~Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.~~

Wissensgesamtheit und Wissensganzheit. Eine Linie dieses Traditionalismus zieht Klafki aus über die klassische Bildungstheorie des Idealismus und Neuhumanismus bis in die frühen Ansätze von Eduard Spranger und Theodor Litt. Schließlich wird auch die Theorie der volkstümlichen Bildung als "dritte Spielart des pädagogischen Traditionalismus" vorgestellt. Drei Einwände werden gegen einen blinden Traditionalismus vorgebracht:

1. der Einwand der potentiellen Wirklichkeitsferne;
2. der Einwand, daß es keine fraglose Gültigkeit von klassischen Inhalten gebe,
3. der Einwand, daß man sich vor der Herausforderung durch die Zukunft verschließe.

- Der pädagogische **A k t u a l i s m u s** wird mit Rousseau in einen geschichtlichen Zusammenhang gebracht und auf bestimmte Ausprägungen der Reformpädagogik bezogen. Eine gegenwärtige Form des pädagogischen Aktualismus sieht Klafki in Trendanalysen der empirischen Soziologie, die dazu auffordert, sich auf der Ebene der individuellen und politischen Bildungsplanung diesen Trends optimal anzupassen und in der Qualifikation immer auf dem "neuesten Stand" zu sein. Die Gegenwart aber darf nicht "Norm der Zukunft" sein. Von diesem Grundsatz her erfahren **a l l e** Spielarten des pädagogischen Aktualismus Kritik.

- Der pädagogische **U t o p i s m u s** ist eine Grundhaltung, die Klafki historisch von Fichte nachzuweisen versucht und für die es wahrscheinlich die größte Zahl von Gegenwartsbeispielen gibt. In seiner Substanz ist der pädagogische Utopismus eigentlich nur die Umkehrung des pädagogischen Traditionalismus, und zwar insofern, als er eine bestimmte Zukunft in ähnlicher Weise verbindlich macht wie der Traditionalismus eine bestimmte Tradition dogmatisiert. Sehr skeptisch zeigt sich Klafki hier gegenüber marxistischen Erziehungstheorien: "Auch hier (in der Pädagogik des dialektischen Materialismus) leitet man die Ziele und Maßnahmen der Erziehung

ja letztlich - jedenfalls dort, wo man im Sinne des dialektischen Materialismus wirklich konsequent ist - von einem zukünftigen Zustande der Menschheit her, um dessen Struktur man in der gegenwärtigen Theorie bereits zu wissen meint; einem Zustande, der angeblich sogar mit naturgesetzlicher Notwendigkeit eintreten werde..." (S. 19).

Klafkis Darstellung und Kritik pädagogischer didaktischer Grundorientierungen bedeutet nun nicht, daß er einen anderen und völlig neuen Standpunkt zu gewinnen versucht. Denn Traditionalismus, Aktualismus und Utopismus sind ja nur durch Übertreibung zustandekommende Fehlformen der grundsätzlichen Bezogenheit des Erziehungsgeschäfts auf die dreifach dimensionierte Zeit. Daß diese Bezogenheit rechtens ist, steht für Klafki außerhalb jedes Zweifels. Daher kommt es nur darauf an, Einseitigkeiten aufzudecken und durch Vermittlung der Orientierungsgesichtspunkte didaktischen Handelns - sozusagen in kritischer Synopse - den verbindenden Wahrheitskern herauszuarbeiten. Das geschieht in einer dreistufigen Anordnung der Zeitperspektiven, wobei die Stufenfolge auch eine Schrittfolge didaktischer Planung darstellt. Die Lösung stellt sich also Klafki folgendermaßen dar:

1. Stufe: Der Ansatzpunkt pädagogischer Orientierung und damit der Orientierung didaktischen Handelns ist die **G e g e n w a r t d e s z u E r z i e h e n d e n**, seine "Reallage", sein "Alltag". Damit der Ansatz bei der Gegenwart der Heranwachsenden aber nicht zur Einseitigkeit des pädagogischen Aktualismus pervertiere, komme es darauf an, "daß Erziehung und Schule aus der verwirrenden Mannigfaltigkeit der wirkenden Einflüsse der Gegenwart, die mit den Kindern in das Elternhaus und in die Schule strömen, diejenigen Geschehnisse, Kräfte, Werte auswählen (müsse), durch deren Aufklärung, Vertiefung, Verstärkung die geistigen Möglichkeiten und Aufgaben sichtbar werden und bestätigt werden können." (S. 21 ff.) Wenn aber nicht die zufällige **g e g e n w ä r t i g e** Lage des Heranwachsenden nur bestärkt

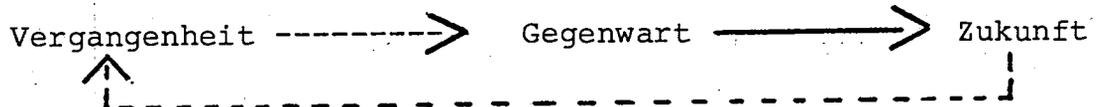
und verinnerlicht werden, sondern in Lebensaufgaben mit Perspektiven umgewandelt werden soll, dann muß in Ergänzung zur Stufe der Gegenwartsorientierung eine zweite Stufe didaktischer Reflexion angestrebt werden.

2. Stufe: Dieses wäre die Stufe der **A n t i z i p a t i o n** **d e r z u k ü n f t i g e n Z e i t d i m e n - s i o n**. Die Antizipation entgeht auf dieser Stufe dem pädagogischen Utopismus, wenn sie stellvertretend, also "im Interesse der Heranwachsenden" geschieht - oder wie man auch sagen kann: in Wahrnehmung der Anwartschaft des Kindes auf sein eigenes Leben. Konkret heißt das: der Erzieher muß bestrebt sein, die allmählich erwachenden Zukunftsintentionen (Hoffnungen, Wünsche, Vorstellungen) pädagogisch zu führen, aber nicht zu verführen. Klafki: "Die aus der Gegenwart aufspringenden Aufgaben und Möglichkeiten werden sichtbar gemacht, nicht aber wird eine utopische Zukunft in radikaler Verneinung der Gegenwart als Forderung an den jungen Menschen von außen herangetragen." (S.22)
- Erst nach der didaktischen Reflexion auf der zweiten Stufe der Zukunftsorientierung ergibt sich für Klafki die Möglichkeit einer Beurteilung der Vergangenheit (Tradition).

3. Stufe: Hier erfolgt die **E r i n n e r u n g** in der Perspektive von Gegenwart und Zukunft. Klafki charakterisiert diese didaktische Reflexionsdimension in Form von Fragen - somit den Fragen: "Was an tradierten Inhalten muß angeeignet werden, damit der tiefere Gehalt der geschichtlichen Gegenwart und der nahenden Zukunft, soweit er der Reife des jungen Menschen angemessen ist, sich erschließe? Welches sind die "klassischen" Werte und Gestalten, jene immer noch gültigen Grundhaltungen und Lebens-

formen, die uns und unserer Jugend auch heute noch sittliche Lebenshilfe leisten und sie zu sittlichem Aufschwung begeistern können?" (S. 24)

Didaktisches Handeln ist für Klafki offenbar eine Verschränkung von Zeitdimensionen,



die sukzessiv erfolgt, die sich einem bestimmten Modell des historischen Zeitablaufs fügt. Die für Klafkis Modell selbst zu treffende Bezeichnung wäre: "zukunftsorientiert" - allerdings unter Abzug utopistischer Technokratie. Die Legitimation didaktischen Handelns auf der Stufe ausdrücklicher Reflexion erfolgt in doppelter Weise:

- einmal durch Rückbezug auf die geisteswissenschaftliche Denktradition, der sich der "Klafki der Studien" noch ausschließlich verpflichtet fühlte;
- sodann durch eine Grundprämisse, nämlich "daß der eigenständige Sinnmittelpunkt der Erziehung darin liegt, daß sie den ihr anvertrauten jungen Menschen zur freien, menschlichen, geistigen und sittlichen Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens verhelfen soll..." (S. 20) - also Erziehung im Sinne von "Lebenshilfe".

Zur Erläuterung der Grundannahme wären viele Rückfragen nötig und möglich, etwa: Was wird unter "Freiheit" verstanden - ist es die Willensfreiheit, die Produktionsfreiheit, die Freiheit im Sinne moralischer Autonomie? Und: Wie steht die freie Gestaltung des Lebens zu seiner sittlichen Verpflichtung? Ist Freiheit ein Ausdruck der Sittlichkeit oder deren Begrenzung? Ist es die Freiheit der persönlich motivierten Anwahl von Werten,

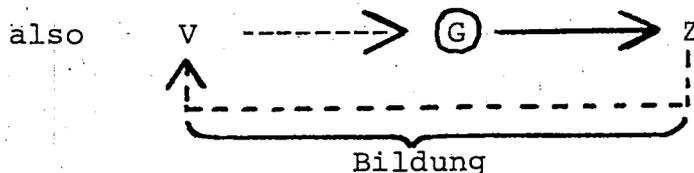
Einstellungen, Überzeugungen oder die Freiheit des Konflikts, des Gegensatzes, der selbst entworfenen Alternativen? Oder meint Freiheit - wie Sittlichkeit - nur einen Grundwert, über dessen Sinn irgendwie Konsens herrscht? Einerseits ist das Prinzip des repetierenden und assoziierenden Fragens, das Klafki in seinen Studien exzessiv befolgt, geisteswissenschaftliche Konzession an die Tatsache, daß die Freisetzung zur Geschichte auch die Freiheit pädagogischen Antwortens einschließt. Andererseits ist die Häufung von Fragen und Begriffen auch ein Anreiz, Leerformelhaftigkeit zu bescheinigen. Man muß sich also weiter umsehen, will man genauer wissen, was mit den zentralen Begriffen der Grundannahme gemeint ist oder wie und das heißt nach welchen Kriterien jene Fragen entschieden werden sollen, welche die Dimensionen der Didaktik im Spannungsfeld von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft charakterisieren. Zum Beispiel: Nach welchen Kriterien soll bestimmt werden, welches die "Werte" und "Gestalten" der Vergangenheit sind, die "auch heute noch" - wie Klafki damals formulierte - "zu sittlichem Aufschwung" begeistern können? Sollen es die "Geistesheroen" sein oder die "Kriegshelden" oder beide zusammen? Und in Bezug auf die "Werte". Werte haben doch ihrerseits eine kritisch-normative Funktion. Und an welcher überlegenen Norm soll nun wiederum taxiert werden, welche von den traditionellen Werten Bestand haben und welche nicht? Und wie ist überhaupt, so fragt man sich, das menschliche Verhältnis zu Werten gedacht, wenn diese als Motoren des "sittlichen Aufschwungs" betrachtet werden, also gewissermaßen als Instrumente zur Förderung "sittlicher Begeisterung"? Sind sie da nicht bereits in einer Weise funktionalisiert (wenn auch in bester pädagogischer Überzeugung), jedenfalls so in Anspruch genommen, daß der Rang, der ihnen unterstellt wird, schon dadurch fragwürdig werden könnte, daß sie den Charakter eines Mittels zur sittlichen Begeisterung annehmen? (Man macht sich bei der gegenwärtigen Wert-Debatte häufig nicht klar, wie die Deklaration eines Wertes zum Wert eben diesen Wert in seiner Werthaftigkeit bedroht, indem sie ihn mediatisiert, also zum Mittel macht, was der Erwartung nach Selbstzweck sein sollte.)

Hier kam es indes nur darauf an zu zeigen, daß die Orientierung didaktischen Handelns an einer progressiv gedachten dreidimensionalen Zeitstruktur nicht automatisch das Auswahlproblem löst. Diese Orientierung wirft lediglich Fragen auf, und zwar entscheidende und wichtige Fragen. Die wichtigste darunter ist die Frage nach dem obersten materiellen Entscheidungskriterium, an dem sich derjenige orientieren kann, der - sei es in der konkreten Unterrichtssituation oder in Lehrplankommissionen - immerhin dreierlei zu leisten hat:

- 1.) eine exemplarische Auswahl der pädagogisch erweiterungsfähigen Gegenwartserfahrungen der heranwachsenden Generation. (Das wäre die didaktische Konzentration auf entwicklungsfähige und förderungswürdige Struktur der gegenwärtigen Lebenswelt). Hierbei ist zu berücksichtigen, daß Klafki nicht der Meinung ist, man müsse nur auf den Stand der fachwissenschaftlichen Entwicklung rekurrieren, um von ihm her zu bestimmen, was nun letztlich entscheidend sei und was nicht.
- 2.) wäre zu leisten (und das ist wohl noch schwieriger) eine Bestimmung derjenigen Lebensaufgaben, die eine eigenverantwortete Zukunft in sich tragen. (Wie schwierig das ist, kann sich jeder vor Augen halten, der etwa an den zweifelhaften Wert bildungspolitischer Prognosen denkt.)
- 3.) müßte eine exemplarische und gehaltvolle Sichtung der Vergangenheit stattfinden, die nur dann erfolgreich sein könnte, wenn die beiden ersten Aufgaben relativ zuverlässig gelöst wären.

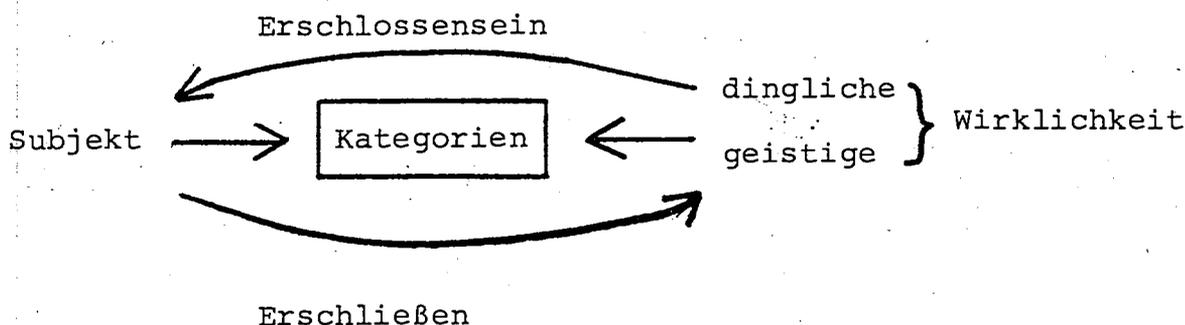
Woran sollen sich also - materialiter - die Auswahlprozesse orientieren, die die didaktische Analyse als Fragenbündel formuliert?

Klafkis Antwort ist ebenso bekannt wie problemhaltig: Das gesuchte oberste Auswahlkriterium ist die "zentrierende" Kategorie der "Bildung".



Hierzu lautet Klafkis Originalformulierung aus der II. Studie über "Kategoriale Bildung" (1959):

"Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt." (S. 43)



Versuch einer Erläuterung:

- Bildung hat einen objektiven und einen subjektiven Aspekt: den Bildungsinhalt und die Person, die sich diesen Inhalt zu eigen macht. Anders gesagt, zur Bildung gehört auf der Seite des Individuums die Bildungsfähigkeit (als Fähigkeit der Wirklichkeit zu begegnen) und auf der Seite der Wirklichkeit gehört zur Bildung ihr Charakter als potentiellles Bildungsangebot.

- Das ist aber nur die Ausgangslage (die Bedingung der Möglichkeit), damit so etwas wie ein Bildungsprozeß überhaupt stattfinden kann. Faktisch findet er statt in der Form einer Vermittlung, d.h. Mensch und Wirklichkeit bewegen sich im Bildungsprozeß aufeinander zu, und zwar in der Weise, daß der Einzelne allmählich (und pädagogisch gefördert) aus seiner Wirklichkeitsverschlossenheit und -fremdheit heraustritt, und die Wirklichkeit in dem Maße an Abstraktheit verliert, in dem sie bildungsmäßig kompatibel wird. (Man könnte sich das auch an Piagets Prinzipien der "Assimilation" und "Accomodation" verdeutlichen.)

- Indem sich Subjekt und Wirklichkeit im Bildungsprozeß aufeinander zu bewegen, verliert - nach Klafki - das Ich seine Befangenheit und die Wirklichkeit ihre Fremdheit, und zwar dadurch, daß eine dritte Instanz aufgebaut wird: die Instanz der kategorialen Vermittlungen oder der Kategorien. "Kategorie" von griechisch KATEGOREIN taucht denkgeschichtlich in mehrfacher Bedeutung auf. Bei Aristoteles als Grundform der Aussage, bei Kant als Gedankenform, an die das Denken gebunden ist. Klafki versteht unter "kategorial" offenbar beides nicht, denn für ihn sind Kategorien "geistige Grundrichtungen" mit geschichtlicher Varianz. So können Begriffe wie "Demokratie", "Sozialität", "Hilfsbereitschaft" usf. als Kategorien fungieren. Jede Zeit, jede geschichtliche Epoche hat also ihre eigenen "Kategorien".

Das Ergebnis wäre: Klafki dynamisiert und formalisiert den Bildungsbegriff, und zwar im Gegensatz zu der Hoffnung, die der Begriff der Kategorie weckt. Das heißt aber, der von Klafki entwickelte kategoriale Bildungsbegriff kann nicht als solcher schon im Sinne eines inhaltlichen Auswahlkriteriums dienen. Er - dieser kategoriale Bildungsbegriff - stellt nur eine neue Aufgabe, nämlich die Aufgabe, eine Zeitlege auf diejenigen Grundelemente hin zu analysieren und zu interpretieren, die man für kategorial hält. Diese Konsequenz sieht Klafki

selbst, wenn er sagt: "Der Didaktik erwächst ... die Aufgabe einer eigenständigen Struktur- und Kategorialforschung, die von der geschichtlich gegebenen Bildungswirklichkeit ... auszugehen hätte. Ihre Aufgabe wäre es, die Kategorien und Strukturen jener geistigen Grundrichtungen zu ermitteln, in denen dem jungen Menschen heute sein Leben als verpflichtende Aufgabe oder als freie geistige Wirklichkeit gegeben ist." (S. 45)

Die didaktischen Überlegungen enden also mit einem Desiderat: mit dem Desiderat einer "eigenständigen Struktur- und Kategorialforschung", in der zu bestimmen wäre, welches hier und jetzt diejenigen Kategorien sind, die didaktisches Handeln aus pädagogischer Sicht orientieren könnten und müßten. Man muß sich darüber im klaren sein, das ist durchaus konsequent auf dem Boden einer geisteswissenschaftlichen und lebensphilosophischen Didaktik.

Aber wir müssen auch f r a g e n:

- Wer soll die didaktische Kategorialforschung betreiben und mit welchen Instrumenten?
- Und: Klafki hofft (wie auch sein Lehrer Weniger) noch auf die Möglichkeit, daß die Ergebnisse einer Kategorialforschung k o n s e n s f ä h i g seien. Was aber, wenn dieser Konsens im "Kampf der Mächte" um den Lehrplan sich nicht verbindlich machen läßt?
- Weiterhin, wenn es zutrifft, wie wir anfänglich schon bemerkten, daß nach geisteswissenschaftlicher Überzeugung keine historische Objektivierung gegen die Negativität der Zeit sicher ist, wenn uns also das Elend des Historismus nicht nur im Rückblick auf die Vergangenheit befällt, sondern auch im Vorblick auf die Zukunft, da auch deren Entwürfe sich wechselseitig relativieren werden - kann man dann eigentlich noch den Mut fassen, sich auf das unendliche "Ringeln" einzulassen, das Klafki den Ambitionen um eine Kategorialanalyse vindiziert? Oder muß sich nicht

vielmehr so etwas wie ein "didaktischer Nihilismus" einstellen?

Diese Rückfragen betreffen nicht nur die didaktische Analyse Klafkis, sondern den geisteswissenschaftlichen Denkansatz überhaupt mit seiner Tendenz zur Liquidation geschichtlicher Kraft durch die Geschichte selbst. Gewiß kann man begründet behaupten, daß die Selbstergreifung geschichtlichen Lebens in den Geisteswissenschaften den Menschen in das Recht seines freien Selbstschöpfertums gesetzt habe, daß sie ihn auf ihre Weise aus dem dogmatischen Schlummer geweckt und zu sich selbst geführt habe. Jedoch, kommt damit nicht auch Hybris ins Spiel - unterschwellig auch bei Klafki, wenn er der Gegenwart ein nahezu absolutes Vorrecht vor den anderen Zeitdimensionen einräumt? Ist es da nicht auch eine mögliche Folge, daß die didaktische Dienstbarmachung der Tradition dieser auch um ihre pädagogische Substanz bringt, sofern sie sich als Erziehungs- und Bildungsmittel auszuweisen hat oder ungültig wird? Auch etwas anderes wäre denkbar, ohne dem Traditionalismus zu verfallen, nämlich daß man die geschichtliche Erinnerung nicht vor den Richterstuhl der Gegenwart zwingt, sondern die Gegenwart auch an ihrer Geschichte mißt. Das wäre dann weder eine Versklavung der Gegenwart im Dienste der Geschichte noch eine Versklavung der Geschichte zum Dienst an der Gegenwart.

4. Vorlesung

Wir sind im Begriff, die didaktische Konzeption Wolfgang Klafkis als Fallbeispiel für das Paradigma der geisteswissenschaftlichen Didaktik und seine neuere Entwicklung zu studieren. Wir haben uns bislang vergegenwärtigt:

- Geisteswissenschaftliche Didaktik in ihrer Version am Ausgang der fünfziger Jahre und in ihrer spezifischen Brechung bei Klafki sucht ihre Grundorientierung im Rückbezug auf das Phänomen der G e s c h i c h t l i c h - k e i t.

- Geschichtlichkeit wird als das spezifische In-der-Zeitsein des Menschen verstanden, als ausdrückliches Zeitverhältnis, das sich lebensmäßig in die Dimensionen von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft "zerlegt".
- Die dreifache Dimensionierung der Geschichtlichkeit in den Zeitfeldern erscheint als **l e b e n s p h i l o s o p h i s c h e B a s i s**
 1. der Wesensbestimmung von Erziehung (=Ermöglichung der Entfaltung des Daseins in den drei Zeitdimensionen),
 2. der Wesensbestimmung von Bildung (=helfende Freigabe zur individuellen und gemeinschaftlichen Selbstantizipation und Selbsterinnerung),
 3. der Wesensbestimmung von Didaktik (=Auswahl derjenigen **k a t e g o r i a l e n B i l d u n g s i n h a l t e**, die in einer bestimmten kulturgeschichtlichen Epoche als "repräsentativ" angesehen werden müssen).
- Auf der Ebene didaktischer Entscheidungen bedeutet die Dreidimensionalität der Zeiterstreckungen in ihrem Spannungsgefüge (unter der Voraussetzung, daß jede Generation ein Recht auf sich selbst hat):
 1. Die Priorität der Gegenwartsdimension vor der Dimension der Zukunft und der Vergangenheit.
 2. Die Notwendigkeit einer jeweils neu zu leistenden kategorialen Analyse der eine Zeit bestimmenden "Sinnrichtungen".
 3. Die permanente Neubestimmung des Bildungsbegriffs als des obersten didaktischen Entscheidungskriterium.

Problematisch erschien folgendes:

1. Die zugrundeliegende lineare Zeitinterpretation. Frage: Ist diese Interpretation selbst "historisch relativ", oder ist Zeit hier in einer übergeschichtlichen Seinsweise gefaßt?
2. Entkommt Klafki einem pädagogischen Aktualismus, oder bleibt die didaktische Verschränkung der Zeitdimensionen nur eine theoretische Behauptung, die faktisch durch die Konzentration auf die Gegenwartslage nicht oder nur unzureichend eingelöst wird?
3. Problematisch wurde auch der Begriff der "Kategorie" im Ansatz der "Kategorialen Bildung". Frage: Was heißt "Kategorie", wenn nicht damit gemeint ist a) Grundform der Aussage oder b) Grundausstattung des Verstandes, welcher die Dinge auf eine dieser Ausstattung entsprechenden Weise erscheinen läßt?
4. Wenn Kategorien bestimmte Sinnstrukturen einer geschichtlichen Epoche sind, die sich mit ihr verändern - wie lassen sich dann diese Kategorien "auffinden" und w e r betreibt die Kategorialanalyse?
5. Es fiel das provozierende Wort von der Möglichkeit eines "didaktischen Nihilismus". Gemeint war: Die Unendlichkeit des historischen Lebens- und Zeitstroms, von dem Geisteswissenschaft ausgeht, bedeutet auf der Ebene des Faktischen auch eine unendliche R e l a t i v i e r u n g jeder historischen Objektivierung in allen Lebensbereichen - vor allem aber im Bereich der Wertüberzeugungen. (Das einzige, was nicht relativiert wird, ist die unendliche Zeitbewegung selbst. Sie ist so etwas wie eine "absolute Annahme"). Von Nietzsche stammt das bekannte Wort: "Was bedeutet Nihilismus? Daß die obersten Werte sich ent-

werten. (...) Der radikale Nihilismus ist die Überzeugung einer absoluten Unhaltbarkeit des Daseins, wenn es sich um die höchsten Werte, die man anerkennt, handelt, hinzugerechnet die Einsicht, daß wir nicht das geringste Recht haben, ein Jenseits oder ein An-sich der Dinge anzusetzen, das "göttlich", das leibhafte Moral sei. Diese Einsicht ist eine Folge der großgezogenen Wahrhaftigkeit: somit selbst eine Folge des Glaubens an die Moral." (Aphorismus 1,2, Wille zur Macht) Nihilismus in diesem Sinne ist kein Programm, sondern eine philosophische Geschichtsanalyse, die den Zusammenbruch der Metaphysik zu erklären sucht. Er wird erklärt als Selbsterkenntnis, und zwar als Selbsterkenntnis, die gewahr wird, daß es keinen Wert an sich gibt, sondern nur Werte d u r c h u n s. D i d a k t i s c h e r N i h i l i s m u s würde entsprechend bedeuten: Jedes Bildungsideal, jeder Bildungsinhalt ist grundsätzlich eine revidierbare menschliche Setzung. Und jeder Versuch, solche Setzung übergeschichtlich und gegengeschichtlich zu kanonisieren, ist eine (machtmäßige) Verschleierung ihres Ursprungs. Die Konsequenz: Das Plädoyer für die freie Zukunftsentscheidung - für die Freiheit überhaupt - ist nicht ein Akt der Humanität, sondern Einlösen des Schicksals, das denkgeschichtlich als Zusammenbruch der Metaphysik beschrieben wird. Entscheidend ist, daß auch im Zusammenhang mit dem Phänomen der Didaktik Nihilismus als eine a n a l y t i s c h e und nicht als eine m o r a l i s c h e Kategorie verwendet wurde. Es ging zunächst nur um den Aufweis einer Implikation geisteswissenschaftlicher Didaktik, nicht um irgendeine Form moralisierender Kritik. Insofern diese Didaktik auf g e s c h i c h t l i c h e S e l b s t n o r m i e r u n g des D a s e i n s abhebt, reagiert sie deutlich auf das, was Nietzsche als diejenige Einsicht bezeichnet, "daß wir nicht das geringste Recht haben, ein Jenseits oder ein An-sich der Dinge anzusetzen, das göttlich, das leibhafte Moral sei."

II

Klafkis eigene Entwicklung seines didaktischen Ansatzes ging nun nicht in Richtung einer Verstärkung seines ursprünglichen erziehungsphilosophischen Ansatzes (nicht im Sinne einer Vertiefung in lebens- und existenzphilosophische Fragestellungen), sondern in Richtung einer verstärkten Adaption erziehungswissenschaftlicher und gesellschaftswissenschaftlicher Probleme und Erkenntnisse. Die Auflage 1974 der "Studien" wird mit einem selbstkritischen Vorwort versehen, in dem Klafki feststellt, daß diese Studien grundsätzlich neu gefaßt werden müßten. Zwar seien die Probleme nicht überholt, sondern "nach wie vor von zentraler praktischer und theoretischer Bedeutung. Aber es ist erforderlich, die Studien auf den heutigen Diskussions- und Forschungsstand der Erziehungswissenschaft zu beziehen." (Nachwort 1974). Das liefe auf eine Revidierung und Erweiterung des geisteswissenschaftlichen Problemhorizonts hinaus, auf seine Einbeziehung in einen - wie Klafki formuliert - "größeren Zusammenhang". Und dazu wird gesagt: "Jener größere Zusammenhang läßt sich durch die Frage nach der Funktion und nach den Möglichkeiten der Erziehung und der Erziehungswissenschaft - hier speziell: der Bildungstheorie und der Didaktik - im gesamtgesellschaftlich-politischen Zusammenhang andeuten, und zwar in dem Sinne, daß Gesellschaft und Politik wesentlich durch die in ihnen waltenden, nicht zuletzt ökonomisch begründeten Machtverhältnisse bestimmt, zugleich aber als veränderbar und veränderungsbedürftig in Richtung auf Abbau gesellschaftlicher Klassenschränken und der sie hervorbringenden Ursachen, auf Demokratisierung und Humanisierung, auf Mitbestimmung realer Sicherung der Chancengleichheit und soziale Solidarität hin verstanden werden." (Nachwort)

Der hier aufgenommene Trend ist deutlich und (aus dem Rückblick) vertraut. Bildungstheorie soll gleichsam aus ihrer selbstgewählten Beschränkung heraustreten, indem sie sich in ihrem Zusammenhang mit der Gesellschaft eigens definiert.

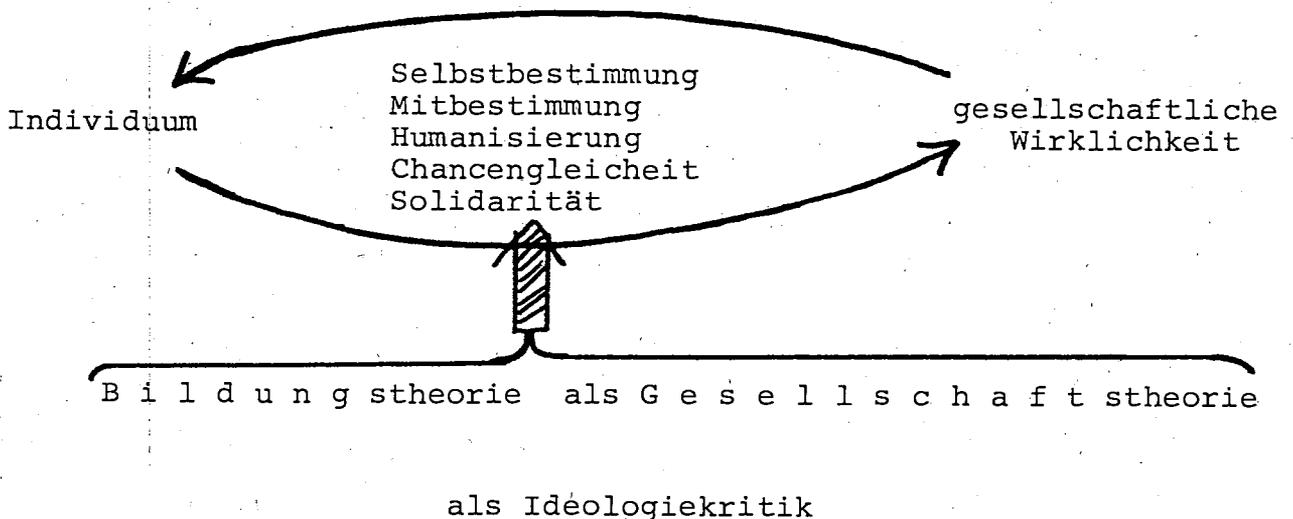
Zwar hatte schon Dilthey festgestellt, daß die Erziehung eine Funktion der Gesellschaft sei. Jetzt aber soll diese Funktion nicht einfach hingenommen oder übernommen werden, sondern soll selbst Gegenstand gesellschaftstheoretischer Reflexion sein. Gesellschaft aber wird verstanden nicht als eine wertfreie Organisation der sozialen Bedürfnisse, sondern Klafki operiert offenbar mit einer Identität von Gesellschaft und Staat und begreift das Gesellschaftssystem als eine soziale "Totalität", die "wesentlich" durch die Art, in der die Machtverhältnisse institutionalisiert sind, bestimmt wird. Damit vollzieht sich in der Tat ein Umbruch. Diesen kann man bezeichnen als Übergang von einem "Kulturstaat", wie er von Kerschensteiner oder auch noch von Weniger vorgestellt wurde, zum Staat als Machtgebilde. Der Unterschied zwischen beiden Staats- und Gesellschaftskonzeptionen wäre darin zu sehen, daß (in der Nachfolge Hegels) im Kulturstaat oder in der Kulturgemeinschaft der Bürge der objektiven Sittlichkeit gesehen wurde, während im Staat als primärem Machtgebilde dieser selbst zum Gegenstand der gesellschaftlichen Bedürfnisse wird. Staat und Gesellschaft spiegeln nicht die sittliche Substanz eines Volkes (wie bei Hegel), sondern sind als bestimmte Machtgruppierungen und Machtverteilungen anzusehen, die nicht nur gesetzlich (auf der Basis der Verfassung) durch verfassungsgebende Organe festgelegt werden, die vielmehr immer auch durch die ökonomische Struktur bestimmt sind. Politische Macht, ökonomische Macht, gesellschaftliche Macht bringen gleichsam in spannungshafter Verschränkung aus sich Staat und Gesellschaft hervor, die in ihrer Binnengliederung (Schichtung) der konkreten Machtverteilung entsprechen. Bildung nun - konfrontiert mit dem Motiv der gesellschaftlichen Machtkonstellation und der machtmäßigen Konstellation der Gesellschaft - soll sich nicht mehr als deren funktionales Verlängerungsinstrument verstehen, sondern mit darauf hinwirken, daß der soziale und humanistische Selbstanspruch der Gesellschaft im Sinne ihres Demokratiepostulats verwirklicht werden. Klafki: "Erziehungswissenschaft kann dann ... als eine kritische Gesellschaftswissenschaft verstanden werden,

(wenn) ein kritisches Gesellschaftsverständnis das Moment der Gesellschaftlichkeit des Menschen mit einem Begriff vom selbstbestimmungsfähigen Individuum zu verbinden vermag und das Kind, den Jugendlichen und jeden der pädagogischen Hilfe Bedürftigen in seinem eigenen Anspruch auf die Entwicklung seiner Selbstbestimmungsfähigkeit ernst nimmt." (S. 156)

Die Veränderungen in Klafkis bildungstheoretisch-didaktischem Denken kann man sich verdeutlichen, wenn man sich an die Formel von der kategorialen Bildung (Erschließen einer Welt, Erschlossen-sein einer Welt) erinnert. Der weit offene Charakter dieser Bildungsformel wird jetzt "aufgefangen" in einer grundsätzlichen Interpretation der Pädagogik als einer gesellschaftskritischen Agentur. Die erwünschte Kategorialanalyse erscheint als kritische Theorie der Gesellschaft mit einigen "definitiven" Zielen:

- Verwirklichung der Selbstbestimmungsfähigkeit
- Humanisierung
- Mitbestimmung
- reale Sicherung der Chancengleichheit
- soziale Solidarität
- usf.

Das wären jetzt "Operationalisierungen" des Bildungsbegriffs auf der Möllerschen Richtzielebene. Die Graphik der kategorialen Bildung hätte sich dementsprechend jetzt in folgender Weise komplettiert:



Die gesellschaftskritische Umschrift der didaktischen Analyse versucht Klafki nun abzustützen durch die Neuformulierung der erziehungswissenschaftlichen Theorie im Sinne einer "kritisch-konstruktiven Theorie". Diese Neuformulierung erfolgt in einem bekannten Aufsatz aus dem Jahre 1971 unter dem Titel "Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik" (Zeitschrift für Pädagogik, 3/1971). Die für Klafki jetzt entscheidende Position ist diejenige der "Ideologiekritik" oder der "ideologischen Fragestellung". Sie wird wie folgt beschrieben: "Die ideologiekritische Fragestellung und Methode geht von der Generalhypothese aus, daß menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch mitbestimmt sind." (a.a.O. S. 378) Zwar spricht Klafki von einer "ideologiekritischen Methode". Tatsächlich wird jetzt aber keine neue Methode eingeführt, sondern es wird auf eine bestimmte Fragestellung gedrängt, nämlich auf die Fragestellung, inwieweit sich bestimmte Erkenntnisse, Einrichtungen, Überzeugungen auf "Interessenlagen" zurückführen lassen und inwieweit diese Interessenlagen sichtbar oder verschleiert sind.

Als Beispiel der Verdeutlichung ideologiekritischer Fragestellung wählt Klafki drei Beispiele:

- als historisches Beispiel: die Entstehung der klassischen deutschen Bildungstheorie von Herder bis Humboldt. Hier habe ideologiekritische Forschung gezeigt, wie diese ehemals "emanzipatorische" Bildungstheorie zur Bildungsideologie des Besitzbürgertums geworden sei. Dadurch sei der Gedanke Allgemeinbildung zu einem bürgerlichen Standesprivileg geworden.

- zweites - gegenwärtiges Beispiel: die pädagogische Favorisierung des Leistungsprinzips. Hier haben ideologiekritisches Rückfragen gezeigt, daß die pädagogische Annahme, durch Leistungsforderung personale Fähigkeiten des Menschen zu fördern, ideologisch gewesen sei, das heißt: in Wahrheit sei Leistungsförderung und Leistungsforderung "oft ... bloßes Mittel der Anpassung an soziale Hierarchien", mit der Folge von Aggressionen.
- drittes Beispiel: die duale Berufsausbildung in der Bundesrepublik. Sie sei nicht das Ergebnis pädagogischer Erwägungen, sondern vor allem das Produkt unternehmerischer Interessenlagen.

Das wären Beispiele für ideologiekritische Fragestellungen als Aufdeckung verschleierner politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Interessen. Ideologiekritik hatte den Charakter einer Aufdeckung konkreter Interessenzusammenhänge und faktischen falschen Bewußtseins.

In einem anderen Sinne fordert Klafki (auch hierin mit dem Trend im Einklang) Ideologiekritik als **W i s s e n s c h a f t s - k r i t i k**, d.h. als Aufdeckung falschen Bewußtseins in wissenschaftlichen Grundüberzeugungen. Hier wird vor allem an der Interessenlehre von J.Habermas angeknüpft. Diese Interessenlehre besagt - einfach formuliert - , daß in jedem bekannten Wissenschaftstypus (in der Empirie wie in der Hermeneutik) ein fundamentales menschliches Interesse ("Gattungsinteresse") liege. So in der Empirie das Interesse an der Verfügung über Sachen und Sachverhalte (technisches Erkenntnisinteresse), in der Hermeneutik das Interesse an der Bestimmung von Handlungsregeln, die als Normen den sozialen Zusammenhang steuern sollen (praktisches Erkenntnisinteresse) und in der Dialektik ein Interesse an der Steigerung der Vernunft durch Abbau vernunftwidriger Zwänge (emanzipatorisches Erkenntnisinteresse). Erkennen die Wissenschaftsrichtungen nicht das sie leitende, allgemein-menschliche

Interesse, so kommt es - nach Ansicht von Habermas/Klafki - zu einer positivistischen Verselbständigung mit der Folge der Verdinglichung. Das heißt: Die Hermeneutik macht aus der Geschichte entweder ein Museum oder eine naturwüchsige Tradition, die von selbst gilt; die Empirie läßt ihre (sozialwissenschaftlichen) Gegenstände nur als Faktum erscheinen und nicht als veränderbare Tatsachen - ideologiekritische Fragestellung soll also konkrete pädagogische Praxis ebenso betreffen wie sozialwissenschaftlich-pädagogische Theoriebildung.

Das Verhältnis von Ideologiekritik und geisteswissenschaftlicher Didaktik (im alten Sinne) ist für Klafki ein Verhältnis der Nähe und der Erweiterung. Als Nähe ist die Tatsache anzusehen, daß Begriffe wie

- "Emanzipation"
- "Selbstbestimmung"
- "Freiheit"
- "Recht auf individuelles Glück"
- "Autonomie des Denkens"

sich durchaus als geisteswissenschaftliche Zielsetzungen interpretieren lassen. Die Erweiterung sieht Klafki im folgenden Sachverhalt: "Diese Begriffe werden nicht allein auf den je einzelnen zu erziehenden jungen Menschen bezogen, sondern zugleich auch auf die Gesellschaft und letztlich - so übersteigert das auf dem ersten Blick erscheinen mag - auf die Menschheit als ganze. Die Förderung des einzelnen Kindes zur Entscheidungsfähigkeit oder Mündigkeit hin wird erst möglich, wenn die Beschränkung der pädagogischen Sorge auf das Individuum aufgehoben und die Dialektik individueller und gesellschaftlicher Emanzipation dadurch in den Blick gerät, daß die jeweiligen sozialen Bedingungen sowie die gesellschaftlich-politischen Funktionen der Erziehung untersucht werden" (S. 383 ff.)

Damit erscheint für Klafki der Bann geisteswissenschaftlicher Selbstbeschränkung in didaktische Orientierung gebrochen - durch

kritische Theorie und die in ihr entwickelte ideologiekritische Fragestellung.

Ist der Bann wirklich gebrochen? Lösen sich Geisteswissenschaft, geisteswissenschaftliche Pädagogik und geisteswissenschaftliche Didaktik zwanglos auf in kritische Theorie? Es gibt einen Satz Klafkis, den er in seiner Konsequenz wohl nicht ganz bedacht hat. Er lautet: "Diese Leitbegriffe kritischer Gesellschaftstheorie (gemeint sind: Emanzipation, Mündigkeit, Selbstbestimmung, Demokratisierung) sind nicht etwa als abstrakte, zeitlose Normen gemeint. Sie werden vielmehr selbst als Entdeckungen unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen verstanden." (S. 382) Gibt man diesem Satz ein volles Gewicht, so bedeutet das doch: auch diese Begriffe sind nicht immun gegen historische Auflösung und Ablösung. Mit Dilthey: "Der geschichtliche Lebensstrom" könnte auf diese Objektivationen menschlichen Geistes in sich zurücknehmen und völlig andere - kontroverse, alternative - hervorbringen. Selbst die kritische Theorie wäre nicht sicher vor der eigenen Negation, davor, daß sie das kritische Moment ihres Anspruchs gegen sich selbst richtet. Mit Nietzsche gesprochen, der "Wert" der "Kritik" könnte selbst zu einem kritisierten werden. Das aber nicht nur aus Gründen politischer Opportunität, sondern deshalb, weil Geschichtlichkeit am Ende nicht endgültig legitimiert als ein dauernd sich überholendes Wertschätzen und Wertsetzen. Das einzige, worüber man dann streiten könnte, wäre, ob kritisch-konstruktive Didaktik "an der Zeit sei oder nicht". Und selbst das könnte nur in einer vorläufigen Meinungsbildung festgelegt werden. Klafki registriert eigentlich nicht, daß er im zitierten Satz den Gedanken offener Geschichtlichkeit gegen die kritische Theorie und ihren Gedanken der Kritik rehabilitiert.

Er sagte weiterhin: "In dieser Entwicklung (gemeint sind die Leitbegriffe kritisch-konstruktiver Theorie) die zu erforschen eine der hermeneutischen Aufgaben kritischer Theorie darstellt, haben die

genannten Begriffe (z.B. Mündigkeit, Selbstbestimmung) immer wieder neue Auslegungen gefunden, und diese Notwendigkeit ständig neuer Interpretation und Konkretisierung aus den jeweils gegebenen (!) ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen, wissenschaftlichen, technischen Verhältnissen und den sich anbahnenden Entscheidungen heraus und in sie hinein gilt selbstverständlich auch für die Gegenwart." Wenn aber selbst die obersten Kriterien der Kritik immer wieder neu ausgelegt werden müssen, wer soll dann bestimmen, welche Auslegung triftig ist und welche nicht? Um nur ein (massives) Beispiel zu erinnern: Emanzipation kann man verstehen als totale Befreiung in die vermeintliche Idylle des Chaos (das wäre ein anarchistischer Emanzipationsbegriff); man kann sie verstehen als Befreiung von überflüssigen Zwängen (wobei sinnvollerweise zu unterstellen ist, daß es auch Zwänge gibt, die nicht überflüssig sind) - das wäre ein liberalistischer Emanzipationsbegriff, den man bis zur neomarxistischen Variante vortreiben kann; Emanzipation läßt sich aber auch interpretieren als gewalthafte Befreiung in einer revolutionären Situation (das wäre ein revolutionärer Emanzipationsbegriff); schließlich, Emanzipation wäre auch verständlich als innerer Rückzug bei äußeren Zwängen (der Emanzipationsbegriff der inneren Emigration). Das sind nicht nur mögliche Interpretationen, sondern auch faktische Überzeugungen. Wie aber wäre dann festzustellen, welche Emanzipation die "richtige", die "kategoriale" ist? Beruft man sich auf die Notwendigkeit eines Konsenses, so müßte erst einmal über den Konsens (als Verfahren) Konsens bestehen.

Konsequenz: (Zusammenfassung)

- Die Öffnung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur kritischen Theorie überholt nicht das Problem der Geschichtlichkeit, sondern stellt es im weiteren Horizont der Gesellschaftstheorie wieder her. Das Elend des Historismus macht vor der kritischen Theorie nicht halt, sondern holt sie ein. Die ideologiekritische Fragestellung muß an sich selbst eine ideologiekritische Frage stellen, muß zumindest gewärtig sein, in irgend einer

historischen Zukunft als ideologisch eingestuft zu werden - es sei denn, man findet einen absoluten Bezugspunkt der Geschichte wie bei Marx und Hegel.

- Die von Klafki herausgestellte Notwendigkeit einer Interpretation der Leitbegriffe der kritisch-konstruktiven Theorie (und der ihr folgenden Didaktik) zwingt vor die Frage nach der G e l t u n g möglicher Interpretationen. Damit verlängert sich die Frage nach den obersten Kriterien praktischen Handelns in die Unendlichkeit einer endlosen Diskussion. Es sei denn, man bricht die Begründung an irgend-einer Stelle bewußt ab oder man einigt sich auf einen Abstimmungskonsens, der immer auch andere Möglichkeiten ausschließt.

In summa: Interpretierbarkeit und Revidierbarkeit der Normgehalte setzen sich auch gegen die von Klafki so bezeichneten "regulativen Ideen" von Emanzipation und Selbstbestimmung usf. durch. Man könnte sie selbst als "oberste Normen" bezeichnen oder wohl besser: als oberste Aufgaben.

Auch 1980 - anläßlich des didaktischen Forums - hält Klafki an seiner 1970 vorgestellten Revision des geisteswissenschaftlichen Ansatzes der Didaktik fest, wenn er Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik vorstellt. Dort heißt es:

"Didaktik ist verflochten mit Problemen der Schultheorie sowie einer historisch-gesellschaftlich reflektierten Zieltheorie, die m.E. auch heute als Bildungstheorie verstanden werden kann, sofern man den Bildungsbegriff als eine kritische und zugleich handlungsorientierende Kategorie versteht. Meine didaktische Position ist also auch heute eine bildungstheoretisch fundierte." (S. 32)

Der seit den Geisteswissenschaften zentrale Stellenwert des Bildungsbegriffs bleibt unangetastet aus zwei Gründen:

1. weil der Verzicht auf den Bildungsbegriff ihn nur in anderen Zentralbegriffen wiederholt - z.B. in den Begriffen Emanzipation, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit.
2. (als historisches Argument), weil die Bildungskategorie bereits in der deutschen Klassik eine kritische und "potentiell" gesellschaftskritische Funktion gehabt habe.

Auch 1980 gibt es eine erklärte Rückbindung zieltheoretischer Fragestellungen an die Philosophie der Frankfurter Schule. Allerdings gewinnt man den Eindruck, daß das 1980 vorgestellte Unterrichtsplanungskonzept etwas abrückt von dezidiert gesellschaftstheoretischen Positionen, was nach 10-jähriger Erfahrung mit zum Teil hektischen und sektiererischen Vulgarisierungen der kritischen Theorie durchaus verständlich ist. Und man hat in der Zwischenzeit registrieren müssen, daß kritische Theorie aus verschiedenen Gründen nicht einfach in eine entsprechende kritische Pädagogik und Didaktik umgeschrieben werden kann. Einer dieser Gründe ist sicherlich die Tatsache, daß die Alltagswelt, auf welche der handelnde Pädagoge massiver stößt als der kritische Theoretiker, sich nicht auf permanente Selbstkritik einschwören läßt. Das auch wiederum nicht nur aus Gründen politischer Opposition oder sozialen Phlegmas, sondern auch deshalb, weil Traditionen aller Art - Traditionen, die stabilisierend auf ein Lebensgefüge wirken - nicht in der Weise zur Disposition stehen, wie es der theoretischen Position der Kritik erscheint. Jedenfalls ist der gegenwärtig deutliche Trend, alltägliche Lebenswelt nicht nur zu einem Übungsfeld permanenter Kritik zu machen, sondern ihr und denjenigen, die sie "bevölkern" auch zu ihrem Recht zu verhelfen, eine wohl sinnvolle Reaktion auf bodenlos gewordene theoretische Ambitionen und deren "systemüberwindende Utopien". Aus den Reihen der kritischen Theoretiker selbst - Adorno, Habermas - wurde schließlich vor einer überstürzten Anwendung kritischer Theorie auf Praxis gewarnt, weil eben dadurch diese Theorie um ihren Sinn gebracht werden könnte, nämlich Praxis aus der *D i s t a n z* zu beleuchten. Das unbezweifelbare Verdienst Klafkis ist es - wie auch der kritischen Theorie - verhindert zu haben, daß das Problem der Bildung als Zentralkategorie

von Erziehung und Didaktik als P r o b l e m der Bildung bewahrt bleibt, nicht aber als ihr D o g m a.

5. Vorlesung

Die unterrichtstheoretische Didaktik

Zur Grobunterscheidung der "bildungstheoretischen" und der "unterrichtstheoretischen" Didaktik.

Bildungstheoretische Didaktik ist charakterisiert:

- durch ihren Ausgang von geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Denkparadigma;
- durch Beibehaltung des Bildungsbegriffs als oberster didaktischer Entscheidungskategorie;
- durch eine spezifisch anthropologische Prämisse: die offene Geschichtlichkeit des Menschen;
- durch Behauptung einer deutlichen Priorität von Ziel- und Inhaltsfragen v o r Fragen der Methodik;
- durch zunehmende Rezeption von Positionen der kritischen Theorie;
- durch Rekonstruktion des ursprünglichen geisteswissenschaftlichen Denkansatzes im Sinne "kritisch-konstruktiver" Theorie;
- durch eine bestimmte Form der Begriffsbildung im engen Kontakt mit historischen Bemühungen, d.h. Begriffe sind Ergebnisse von Auslegungen und nicht von Festlegungen (oder: Begriffe sind keine "Bezeichnungen", sondern "Deutungen" in Fühlungnahme mit "Gegenständen").

An der unterrichtstheoretischen Didaktik fällt zunächst auf:

- Im Zentrum steht nicht das Bildungsphänomen, sondern der Unterricht.

- Der wissenschaftstheoretische Hintergrund ist vor allem durch das Paradigma der Erfahrungswissenschaften geprägt.
- Eine anthropologische Grundprämisse ist nicht zu erkennen.
- Die Begriffsbildung folgt den Vorstellungen des kritischen Rationalismus, d.h. Begriffe sind Bezeichnungen, die als Konsensprodukte bzw. als Festlegungen gefaßt werden. (Operationale Definitionen, mit denen man "arbeiten" kann.
- Die Intention geht auf eine wertfreie Analyse des Gegenstands "Unterricht".

Die Begründung der Notwendigkeit einer Theorie des Unterrichts geht aus bei Schulz (Wolfgang Schulz: Unterricht - Analyse und Planung. In: Paul Heimann, Gunter Otto, Wolfgang Schulz, Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1965, 6. bearbeitete Auflage 1974) von der R o l l e d e s L e h r e r s.

Die Lehrerrolle wurde bekanntlich definiert durch ein komplexes Erwartungsgefüge von

- Schülerschaft
 - Lehrerkollegium
 - Eltern
 - Vorgesetzten
 - usw.
- } gesellschaftliche Erwartungen

Dieses Erwartungsgefüge - so wird grundlegend angenommen - müsse aber durch ein entscheidendes Rollenelement erweitert werden: durch eine berufliche Qualifikation, die darin besteht, daß der "moderne Lehrer" zur "unvoreingenommenen Beobachtung des Unterrichtsgeschehens fähig ist, zur Verarbeitung dieser Beobachtung zu einem S y s t e m widerspruchsfreier Aussagen, das durch intersubjektiv verfügbare Fakten verifiziert oder falsifiziert werden (kann)". (S. 13)

Das neue Rollenelement bestimmt also den Lehrer als "Unterrichtstheoretiker". Der Lehrer als Unterrichtstheoretiker ist aber bei Schulz n i c h t gleichzusetzen mit dem Unterrichtswissenschaftler.

Anders gesagt: Es liegt eine Doppeldeutigkeit im Begriff der Unter-

richtstheorie. Einmal ist die Rede

- von der Unterrichtstheorie des L e h r e r s
- sodann von der Unterrichtstheorie des W i s s e n s c h a f t l e r s.

Schulz erläutert nicht genau den Status und das Verhältnis beider Theorien. Gemeint ist aber offenbar ein Verhältnis p r a k t i s c h e Theorie und w i s s e n s c h a f t l i c h e r Theorie, das sich gegenseitig ergänzt und korrigiert. Das ist jedenfalls zu vermuten angesichts der Doppelthese, die Schulz aufstellt, nämlich: der praktizierende Lehrer dürfe "seine" Unterrichtstheorie nicht dem Wissenschaftsspezialisten überlassen, wenn er seiner gesamtgesellschaftlichen Verantwortung " gerecht werden wolle; andererseits könne der Wissenschaftler nicht auf die Reflexionen des Praktikers verzichten - in dessen Planung die Unterrichtstheorie zur Theorie einer speziellen Unterrichtssituation zu Ende entwickelt werden muß." (S. 16)

Wir halten jedenfalls fest, daß der Doppelstatus der Unterrichtstheorie-als Theorie des Lehrers und als Theorie des Wissenschaftlers - nicht eindeutig geklärt ist. Er wird auch dadurch nicht geklärt, daß "theoretisch gekonntes Praktizieren" in ausgrenzender Weise von Unterrichtshandwerk, Unterrichtstechnik und Unterrichtskunst abgehoben wird. Genannt wird als Unterscheidungskriterium nur ein Standard der "objektivierenden Distanz", der Beobachtung und Kontrolle, der aber nicht unbedingt identisch ist mit einem w i s s e n s c h a f t l i c h e n Standard. Schließlich ist es auch nicht sehr hilfreich, wenn Schulz Paul Heimann zustimmend mit dem Satz zitiert: "Nicht die Theorie als Endgestalt, der Prozeß der Theoriebildung ist der eigentliche Gegenstand der didaktischen Ausbildung". (S. 16)

Man fragt sich: Was heißt denn hier Prozeß der Theoriebildung? Geht es um einen Zusammenhang von theoretischen Sätzen, von Gesetzeshypothesen, die allmählich auf ihre Stichhaltigkeit überprüft werden? Das wäre der Prozeß der Theoriebildung innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin.

einer Objektivierung persönlicher Eindrücke durch Theorie-Elemente der Wissenschaft? Das wäre aber keine Theoriebildung im dezidierten Sinne des Wortes "Theorie", sondern eine wissenschaftlich angereicherte Meinungsbildung.

Es wäre falsch, diese Fragen als "sophistisch" zu betrachten, denn wenn Schulz zwischen der Unterrichtstheorie des Lehrers und derjenigen des Wissenschaftlers unterscheidet und sie doch "irgendwie" in einen Zusammenhang stellt, so ist das "irgendwie" deshalb von besonderem Interesse, weil in ihm das Problem der Vermittlung von "praktischer" und "theoretischer" Theorie steckt. Wenn ferner Bezug genommen wird auf das empirische Wissenschaftsparadigma, so stellt sich doch zumindest die Frage, in welcher Weise der objektive Standard dieses Paradigmas zurückzubeziehen ist auf die faktischen Unterrichtsvorgänge. Konkret: Was macht der Lehrer im Unterricht mit dem, was ihm wissenschaftliche Theorie (im Sinne der Erfahrungswissenschaften und anderer Wissenschaftsparadigmen) an Aussagen zur Verfügung stellt? Schulz läßt an dieser Stelle durchschimmern, daß er ^{an} ein Verhältnis der A u f k l ä r u n g denkt. "Aufklärung" ist aber auch wiederum kein e i n d e u t i g e s Wort. Denn Aufklärung gibt es als normative Idee (Mündigkeit, evtl. Emanzipation) - Aufklärung gibt es aber auch im Sinne von "Durchblick" auf der Basis gesetzmäßig ablaufender Vorgänge. Das wäre eine t e c h n i s c h e Aufklärung durch Verfügung über prognostisches Wissen. Schulz bemerkt nicht, wie er zwei Bedeutungen von Aufklärung in Anspruch nimmt, wenn er - äußerst optimistisch - formuliert hinsichtlich der Erwartungen, die an eine unterrichtstheoretische Didaktik gestellt werden können: "Unterricht, Unterrichtende und zu Unterrichtende werden in der auf sie entworfenen Disziplin (also der Didaktik) als radikal aufklärbar angesehen, d.h. von der Wurzel ihrer Voraussetzung her bis hin in die feinsten Verästelungen ihrer Folgen hinein versucht die lehrende Intelligenz im System der Didaktik ihre Handlungssituation aufzuklären, um zu wissen und einer aufgeklärten Gesellschaft gegenüber verantworten zu können, was sie tut." (S. 17)

Es wird deutlich, der Begriff der Aufklärung erscheint hier in zwei Bedeutungen - ebenso der Begriff einer "aufklärenden Didaktik":

- einmal ist Aufklärung (und wissenschaftlich sich aufklärende Didaktik) das Wissenschaftliche-transparent-Machen von gesetzlichen Zusammenhängen im Unterrichtsgeschehen. Aufklärung ist die empirisch-wissenschaftliche Durchdringung eines pädagogischen Handlungsgefüges.
- Sodann ist Aufklärung die geistesgeschichtliche und politische Norm einer Gesellschaft, die - seit dem 18. Jahrhundert - auf die Selbststandardisierung und Selbstbestimmung menschlicher Vernunft setzt.

Wenn Schulz nun beide Begriffe - die wissenschaftliche und die gesellschaftliche Aufklärung - vermengt, so geschieht damit dasselbe, was auch am Theorie-Begriff zu beobachten war. So wie das Problem der Differenz zwischen der Theorie des Lehrers und der Theorie des Unterrichtswissenschaftlers durch Unterstellung einer identischen Bedeutung der Theoriebegriffe weggeschoben wurde, so wird auch das Problem der Beziehung zwischen der wissenschaftlichen Aufklärung von Sachverhalten im Unterricht und der politisch-gesellschaftlichen Aufklärung durch eine schlichte Behauptung der Entsprechung scheinbar aufgelöst. Gerade aber wenn man sich - wie Schulz - auf den Standpunkt empirisch-analytischer Forschung stellt, kann man nicht von einer **a u t o m a t i s c h e n** Entsprechung oder einem automatischen Umschlag von Wissenschaft in gesellschaftliche Aufklärung ausgehen. Das verbietet schon das Postulat der **W e r t - u r t e i l s f r e i h e i t**, das auf einer scharfen Trennung von analytischen Aussagen und normativen Sätzen insistiert.

Als erster Eindruck der Einleitung des Kapitels A (These: Die Praxis braucht Theorie) von "Unterricht - Analyse und Planung" ist festzuhalten:

- Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Theorie des Unterrichts als Aufgabe der Didaktik operiert mit z w e i Theoriebegriffen, die nicht ausgewiesen sind.
- Das Verhältnis von wissenschaftlicher und praktischer Theorie wird nicht als Problem diskutiert. Es wird nicht gefragt, in welchem Bezug die Theoriebildung des Lehrers zur Theoriebildung der Wissenschaft steht.
- Die Aufklärungsfunktion einer Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht unterschlägt die doppelte Bedeutung von Aufklärung als einem n o r m a t i v e n gesellschaftlichen Postulat und einer "z w e c k f r e i e n" Erkenntnis.
- Zwar werden Grundtermini empirisch-analytischer Forschung verwendet (widerspruchsfreie Aussagen, Intersubjektivität, Verifikation u n d Falsifikation), aber die metatheoretische Position wird nicht konsequent durchgehalten, zumindest nicht in der Einleitung.

II

Der Abschnitt B (Unterricht als Gegenstand der Didaktik) versucht eine mehr perspektivische Grundlegung und Begriffsbestimmung von Unterricht, nämlich

1. Unterricht als Erziehung
2. Unterricht als Bildungshilfe
3. Unterricht im Rahmen der öffentlichen Schule
4. Die Leistungen der Didaktik.

Das Verfahren der Begriffsbestimmung wird als "Festlegung" (also nicht als Deutung im historischen Kontext) bezeichnet. Unterricht als Erziehung wird in folgender Weise definiert: "E r z i e h u n g, als dem gesamten Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft bezeichnender Grundbegriff aufgefaßt, benennt jene Beeinflussungsprozesse, in denen Menschen oder deren Objektivationen (Produktionen; Artefakte) Veränderungen von Menschen erreichen oder erreichen wollen, die den Auffassungen der jeweiligen menschlichen Bezugsgruppe von wünschenswerter menschlicher Zuständlichkeit entsprechen." (S. 17)

Die Bestimmung von Erziehung folgt den Definitionsformen empirisch-analytischer Theoriebildung, d.h.:

- a) als wertfreie Beschreibung des Phänomens und
- b) als eine Beschreibung, die so gefaßt ist, daß sie die Beobachtung von Erziehungsprozessen zuläßt und fordert.

Zu a): die wertfreie Beschreibung von Erziehung als Grundbezeichnung für den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft ist in jedem Falle *f o r m a l i s t i s c h*. Denn Erziehung besteht nur in Veränderungen innerhalb eines Prozesses, der von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand führt. Die Probleme einer solchen wertfreien Beschreibung zeigen sich, wenn man diese Definition (die ja auch die Didaktik orientieren soll) mit anderen Definitionen vergleicht, etwa:

- Erziehung sei die Entwicklung eines Welt- und Selbstverständnisses, das dem Heranwachsenden zum mündigen Handeln führen soll.
- Oder: Erziehung ist die "Herstellung richtigen Bewußtseins" (Adorno). Richtiges Bewußtsein besteht in der Distanzierungsfähigkeit von scheinbar naturwüchsigen Zwängen und ist Voraussetzung von Demokratie.
- Oder: Erziehung ist die verschränkte dynamische Einheit von Reifen, Lernen und selbsttätiger Erfahrung, die zur Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz führt. (H.Roth)

Alle diese drei Definitionen enthalten eine - wenn auch weite - Zielvorgabe. Schulz' Definition enthält eine solche Zielangabe nicht. Sie sagt weder aus, w i e Veränderung geschieht (bei Heinrich Roth z.B. in naturhaften Reifungsprozessen ebenso wie in organisierten und selbstgesteuerten Erfahrungsprozessen), noch sagt sie aus, w o r a u f h i n Veränderung geschieht oder geschehen soll (z.B. auf Mündigkeit, Handlungskompetenz, Sachlichkeit, moralische Urteilsfähigkeit, soziales Handelnkönnen). Das einzige, was Schulz angibt, ist die I n s t a n z, welche Ziele formuliert: "die jeweilige menschliche Bezugsgruppe". Diese jeweilige Bezugsgruppe kann ebenso eine Familie der Mafia sein wie eine Gruppe von sozial Diskriminierten.

Das heißt: aus Gründen "wissenschaftlicher Sauberkeit" (Horkheimer) wird - wenigstens in dieser Definition - der Gegenstandsbereich Erziehung um die Zieldimension und deren Diskussion verkürzt, mit dem Effekt, daß man in erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht mehr unterscheiden kann zwischen menschlicher Erziehung und tierischer Dressur. Denn auch von einer tierischen Dressur läßt sich sagen, daß sie eine Veränderung von Verhaltensweisen darstellt, zwar nicht im Sinne vorgegebener Vorstellungen von "menschlicher" Zuständlichkeit, wohl aber von tierischer Zuständlichkeit.

Eine wissenschaftliche Didaktik nun hätte entsprechend die Aufgabe, Vermittlungsprozesse unter v o r g e g e b e n e n Zielen im Sinne e r w ü n s c h t e r Veränderung anzuleiten und grundzulegen. Das wäre allerdings eine Didaktik als Technologie.

Von besonderem Interesse (auch im Vergleich zur geisteswissenschaftlichen Didaktik) ist die Einstellung von Schulz zum Bildungsphänomen. Sie wird abgehandelt unter dem Stichwort "Unterricht als Bildungshilfe".

Zunächst sagt Schulz - nach Skizzierung einiger Aussagen zum Bildungsproblem - :

"Allgemein ist den hier skizzierten Positionen lediglich, daß sie Bildung als Bezeichnung einer gesellschaftlich wünschenswerten Zuständigkeit des zu Erziehenden, zu Belehrenden, zu Unterrichtenden auffassen: Als Interpretation der Aufgabe des Menschen sich selbst gegenüber in seiner sozial-kulturellen Situation. In diesem wertfreien und nicht allein auf eine bestimmte historische Lage bezogenen Sinne kann auch die Didaktik den Ausdruck **B i l d u n g** verwenden: als Bezeichnung der Grundlage für Anpassungsleistungen, die innerhalb einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe als optimale Anpassungsleistungen, die innerhalb einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe als optimale Anpassungsleistungen angesehen werden..." (S.20)

Bildung bezeichnet also für Schulz zweierlei:

1. die Zieldimension (bereits bekannt als gesellschaftlich wünschenswerte Zuständigkeit - wobei nicht gefragt wird, wie das gesellschaftlich Wünschenswerte sich seinerseits legitimiert. Das geschieht offensichtlich in den vorwissenschaftlichen Bereichen der Ideologie, vor denen wissenschaftliche Vernunft abdankt.)
2. bezeichnet Bildung (und Unterricht als Bildung) einen **P r o z e ß** und zwar den Prozeß einer optimalen **A n - p a s s u n g**. Dabei wendet sich Schulz gegen den Begriff einer Didaktik als "bloßer" Anpassung, denn Anpassung spielt für ihn auf zweierlei Weise: als **a k t i v e** Anpassung (Assimilation) und **p a s s i v e** Anpassung (Akkommodation). Auch hier fehlt jeder Hinweis auf positive oder negative Formen der Anpassung. Und es fehlt jeder Hinweis auf das Spezifische **m e n s c h l i c h e r** Anpassungsleistungen. Man kann sich also berechtigterweise fragen: Worin besteht der Unterschied zwischen der menschlichen Weise, sich in der Welt einzurichten, und den tierischen Anpassungsleistungen? Oder passen sich beide

in derselben Weise "an" und "ein", der Mensch nur mit höherer Effizienz und Effektivität? Dann wäre Bildung in der Tat nichts anderes als die Fortsetzung des natürlichen Darwinismus mit anderen Mitteln (Stichwort: Didaktik als Evolutionshilfe).

Als entscheidendes und bedenkliches Defizit erscheint sowohl in der Definition von Erziehung wie auch in der Definition von Bildung bei Schulz ein Defizit an a n t h r o p o l o g i s c h e r Begründung und Reflexion. Massiv formuliert: Sein Erziehungsbegriff kann auch als Dressur interpretiert werden, sein Bildungsbegriff auch als naturwüchsige Selektion.

Schließlich ist noch hervorzuheben; Schulz setzt die Begriffe L e r n e n und B i l d u n g gleich. Er versteigt sich zu der Behauptung: "Es ist seit Wilhelm von Humboldt weitgehend üblich, für die wünschenswerten Lernprozesse und deren Ergebnis, die von der jeweiligen Bezugsgruppe als menschenwürdig anerkannte Angepaßtheit, die Bezeichnung Bildung zu verwenden." (S.20) Gerade das war für Wilhelm von Humboldt n i c h t üblich, nämlich das, was von irgend einer gesellschaftlichen "Bezugsgruppe" als "menschenwürdig" angesehen wurde als Bildung zu behaupten. Damit wird einfach verkannt, daß die Bildungstheorie W.v. Humboldts sich nicht durch die Ansicht einer Menschengruppe legitimierte, sondern durch eine p h i l o s o p h i s c h - a n t h r o - p o l o g i s c h e Grundlegung, die k a t e g o r i a l und nicht etwa "sozial" argumentierte. Bildung war für Wilhelm von Humboldt ein W e l t p r o b l e m und nicht eine Bezugsgruppenfrage. Sie war an einem spekulativ erinnerten Begriff von Personalität festgemacht, die nicht einfach gelernt werden kann.

Das bisher Auffälligste an Schulz' Vorgehen bei seiner Grundlegung einer wissenschaftlichen Didaktik - zu der die Begriffsbestimmungen von Erziehung und Bildung dienen - ist seine (auch im Vergleich zu Klafki) völlig u n g e s c h i c h t l i c h e

Denkweise, d.h. :

- Schulz überspringt die Tatsache, daß Grundbegriffe der Pädagogik immer eine bestimmte historische "Bedeutungsladung" haben. Wenn man diese nicht berücksichtigt - sei es in Ablehnung oder Kritik, in jedem Falle aber sich auseinandersetzend mit ihr - so kann man sich zwar auf wertfreie Definitionen festlegen. Doch der Willkürakt der Setzung bringt den (historischen) Sachgehalt um seine Substanz. Man kann das als einen **B e g r i f f s p o s i - t i v i s m u s** bezeichnen, der nicht mehr auf das achtet, was ein Begriff "sagt", "meint" oder "bedeutet", sondern der Begriffe als beliebig verwendbare Bezeichnungsmarkierungen im rein instrumentellen Zugriff verwendet.

- Es ist äußerst fraglich, ob der wertfreie und nicht auf eine bestimmte historische Lage bezogene "Sinn" von Bildung a)tatsächlich wertfrei ist und b)tatsächlich **n i c h t** auf eine bestimmte historische Lage bezogen ist. Zu a):Sowohl der Begriff der Erziehung als "wünschenswerte Veränderung", wie man beobachten kann, wie auch der Begriff der Bildung als "Lernanpassung" (im Doppelsinn von Anpassung) sind insofern nicht wertfrei, als die Definitionen darauf abzielen, den Praktiker in seiner Theoriebildung (nach Schulz' eigener Meinung) zu **h e l f e n**. Sie haben also einen "instrumentellen" Wert. Zu b):Der Bildungsbegriff, verstanden als Lernanpassung, soll sich nicht auf eine bestimmte historische Lage beziehen, sondern universell verwendbar sein. Dagegen ist zu sagen, daß eine derartige Definition von Bildung nachweislich auf historischen Voraussetzungen beruht und somit auch deren historischer Ausdruck ist. So wäre eine derartige Definition gar nicht möglich ohne die kognitive Lerntheorie von Piaget; sie wäre nicht möglich ohne die Heraufkunft des erfahrungswissenschaftlichen Wissenschaftsparadigmas. Mit anderen Worten: Diese Definition ist eine Forschungsdefinition, die zu ihrer historischen Voraussetzung die Wissenschaftsgeschichte

der neuzeitlichen Forschung hat. Diese ist ihrerseits einem bestimmten - und keineswegs konkurrenzlosen - Wahrheitsbegriff verpflichtet. (Wahr sind Hypothesen, die vorläufig gelten und intersubjektiv überprüfbar sind.)

Legt man aber dieses Wahrheitsverständnis historisch zurück, so zeigt es Vergangenes nur in seinem Spiegel, nicht aber in seinem eigenen Selbstverständnis.

Die Auflösung der Phänomene von Erziehung und Unterricht sowie Bildung zu beobachtbarer Veränderung und beobachtbarer Lernanpassung setzt sich zugunsten eines methodischen Schemas über die innere Erfahrung von Unterricht, Lernen und Bildung hinweg. Das kann man durchaus legitimieren, wenn man bestimmte Aspekte des Unterrichts "objektiv" in den Griff bekommen will, wenn man kausal und motivational analysieren will. Wenn aber Erziehung und Bildung - und im Anschluß daran: Didaktik - nur das sein soll, als was sie auf dem Boden der Empirie definiert werden, dann fällt die ganze Dimension aus, die man als Dimension der inneren Erfahrung von Unterricht, Lernen und Bildung auch kennt, sogar wesentlicher kennt.

Ein bezeichnender Satz bei Schulz lautet: "Höher als alle Komplimente, die der Unterrichtende von Hospitanten über seine freundliche Art, mit Kindern umzugehen, erhält, über seine Formulierungskunst, seine Geschicklichkeit beim Demonstrieren usw. müssen ihm ... vom ersten Tage an die Lernfortschritte seiner Schüler stehen, und er sollte kein Mittel unversucht lassen, sich ihrer zu versichern." (S.19). Ist das nicht der Aufruf zu einem "technologischen didaktischen Rigorismus" - jedenfalls wenn man in Ansatz stellt, was hinter dem Begriff "Lernfortschritt" steht? Denn Schulz' wissenschaftstheoretische Option kann Lernfortschritt nur als Verhaltensänderung registrieren, also als objektive Lernfortschritte. Dabei gerät ein Phänomen aber völlig aus dem Blick, das man als subjektiven, als "inneren" Lernfortschritt bezeichnen kann. Gemeint ist die Bedeutung, die ein Lernangebot im Eigenkontext des Lebens eines Einzelnen hat. Kann man sich aber auf dem Boden der Begrifflichkeit,

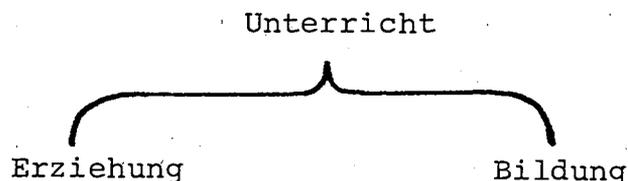
die Schulz grundlegend für Erziehung und Bildung einführt, dieses "Fortschritts" noch versichern oder ist er nicht per definitionem aus der Theorie und durch die Theorie auch aus der Praxis ausgeklammert? Es ist eigenartig, daß Schulz selbst die Bemerkung macht: "Jeder Lehrer sollte wissen, daß die bei ihm Lernenden nicht nur von ihm übernehmen, was er ihnen in der Absicht anbietet, daß sie es übernehmen möchten, daß er die, die er rechnen lehren wollte, durch sein Verhalten vielleicht ermuntert hat, Spielarten der Heuchelei und der Vortäuschung von Kenntnissen zu entwickeln..." (S. 19) Das ist ein Hinweis, der in Schulz den Praktiker ehrt. Aber wie, ist doch zu fragen, kann denn der praktische Unterrichtstheoretiker, wenn er sich rigide auf dem Boden verhaltenstheoretischer Argumentationen und Definitionen stellt, überhaupt feststellen, daß ein Schüler heuchelt? Die Reproduktion des gesellschaftlich erwünschten Verhaltens, das gezeigte Verhalten erlaubt keine Unterscheidung von Echtheit und Heuchelei. Diese Unterscheidung ist nur möglich, wenn auch die innere Einstellung "beobachtbar" wäre und nicht nur die äußere Veränderung.

6. Vorlesung

Die "Berliner Didaktik" wurde bislang - auch kritisch - betrachtet im Hinblick auf

- den leitenden Erziehungsbegriff
(Erziehung wird definiert als zwischenmenschlicher "Beeinflussungsprozeß" im Hinblick auf "wünschenswerte Zuständigkeit")
- den leitenden Bildungsbegriff
(Bildung ist die "Bezeichnung" einer "gesellschaftlich wünschenswerten Zuständigkeit" - oder, als didaktische Kategorie, "Bezeichnung der Grundlagen für Anpassungsleistungen", die gesellschaftlich "als optimal angesehen werden".

Als beide übergreifende Begriffe wird der Begriff des Unterrichts angesehen, also



Was bedeutet nun "Didaktik"?

Schulz: "Die Didaktik als Disziplin der Erziehungswissenschaft hat Lehre und insbesondere Unterricht einschließlich seiner Voraussetzungen und seiner Folgen wissenschaftlich zu erforschen und ihre Ergebnisse in Theorien der Lehre und des Unterrichts überhaupt (Allgemeine Didaktik) und spezifischer Unterrichtsaufgaben, differenziert etwa nach Schulstufen, Sachgebieten oder Lernkapazität (Spezielle Didaktik), zusammenzufassen. Sie hilft dem Lehrer über diese Grundorientierungen hinaus zu Problembewußtsein und Untersuchungsmethoden, damit er die spezifischen Züge seiner Lehrsituation erkennen und die Theorie des Unterrichts auf sie hin zu Ende denken kann: um die Theorie zu modifizieren oder die Praxis zu korrigieren." (S.22)

Erläuterung:

- Didaktik wird (wie schon bekannt) als Disziplin der Erziehungswissenschaft angesehen, das heißt nicht als allgemeiner Inbegriff elementar-menschlicher Erziehungshandlungen.
- Erziehungswissenschaft - im bei Schulz vorbehaltenen Verständnis - ist eine empirische Wissenschaft. Gegenstand

der Didaktik als einer empirisch forschenden Disziplin ist Unterricht (und Lehre).

- Unterricht wird aufgefaßt als ein Prozeß (der Beeinflussung), der unter bestimmten Voraussetzungen steht und bestimmte Folgen hat. Die Erforschung der Voraussetzungen und Folgen soll terminieren in Theorien. Dabei werden Theorien verstanden als Zusammenfassung von Forschungsergebnissen (zu Ursachen und Folgen von Unterrichtshandlungen). Theorien sind also einzelwissenschaftliche Forschungen übergreifende und zusammenfassende Erklärungsmuster.

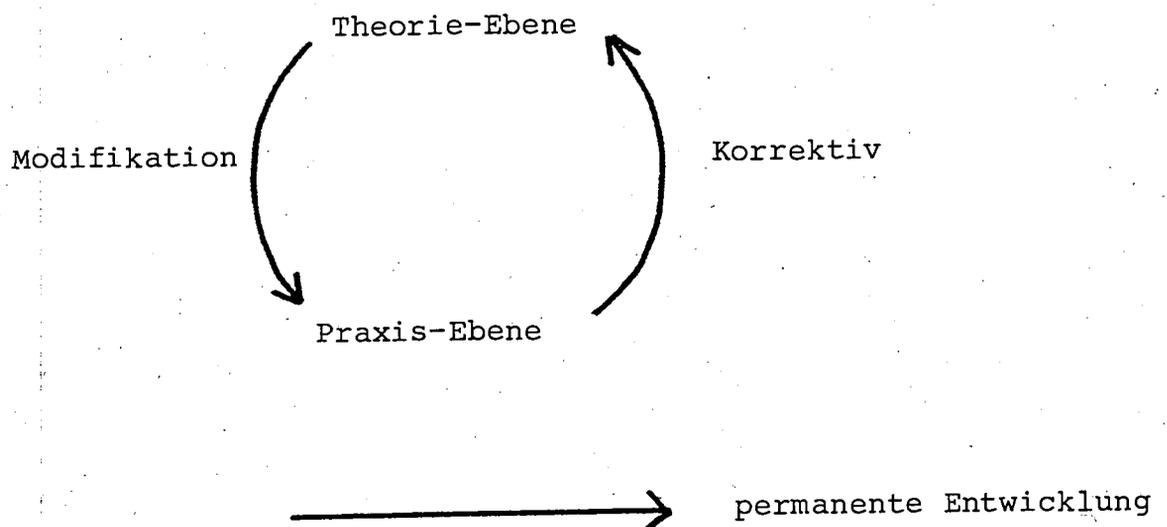
- Zweck von Theorien ist:

1. Grundorientierungen zu liefern für das Unterrichts-handeln. Unter "Grundorientierungen" wird offensichtlich verstanden: Aufklärung über Ursache-Wirkungs-Verhältnisse, in die a) der Unterricht eingelassen ist und die er b) erzeugt. Beispiel für a) wären bestimmte institutionelle und rechtliche Voraussetzungen des allgemeinbildenden Schulwesens (Elemente einer Theorie der Schule). Beispiel für b) wären Auswirkungen des Lehrstils auf Lernleistungen.
2. Zweck didaktischer Forschung ist Förderung des Problembewußtseins. Unter "Problembewußtsein" läßt sich verstehen (gr. PROBLEMA: die Streitfrage, die gestellte Aufgabe): die Gewinnung von Fragestellungen, die gewohnte Vorstellungen und habitualisierte Handlungen differenzieren. Problembewußtsein ist also eine skeptische Reflexionshaltung, eine Art von rational diszipliniertem Selbstmißtrauen gegenüber scheinbaren Selbstverständlichkeiten. Konkret könnte pädagogisches Problembewußtsein dadurch entstehen, daß etwa Unterrichtsforschung darauf aufmerksam machte, wie bestimmte Vorurteile in der Wertung von Persönlichkeitsstrukturen

auf die Notengebung durchschlagen. Eine andere Konkretion des Problembewußtseins wäre aber auch die Erkenntnis von Forschungsdefiziten. Problembewußtsein gibt es also auf verschiedenen Stufen und in verschiedenen - nicht nur wissenschaftlichen - Lebensbereichen: (Thema der existentiellen Probleme).

3. Theorien sollen sich auch in Untersuchungsmethoden niederschlagen. Zu denken wäre hier etwa - im Sinne von Schulz - an Methoden der Selbst- und Fremdbeobachtung von Unterricht. Dabei könnte man unterscheiden zwischen kausal-erklärenden Methoden und sinnhaft-verstehenden Methoden.

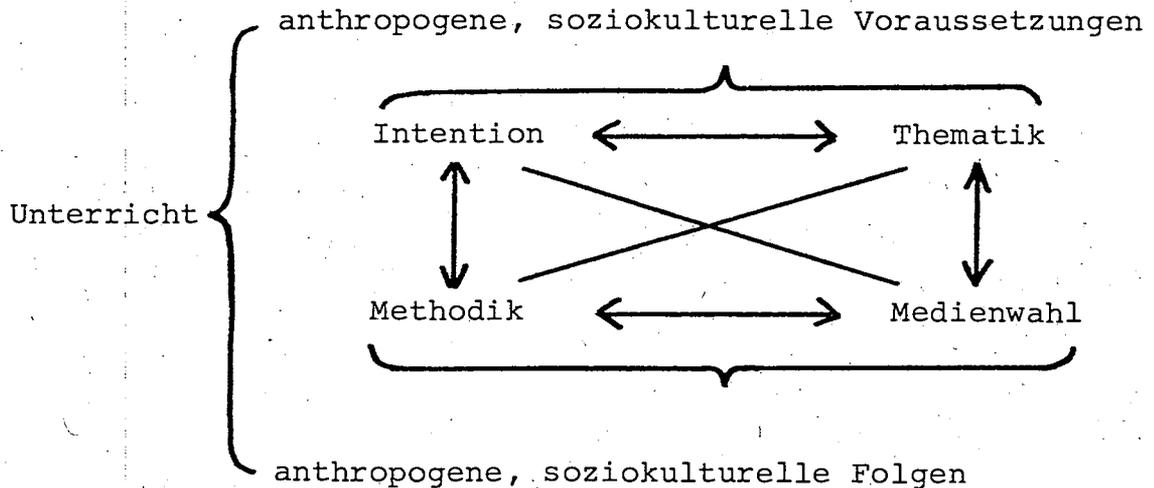
Im ganzen wird die Leistung didaktischer Theoriebildung in dem bereits vertrauten - und problematisierten - Rückkoppelungsmodell definiert:



Problematisch ist dabei immer noch, wie empirische Theorie Praxis modifizieren kann (kritisch? aufklärerisch? technologisch?) und wie eine Korrektur der Theorie durch die Praxis des Lehrers (nicht des Wissenschaftlers!) möglich ist.

II

Die Strukturanalyse, mit der Schulz Didaktik als Disziplin der Erziehungswissenschaft (in seinem Sinne) einzulösen versucht, ist bekannt:



Interessant ist nun, daß Schulz hier nicht empirisch vorgeht. Es wäre denkbar, wenn man die Grundmomente, die jeden Unterricht bedingen und konstituieren sollen, empirisch herausfinden wollte, sich statistischer Methoden zu bedienen. Man könnte z.B. Lehrer befragen, Mitglieder der Kultusbehörden, Fachwissenschaftler, auch "Betroffene", was nach ihrer Ansicht die Grundelemente von Unterricht seien, könnte mehrstufige Interviews einsetzen, faktenanalytisch auswerten usw. Schulz wendet also sein favorisiertes Wissenschaftsparadigma nicht auf die Ermittlung der Strukturen an. Er sagt: "Wenn man das Phänomen Unterricht betrachtet, wie es sich im schulischen Alltag, wie in historischen Dokumenten darbietet, im Stadium der Durchführung der Planung, so wird man zunächst von traditionellen Anschauungen darüber, von Unterrichtstheorie, von eigener Sympathie oder Antipathie radikal absehen müssen, damit das Erkenntnisobjekt unverstellt in den Blick kommt." (S. 23)

Mit Husserl zu sprechen: Schulz will "zur Sache (des Unterrichts) selbst". Was er aber bietet, ist nicht eine phänomenologische Analyse, sondern eine intuitive Setzung. Man müßte sich fragen:

- Aufgrund welcher phänomenal analysierter Befunde sind die vorgestellten Strukturelemente tatsächlich das "EIDOS", das "Wesen" von Unterricht?
- Gibt es nicht bereits vor und in der Analyse eine implizite Unterrichtstheorie, die Unterricht als gezielte Beeinflussung zum Zwecke der Veränderung unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen auffaßt und die sich in der Analytik der Strukturelemente nur bekräftigt?
- Steht nicht die Analyse von vornherein unter der Perspektive, wie man Unterricht machen kann, also unter einer pragmatischen Perspektive und ist sie nicht daher doch von einem bestimmten historischen Vorverständnis ("Theorie") geleitet?
- Wenn das aber der Fall ist, dann ist die Analyse weder frei von traditionellen Auffassungen über Unterricht (z.B. Unterricht ist gezielte Beeinflussung), noch von einer Theorie der Unterrichtstheorie (z.B. pragmatische Theorie des Unterrichts), noch ist sie frei von "Sympathie", nämlich von der Neigung, das als Struktur von Unterricht hervorzuheben, was ihn disponibel macht.

III

Zur Unterscheidung von "Intentionalität" und "Thematik"

Unter I n t e n t i o n a l i t ä t werden verstanden:
die pädagogischen Absichten. Schulz versucht, von ihnen eine wert-

freie Differenzierung zu geben, indem er drei Dimensionen herausstellt:

1. die kognitive Dimension
2. die emotionale Dimension
3. die pragmatische Dimension.

Hinter diesen Begriffen verbergen sich klassische Unterscheidungen, z.B. die Unterscheidung von Pestalozzi, nach der menschliche Bildung die Bildung von "Kopf", "Herz" und "Hand" sei. Schulz bringt diese Unterscheidung ebenfalls in einen historischen Zusammenhang: Herbartianismus, reformpädagogische Erlebnispädagogik, Produktions- schulpädagogik.

Die Dimensionen der Intentionalität enthalten eine bestimmte Anthropologie, nämlich eine klassische Schichtenanthropologie:

kognitive Dimension - Geist
emotionale Dimension - Seele
pragmatische Dimension - Leib

Zu bezweifeln ist:

- ob es sich tatsächlich um eine "wertfreie Differenzierung" handelt oder ob nicht, zumindest unbewußt, eine Wertung insofern "mitläuft", als diese Dimensionen vor dem Hintergrund einer "Geistanthropologie" aufgenommen und verstanden werden können.
- Man beklagt häufig die "Verkopfung" des Unterrichts. Es könnte immerhin sein, daß auch eine n u r analytische Differenzierung der Absichtsdimensionen dazu beiträgt, insbesondere in einem "wissenschaftlichen" Zeitalter.

Schließlich:

- Wenn Unterricht (insbesondere in der Planung) sich auf die persönlichen Informationen überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

Das PDF-Faksimile des Manuskripts/der Nachschrift wird nur zur persönlichen Information überlassen.

Die Zitation ist unter Hinweis auf die URL des Egon-Schütz © Egon Schütz Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers der Schriften.

Differenz in den drei Dimensionen der Intentionalität einstellt, dann drängt sich die Frage auf - unter der vernünftigen Voraussetzung, daß der Mensch eine lebendige Einheit dieser drei Dimensionen sei - wie man sich

- a) die Integration vorzustellen hat,
- b) wie diese Integration - als Bildung der Person - bewerkstelligt werden soll.

Resümee:

- Die Auflistung der Dimensionen von Intentionalität ist nicht nur analytisch, sondern beruht auf einer historisch tief sitzenden Selbstinterpretation des Menschen als eines "Gefüges" von Denken, Wollen und Handeln.
- Das Thema des Gefüges selbst - des Verhältnisses der Dimensionen zueinander - ist das Thema einer allgemeinen personalen Menschenbildung. Will Unterricht nicht nur Veränderung sein, dann müßte er zumindest auch den Zusammenhang der Dimensionen als Problem einer Interpretation und einer anthropologischen Exposition von Bildung bedenken.

Die strikte Unterscheidung von Intention und Thematik ist relativ neu. In früheren Lehrplänen - nicht in "Curricula" - wurde in den sogenannten "Präambeln" allgemeine Intentionen angegeben.

Folge:

- die Lehrpläne hatten einen hohen Interpretationsspielraum (auch für den Lehrer)
- Die Inhalte hatten den Charakter einer relativ stabilen Kanons.

Die positive Seite der strikten Trennung von Intention und Thematik, so wird gesagt, sei zu sehen in:

- der Aufforderung zur ausdrücklichen Zielreflexion (Zieltransparenz);
- im Aufweis des Facettenreichtums von Inhalten (Zielperspektivismus);
- in der Einbringung der Zielreflexion in das Planungsgeschehen.

Problematisch an der strikten Trennung ist:

- die Tendenz zur Instrumentalisierung der Inhalte im Dienst von ihnen äußerliche Absichten;
- die Tendenz, den geistigen Überlieferungszusammenhang, in dem die Pädagogik steht, gleichsam als ganzen zur Disposition zu stellen (das wäre eine pädagogische Omnipotenzphantasie);
- die Tendenz, daß in der strikten Trennung von Intention und Inhalten nicht gesehen wird, daß es 1.) zwar eine Bedingtheit von Unterrichtsinhalten durch die Perspektivik der Intentionen gibt, daß es aber auch 2.) eine Bedingtheit der Intentionen durch die Inhalte gibt - vor allem, wenn man sie als historische Objektivationen begreift;
- problematisch ist schließlich die Tendenz, daß die Favorisierung des Zielaspekts zu einer Legitimation subjektivistischer Zugriffe wird. Beispiel: Die Schüler sollen wissen, was "Dialektik" ist. Inhalt: Hegel? Platon? Marx?

Notwendig wäre, sich grundsätzlich die Frage zu stellen, wie denn der "Implikationszusammenhang" von Intentionen und Inhalten ist. Wieweit Intentionen in den verschiedenen Lebensbereichen, auf die sich Pädagogik bezieht, sich gegenüber Inhalten objektivieren lassen. Ist das Verhältnis von Intention und Thematik dasselbe in den Naturwissenschaften wie in den historischen Geisteswissenschaften? Ist es dasselbe in den verschiedenen Dimensionen? Kann man in gleicher Weise emotionale Ziele von emotionalen Inhalten trennen, wie man (vielleicht) kognitive Ziele von kognitiven Inhalten trennen kann?

Resümée: Die Trennung von Intention (Ziel) und Thematik kann sicherlich zur Selbstaufklärung von Unterrichtshandlungen beitragen. Sie kann aber auch zu einer Instrumentalisierung der Inhalte (Themen) in dem Sinne führen, daß der (sachliche, geschichtliche) Eigenwert der Inhalte technokratisch überlagert wird.

IV

Zur Bedingungsprüfung

Schulz: "Die Didaktik überschreitet die Grenzen einer rein beschreibenden Disziplin, wenn sie nach den Bedingungen fragt, die zu dem Strukturprofil geführt haben, das sie ermittelt hat." (S.37) Diese Bedingungen sind:

- Normen (verstanden als Forderungen, die sich einer Setzung verdanken)
- Fakten (verstanden als sich durchsetzende Bedingungen
- z.B. Pubertät, Sprachverhalten usw.)
- Formen (z.B. Projektdidaktik, Situationsdidaktik)

Formen der Bedingungsprüfung sollen sein:

- Normenkritik, Faktenbeurteilung, Formenanalyse.

Worin soll nun die dreifache Bedingungsprüfung bestehen?

1.) Normenkritik.

- Prüfung der semantischen Eindeutigkeit von Setzungen. Gemeint ist die Eindeutigkeit der Bedeutung des Gemeinten (was heißt z.B. "Liebe zur Heimat" oder "Geist christlicher Nächstenliebe"). Semantisch eindeutig ist eine Norm dann, wenn ihr ein bestimmtes Handeln folgt.
- Prüfung der Vereinbarkeit von Normen. (z.B. ist die Norm der "Entfaltung der Persönlichkeit" vereinbar mit der Norm der "sozialen Bewährung"?)
- Prüfung oder wenigstens Charakterisierung der Begründungen, die für Normen gegeben werden. (z.B. die verfassungsmäßige Begründung).
- Frage nach möglichen Nutznießern. Das wäre Interessenanalyse im Sinne der Aufdeckung verdeckter Interessen.

Problematisch ist hier, was mit der "Prüfung von Gründen" gemeint ist und wie diese erfolgen soll, nämlich

- durch Aufweis der Notwendigkeit (pragmatische Legitimation)?
- durch Rückgang auf naturrechtliche Begründungen (die Natur des Menschen besteht in seiner Freiheit) - naturrechtliche Legitimation?
- durch Feststellung der Konsensfähigkeit (Konsenstheoretische Legitimation)?
- durch Aufweis der Geschichtsmächtigkeit (historische Legitimation)?

- durch theologische Legitimation?
- durch ideologiekritische Legitimation - und wenn, in welchem Sinne von Ideologiekritik?
- durch bildungstheoretische Legitimation?

Zusammenfassend: die geforderte Normenkritik im Rahmen der Bedingungsanalyse bleibt diffus. Im übrigen: Schulz' These, daß Normen "Setzungen" seien, kann (und muß) selbst Gegenstand einer Normenkritik sein. Denn die Begründung von Normen als Setzungen ist keineswegs selbstverständlich - so wenig die Meinung darüber einhellig ist, daß Normen kein Ergebnis wissenschaftlichen Denkens seien.

Faktenbeurteilung - gemeint ist die empirische Überprüfung von als Fakten auftretenden Annahmen (z.B. zur Begabung).

Formenanalyse - gemeint ist die historische Relativierung von bestimmten (bevorzugten) Unterrichtsformen zur Verhinderung ihres Absolutheitsanspruchs.

V

Rückblick auf das "unterrichtstheoretische" Modell der Didaktik.

1. In pragmatischer Einschätzung scheint sich dieses Modell durch seine Offenheit und Verwendbarkeit anzubieten - als Universalmodell der Analyse und Planung.
2. Soll es auf der Ebene der Theorie für den Praktiker Problembewußtsein erschließen (wie Schulz erwartet), dann wird das zumindest erschwert durch den von Schulz praktizierten Ekklektizismus.

3. Dieser ist abzulesen an der Tatsache, daß Schulz einerseits positiv-analytisch vorgehen möchte (Theorie der wertfreien Beschreibung von Unterricht in wissenschaftlicher Didaktik), daß er aber andererseits Wertungen durchaus mit einbezieht - z.B. wenn er Aufklärung als Forschung mit Aufklärung als einem historisch-gesellschaftlichen Postulat gleichsetzt. So wird das Praktischwerden der wissenschaftlichen Didaktik selbst nicht noch einmal zum Problem.
4. Besonders deutlich zeigt sich die Inkonsistenz oder die mangelnde Stabilität der wissenschaftstheoretischen Grundentscheidungen, wenn Schulz seinen eigenen empirisch-analytischen Ansatz gerade auf die Findung seiner eigenen Grundbegriffe (Strukturbegriffe) n i c h t anwendet, sondern sich hier auf eine "phänomenologische" Methode beruft, ohne deren Verhältnis zur empirisch-analytischen Forschung zu charakterisieren.
5. Die so aufgefundenen Strukturbegriffe werden ihrerseits nicht genügend differenziert - wie am Beispiel der Interdependenzverhältnisses von Intentionen und Inhalten gezeigt werden sollte.
6. Vor allem die Dimensionierung der Intentionen läßt erkennen, daß Schulz - zumindest nicht im vorliegenden Aufsatz - die anthropologischen Implikate des gewählten Begriffsrasters nicht selbst noch einmal in die Reflexion einholt. Das aber wäre gerade für die Didaktik erforderlich.
7. Im Bereich der Bedingungsprüfung ist es vor allem die Frage der Normenkritik, die methodisch wie sachlich erheblich stärker differenziert werden müßte, wenn der Begriff der Kritik selbst mit Gehalt erfüllt sein soll. Vor allem fehlt hier Selbstkritik an der Selbstverständlichkeit der These, daß Normen grundsätzlich "Setzungen" seien. Diese These läßt sich nur halten, wenn sie sich mit konkurrierenden Normlegitimationen auseinandersetzt.

8. Insgesamt ist der Reflexionsstand, den Schulz in seinen Ausführungen anbietet, wohl doch nicht geeignet, die didaktische Reflexion des Praktikers in die Nähe der Forschungsdiskussion zu führen. Auch von daher ist vielleicht verständlich, daß sich die Rezeption dieses didaktischen Modells so stark in die Richtung einer Rezeptologie bewegt.

7. Vorlesung

Die "curriculare" Didaktik

Textbezug: S.B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum.

Berlin 1967, III. durchgesehene und erweiterte Aufl.,
Berlin 1972

Zum Begriff "Curriculum".

Lat.: "Abschnitt", "Ablauf". Das Wort setzte sich im Zeitalter des Barock (1600-1730) gegen im Mittelalter dominierende Termini "studium" oder "ordo" durch, als die Auswahl und Anordnung von Lehrinhalten problematisiert wurde - Beispiel: "curriculum in artibus".

Mit Durchsetzung der Aufklärung im 18. Jahrhundert gewann das Wort "Plan" den Vorzug. Im anglo-amerikanischen Sprachbereich hat sich der Terminus "curriculum" durchgehalten.

Robinsohn knüpft an diesen Sprachgebrauch an.

Er versteht unter Curriculum:

- die Bildungsinhalte,
- die Bildungsintentionen,
- deren Organisation im Lehrplan,
- Anweisungen zur Durchführung des Curriculum,
- dessen Erfolgskontrolle.

Zunächst fällt auf (im Vergleich zur bildungstheoretischen und zur unterrichtstheoretischen Didaktik): Robinsohns Erwägungen zur Didaktik erfolgen nicht primär in der Absicht, die Unterrichtspraxis angehender Lehrer zu verbessern, sie haben also kein im wesentlichen unterrichtspraktisches Motiv (wie es die Grundintention sowohl von Klafki als auch von Schulz ist), sondern die Überlegungen zur Didaktik werden in einem primär bildungspolitischen Zusammenhang gestellt. Das ist ein Zusammenhang, der z.B. bei W.Schulz nur zu den Voraussetzungen gehört, die in unterrichtlichen Entscheidungen reflektiert werden müssen. Das entscheidende Stichwort ist also **B i l d u n g s r e f o r m**, und Didaktik wird betrachtet als Kernstück der Bildungsreform.

Entsprechend dieser Grundintention - das Problem der Didaktik als Problem der Bildungsreform zu begreifen - setzt sich Robinsohn im einleitenden Abschnitt A) ("Die bildungspolitische Relevanz von Untersuchungen zur Curriculumentwicklung", S. 3 ff.) auch zunächst **n i c h t** mit konkurrierenden Unterrichtsmodellen auseinander, sondern mit bildungspolitischen Reformtendenzen, von denen er insgesamt **v i e r** unterscheidet:

- den ökonomisch-statistischen Ansatz,
- den sozial-politischen Ansatz,
- den organisatorisch-technologischen Ansatz,
- den Ansatz bei der Reform von Inhalten.

Zu den einzelnen Ansätzen:

Charakteristik des **ö k o n o m i s c h - s t a t i s t i s c h e n** Ansatzes: Er zielt auf "Vorausberechnungen von Bildungsnachfrage oder von Bedarf an qualifiziert Ausgebildeten." (S.3) Es ist also ein Verfahren der statistischen Hochrechnung (hier wäre zu erinnern an die Studien von Hajo Riese, Hans Peter Widmaier) von nachgefragten oder arbeitsmarktmäßig angeforderten Qualifikationen, auf dessen Basis eine pragmatische Bildungsreform betrieben

werden soll.

Kritisch bemerkt Robinsohn dazu:

Die ökonomisch-statistisch formulierten Forderungen an eine Revision des Bildungssystems sind

1. "lückenhaft", weil sie nur die ökonomischen Motivationen der Aspiranten erfassen. Sie erfassen nicht als Variablen Werte wie "persönliche Befriedigung" oder "soziale Aspiration", d.h. das Verlangen nach Verbesserung des sozialen Status und des sozialen Ansehens durch Bildung.
2. Ökonomisch-statistisch begründete Reformforderungen "unterschätzen... die Elastizität der organisatorischen Formen und Methoden von Erziehung und Unterricht". (S. 4) Gemeint ist: statistisch-ökonomische Argumentation für Bildungsreform kann nicht antizipieren, wie veränderte (wissenschaftliche) Auffassungen das Lern- und Unterrichtsgeschehen beeinflussen und damit ihrerseits die Strukturen des Vermittlungsgeschehens verändern.
3. Damit hängt zusammen: Der ökonomische Reformansatz tendiert dazu, "die bestehenden Normen des Inhalts von Bildung und Ausbildung, des Erfolgs und der daran geknüpften Berechtigungen zu akzeptieren". (S.4) Der Ansatz ist, mit einem modischen Wort formuliert, "affirmativ".
4. Insgesamt: der ökonomisch-statistische Ansatz der Bildungsreform kann zwar auf der Basis bestehender Normen prognostizieren, aber die angenommene Konstanz dieser Normen ist lediglich willkürlich oder - wie man auch sagen kann - "ungeschichtlich" oder "unpolitisch" und steht damit einer *q u a l i t a t i v e n* Veränderung des Bildungswesens im Wege. Damit fällt der Reformanspruch im Grunde in sich zusammen, bzw. er wird reduziert auf das, was er ist, nämlich auf ein *I n s t r u m e n t*, das Reformen informierend vorbereiten, aber sie nicht bewirken kann.

Charakteristik des s o z i a l - p o l i t i s c h e n Reformansatzes. Hier bezieht sich Robinsohn auf die Dahrendorf-Formel (die sich dem ökonomischen Ansatz bewußt entgegenstellt): auf "Bildung als Bürgerrecht". Es geht also um die Verwirklichung - sei es ökonomisch opportun oder nicht - des verfassungsmäßig^{ig} garantierten Anspruchs des jungen Menschen auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung.

Ronbinsohns Einwände:

1. Man kann diese Forderung nicht durchsetzen, ohne die f a k t i s c h e n Bildungsstrukturen zu verändern.
2. Das bedeutet: "Ohne eine gleichzeitige Umfunktionierung der Institutionen endet eine solche Öffnung (der Bildungsinstitutionen) einmal mehr mit mehr oder weniger raschen individuellen Mißerfolgen, kann doch der "garantierte Anspruch des jungen Menschen auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung" (Dahrendorf) solange nicht wirklich erfüllt werden, als Begabungen selbst vornehmlich am Erfolg in bestehenden Institutionen gemessen werden, deren Adäquatheit ja gerade in Frage gestellt ist." (S.7)
3. Wird der Anspruch dennoch - ohne inhaltliche Änderungen des Bildungssystems - durchgedrückt, so kommt es entweder zu einem unkontrollierten Wandel der Bildungsinstitutionen oder zu deren Sprengung.
4. Zusammenfassend: Der sozialpolitische Ansatz verfällt im Grunde demselben Vorwurf wie auch der ökonomisch-statistische Ansatz der Bildungsreform: er unterschätzt und übersieht die Notwendigkeit einer inhaltlichen Veränderung der Normen des vorhandenen Bildungssystems. Er ist, mit anderen Worten, ohne genuine pädagogische Reflexion auf die notwendige Änderung der materialen Normen des Bildungssystems.

Charakteristik des o r g a n i s a t o r i s c h - t e c h n o -
l o g i s c h e n (unterrichtstechnologischen) Ansatzes.

Damit ist gemeint: die Rationalisierung des Unterrichts im Sinne
einer Optimierung seiner zweckrationalen Organisation -

Beispiel "programmierter Unterricht".

Dazu Robinsohns Kritik:

1. Unterrichtstechnologische Innovationen können zwar
"radikale Wandlungen im Schulwesen" u n t e r s t ü t z e n,
aber sie können sie nicht a u s l ö s e n.
2. Das bedeutet: Eine neue technologische Instrumentierung
des Unterrichts (durch Einsatz neuer Medien, veränderte
Sozialformen usf.) ist noch keine Entscheidung über die
Z i e l e, die veränderten Aufgabenstellungen von Unter-
richt unter Bedingungen der Neuzeit.

Charakteristik des Ansatzes bei der R e f o r m v o n
I n h a l t e n. Von ihm sagt Robinsohn, er sei in der BRD
"am schwächsten entwickelt" (S.9). Hier geht es um die "Anpassung
der Bildungsinhalte an die Aufgabe der Welt von heute und morgen".
Diese Aufgabe akzeptiert Robinsohn selbst. Kritik trifft vor
allem dem Entwicklungsstand dieses Ansatzes. Er sieht zwar
die Aufgaben einer notwendigen inhaltlichen Curriculum-Revision,
gibt aber keinen Hinweis darauf, wie sie wirklich im Sinne
höherer Objektivität und Rationalität geschehen könnte.

Damit formuliert Robinsohn s e i n e Aufgabe. Es geht ihm
"keineswegs um eine bloße 'Verjüngungskur' für die Lehrpläne
im Licht fachwissenschaftlicher Entwicklungen ..., sondern um
die Überprüfung der pädagogischen Relevanz des gesamten Ge-
füges in einem Prozeß, in dem gesellschaftliche Kräfte und
wissenschaftliche Erkenntnisse mittelbar und unmittelbar
bestimmend werden können." (S.10)

II

Erster Rückblick auf die Grundintentionen des curricularen Ansatzes bei Robinsohn:

1. Der Ansatz der curricularen Didaktik versteht sich als genuin p ä d a g o g i s c h e Begründung und Grundlegung der Bildungsreform. Es handelt sich also nicht um den Entwurf eines praktikablen Modells für Unterricht, sondern um den Versuch, mit pädagogischen Argumenten und Strategien mehr Objektivität und Rationalität in bildungsreformerische Entscheidungen zu bringen.
2. Curriculare Didaktik will, indem sie auf eine globale Revision drängt, nicht nur neue, passendere Lehrpläne erstellen, sondern das Gefüge des Bildungswesens, wie es überliefert ist, selbst und bis in die Institutionen hinein revidieren. Entsprechend ist für Robinsohn die Unterscheidung zwischen "innerer Bildungsreform" (Reform der Stufenlehrpläne, der Lehrereinstellung, der Technologien usf.) und "äußerer Bildungsreform" (Reform der institutionellen Strukturen, der Gliederung, des Berechtigungswesens usf.) eine unzulässige, weil die Problemstellung verkürzende Unterscheidung.
3. Die vorhandenen Ansätze (der ökonomisch-statistische, der sozialpolitische, der unterrichtstechnologische - den politisch-ökonomischen hat Robinsohn nicht berücksichtigt) werden alle mehr oder weniger deutlich mit dem kritischen Grundeinwand konfrontiert, die Bedeutung einer Revision der Grundorientierungen würde unterschätzt bzw. als Problem nicht wirklich angenommen, jedenfalls nicht unter dem Gesichtspunkt wissenschaftlicher Rationalität. Robinsohn aber geht es um eine Revision eben dieser Grundorientierungen in "systematischen Prozeduren".
"Eine pädagogische Wissenschaft, die sich weder ausschließlich hermeneutisch als Interpretation der Erziehungs-

wirklichkeit noch ausschließlich empiristisch als System jeweils empirisch verifizierbarer Hypothesen über Sozialisations- und Lernvorgänge, deren Voraussetzungen und Resultate versteht, kann sich nicht der Aufgabe entziehen, rationale und soweit wie möglich objektive Kriterien nicht nur an Erziehungsprozesse, sondern auch an Auswahl und Funktion der Gegenstände zu legen, an denen gebildet wird." (S.11)

Das ist ein Plädoyer für eine rationale Methode didaktischer Entscheidungen in einem Horizont von Rationalität, der einerseits Wissenschaft einbezieht und andererseits zu Selbstreflexion der gesellschaftlichen Kräfte auffordert, die an Entscheidungsprozessen beteiligt sind.

Ziel ist also eine rational begründete Curriculum-Entwicklung des Gesamtcurriculums zum Zwecke einer notwendigen Bildungsreform. - Erstaunlich ist nun, daß Robinsohn (ähnlich wie auch W. Schulz) auf der Suche nach Kriterien "für eine Curriculumrevision in unserer Zeit" (S.11) sich zunächst nicht auf die Wissenschaften als Instrumente der Kriterien-Findung bezieht, jedenfalls nicht expressis verbis. Er sagt: "Bevor ich jedoch auf Theorie und Methode einer wissenschaftlich begründeten Curriculumentwicklung zu sprechen komme, sei nach der historischen Situation und nach den anthropologischen Voraussetzungen gefragt, aus denen heraus Kriterien für eine Curriculumrevision in ^{un}serer Zeit zu gewinnen sind..." (S. 11)

Es ist jedoch zu fragen: Wenn die Kriterien für die Revision der Lehrpläne nicht nur willkürlich behauptet, sondern rational - also argumentativ - begründet werden sollen, böte sich dann nicht eben die Wissenschaft als deutlichste historische Ausprägung der Rationalität in der Weise eines Instrumentes an? Und wenn es nicht eine bestimmte Wissenschaft wäre, dann vielleicht ein Verbund von wissenschaftlichen Methoden? Robinsohn nennt hier aber

weder ein wissenschaftliches Verfahren noch einen Verfahrensverbund, dessen er sich zur Analyse der historischen Situation und zur Bestimmung der anthropologischen Voraussetzungen der Curriculum-Revision bedienen will.

Bindet er sich aber gleichwohl - was zu unterstellen ist - an seine eigene Forderung nach Rationalität (anderenfalls wären die gesuchten Grundkriterien für die Curriculumrevision in der Tat "dezisionistisch"), dann kann man vermutlich annehmen, daß die Rationalität in einer gewissen "Plausibilität" und "Evidenz" liegt, die sich - wie sich zeigen wird - verbinden mit einer gewissen Hermeneutik. Zentral wird dabei der Bildungsbegriff.

Der Abschnitt B) "Bildung als Erziehung" (S. 13 ff.) sucht im Sinne der Zeitanalyse und zum Zwecke der Gewinnung von Kriterien für curriculare Revisionen nach einer zeitgemäßen Bedeutung von Bildung. Man kann also sagen: Robinsohn stellt sich hier (zunächst) in die Reihe derjenigen, die, wie Wolfgang Klafki, am Bildungsbegriff als oberster didaktischer Entscheidungskategorie festhalten. Anders gesagt, die curriculare Didaktik Robinsohns hat eine deutliche Nähe zur bildungstheoretischen Tradition didaktischen Denkens. Und das Verfahren zur Explikation des Bildungsbegriffs ist in Ansätzen durchaus historisch-systematisch - so wenn Bezug genommen wird auf Scheler, Schleiermacher, Paulsen, Whitehead, Picht. Von einem Bruch mit der bildungstheoretischen didaktischen Tradition kann man also nicht sprechen, sondern von einer "im übrigen ziemlich groben" Rekonstruktion der Bedeutungsgeschichte. Das systematische Ergebnis dieser Rekonstruktion bei Robinsohn lautet:

"Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist A u s -
s t a t t u n g z u m V e r h a l t e n i n d e r W e l t .
Daß der Bildungsbegriff sich am Bestand einer Kultur orientiert,
daß die Interpretation der Wirklichkeit sich mit Hilfe tradiert
Formen und Gehalte vollzieht, widerspricht dieser Aufgabenbestimmung

nicht, sondern ist in ihr impliziert." (S.13)

Das bedeutet zweierlei:

1. Bildung als Prozeß (und nicht als Besitz) hat eine objektive und eine subjektive Seite. Subjektiv bedeutet sie Gewinnung handlungsfähigen Selbstverständnisses; objektiv die Verfügung über tradierte Kulturbestände.
2. Bildung als Ausstattung zum V e r h a l t e n in der Welt (gemeint ist "kompetentes Weltverhalten") ist kritischer Umgang mit dem Kulturerbe - ein Umgang, der einerseits die Rezeption dieses Erbes voraussetzt und andererseits dieses Erbe fortführt.

Man muß deutlich unterstreichen (was gerade in den technokratischen Varianten curricularer Didaktik in der Nachfolge Robinsohns immer mehr vergessen wurde): Robinsohn hält die zugespitzte Alternative von Tradition oder Veränderung für falsch. Man könnte ihn sogar als "Traditionalisten" bezeichnen. Seine Argumentation:

- gerade eine Epoche, die die Gestaltbarkeit der Zukunft in immer stärkerem Maße für sich entdeckt und zum Ziel erhebt - mit Klafki: in einer Epoche der "Utopisten" -; und gerade in einer Epoche, in der die Selbstbewegung der Wissenschaften keine Enzyklopädien mehr zuläßt, stellt sich die Frage: "gewinnt nicht dadurch Kultur als tragender Grund der Bildung ihre eigene Funktion wieder, die ja nicht nur darin besteht, realem Leben Gestalt zu geben, sondern die diesem gegenüber das Ferment des Wandels, Elemente der Kritik und des Regulativen in sich trägt."

(S. 14)

Der Begriff der Kultur wird also von Robinsohn als Bildungsbasis beibehalten, aber er wird als ein dynamischer und nicht als ein

statischer Begriff gedacht. Anders als bei der sogenannten "Kulturpädagogik", die Bildung vor allem als Re-Subjektivierung von objektiven und klassischen "Gütern" begriff, ist das Verhältnis von Kultur und Bildung bei Robinsohn als **b e w e g t** und **f o r t s c h r e i t e n d** begriffen. Konkret würde das heißen: schiere kulturkritische Entgegensetzungen etwa von Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft, von Anpassung und Widerstand usf. sind falsch, weil sie sich auf dem Boden eines Kulturverständnisses bewegen, das in der Kulturtradition selbst aufgelöst wurde, nämlich auf dem Boden eines statisch-rezeptiven Verständnisses von Kultur, das zum Typus der geschlossenen, aber nicht zum Typus der offenen Kultur stimmt. Es geht also nicht nur darum, in den überlieferten Bildungsbegriff neue Inhalte aufzunehmen und alte zu ersetzen, sondern darum, den Bildungsbegriff selbst im Sinne der offenen Kultur zu dynamisieren, d.h. Bildung als Wandlung und Veränderung zu begreifen, als Etablierung eines neuen Kulturbewußtseins. Auch hier berührt sich Robinsohn ganz deutlich mit der anthropologischen Prämisse Klafkis, mit dem elementaren Hinweis auf die Geschichtlichkeit. Das bedeutet aber auch, daß dieselben Rückfragen, die an Klafki zu richten waren, auch auf Robinsohn zu beziehen sind.

III

Der nächste Schritt Robinsohns - nach seiner generellen Dynamisierung des Bildungsbegriffs vor dem Hintergrund der Offenheit geschichtlicher Kultur im neuzeitlichen Sinne, also nach seiner Analyse der Kultur- und Bildungssituation der Zeit, die in den kritisierten Ansätzen der Bildungsreform nicht geleistet wird, gilt der Explikation einiger Konsequenzen aus der veränderten Kultur- und Bildungslage. Diese Konsequenzen sind zu verstehen

- a) als Konkretisierungen des Bildungsverständnisses und damit
- b) als Formulierung von obersten Kriterien für didaktische Entscheidungen.

Die Schrittfolge Robinsohns wäre also:

Analyse der Kultur modernen Zuschnitts (dynamisch)



Konsequenzen für das Bildungsverständnis

- grundlegend -



Zuordnung von Einzelmerkmalen der
geschichtlichen Situation (globale Qualifikationen)

- Kommunikation
- Veränderungsbereitschaft
- Wahlfähigkeit
- Autonomie



Konsequenzen für die Revision von Bereichen
des Unterrichts und der Erziehung. (Im engeren
Sinne curriculare Konsequenzen)

Zu den einzelnen Kriterien:

K o m m u n i k a t i o n. Begründung: Verstehen von sozialen Beziehungen "und elementarer wissenschaftlicher Interpretation" sei wichtige Voraussetzung für die Orientierung in einer komplexen Welt. (Im Hintergrund steht offensichtlich nicht ein technisches, sondern ein hermeneutisches Kommunikationsmodell.)

Ziel der kommunikativen Bildung sei aber nicht nur die Sprache und deren Förderung, sondern auch der "visuelle Analphabetismus", der zu einem naiven Umgang mit den Massenkommunikationsmitteln führe.

Bereitschaft zur V e r ä n d e r u n g. Begründung: Die Absichtbarkeit möglicher Wandlungen - vor allem im beruflichen Bereich. Darüber hinaus aber handele es sich um eine "zu gewinnende Lebenshaltung überhaupt" (S.16). Das wäre also Robinsohns Version der allgemeinen technischen und geistigen Mobilitätsforderung.

W a h l f ä h i g k e i t. Begründung: Die Gefahr einer "absorption anarchique" der objektiven Umgestaltungen des gesellschaftlichen, politischen und familialen Lebens - auf der Informationsüberflutung. Dagegen soll die Fähigkeit entwickelt werden, "Ziele und nicht nur Mittel zu wählen". (S.17) Gemeint ist also eine allgemeine geistige Urteilsfähigkeit.

A u t o n o m i e. Sie meint als Kriterium der Auswahl von Bildungsinhalten "eine Verhaltensdisposition ..., die durch rationale und kritische Einstellung zu sozialen Symbolen und Formen charakterisiert ist." (S.17) Hier ist der Punkt, an dem Robinsohn dem alten Allgemeinbildungsgedanken begegnet: Gegenstände werden dort bildungsmäßig angeeignet, "wo sie aus der Ebene des bloß Tatsächlichen (Opportünen) in die Ebene des persönlich Bedeutsamen (Relevanten) gehoben werden." (S.17)

Insgesamt scheinen für Robinsohn die Kriterien für die Revision des Curriculum über die klassischen Bildungsvorstellungen hinauszugehen und hinausgehen zu müssen, und zwar deshalb, weil

- das klassische Bildungsideal die Bedingungen sozialen Lebens und politischen Handelns übersehen habe;
- weil man vom "Modellcharakter der klassischen Welt" ausgegangen sei und damit eine kulturpessimistische Stimmung erzeugt habe;
- weil man mit einer Isomorphie - als einer Gleichförmigkeit - menschlicher und gesellschaftlicher Beziehungen gerechnet habe, "die keineswegs gegeben sei" (S.19)

- weil man den Menschen nur unter der Optik der Selbstformung betrachtet habe.

Für Robinsohn ist die Konsequenz aus dieser humanistischen Reduzierung des gesellschaftlich-geschichtlichen Menschentums eine Erweiterung des Humanismus-Begriffs um einen "technologischen Humanismus". Das bedeutet im Hinblick auf die Fächer ganz bestimmte Erwartungen:

- Spracherziehung soll nicht nur zur Einsicht in die Struktur und in den Gehalt der eigenen Sprache führen, sondern im Vordergrund habe die "Leistung der Sprache für die Kommunikation" (S.21) zu stehen.
- Geschichtserziehung habe zwar der "Festigung der Identität" zu dienen, aber in dem Vordergrund träten heute "weltgeschichtliche Horizonte und soziologische Analyse und Interpretationsweisen", und zwar im Hinblick auf das besondere Interesse an der Zukunft.
- Kunsterziehung ziele gewiß auch auf "Existenzerhellung" und "Existenzerweiterung", habe aber heute vor allem einer disziplinierten und intuitiven Eröffnung auf das Mögliche hin zu dienen. Also Kunst als Förderung zukunftsbezogener Kreativität.
- Mathematik und Naturwissenschaften werden weniger auf ein Verständnis reiner Formen und Beziehungen abgestellt, sondern sollen als operationale Wissenschaften "Einsicht in die Funktionen von Theorie, Hypothese, Modell, also in empirische Verfahrensweisen und ihre Übung" dienen. (S.22)

Hierzu ist anzumerken:

1. Der Vorwurf, die klassisch-humanistische Bildungstheorie habe die sozialen und politischen Lebensbedingungen übersehen, ist eine persönliche Meinung. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

sehen, ist in dieser Allgemeinheit nicht haltbar. Er mag auf die Rezeptionsgeschichte zutreffen, nicht aber auf die Denker der klassischen Bildungstheorie, die durchaus gesellschaftskritische Intentionen verfolgten.

2. Es gab in der Tat eine kulturpessimistische Stimmung im Gefolge des neuhumanistischen Bildungsideals - aber diese Stimmung war diesem Bildungsideal an seinem Ursprung nicht immanent.
3. Es gibt durchaus eine Isomorphie menschlicher und gesellschaftlicher Beziehungen unterhalb ihrer jeweiligen geschichtlichen Ausprägung. Beweis: Nur auf dem Grunde einer solchen Isomorphie kann man andere Kulturen überhaupt als menschliche Kultur erkennen - allerdings bedarf es zu diesem Erkennen nicht nur einer biologischen, soziologischen, sondern auch einer philosophischen Anthropologie.
4. Die humanistische Optik der Selbstformung des Menschen war auch im Humanismus nicht `s o l i p s i s t i s c h` gedacht, sondern als "kategoriale" Wechselbeziehung von Ich und Welt vorgestellt. Erst die ideologische Verdünnung neuhumanistischen Gedankenguts führte zum inkriminierten Bildungsidealismus.
5. Die Alternative zwischen einer Spracherziehung (durch Fremdsprachen) zum Zwecke der Erkenntnis der eigenen Sprache und ihrer Weltbilder `u n d` einer Spracherziehung in kommunikativ-pragmatischer Absicht (Sprache als Mittel der Bedürfnisartikulation), ist `k e i n e` Alternative. Wird sie zur Alternative hochstilisiert, so zeichnet sich zumindest die Gefahr eines Sprachinstrumentalismus ab, der am Ende Sprache in die gefährliche Nähe eines künstlichen Signalsystems führt.
6. Soziologische Analysen und Interpretationsweisen der Geschichte sind selbstverständlich mögliche Perspektiven einer Geschichtsschreibung. Es ist aber zweifelhaft, ob ihnen ein

Vorrang eingeräumt werden muß vor identitätsbildender geschichtlicher Erinnerung. Es gibt auch eine perspektivische Verdünnung der Erfahrungssubstanz der Geschichte durch den Perspektivismus aufklärender Bezugsrahmen, die der Geschichte ungeschichtlich, gleichsam von außen aufgedrängt werden.

7. Immer noch ist der primäre Sinn des Umgangs mit Kunst wesentlich "Existenzerhellung" und "Existenzerweiterung". Die Tendenz, Kunst einzusetzen zur Förderung allgemeiner Kreativität kann schließlich zur Instrumentalisierung der Kunst im Dienst gesellschaftlich konvenierender Utopismen führen - z.B. zu einer Politisierung der Kunst im Dienste von machtmäßig durchgesetzten Gesellschaftsantizipationen.
8. Daß Mathematik und Naturwissenschaften heute allgemein "operational" definiert werden, ist zwar ein F a k t u m, aber es ist zu fragen, ob die vorwiegend zweckrationale Definition der Mathematik und der Naturwissenschaften nicht gerade dazu führt, daß sie gar nicht mehr als geistige Strukturen des menschlichen Weltverhältnisses (im Hinblick auf Zeitlichkeit, Räumlichkeit und Dinglichkeit) begriffen werden, und zwar mit der Folge, daß sie nicht mehr als Weisen des Nachdenkens, sondern nur noch des Bewerkstelligens begriffen werden.

Grundsätzlich ist zu fragen, ob Robinsohns kritische Rekonstruktion des Bildungsbegriffs - bei aller aner kennenswerten Vorsicht - nicht doch zu einem Bildungsmodernismus führt, der die problematische Rolle, die die Dynamisierung der wissenschaftlichen und technischen Welt a u c h spielt, unterschätzt. Robinsohn möchte - anders als die von ihm kritisierten Ansätze zu einer zeitgemäßen Bildungsreform - das inhaltliche Gefüge des traditionellen Bildungskanons insgesamt verändern. Seine Devise heißt dabei: mehr R a t i o n a l i t ä t. Aber es fragt sich: w e l c h e

Rationalität ist hier gemeint? Ist es vor allem die pragmatische Rationalität, die Zweck-Mittel-Rationalität - oder ist es die Vernunft-Rationalität, die immer auch kritisch sich zu den aufdrängenden Zielen und Zwecken verhält? Zumindest unterschwellig liegt ein utopistisches und optimistisches Element des Fortschritts in Robinsohns Argumentationszügen. Es fehlt gleichsam eine zweite Stufe der Reflexion, die z.B. die Ambivalenz auch des neuen wissenschaftlichen Geistes mit einbezieht in die Bestimmung von Lehrplankriterien. Veränderung ist nicht nur positive Überholung und Wandlung von Traditionen, sondern immer auch existentiell empfundene Unsicherheit. Autonomie ist nicht nur die Freiheit zur Kritik, sondern auch die bohrende und verunsichernde Frage nach deren neuen Maßstäben. Kommunikation ist nicht nur sprachpragmatische Befreiung zur Selbständigkeit in Bedürfnisartikulationen, sondern immer auch das Aufbrechen von sprachlichen Sinnwelten. Wahlfähigkeit ist nicht nur die Chance, wählen zu können, sondern auch die Not wählen zu müssen. Im Blickwinkel solcher *A m b i v a l e n z e n* erscheint es fraglich, ob das, was bei Robinsohn als fortschreitender Übergang zu mehr Rationalität erscheint, nicht in Wahrheit das Aufdecken einer Spannung ist, die selbst noch einmal in Kriterien übersetzt werden müßte.

8. Vorlesung

Rückblick

S.B. Robinsohn, der Begründer der curricularen Didaktik in der Bundesrepublik, geht in seiner grundlegenden Schrift "Bildung als Revision des Curriculum" aus von einer Besinnung auf Veränderungen im Bildungsbegriff. Diese Veränderungen werden genommen im Zusammenhang mit einer *z e i t g e s c h i c h t l i c h e n* Betrachtung. Ziel dieser zeitgeschichtlichen Betrachtung ist eine angemessene "Kulturtheorie" oder "Kulturphilosophie" - wenigstens in Andeutungen.

Der Rückgriff auf kulturtheoretische Überlegungen versteht sich als Gegenzug gegen eine Revision des Curriculums

- aus ökonomisch-statistischer Perspektive
(Kritik: hier wird nicht revidiert, sondern perpetuiert)
- aus sozial-politischer Perspektive
(Kritik: hier wird auf die Notwendigkeit einer Veränderung des institutionellen Bildungsgefüges nicht abgehoben)
- aus organisatorisch-technologischer Perspektive
(Kritik: hier werden die Bildungsinstrumente verbessert, aber es wird nicht nach der Angemessenheit der Bildungsnormen gefragt)

Die Gesamttendenz der Kritik Robinsohns ist: Die bildungsreformerischen Ansätze operieren ohne einen reformierten Bildungsbegriffs- und das hieße: ohne eine p ä d a g o g i s c h e K o n z e p t i o n.

Reform des Bildungsbeifffs bedeutet für Robinsohn, den Begriff abzustimmen auf die veränderte Zeitsituation. Das wesentliche Merkmal der veränderten Zeitsituation ist die V e r ä n d e - r u n g selbst. Gemäß dieser Veränderung wird aus der Bildung als Abschluß, Produkt oder Besitz Bildung zum offenen, im Prinzip unabschließbaren Prozeß der Ausstattung zum "Verhalten in der Welt".

Aus diesem Sachverhalt ergeben sich für Robinsohn einige pädagogische "Grundkriterien", an denen sich eine Bildungsreform zu orientieren hätte:

- die Kriterien der Autonomie, der Kommunikation, der Wahlfähigkeit, der Veränderungsbereitschaft. Die Kriterien können zusammengefaßt werden unter dem Stichwort

eines "realistischen Humanismus", der einerseits von Aufklärungsidealen und andererseits von Grundstrukturen einer wissenschaftlichen und technischen Welt geprägt ist.

II

Es stellt sich nun die Frage, ob nicht die Grundkriterien einer Bildungsreform, die Robinsohn vorstellt, als "didaktisches Allgemeinut" anzusehen sind, die insofern nicht den Anspruch einer originären Bildungsreform erheben können. Das ist die Frage nach der Stellung des didaktischen Ansatzes von Robinsohn im Zusammenhang anderer didaktischer Konzeptionen.

Dieser Frage wendet sich Robinsohn selbst im Abschnitt C "Grenzen der Didaktik" (S. 23 ff.) zu.

Er konzediert: "Zunächst scheint ... für die letzten beiden Generationen von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern eine Wendung zu den Gehalten und Gegenständen der Bildung charakteristisch zu sein." (S.23) Als Beispiel werden genannt: Erich Weniger und die Reformpädagogik ("Deutsche Bewegung"). Robinsohn geht genauer auf Weniger ein. Dieser hatte bekanntlich in seiner "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans" den Gedanken entwickelt, die Bildungsinhalte seien ein Produkt des "Kampfes geistiger Mächte". Das bedeutet:

- Bildungsinhalte und Bildungsziele sind Produkte des geschichtlichen Lebens, das sich in Auseinandersetzung von Sinn-Mächten fortbewegt.
- Die Rolle der Erziehungswissenschaft besteht vor allem darin, k l ä r e n d an diesen Auseinandersetzungen teilzunehmen.

Für Robinsohn ist das eine "Kapitulation" der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft vor ihrem didaktischen Auftrag.

Er sagt: "... in der Selbstbeschränkung der didaktischen Reflexion auf die Formulierung und die Transposition der gegebenen Inhalte, liegt das zunehmende Versagen einer erziehungswissenschaftlichen Tradition dem geschichtlich anktionierten gegenüber..." (S.24)

Was Robinsohn als Selbstbeschränkung der Didaktik kritisiert - die Beschränkung der Didaktik auf Formulierungs- und Übersetzungshilfe im Hinblick auf vorgegebene geschichtliche Ziele, die sich im Kampf außerpädagogischer Sinn-Mächte konstituieren - ist eine Kritik an der Grundhaltung geisteswissenschaftlicher Pädagogik, genauer:

- an der geisteswissenschaftlichen These vom Primat der Praxis;
- an der Zirkelhaftigkeit des hermeneutischen Verfahrens, das über sein geschichtliches Vor-Verständnis nicht hinauskommt;
- damit zusammenhängend: Kritik am geisteswissenschaftlichen Positivismus, der die Wirklichkeit sanktioniert, indem er sie nur auf den angemessenen Begriff der Reflexion, nicht aber in die Dimension der Kritik bringt.

Daher die zusammenfassende Feststellung: "Der Kreis der hermeneutischen Sinnfindung verschließt sich der ... notwendigen kritischen Analyse" (S.24) der Lehrplanentscheidungen, die im Kampf der geistigen Sinn-Mächte fallen.

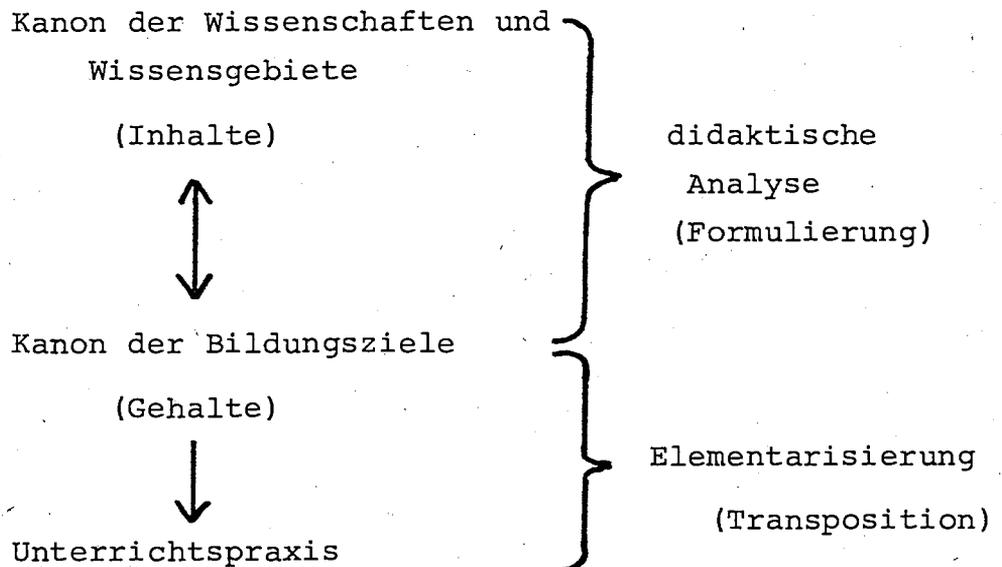
Die Reduktion der Didaktik auf Formulierungs- und Übersetzungshilfe ist also einmal w i s s e n s c h a f t s t h e o r e t i s c h - durch den Positivismus hermeneutischer Einstellung ebenso wie durch den Positivismus empirischer Verfahren, die den Positivismus der Geisteswissenschaften auf ihre Weise ergänzen, das heißt: indem sie die Positivität der interpretierten Erziehungswirklichkeit

auffüllen durch die Positivität der messenden Beobachtung. Auf diese Weise werden die Erziehungs- und Bildungsinhalte entweder nachgängig reflektiert, oder es wird ihre Verwirklichung beobachtet - eine kritische Mitsprache an ihrer Formulierung erfolgt nicht.

Liegt nun die erste Selbstbeschränkung der Didaktik für Robinsohn im wissenschaftlichen Positivismus hermeneutischer und empirischer Spielart, so ist die zweite Selbstbegrenzung in der primären Fixierung didaktischer Fragestellungen auf den Kanon der Wissenschaften in exemplarischer Absicht zu sehen.

Robinsohn: " (Diese) Selbstbeschränkung der Didaktik manifestiert sich vor allem darin, daß sie von einem vorgefundenen Kanon von Wissensgebieten und Wissenschaften ausgeht und zur Formulierung der ihnen immanenten Bildungsziele dadurch zu gelangen sucht, daß sie die 'Gehalte' der vorgegebenen Inhalte identifiziert und die Bedingungen ihrer Transposition in den Erziehungs- und Unterrichtsvorgang klärt." (S.25)

Das Schema wäre also:



Robinsons Haupteinwürfe sind:

- Der Ansatz bei den Wissenschaften und bei den Wissensgebieten (auch wenn er explizit nach ihrer lebensweltlichen Relevanz fragt, nach ihrer "kategorialen" Bedeutung im Sinne Klafkis) sprengt nicht die traditionalistische Verhaftung der Didaktik, und zwar deshalb nicht, weil die Wissenschaften nur zur **S e l b s t b e s t ä t i g u n g** des geschichtlichen Lebens herangezogen werden. Das ist der eine Gesichtspunkt. Der andere ist die überwiegende Fixierung dieses didaktischen Denkens auf **Ü b e r s e t z u n g s p r o - b l e m e**, das bedeutet für Robinson ein Absehen von ihrer gesellschaftspolitischen Funktion.

- Die Leistung der an den Wissenschaften orientierten Didaktik sieht Robinson darin, daß sie überhaupt die Frage nach der Bildungsfunktion der Wissenschaften zum Thema macht, wie auch die Frage nach der Erlernbarkeit. Die **G r e n z e** sei darin zu sehen, daß das Problem einer systematischen Revision des (Gesamt-)Gefüges aus dem Blick gerate. Mit einem Wort: Die kategorialen Bildungstheoretiker sind Robinson nicht **p r a g m a t i s c h** genug. Sie verfallen noch einem idealistischen Kulturverständnis, das die Wissensgebiete und Lebensbereiche zwar befragt, aber aus einem traditionalistischen Abstand, der die Kulturveränderung in der Substanz noch nicht begriffen hat. Das gelte für Litt ebenso wie für Derbolav und Klafki (1959).

Man könnte nun annehmen, diejenigen Didaktiker, die sich ausdrücklich auf die "Kultur" als übergreifendes Lebensphänomen bezögen, entkämen der Verengung didaktischer Fragestellungen auf Fragen der Formulierung und Transposition. Das ist aber nicht ohne weiteres der Fall. Robinson bezieht sich auf das Beispiel W. Flitners, der systematisch die Kulturtradition rekapituliert habe und versuchte, sie mit gegenwärtigen Problemen in Beziehung zu bringen.

Flitners Ansatz:

Rekonstruktion der abend-
ländischen Geschichte (Kultur)



anthropologische Systematik



didaktische Konsequenzen

Dazu Robinsohn: "Er (Flitner) erklärt sein Programm als hermeneutisch-pragmatisch, steht aber in Wirklichkeit eindeutig in der Tradition eines geisteswissenschaftlichen Kulturbegriffes und damit in der Abwehr pragmatisch begründeter Erziehungsziele." (S.28)

Die Konsequenz ist: auch diese kulturorientierte Didaktik - die sich nicht vorrangig an den Wissenschaften und Unterrichtsproblemen orientiert - ist nicht geeignet zu einer adäquaten Revision des Curriculum. Sie wird gleichsam zum Opfer der Tradition, die sie bedenkt.

Robinsohn: "Die Erkenntnis, daß an Gehalten einer Kultur gebildet wird, kann nicht bedeuten, daß wir die Kriterien unserer Auswahl nicht von dem Bildungsziel, das ein Ziel des Verhaltens ist, ableiten dürfen. Die tradierte Kultur, gleichsam als objektivierter Geist, ist dieses pädagogische Kriterium nicht. 'Kulturmündigkeit' heißt Mündigkeit in einer Kultur, nicht für eine Kultur, womit ein rein geisteswissenschaftlicher Kulturbegriff freilich sozial-anthropologisch umgewandelt wird." (S. 29)

Diese Sätze enthalten Robinsohns eigenes curriculares Revisionsprogramm. Daran ist auffällig:

1. Bildungsziele ergeben sich nicht von selbst aus den Kulturgehalten, sondern sie müssen als **Z i e l e d e s V e r h a l t e n s** eigens formuliert werden. Das ist eine eindeutige Trennung zwischen Bildungsziel und Bildungsinhalt. Konkreter: weder sind die Wissenschaften "automatisch" Bildungsziele, noch sind es die Bildungsgüter, noch ist es die systematisierte Kulturtradition. Damit ergibt sich das folgenreiche Problem einer ausdrücklichen Begründung von Bildungszielen - das Problem rationaler Legitimation und rationaler **E n t s c h e i d u n g**.
2. Bildungsziele gehen den Bildungsinhalten **v o r a u s**. Sie müssen ausdrücklich formuliert werden, und zwar als Verhaltensziele. Sie müssen als Verhaltensziele vorformuliert werden, wenn sie der veränderten Kulturlage entsprechen sollen. Was aber ist mit "Verhaltensziel" gemeint? Das wird nicht ganz deutlich.

Zur Erklärung:

- a) Im strikt behavioristischen Verständnis wären Verhaltensziele Zielvorstellungen hinsichtlich des äußeren und nur des äußeren Verhaltens.
- b) Im Sinne des Pragmatismus (der philosophischen Folie der Kulturtheorie Robinsohns) ist Verhalten identisch mit bewußtem (richtigem, angemessenem) Verhalten - also mit **H a n d e l n**. Handeln im Sinne des Pragmatismus ist kognitiv angeleitetes Problemlösen. In dieser Perspektive wäre "Ausstattung zum Verhalten in der Welt" die Vorbereitung der Fähigkeit, mit Problemen fertig zu werden.

Damit käme dann die entscheidende Differenz zwischen einem

- geisteswissenschaftlichen Kulturverständnis und
- einem pragmatischen Kulturverständnis zum Vorschein.

Mit Robinsohn argumentiert: Das denk- und geisteswissenschaftliche Kulturverständnis fragt in der entsprechenden Didaktik nach dem Bildungsg e h a l t von kulturellen Objektivationen, und zwar nach Maßgabe einer Systematik (der Wissenschaften oder der Anthropologie), die der Tradition selbst entstammen. Das pragmatische Kulturverständnis und die ihm folgende Didaktik fragen nach dem Bildung v e r h a l t e n als nach einer Problemlösungskapazität, mit der problematische Lebenssituationen bewältigt werden.

III

Damit zeichnet sich eine neue didaktische Strategie ab. Der Ausgang der didaktischen Überlegungen ist nicht

- der historisch gewachsene Kanon des Wissens,
- nicht die systematisch erinnerte Kulturgeschichte als Problem- und Geistesgeschichte,

sondern die Lebenssituation und deren Analyse unter zukünftigen Aspekten. So kommt man zu dem bekannten didaktischen Dreischritt:

Analyse der L e b e n s s i t u a t i o n e n

Zuordnung von Q u a l i f i k a t i o n e n

Entwicklung von C u r r i c u l u m e l e m e n t e n

Die entscheidende Passage bei Robinsohn lautet: "Wir gehen also von den Annahmen aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse 'Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und daß eben die Curricula und - im engeren Sinne - ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind." (S. 45)

Was will Robinsohn mit dieser curricularen Strategie erreichen?

1. Die überfällige Anpassung der didaktischen Reflexion an das pragmatische Selbstverständnis moderner Kultur soll geleistet werden.
2. Der "traditionalistische Grundzug" didaktischen Denkens soll aufgelöst werden.
3. Durch die neue Grundorientierung soll die Gesamtrevision des Curriculums und der curricularen Arbeit aktualisiert und auf rational analysierte Lebenssituationen bezogen werden.
4. Eine definitive und transparente Bestimmung der Aufgaben des Erziehungs- und Bildungswesens durch ausdrückliche Klärung der erforderlichen Bildungsqualifikationen soll erreicht werden. Die Rede von "Bildungsqualifikationen" ist deshalb berechtigt, weil Bildung sich im Zusammenhang dreier Dimensionen erweist:
 - in der Dimension der Wissenschaften,
 - in der Dimension des Kulturverständnisses,
 - u n d in der Dimension spezifischer Verwendungszusammenhänge des öffentlichen und privaten Lebens.

Das Hauptinteresse dieser didaktischen Strategie aber richtet sich auf die Rationalisierung des Konsenses, auf dessen Basis Lehrplanentscheidungen getroffen werden und der bei Weniger - jedenfalls für Robinsohn - einen irrationalen Zug hatte.

Erreicht werden soll diese Rationalisierung dadurch, daß an der Erstellung des Curriculums - von der Analyse der Lebenssituationen bis zu den Inhalten, durch die Qualifikationen vermittelt werden - nicht nur Wissenschaftler beteiligt sind, sondern auch Experten und Abnehmer.

Im Groben ist deren Zuordnung zur Curriculumentwicklung wie folgt gedacht:

Fachwissenschaftler Humanwissenschaftler Didaktiker	→	analysieren Lebenssituationen und formulieren einen hypothetischen Katalog entsprechender Qualifikationen;
---	---	--

Vertreter verschiedener Disziplinen und Didaktiker	→	erstellen Curriculum-Elemente, an denen die Qualifikationen erworben werden könnten;
--	---	--

Experten	→	prüfen die Verbindung von Inhalten und Qualifikationen;
----------	---	---

Abnehmer	→	testen die Brauchbarkeit des vorläufig entwickelten Curricilums.
----------	---	--

So sollte eine Verbindung von Rationalität und demokratischer Entscheidung (Beteiligung) in Sachen der Didaktik zustande kommen. (Dabei ist zu bemerken: In diesem Modell Robinsohns kommen die "Betroffenen" nicht vor.)

IV

Kritisch wäre zu fragen:

- Wie und auf welche Weise können Lebenssituationen nicht nur analysiert, sondern auch in ihrer prognostischen Substanz bestimmt werden?
- Kann man - wie Robinsohn empfahl - die verschiedenen Wissenschaften zum Zwecke einer didaktischen Gesamtrevision einfach "bündeln" angesichts der Tatsache, daß das Selbstverständnis der Wissenschaften durchaus verschieden und überdies kontrovers ist?
- Ferner: Ist die Hoffnung auf Rationalisierung didaktischer Entscheidungen in einem didaktischen (bildungspolitischen) Grundkonsens nicht gebunden an eine Konsenstheorie der Entscheidung, über deren Stimmigkeit selbst allererst ein Konsens hergestellt werden müßte?
- Ist Robinsohn nicht schlicht zu optimistisch in der Einschätzung der Wirksamkeit rationaler Strategien, wenn es um die Grundlegung weitreichender politischer Entscheidungen geht?
- Schließlich: die Kritik des Pragmatismus als Kritik der "instrumentellen Vernunft", die vorgegebene Probleme löst, aber über die Probleme selbst nicht befindet, kann auf Robinsohns Bildungsrealismus treffen. Vor allem, wenn er nicht in Rechnung stellt, daß die zu analysierenden Lebenssituationen vom Menschen nicht nur vorgefunden

sondern auch durch ihn geschaffen werden. Jede Weiterverbreitung oder Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.

Insgesamt: Robinsohns curriculare Didaktik hatte eine ihn selbst überraschende Breitenwirkung, ohne daß sie sich aber am Ende zu einem praktikablen Konzept verdichtete. Der Grund dafür könnte unter anderen in der Tatsache liegen, daß der Mensch in allen Antworten doch existierende Frage bleibt, daß er sich nie als wirklich rational aufklärbaren Gegenstand hat - auch nicht und gerade nicht, wenn er nach sich selbst als Gegenstand der Bildung fragt. Das Verhältnis von Rationalität und Leben wäre auch pragmatisch nicht unter Kontrolle zu bringen.

IX

Wir stehen am Ende einer Tour d'horizon zum Thema allgemein-didaktischer Modelle. Bezeichnend für den Problem- und Diskussionsstand, so wird man nach diesem Durchgang sagen müssen, ist die Tatsache, daß diese Modelle - das geisteswissenschaftliche und kritisch-konstruktive, das unterrichtsanalytische, das curriculare - sich offenbar nicht zu einem Gesamtmodell integrieren lassen. Man kann diesen Sachverhalt durch unterschiedliche Ausgangspositionen und divergierende Erwartungshaltungen der Autoren und Adressaten erklären. Unterschiedliche Ausgangspositionen lassen sich vor allem in der verschiedenen Anwahl wissenschaftstheoretischer Grundstellungen begründen und aufweisen. Das gilt selbst dann, wenn im Verlaufe der Entwicklung und systematischen Explikation eines Modells, wie man zeigen kann, die primäre wissenschaftstheoretische Orientierung zum Teil durch die Zuwahl weiterer Verfahren aufgelöst und - unter dem Gesichtspunkt wissenschaftstheoretischer „Sauberkeit“ - verwässert wird. Das ist ebenso bei Wolfgang Schulz festzustellen, der am Ende - trotz seiner Grundorientierung an der analytischen Einstellung des kritisch-rationalistischen Forschungsprogramms - sich der Phänomenologie ebenso bedienen möchte wie der ideologiekritischen Methode, wie es auch festzustellen ist bei Saul B. Robinsohn, der die methodischen Möglichkeiten unterschiedlicher Wissenschaftsansätze in seiner Gesamtrevision des Curriculums versammeln und durch Expertenrat ergänzen möchte. Robinsohn wird dabei wenig deutlich, daß es durchaus Spannungen gibt zwischen seiner pragmatischen Grundoption für Wissenschaft als allgemeines Problemlösungsinstrument und einer wissenschaftstheoretischen Kritik an eben dieser instrumentellen Einschätzung von Wissenschaft, etwa im Zuge der Entfaltung Kritischer Theorie. Lediglich Wolfgang Klafki scheint eine höhere Orientierungstreue durchzuhalten, wenn er sich - darin seiner geisteswissenschaftlichen Herkunft treu bleibend - bewußt in die Bewegung einstellt, die von der klassischen Hermeneutik geisteswissenschaftlichen Stils zur kritischen Hermeneutik im Sinne

von Ideologiekritik führt. Dennoch ist auch sein Versuch, Empirie und Hermeneutik „kritisch-konstruktiv“ zu vermitteln, mehr von der Tendenz bestimmt, Differenzen zwischen den Wissenschaftstypologien „versöhnend“ einzuebneten, als ihre Widersprüchlichkeit zu akzeptieren. So werden Probleme, die auf der Ebene der metatheoretischen Originaldiskussion heftig und kontrovers umstritten sind, offenbar im Zuge eines gewissen pragmatischen Drucks, dem der Didaktiker unterliegt, entschärft. Gewiß, auch das kann man begründen. Eben damit, daß didaktische Wissenschaft als Wissenschaft für die Praxis nicht warten könne, bis ein wissenschaftstheoretischer Konsens gefunden sei - vorausgesetzt, ein solcher Konsens könne überhaupt gefunden werden und nicht etwa nur ein vorläufiger Kompromiß für die praktischen Ambitionen der Didaktik, die ja nicht nur richtig begründet, sondern auch praktisch verwendbar sein soll.

Die Stellung des wissenschaftlichen Didaktikers und der Didaktik als Wissenschaft ist also mißlich. Einerseits verpflichtet sich wissenschaftliche Didaktik den Objektivitätsidealen des wissenschaftlichen Zeitalters - andererseits wird sie durchaus nachdrücklicher als etwa andere Forschungsdisziplinen auf ihre Rezeption in der Praxis verwiesen. Ihre Theorie steht also unter einem doppelten Legitimationszwang. Sie soll nicht nur richtig sein, nicht nur in einem Zusammenhang richtiger Sätze und Hypothesen bestehen (das wäre ihre wissenschaftliche Legitimation), sondern sie muß sich auch in der Praxis und für die Praxis bewähren (das wäre ihre praktische Legitimation). Dieser Doppelsinn der Didaktik enthält mehr Spannung, als es der progressive Terminus „wissenschaftliche Didaktik“ oder „Didaktik als Wissenschaft“ verrät. Und es reicht einfach nicht zur Lösung dieser Spannung zwischen theoretischer und praktischer Didaktik, wenn man ihr arbeitsteilig beizukommen versucht. Etwa, indem man theoretische Didaktik Forschungsinstituten zuweist und praktische Didaktik denjenigen überläßt oder ausdrücklich vindiziert, die das bildungspolitische Sagen oder das unterrichtliche Machen haben. Didaktische Theorie würde dann entweder völlig konsequenzlos und am Ende forschungspolitisch

nicht mehr geduldet, oder sie würde zu einer Instrumenten- und Werkzeugsammlung, aus der man sich nach Geschmack und Überzeugung bedient, ohne sich in Geschmack und Überzeugung irritieren zu lassen. So gestaltete sich das Verhältnis von didaktischer Theorie und didaktischer Praxis technologisch-subsidiär - ein Vorgang, den man mit Hinweisen auf die formalistische Rezeption didaktischer Theorien unter den Gesichtspunkten privater und öffentlicher Karrieren bestens belegen kann. Didaktische Theorien gelten als mehr oder weniger modisches Repertoire im Rahmen einer Praxis der Trends, die sich ihren Auftrag jeweils von außen definieren läßt. Der Rückzug didaktischer Theoriebildung auf die Erstellung instrumenteller Angebote für die Praxis unter Zugeständnis ihres selbstverständlichen Primats ist ebenso verfänglich wie ein Omnipotenzanspruch didaktischer Theorie gegenüber der als grundsätzlich vor-theoretisch abqualifizierten Praxis. Kehrt sich also das Verhältnis von theoretischer und praktischer Didaktik in der Weise um, daß sich nicht mehr praktische Willkür der theoretischen Werkzeuge zur Erreichung jeweils opportuner Ziele und Zwecke bedient, sondern daß jetzt Theorie den Anspruch der Weisungsbefugnis gegenüber unterrichtlicher Praxis erhebt im unerschütterten Bewußtsein, das Richtige und Wahre zu wissen, dann wird die Vernunft didaktischer Praxis in gleicher Weise entmündigt wie zuvor die Vernunft der Theorie, wenn es um mehr geht als um technische Unterstützung. Wenn dann der Vorwurf einer „Ideologisierung“ - gemeint ist die bedingungslose Verbreitung von richtigem Sinnbewußtsein aufgrund bodenloser theoretischer Selbstüberschätzung von Selbstbevollmächtigten der Geschichte - , wenn also der Vorwurf der Ideologisierung gegenüber dem Weisungsanspruch wissenschaftlich-theoretischer Reflexion erhoben wird, so ist das nicht nur verständlich, sondern auch begründet. Es gibt nicht nur eine Borniertheit der Praxis, es gibt auch eine Borniertheit der Theorie, und beide treffen sich in der Attitüde der Selbstgefälligkeit, wenn sie auf ihre vermeintlichen Überlegenheiten pochen. So kann man auch sagen: Der Bildungspolitiker (aber auch der Schulleiter), der pädagogische Theoriebil-

dung als Irrweg in Bausch und Bogen verdammt, unterscheidet sich in seiner penetranten Selbstsicherheit in nichts von jenen Theoretikern, die unter der Flagge der Theorie geistige Herrschaft durchsetzen oder okkupieren wollen. Sie sind beide Brüder, wenn auch - selbstverständlich - feindliche Brüder, die sich gleichsam um das Erstgeburtsrecht an der Bildung streiten.

2

Der Streit um das Verhältnis von Theorie und Praxis, von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis wird also nirgendwo heftiger geführt als in der Didaktik, sofern sich didaktische Reflexion und didaktische Forschung nicht nur darauf kaprizieren, optimale Wege zu Zielen zu bahnen, an deren Bestimmung sie sich selbst nicht beteiligen. Eine „zielenthaltssame“ Didaktik ist in der Tat nur eine strategisch halbierte didaktische Vernunft. Und man muß nicht Anhänger der Kritischen Theorie sein, um diese Feststellung zu teilen. Wenn aber Didaktik sich in den „Diskurs“, „Dialog“, in den Streit um die Sinnfälligkeit didaktischen Handelns einläßt, - und zwar jenseits des angezeigten theoretischen und praktischen Positivismus - , dann darf sie sich nicht darüber wundern, sich auch umstritten und angegriffen zu finden. Die Frage ist nur, wie didaktische Reflexion darauf reagiert und wieweit ihr sinnvolles Reagieren überhaupt noch eingeräumt wird. Der Streit um den Sinn pädagogischen Handelns, außerhalb fachwissenschaftlicher Vermittlungsaufträge und diese gleichwohl strukturierend, ist solange sinnvoll und verantwortlich, als es nicht um einen Schlagabtausch von Prestige-Ansprüchen oder um die Selbstbetätigung dogmatisch fixierter Positionen geht. Im ersten Fall wird der Sinn pädagogischen Handelns allein zu einer Frage der jeweiligen Machtkonstellation - im zweiten Falle zur Frage des Durchsetzungsvermögens wissenschaftlicher Interpretationsgemeinschaften, also zu einer Frage der „Wissenschaftspolitik“ in der negativen Bedeutung des Wortes. In beiden Fällen wird das Verhältnis von Theorie und Praxis nicht nur nicht mehr zum Pro-

blem, sondern als Problem stillgelegt - das heißt aber: es wird dasjenige ausgeschaltet, worum es eigentlich geht, nämlich der Prozeß der Selbstverständigung, der Selbsterkenntnis und Handeln in gleicher Weise kontrastiert wie aufeinander verweist. Allerdings, wenn hier von Selbstverständigung als substantiellem Kern der Theorie die Rede ist, dann wird Theorie zu einem Grundphänomen des Lebens, zum Index aller Formen der Selbstbesinnung, der die Wissenschaften einschließt, aber nicht in ihnen aufgeht. Und vielleicht ist das Unbehagen an der Theorie in einem wesentlichen Maße nichts anderes als die Folge einer „wissenschaftlichen Okkupation“ des Lebensphänomens Theorie - eine Folge der Universalisierung des scientistischen Theoriebegriffs, der, zum schlechthin gültigen Maßstab stilisiert, die Lebenswelt in eine wissenschaftliche und eine vor-wissenschaftliche zerfallen läßt und der damit den unversöhnlichen Antagonismus von Theorie und Praxis, von Leben und Geist, von Existenz und Rationalität, von Wissen und Handeln erst installiert und dann institutionalisiert. Dann wäre es allerdings an der Zeit, die institutionalisierten Dichotomien in ihrer „lebensmäßigen“ Fragwürdigkeit durchsichtig zu machen und auf den elementaren Lebenssinn der Theorie zurückzudenken.

Doch worin besteht der „elementare“ Sinn von Theorie, den der Theoretiker, der sich auf den abstrakten Eigenstand seiner Wissenschaft versteift, ebenso sehr vergißt wie der Praktiker, der glaubt, auf „Theorie“ verzichten zu können und der dabei nicht bemerkt, daß er mit eben dieser Verzichtserklärung eine theoretische Position bezieht? Und - das wäre eine weitere Frage - welche Konsequenz könnte die Lebensbedeutsamkeit von Theorie für den wissenschaftlichen Didaktiker in seiner Zwischenstellung zwischen Theorie und Praxis haben? Könnte er vielleicht dazu geeignet sein, die „schizophrene“ Stellung des Didaktikers zwischen theoretischen und praktischen Ansprüchen seines Geschäfts zumindest etwas zu entspannen? - Zunächst aber einige phänomenale Hinweise zur Lebensbedeutsamkeit von Theorie. Es fragt sich, was heißt „Lebensbedeut-

samkeit", und aus welcher Perspektive läßt sich darin Einblick gewinnen? Lebensbedeutsamkeit oder „lebensweltliche Bedeutung“ von Theorie, soviel läßt sich wohl anfänglich vermuten, ist eine Fragestellung, die nicht ohne weiteres zusammenfällt mit der metatheoretischen Begründung von wissenschaftlichen Strategien unter dem Gesichtspunkt ihres potentiellen Informationsgehalts über objektive oder objektivierbare Sachverhalte. Lebensbedeutsamkeit theoretischer Einstellung zielt auf mehr und auf anderes: sie zielt auf das Verhältnis von Theorie und Existenz unter der Voraussetzung, daß menschliche Existenz oder existierendes (und nicht nur vegetierendes) Dasein in der Theorie seine Aufgegebenheit einsieht und annimmt. In dieser Perspektive vollzieht sich eine grundsätzliche Änderung des leitenden Blickpunkts insofern, als Theorie jetzt weniger eine wissenschaftstheoretische als vielmehr eine anthropologische Kategorie ist. Was aber meint „Theorie“ als eine „anthropologische Kategorie“? Gemeint ist: Theorie bezeichnet ein spezifisches In-der-Welt-Sein des Menschen - die Urbefindlichkeit des Selbstverhältnisses eines Lebewesens, das, wie man sagt, nicht nur „ist“, sondern das sich in seinem Dasein „anschaut“, das darauf angelegt ist, sich selbst in seinem Selbstverhältnis und Verhältnis zu menschlichen und natürlichen Sachverhalten zuzuschauen. „Schauen“ als ein ursprüngliches Sinnelement von Theorie ist aber - nimmt man Theorie als anthropologische Grundkategorie - keineswegs nur eine folgenlose und abständige Betrachtung von Menschen und Dingen; vielmehr das elementare und nicht nur kontemplative Sich-Zuschauen meint die wesenhafte Stiftung von Dasein als Einsicht in seine exponierte Befindlichkeit als Selbstaufgegebenheit. So läßt sich sagen: Die Urhandlung der Theorie (im Sinne der Fichteschen Tathandlung und ihr vergleichbar) ist der offene Selbstanblick des Menschen in seiner Selbs- und Weltoffenheit, die die Existenz auf sich selbst zurückwirft und aus solchem Zurückwerfen den Entwurf eines Lebens - sei es von Individuen oder Gemeinschaften - fordert. Ohne den in die Existenz gleichsam hineinrufenden, sie auf ihren Entwurf vorweisenden und vorreißenden Selbstanblick in anfänglichem theoretischen Schauen

könnte der Mensch sich weder als Mensch entdecken noch als Existenz im Sinne sinnhafter Selbstaufgegebenheit „praktizieren“. Theorie ist die sich anschauende, sich in der Anschauung stiftende Eröffnung von Dasein - das heißt Theorie als anthropologische Grundkategorie ist nichts anderes als der primäre Akt der Selbsterkenntnis in gelebter Selbstzeugenschaft. Niemand, sofern er wahrhaft existiert, also sich in seiner Existenz begreift und risikoreich ergreift, entkommt der elementaren theoretischen Selbst-Anschauung, und spätestens wenn Welt und Mitwelt sich den Intentionen nur dumpf vermittelter Existenz nicht fügen, tritt gewalthaft die Theorie als Selbstbesinnung in ihr aufhellendes und Dasein als Befindlichkeit stiftendes Recht. Theorie also als elementare Selbstbesinnung und Selbsterkenntnis ist die Stiftung menschlichen Lebens in seiner fragilen Menschlichkeit. Das aber bedeutet, der Verzicht oder die Disqualifikation von Theorien muß konsequenterweise zu einer Aussetzung unseres Selbstblicks führen, zu einer Selbstblindheit, wie wir sie bei Tieren zumindest vermuten.

Theorie also in ihrer **L e b e n s b e d e u t s a m k e i t**, in ihrer elementaren anthropologischen Bedeutung ist sinnaufschließendes Innwerden von Existenz qua menschlicher, das heißt auf Selbstaufgegebenheit bezogener Existenz. Menschliches Leben wird überhaupt erst für sich selbst und als es selbst bedeutsam, sofern in ihm das Moment der Theorie aufgegangen ist. Gewiß, dieser anthropologische Sinn von Theorie als Selbst- und Welteröffnung im Welt- und Selbsterleben hat wenig bis gar nichts gemeinsam mit Theorien als erklärenden oder verstehenden oder kritischen „Produkten“ von Wissenschaften. In der Tat messen wir heute unser Theorie-Verständnis an den Modellen wissenschaftlicher Theoriebildung. Aber gerade dieses Anmessen und Vermessen verdeckt den elementaren anthropologischen Sinn von Theorie als Selbst- und Weltaufgang des Menschen in seiner welthaften Befindlichkeit. Weil wir bei Theorien primär an ihren Wert für uns denken, sie als „Traktierungen“ und „Taxata-

tionen", als Produkte und Mittel objektivierender Erkenntnisstrategien betrachten, entgeht uns das „Theoretische“ in seiner Bedeutung als Medium unserer ursprünglichen und anfänglichen Selbstverständigung. Und die Entgegensetzung oder zumindest die Unterscheidung von Theorie und Praxis, dieser sich durchhaltende Topos der Denkgeschichte seit Aristoteles, hat eben diese elementare Bedeutung von Theorie teilweise verdeckt. Das nicht zuletzt dadurch, daß Theorie in einen ausschließlichen und ausdrücklichen Zusammenhang mit Wissen und (rationaler) Erkenntnis gebracht wurde. Damit setzt die Programmierung des Denkens auf eine bestimmte Form von Wissenschaft ein.

Es ist aber die Frage - eine Frage, die heute vehement aufbricht - , ob Theorien ihre Dignität nur gewinnen können, wenn sie als Ergebnisse wissenschaftlichen Denkens ausgewiesen sind. Ist denn, so muß man sich fragen, das „Anschauen“ von Mensch und Welt, wie es in der Kunst geschieht, deshalb theoretisch wertlos, weil es nicht argumentativ, sondern - dieser Gesamttitel sei einmal gestattet - „imaginativ“ sich „begründet“? Oder, ist Kunst deshalb informatorisch gehaltlos, weil sie die Dinge zeigt und nicht die Objekte traktiert? Oder sind die magischen Theorien der Weltauslegung bereits in dem Augenblick abqualifiziert, in dem sich die wissenschaftliche Kunst der Selbstobjektivierung unter dem Gesichtspunkt intersubjektiver Generalisierung verbreitet? Muß man nicht vielmehr sagen: die Stiftung des Selbstanblicks des Menschen im Urakt elementarer theoretischer Selbstbesinnung läßt sich sinnvoll nach Dimensionen unterscheiden, aber kaum nach „Fortschritten“. Ist denn der „Theoros“, der Repräsentant fremder Städte bei öffentlichen kultischen Festspielen, der sich dem sakralen Sinn des Spielgeschehens anheimgibt, nur der überholte Vorläufer des „echten“ Wissenschaftstheoretikers oder ist er eine archetypische theoretische Sinnfigur, die auch heute noch beispielhaft eine Grunddimension theoretischer Selbst-Anschauung repräsentiert - die Sinnfigur des Glaubenden, dem Theorie der Anblick der Gottheit

bedeutet, aus der Schicksal und Geschehen der Welt verständlich werden? Es gehört zu den eingeschliffenen Reduktionen der elementaren anthropologischen Bedeutung von Theorie, wie sie hier versuchsweise angezeigt werden soll, wenn man Theorie und Theoriebildung allein auf Wissensphänomene bezieht und damit Glauben und Meinen von theoretischen Vermittlungen und Gehalten a priori ausschließt. Auch diese Trennung hat ihre Geschichte, ohne damit auch den Aufweis ihres Rechts zu besitzen. Fragen wir etwa nach der Konsequenz der These von der „theoretischen Unergiebigkeit des Meinens“, so liegt diese unter anderem in der Degradierung politischer Prozesse zu vorrationalen Ereignissen. Dabei hat jede politische Meinung, sofern sie nicht Ausdruck von Gedankenlosigkeit, sondern Realisierung des Aufgabencharakters politischen Daseins ist, durchaus den Charakter einer „theoretischen Vermutung“ über das, was sinnvollerweise zu tun sei. Dieses theoretisch vorgreifende Meinen ist immer auch prognostisch - allerdings ohne die Sicherheit einer wissenschaftlichen Prognose. Das aber diskriminiert die politische Theorie, die „nur“ Meinung ist, nicht vor den Theorien des Wissens. Sie ist vielmehr eingelöste Selbstanschauung des Menschen angesichts einer Zukunft, die er selbst zu verantworten hat, die er also nicht naturgesetzlich „rekonstruieren“ kann. Meinungstheorien wagen immer mehr als wissenschaftliche Theorien und sind am Ende deshalb von immenser Lebensbedeutsamkeit, weil sie in der Tat lebendig (und nicht nur argumentativ) eingelöst werden müssen und weil es hier keine Wiederholung mit gleichen Ausgangsbedingungen gibt, sofern man Geschichte nicht wiederholen kann. Das Resümee ist: Glauben, Meinen und Wissen sind in gleicher Weise Dimensionen, in denen sich elementare Theorie als Welt- und Selbstanblick des Menschen artikuliert, und sie haben eine eigene nicht ineinander überführbare oder einseitig erklärbare Praxis. Sie sind insgesamt theoretische und praktische Strukturen welthaften Daseins, und das eine ist nicht ohne das andere. Die Differenz von Theorie und Praxis ist nur eine problematische Späterscheinung arbeitsteiliger Lebensbewirtschaftung unter der Annahme ausschließlicher Zuständigkeit wissen-

schaftlicher Verfahren für die Genese und Produktion von Theorien. Das jedenfalls kann der Blick zeigen auf die elementare Bedeutung von Theorie als Medium jener daseinsstiftenden Selbstverständigung, in der dieses auf sich selbst als „Weltaufgabe“ gebracht wird. Und das kann auch der Blick zeigen auf die Dimensionen imaginativen, glaubenden, meinenden und wissenden „Anschauens“.

3

Was indes können diese phänomenalen Hinweise auf die anthropologische Bedeutsamkeit von Theorie im Lebenskontext für die hier so bezeichnete „schizophrene Stellung“ des Didaktikers zwischen Wissenschaft und Praxis - zwischen Theorie und Praxis bedeuten? Wohl mehreres. Folgt man nämlich der Auffassung, dergemäß der elementare Sinn von Theorie in ihrer Bedeutung als Medium fundamentaler Selbstzeugenschaft des Daseins liegt, so wird der Didaktiker seine genuine Aufgabe darin suchen müssen, nicht nur gegebene eigene oder fremde Theorien dem Heranwachsenden „günstig“ zu vermitteln, sondern sie als Selbstbesinnungen im sachlich orientierten Dialog zu entbinden. Und es wäre schon viel gewonnen, wenn es heute gelänge, die Borniertheit geflissentlich verbreiteter Theorie-Aversionen in der Erfahrung der existentiellen Bedeutsamkeit von Theorien für die Konstitution von Menschlichkeit abzubauen. Dann aber kann der Didaktiker nicht nur „wissenschaftlicher Didaktiker“ sein. Er muß sich vielmehr auf ein Denken einlassen, das - wie es hier versucht wurde - hinter die wissenschaftlich begründete, aber nicht wissenschaftlich aufzuhebende Differenz von Theorie und Praxis zurückgreift. Das solches Denken nicht ohne Vorbild ist, das ist bekannt - jedenfalls für denjenigen, dem noch die Verbindung von Pädagogik und Philosophie vertraut ist, allerdings einer Philosophie, die nicht in Wissenschaftstheorie aufgeht.

Dieser Didaktiker wird auch differenzieren müssen. Er wird differenzieren müssen zwischen anthropologisch fundierten Grundweisen der Theoriebildung, in denen sich menschliches Leben

wesenhaft auslegt. Hier wurden die Weisen des Glaubens, des Meinens, des Wissens und des imaginativen Gestaltens genannt. Erst ihre Gesamtheit macht die Lebensbedeutsamkeit von „Theorie“ und „Theorien“ aus. Der Künstler, der den Hochmut der Macht im Werk gestaltet, vermittelt einen anderen Anblick seines „Gegenstandes“ als der Theologe, der die Macht am Liebesgebot mißt; und wieder anders zeigt der Historiker die Entstehung von Machtkonstellationen als der Politiker sie als Problem der Kontrolle antizipiert im Meinen um das rechte Verfahren. Der theoretische Anblick der Macht ist jeweils ein anderer - und dennoch: ohne den Ur-Akt des theoretischen Selbstanblicks des Menschen kommt keiner der perspektivischen Machtanblicke zustande. Daher gibt es keine vor-theoretische Existenz. Und beides müßte der „lebensweltliche Didaktiker“ zeigen: einmal die ursprüngliche Stiftung von Dasein als menschlichem Dasein im Element der Theorie und die Ausfächerung der Selbstbesinnung in den verspannten Dimensionen von Imagination, Meinen, Glauben und Wissen. Freilich ist das ein anderer Ansatz der Didaktik als derjenige bei der Kategorialanalyse der Zeit oder bei der positiven Analyse von Unterricht oder bei einer pragmatischen Interpretation moderner Kultur oder beim Kanon der Fachwissenschaften. Es ist ein Ansatz bei elementaren Lebens- und Welteinstellungen, bei einer kategorialen menschlichen Welt-Intentionalität, die immer das Wagnis antizipierenden Meinens auf sich nehmen muß, immer den Glauben als Selbstverständigung praktiziert, immer in die Form verdichtet, was verlockt oder erschüttert, und immer in geordnetes Wissen zu bannen sucht, was als Erscheinung flieht und sich als Ablauf verflüchtigt.

Es muß zugegeben werden, diese nachträglichen Gedanken zu didaktischen Modellen entwickeln kein konkurrierendes Konzept. Man kann mit ihnen auch nicht schnell einmal „etwas anfangen“. Möglicherweise liegt darin aber auch ihr Vorzug angesichts der immer mehr beklagten rezeptiven Einstellungen, vor allem zukünftiger Lehrer gegenüber didaktischen Modellen und Theorien. Allerdings sind diese Einstellungen nicht nur, wie man gele-

gentlich behauptet, Ausdruck einer ganz persönlichen geistigen Bequemlichkeit, die sich karrieristisch nur noch auf anrechenbare und verrechenbare Ziele einstellt. Vielmehr ist diese rezeptive Einstellung vor allem konsequenter Reflex öffentlicher Erwartungen und Vorurteile über den instrumentellen Charakter theoretischer Besinnung, die - soweit sie sich überhaupt noch entfaltet - sich vor einer Praxis ausweisen soll, die man zuvor von der Theorie abgekoppelt hat. Gerade aber für die didaktische Theorie muß verhängnisvoll werden, was sich möglicherweise in zweckrationalen Bereichen der Lebensdisposition bewährt: die sich wissenschaftlich legitimierende Trennung von Theorie und Praxis. Wolfgang Schulz, Wolfgang Klafki und auch Saul B. Robinsohn haben das verspürt. Aber wenn sie (und jeder auf seine Weise) nach einer adäquaten Theorie zur Vermittlung von Theorie und Praxis suchten, haben sie vorzüglich in den Wissenschaften und in wissenschaftlicher Einstellung nach den Möglichkeiten einer Verringerung des Theoriedefizits der Didaktik geforscht. Von ihr versprochen sie sich die Rationalisierung didaktischen Handelns unter dem Eindruck der Zeit. Es ist aber, nach unseren Überlegungen, fraglich, ob das gelingen kann, wenn es richtig ist, daß es nicht nur wissenschaftliche Theorien gibt und Wissenschaften überfordert werden, wenn sie sich selbst theoretisch erklären sollen. Wenn aber die Verringerung des Theoriedefizits der theoretischen Didaktik (der didaktischen Reflexion) aus lebensweltlicher Optik zumindest nicht allein durch Einbeziehung der Wissenschaften in den Prozeß didaktischer Besinnung zu erreichen ist und wenn ferner auch der schlichte Rückgriff auf die vor-wissenschaftliche Praxis jenes Theoriedefizit nicht abbaut, weil es diese vorwissenschaftliche Praxis gar nicht gibt, dann muß didaktisches Denken auf die lebensweltliche Bedeutung von Theorie als Stiftung der Existenz in ihrer Selbst- und Weltanschauung zurückgreifen. Und dann wird offenkundig, daß es nicht nur die Vernunft intersubjektiv regulierten Erkennens gibt, sondern auch die Vernunft der Imagination, des Meinens und des Glaubens. Freilich, diese Mehrdimensionalität von Vernunft erleichtert nicht das Geschäft des Didaktikers, zumal diese le-

bendigen Brechungen der Vernunft nicht nur in sich spannungshaft und konfliktreich sind, sondern sich gegen die Monopolisierungstendenz der Vernunft zu wissenschaftlicher Rationalität durchsetzen müssen. Nur allzu schnell ist man bei der Hand, die Erinnerung an die Tatsache, daß Vernunft und Theorie nicht nur geschichtlich, sondern auch lebensmäßig „mehrdeutig“ sind, als moderne Flucht in den Irrationalismus zu „entlarven“. Abgesehen davon, daß dieses Etikett der Vernunft als anthropologische Kategorie nicht gerecht wird, könnte man zurückfragen, ob es nicht auch eine Flucht in den Rationalismus gebe, die ebenso irrational motiviert ist, wie der Irrationalismus.

Wie es sich auch damit verhalte - der Didaktiker ist, vor allem gegenwärtig, in einer schwierigen Lage. Er muß zugleich an verschiedenen Fronten kämpfen und sich gegen verschiedene Verführungen sichern. Eine Kapitulation vor den selbstgerechten Ansprüchen einer Praxis, die sich seiner Leistungen nur bedienen möchte, ist ebenso verhängnisvoll wie eine Kapitulation vor dem undiskutierten Theoriemonopol objektiver Wissenschaften. In beiden Fällen wird die Theorie-Praxis-Differenz nur szientistisch und nicht dezisionistisch verstärkt. Erst der Rückgang auf die elementare Bedeutsamkeit von Theorie als Urakt der Selbstvergewisserung menschlichen Lebens, aus dem Praxis entspringt, kann das wahre Theoriedefizit der Didaktik zumindest kenntlich machen, wenn auch nicht schon aufheben. Im übrigen ist diese Aufgabe des Didaktikers, gewissermaßen jenseits der eingespielten Bewußtseinsrituale wissenschaftlicher und praktischer Selbstbehauptung, wohl doch auch eine Antwort (nicht eine Reaktion) auf vielleicht noch diffuse, aber jedenfalls signalhafte Bestrebungen der jungen Generation, die gespürte Mannigfaltigkeit des Lebens nicht bedingungslos den Ordnungsprinzipien nur zweckrational argumentierender Vernunft zu unterwerfen, gebärde sich diese nun praktisch oder wissenschaftlich. Man könnte einwenden, daß sich eine wissenschaftliche Hochschule vertrate, wenn sie Herausforderungen annehme, die ihre Selbstdefinition als **w i s s e n s c h a f t l i c h e H o c h s c h u l e** in Frage stelle. Dem ist aber mit dem Gegeneinwand zu begegnen, daß es

zur klassischen Tradition der wissenschaftlichen Hochschulen seit je gehört, ihr Selbstverständnis nicht zum Selbstverständlichen werden zu lassen. Sie erfüllten gerade dadurch nicht nur ihren Forschungs-, sondern auch ihren Bildungsauftrag. Wenn es mehr als ein Zufall der Formulierung sein sollte, daß in den Hochschulgesetzen der Auftrag der Hochschullehrer als Tätigkeit in „Forschung und Lehre“ bezeichnet und damit angenommen wird, daß Wesen der Lehre bestehe in der Ermöglichung und Vermittlung von Forschung, so müßte der Didaktiker daran erinnern, daß aus dieser Verbindung von Forschung und Lehre eben noch nicht das entspringe, worauf die Studierenden auch ein Anrecht haben, nämlich auf das, was hier als theoretischer Urakt der Selbstvergewisserung menschlichen Lebens bezeichnet wird. Es mag sein, daß ein solches Selbstverständnis des Didaktikers unzeitgemäß ist, aber ist es deshalb überholt?

Diese Kopie wird nur zur persönlichen Information überlassen. Jede Form der Vervielfältigung oder Verwertung bedarf der ausdrücklichen vorherigen Genehmigung des Urhebers.
© Egon Schütz