

Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik

Kersten Reich

1	Zum Verhältnis von Didaktik und Curriculum	139	- Zielprobleme	143
2	Zur Entwicklung einiger Fragestellungen an neuere Ansätze	140	- Funktionalismusprobleme	145
3	Entwicklungsprobleme neuerer didaktischer/curricularer Theorien	142	- Strukturprobleme	148
3.1	Kriterienprobleme	142	3.2 Probleme der Evolution der Disziplin . . .	151
			3.3 Kompetenzprobleme	152
			3.4 Interdisziplinäre Hoffnungen?	152
			3.5 Praxis als Rettung – Rettung der Praxis? . .	153
			Literaturverzeichnis	153

Was man als Selbstverständlichkeit der Überschrift ansehen sollte, daß sie nämlich in gewisser Hinsicht eine Orientierung auf das nun folgende gibt, ist hier zunächst zu relativieren: Strittig ist das Verhältnis von Curriculumtheorien und Unterrichtstheorien „alter Art“, die den Namen Didaktik tragen. Diesem Problem soll daher einleitend nachgegangen werden.

1 Zum Verhältnis von Didaktik und Curriculum

Beginnen wir mit dem älteren Begriff: Didaktik leitet sich aus dem Griechischen „didaskhein“ her und bedeutet abgeleitet so viel wie Lehren und Unterrichten. Man kann allerdings der Antike mehr als das Begriffsinventar entnehmen. In ihr wurde bereits ein Grundwiderspruch didaktischer Theoriebildung markiert, der sich – im Anschluß an PLATONS Dialog „Protagoras“ – in folgende Fragestellung kleiden läßt: Wenn es durch Lehren und Lernen (Didaktik) möglich erscheint, Sachwissen und erwünschte Verhaltensweisen zu produzieren, wie begründe ich dann das notwendige Wissen und die notwendigen Tugenden, die gelehrt und gelernt werden sollen?

Daß es sich um ein Grunddilemma handelt, zeigten schon die antiken Diskussionen. Zwar schienen hier die notwendigen Wissensstoffe, soweit sie sich aus den besonderen Arbeitsanforderungen bestimmter Berufe ergaben, noch re-

lativ unstrittig, nicht jedoch die erforderlichen politischen Tugenden. Der bürgerlichen Gesellschaft ist nicht einmal mehr die relative Unstrittigkeit einer einfachen Ableitung aus den Arbeitserfordernissen geblieben. Erziehung zur Arbeit und Verhaltenserziehung erscheinen in ihr in unterschiedlichen Formen, sie können nicht aus der Logik der Sache eindeutig hergeleitet werden, weil die gesellschaftlichen Prämissen nicht eine einfache Gleichung darstellen. Schien in der Antike das didaktische Problem noch im Zugriff auf „Techne“ lösbar, so wird in der bürgerlichen Welt ein solcher Zugriff zur bloßen Scheinlösung. Dies hat einen bestimmten Hintergrund. Die historisch-gesellschaftliche Lösung des Kriteriendilemmas der Didaktik wurde durch unterschiedliche gesellschaftliche Instanzen geleistet: War es zunächst über Jahrhunderte die Religion, die die Herleitung des notwendigen Wissens und Verhaltens bestimmte, so löste in der bürgerlichen Welt die Wissenschaft als vom Staat eingesetzte die Religion ab. Dies ist jedoch nur eine formale Beschreibung eines historischen Prozesses, der sehr nuancenreich und von zahlreichen gesellschaftlichen und mithin auch unterschiedlichen erkenntnisleitenden Interessen geprägt ist. Zwar wird der Begriff Didaktik hier erst seit dem 17. Jahrhundert (RATKE, COMENIUS) als spezifisch pädagogischer Begriff gebraucht. Aber die behandelten Probleme der Didaktik sind allgemein gesellschaftlicher Natur, besonders da mit dem Beginn der bürgerlichen Neuzeit stärker der Ge-

gensatz von Herrschaftsunterdrückung und aufgekklärter Lebenswelt auch für die Erziehung diskutiert wird. Daß diese Diskussion des didaktischen Grunddilemmas in der Didaktik der Gegenwart kaum noch behandelt wird, daß im Gegenteil nun wieder eher technische Zugriffe und formale Modelle dominieren, die immer schon die Ausgewiesenheit dessen, was gelehrt und gelernt werden soll, voraussetzen, hängt mit einem Umstand zusammen, den der heute terminologisch festgefahrene Gegensatz von Didaktik und/oder Curriculum zum Ausdruck bringt. Ganz grob gesprochen: Der Begriff Curriculum bezeichnete ursprünglich den jährlich erforderlichen Lehrstoff; die Eindeutigung lautete Lehrplan. Die Lehrplangestaltung nahm recht früh der Staat in seine Hände, um seinen Herrschaftsbestand zu sichern. Daraus konnte in Deutschland langfristig jene Entgegensetzung entspringen, die wir heute verzeichnen: Je mehr staatliche Kontrolle die Lehrplanfrage dominiert, um so weniger kann die Didaktik diese als von ihr zu verwaltenden Teil ansehen. Je weniger sie dies allerdings kann, um so weniger läßt sie sich als kritische Wissenschaft im Sinne kritischen Handelns entwickeln, sie wird eher zur Sachwalterin vorausgesetzter (staatlich regulierter) Zwecke, die sie mit technischem Interesse umzusetzen sucht. Ich glaube nicht, daß diese Charakterisierung nur auf die neueren positivistisch inspirierten Ansätze zutrifft, sondern auch bereits auf jene der „pädagogischen Provinz“, die die didaktische Reflexion allzusehr auf das „pädagogische Verhältnis“ reduzierten, ohne seine gesellschaftliche Einbettung und die vorliegende Herrschaftskontrolle des Staates (im Zusammenhang mit in diesen eingehenden Interessen und Strukturen) zu beachten. So gesehen sind sich bildungstheoretische und lerntheoretische Didaktikmodelle relativ einig in ihrer ahistorischen Sicht, d. h. hier konkret auch in ihrer Vernachlässigung der Lehrplanfrage als zu hinterfragende Kriterienproblematik im Sinne des Grunddilemmas. Die neuere Curriculumtheorie konnte daher ganz naiv die Frage stellen: „Warum lehrt wer was wie für wen?“, und dann feststellen, daß die bisherige Didaktik der lehrplanmäßigen Verankerung des Warum kaum Beachtung geschenkt hat. Nun zeigten andererseits die entwickelten curricularen Versuche aber recht schnell die gleichen Eigenarten: Im Interesse einer praktischen Realisierung wurden zunehmend formale Modelle erstellt, die ihre Geltung weniger zu begründen als zu behaupten

suchten. In anderen Worten: Konkretisiert die Curriculumtheorie bestimmte Interessen, so erscheint sie einem im naiven Wissenschaftsglauben verharrenden Staatsinteresse (so bes. LAURIEN, 1974) sofort als parteilich im Sinne bestimmter Interessen. Dies stößt an die Grenzen staatlicher Kontrolle, die zum Ausgleich der Interessenlagen eine gewisse Überparteilichkeit – sprich: Ausgewogenheit – verlangt. Diese Praxisanforderungen schlagen auf die Theorienbildung zurück, indem sie formale Modelle produzieren helfen, deren Einsatz den örtlichen Verhältnissen angepaßt werden kann. Oder in noch anderer Wendung: Je praxisorientierter heutzutage ein Didaktiker werden will, desto praxisenthobener oder formaler muß er argumentieren, um nicht die Regeln der Ausgewogenheit zu verletzen. Die neuere Curriculumtheorie überwindet dieses Dilemma bisher – mit Ausnahme allenfalls der Alternativschulen als Inseln gegen den Strom – ebensowenig wie die bisherige Didaktik. Aus der Sicht der Grundprämissen ist daher der Gegensatz von Curriculum und Didaktik gar nicht so unüberbrückbar, wie manche meinen. Aus der Sicht der Modellkonstruktionen dürfte er auch nicht so umfassend sein, wie eine genauere Ausarbeitung zeigen könnte. Schließlich aus der Sicht der Evolution der Wissenschaftsdisziplin Didaktik ist eine Entgegensetzung überhaupt fragwürdig, da die curriculare Frage ursprünglich zur Didaktik gehörte und sich erst aufgrund des besonderen didaktischen Handlungsdilemmas in staatlichen Räumen die Enge der didaktischen Theorie ergab. Die Überschrift dieses Beitrages könnte daher in einer berechtigten Form auch lauten: „Didaktische Theorien im Bereich von Unterricht“.

2 Zur Entwicklung einiger Fragestellungen an neuere Ansätze

Historische Kenntnisse der Entwicklung der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin erweisen sich nach den bisherigen Überlegungen verstärkt als notwendig, um den Wandel der Ziele, Funktionen und Entwicklungsursachen didaktischer Theorien und Modelle näher zu erfassen. Es ist dies ein Wandel, der uns in der Gegenwart mit einem weiten und einem engeren Anspruch konfrontiert: Im weiteren Sinne werden didaktische Prozesse als Lehr-/Lernprozesse auf allen möglichen Stufen der Aneignung und Entäußerung von Wissen und Verhalten angesehen.

Enger gezogen ist vor allem die Eingrenzung auf schulische Lehr-/Lernprozesse. Hier hängen didaktische Prozesse deutlich in organisierter, bewußter, zielgerichteter und planmäßiger Weise von gesellschaftlichen Leitzielen, die über staatliche Kontrollen reguliert werden, ab. Die planmäßig-zeitökonomische Verwaltung der Institutionen des Lehrens und Lernens bezieht sich auf Schüler-Lehrer-Verhältnisse, wobei die Lehrer im Rahmen einer Amtsposition mit besonderer rechtlicher Stellung didaktische Prozesse konkretisieren und verantworten müssen. Dieser engere Gesichtspunkt dominiert, wenn wir von der Bedeutung der Didaktik für Unterricht sprechen.

Der Grundwiderspruch dieser Tendenz wurde bereits angedeutet: Aufgrund der praktischen Erfordernisse in Lehr-/Lernsituationen strebt der Didaktiker/Curriculumtheoretiker nach einem hohen Maß an Formalität seiner Aussagen und nach technologischer Effektivität in der Vermittlung, um die Wirksamkeit der wissenschaftlich begründeten didaktischen Prozesse auch nachzuweisen. Demgegenüber macht ihn die wissenschaftliche Diskussion, vornehmlich in den Sozialwissenschaften, unsicher, da formale Aussagen ihre Eindeutigkeit nur in Gestalt bestimmter Vorannahmen, also in der Entscheidung für ein und gegen andere Theoriekonzepte gewinnen. Was erwartet mich diesbezüglich, wenn ich neuere didaktische/curriculare Theorien durchsehe?

Zunächst erwartet mich eine derartige Fülle an Literatur, daß ich am liebsten gleich aufstecken möchte. Allenfalls mit gewissen Vororientierungen läßt sich das Chaos etwas lichten. Solche Vorannahmen sind nicht frei von subjektiven Urteilen, gewiß auch nicht die nun folgenden:

Im Anschluß an die bisherigen Argumentationslinien sollen fünf Thesen gebildet werden:

- (a) Zunächst kann man, wenn der staatlich vorgegebene Handlungsraum der Didaktik beachtet wird, besser verstehen, daß die neuere Didaktik so stark formalisiert ist und damit praktisch immer recht schnell als Prinzipienkanon oder Rezept zum Gebrauch sich anbietet. Wenn Didaktiker dies selbst immer wieder beklagen, so etwa solche Klassiker wie KLAFFKI oder HEIMANN, so übersehen sie, daß dies durch ihre eigene „Ausgewogenheit“ notwendig mit produziert wird.
- (b) Dies erklärt auch ein wenig, weshalb es so viele didaktische Erfindungen geben kann, immer neue Richtungen und Erneuerungen alter Theorien durch neue Terminologien, d. h. weshalb dieses Fach so modeanfällig ist: Je weniger inhaltliche Kriterien etwas Gemeintes festlegen, d. h. je unpräziser, allgemeiner und formaler Aussagen über Sachverhalte gemacht werden können, um so schneller lassen sich alte Terminologien durch neuere ersetzen, ohne daß Fortschritte erreicht werden. Die ahistorische Entgenseetzung von Didaktik und Curriculum mag hier als Spitze des Eisberges erscheinen. Bemerkenswert ist, daß die „neueste“ Geschichte des Unterrichts bald hundertjähriges Jubiläum feiern wird (vgl. PAULSEN, 1919/1921; daran ändern auch die Aufarbeitungen von PETRAT, 1979; LUNDGREEN, 1980/1981, u. a. eher formale Betrachtungen nichts).
- (c) Die Problematik einer konkreten, wertbezogenen Inhaltlichkeit und Methodenbestimmtheit stellt sich als Grundproblem für jeden Unterricht. Die Kriterienfindung wird, soweit sie die Didaktik/Curriculumtheorie nicht leisten kann, zunächst den Fachdidaktiken, in der Praxis wohl eher den Fachwissenschaften, zugeschoben. Man übersieht häufig, daß auch diese – und nicht nur die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer – wissenschaftliche Gegensätze in sich bergen, was die Kriterienfindung kompliziert.
- (d) Um die praktischen Aufgaben zu bewältigen, sind längst andere Disziplinen, vor allem die Psychologie, an die Seite der sich in immer neue Konstruktionen verwickelnden Didaktik getreten. Diesen erscheint zum Teil Didaktik als rein psychologisches Problem (AEBLI, 1976 a, b; AUSUBEL, 1974; GAGE/BERLINER, 1977) und damit die Unwichtigkeit dieser Disziplin im alten Sinne, ohne daß allerdings die neuen Regelungen frei von Formalisierungen und Belastungen durch Kriterienfindungen wären – wie es sich z. B. für die Methodologie der Psychologie zeigen läßt (vgl. etwa HOLZKAMP, 1972).
- (e) Was die Didaktik besonders auszeichnet, und dies wäre zunächst ein wichtiges Gegenargument gegen die bisherigen kritischen Einschränkungen, ist ihre Aufgabe, Theorie und Praxis miteinander zu verzahnen,

d. h. in Forschung und Lehre an der Nahtstelle von gegebenem Handlungsvollzug und zu reflektierenden und durchzuführenden Handlungsveränderungen anzusetzen. Ist dieser Bezug so entwickelt, daß theoretische Schwächen kompensiert erscheinen können?

Aus diesen thesenartig formulierten Problemkreisen ließen sich die folgenden orientierenden Fragen ableiten:

- Welche wissenschaftlichen *Kriterien* stellt die Didaktik bereit, um Handlungen begründet und nicht bloß in „Ausgewogenheit“ befangen durchzuführen?
- Wie begründen sich die unterschiedlichen Richtungen der Didaktik im Verhältnis zur *Evolution der Disziplin*?
- Wie löst sich das Verhältnis von *allgemeiner und besonderer Bestimmung* unterrichtlicher Prozesse (Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft)?
- Welche Bedeutung haben *interdisziplinäre Bezüge* in der didaktischen Aufgabenbewältigung?
- Wie wird der *Theorie-Praxis-Bezug* realisiert und entwickelt?

Es ist klar, daß die hinreichende Bearbeitung dieser Fragen mehr als ein Buch füllen müßte. An dieser Stelle soll auf die erste Frage näher eingegangen werden, da sie grundlegend für die gesamte Problematik im Sinne einer wissenschaftlich-methodologischen Orientierung ist (vgl. 3.1), die anderen Fragen können demgegenüber nur äußerst vereinfachend und knapp andiskutiert werden (3.2–3.5).

3 Entwicklungsprobleme neuerer didaktischer/curricularer Theorien

3.1 Kriterienprobleme

Die erziehungswissenschaftlichen/didaktischen Wenden sind in den letzten Jahrzehnten zahlreich geworden (vgl. u. a. HENTIG, 1980a). War es zunächst die „realistische Wende“, mit der die hermeneutisch orientierte Lehre in ihren Gestalten geisteswissenschaftlicher Pädagogik oder bildungstheoretischer Didaktik negiert und mittels empirischer Orientierungen scheinbar überholt wurde, so zeigten die Defizite dieses Über-

holvorganges schwierige Wege auf. Hier waren es weniger eigenständige Leistungen der Didaktik, als vielmehr Aufnahmen sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden vor allem aus der Psychologie (lernpsychologische Wenden: von der behavioristischen, psychoanalytischen bis hin zur kognitionspsychologischen Wende – vgl. z. B. HARLE, 1980), Soziologie (in der ideologiekritischen Wende von der Wissenssoziologie bis hin zu MARX und den Problemen des Positivismusstreits), Ökonomie (als bildungsökonomische Kritiken – vgl. z. B. HEGELHEIMER, 1974) und anderer mehr. Bemerkenswert an all diesen Wenden war der zumeist intendierte interdisziplinäre Bezugspunkt, der vielfach die Basis der Wendung in methodologischer Hinsicht durch die Addition unterschiedlicher Ansätze zunächst offen ließ: die kommunikative Wende (vgl. z. B. BAACKE, 1975; POPP, 1976; SCHÄFER/SCHALLER, 1973), die interaktionsbezogene Wende (vgl. z. B. BLANKERTZ, 1977; ULICH, 1976; AUWÄRTER u. a., 1976), die sozialisations-theoretische Wende (vgl. z. B. HURRELMANN, 1976; SCHÖN/HURRELMANN, 1979; HURRELMANN/ULICH, 1980; BERNSTEIN, 1977), die handlungsforschende Wende (vgl. z. B. MOSER, 1974; KLAFKI, 1973), die alltagsorientierte Wende (vgl. z. B. HÖHN, 1980; LENZEN, 1980). Bei all diesen Wenden gab es immerhin auch einige, die dem Fach Didaktik/Curriculumtheorie selbst zuzurechnen sind: die Wende von der (beschränkten) Zielreflexion (besonders Bildungstheorie) zur (beschränkten) Methodenreflexion (besonders neuere Rezepttheorien wie die von GRELL, 1977; GRELL/GRELL, 1979; PALLASCH/ZOPF, 1980), die Wende von der Lehrer- zur Schülerorientierung (vgl. z. B. MEYER, 1980; SCHULZ, 1980; BOETTCHER u. a., 1976; BROPHY/GOOD, 1976; EINSIEDLER/HARLE, 1976; JAMROSZCZYK, 1978; WAGNER, 1976; und andere mehr), die Wende von geschlossenen zu offenen Curricula (vgl. z. B. BRINKMANN, 1975; FREY, 1971 und 1975; CURRICULUMENTWICKLUNG, 1980; CURRICULUMDISKUSSION, 1974; DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974; GARLICH u. a., 1976; HAFT/HAMEYER, 1975; HAMEYER/AREGGER/FREY, 1976; HUHSE, 1968; KLAFKI, 1975; RÜLCKER, 1976; SCHULNAHE CURRICULUMENTWICKLUNG, 1972; ZIECHMANN, 1973). Betrachtet man dieses Chaos neuerer Theorienbildung, so darf man sich von wissenschaftlicher Seite zunächst nicht wundern, wenn Lehrende und Lernende in der Schulpraxis nur schwer vom Sinn derartiger „Wendungsübungen“ zu

überzeugen sind. Ihre Rezeptionsgewohnheiten, die überdies oft durch Ausbildungsverordnungen gesteuert sind, erweisen sich dementsprechend als beschränkt (vgl. DICHANZ/OEHLISCHLAEGER, 1977; zur Anpassung z. B. HÄNSEL, 1976; PRAXISDRUCK, 1977; PRAXIS-SCHOCK, 1976).

Bei näherer Betrachtung zeigt sich immerhin, daß trotz aller neuerer Wenden die Kriterienproblematik eine Konstante ist, die sich allen Ansätzen stellt (ganz im Sinne des weiter oben herausgestellten Grunddilemmas). Für die neuere Entwicklung sollen drei methodologische Problemkreise als Versuch einer Systematisierung ausgewiesen werden:

- (a) Kriterienfragen stellen sich immer wieder als *Zielfragen*, Zielbestimmungen sollen festlegen, was erreicht werden soll;
- (b) Kriterienfragen als *Zielfragen* sagen zu wenig über Realisationen aus, besonders die „realistische Wende“ bestand daher auf der Klärung von *Funktionsfragen*, um festzulegen, wie überhaupt etwas zu erreichen sei;
- (c) neuerdings erweisen sich Ziele und Funktionen als belastet, es erheben sich als Kriterienfragen Ansätze, die die *Strukturfragen* der Disziplin neu erörtern, indem sie vor allem die Voraussetzungen bisheriger Zielfindungen und Funktionsansätze in Frage stellen und nach neuen Bestimmungen über komplexere Theorieansätze (Stichworte: Kommunikation, Interaktion, Sozialisation, Alltag) suchen.

Zielprobleme

Nach 1945 standen zunächst in der bildungstheoretischen Didaktik (vgl. z. B. WENIGER, 1952 und 1960; KLAFFKI, 1959, 1963 und 1969) Ziel- und Inhaltsfragen im Vordergrund theoretischer Bemühungen. Anknüpfungspunkte waren einerseits Ansätze des deutschen Idealismus von KANT bis HEGEL, Bildungsgedanken von HERDER, HUMBOLDT, PESTALOZZI und anderen, die Philosophie SCHLEIERMACHERS und dann besonders die Lebensphilosophie DILTHEYS, aber auch Einflüsse HEIDEGGERS und der katholischen und evangelischen Seinslehre – was alles insgesamt nicht heißt, daß diese Anknüpfungen im Einzelfall stringent durchgeführt wurden. In der Didaktik setzte sich aus dem Spektrum der hier vorhandenen Theorien vor allem der Ansatz Erich WENIGERS durch, dann besonders vermittelt über die Arbeiten Wolfgang KLAFFKIS,

weniger breite Wirkung erzielten für die Didaktik die Arbeiten LITTS, DERBOLAVS und FISCHERS. Fragen an den Unterricht stellten sich in diesen Konzepten hauptsächlich als Was-Fragen, methodische Fragen galten als sekundär (Behauptung des Primats der Didaktik, Trennung von Didaktik und Methodik). In späteren Diskussionen wurde an dieser Theoriebildung der konservative und irrationalistische Zug (vgl. z. B. SCHONIG, 1973; REICH, 1977) beklagt, aus didaktischer Sicht wurde die einseitige Betonung der Stofflichkeit (Bildung) kritisiert, ohne daß behauptet werden konnte, daß Bildung schlechthin nicht unterrichtsrelevant sei (vgl. HEIMANN, 1976, 146). Der zu geringe Fragehorizont der Bildungstheorie zeigte sich auch in Lehrplanfragen, die eindeutig in die Verantwortung des Staates gestellt schienen (vgl. als praktisches Beispiel KLAFFKI, 1969), der Bildungstheoretiker suchte allenfalls kategorial zu erschließen, inwieweit durch die Integration von Fach und Pädagogik die staatlich gestellten Aufgaben sinnvoll reguliert werden können. Die unzureichende gesellschafts- und individualbezogene Analysehaltung erschien Ende der sechziger Jahre den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik selbst als zu eng – sie sahen den Ansatz am Ausgang seiner Epoche (vgl. DAHMER/KLAFFKI, 1968), wemgleich in neuerer Zeit zunehmend wieder Versuche unternommen werden, einen rationalen Kern zu retten (vgl. z. B. UHLE, 1976 und 1978; DANNER, 1979), wobei das Defizit gesellschaftlicher Analyse allerdings weiterhin sehr stark vorhanden ist.

Der Gegenschlag gegen die bildungstheoretische Didaktik erfolgte Anfang der sechziger Jahre zunächst in funktionalen Ansätzen, auf die wir gleich noch zu sprechen kommen. Sie vernachlässigten allerdings weitgehend Zielfragen. Die Ziel- und Inhaltsproblematik wurde daher eigentlich erst wieder von der Curriculumtheorieentwicklung Ende der sechziger Jahre bewußt aufgenommen und weiterentwickelt. Schienen bildungstheoretisch betrachtet noch gleichsam allgemeingültige Kategorien aus der Entwicklung ableitbar, sozusagen Fixpunkte aller Bildungsprozesse, so versuchte die Curriculumsdiskussion im Zusammenhang mit der ROBINSOHN-Gruppe zunächst zu zeigen, daß weitreichendere Analysearbeiten notwendig sind, um begründete Konzepte zu entwickeln (vgl. ROBINSOHN, 1967 und 1974). Für diese Entwicklung jedoch erwies sich die Komplexität der Analysen – aufgrund der Fülle

neuer sozialwissenschaftlicher Verfahren und Erkenntnisse – als entscheidendes Kriterienproblem: die Hoffnung auf *die* wissenschaftliche Lösung curricularer Prozesse, die *einen* neuen wissenschaftlich begründeten Lehrplan zu konstruieren versteht, zeigte sich schnell im Zerreißfeld unterschiedlicher erkenntnisleitender Interessen. Der Form nach kritisierte man an der ROBINSON-Gruppe die Expertokratie, die allein die hohen Qualitätsansprüche der Analysen zu garantieren schien, als Ausdruck der Abgehobenheit von der Praxis und von der Notwendigkeit der Partizipation aller Beteiligten, wenn demokratische Curriculumreform stattfinden soll. Dem Inhalt nach zeigt sich hier die gesellschaftliche Zerrissenheit gegenüber den Analysen von Experten, die längst nicht mehr als unstrittig gelten können. Von hier bis zur kritischen Aufarbeitung der Belastung curricularer Langzeitstrategien durch deduktive Grundannahmen (vgl. bes. MEYER, 1972) ist daher nur noch ein kleiner Schritt. Die Kritik richtete sich im übrigen dann gerade auf jene Konzepte der Curriculumreform, die in allzu großer Wissenschaftsgläubigkeit meinten, geschlossene Lösungen vorlegen zu können (vgl. die Kritik am LOT-Projekt z. B. von TREML, 1972).

In dem Maße, wie die Einsicht zunahm, daß komplexe Gesellschaftsanalysen zur Legitimation curricularer Strategien äußerst schwierig sind, setzten sich eher mittel- bis kurzfristige Lösungen durch. Relativ durchkonstruiert und auf verschiedener Fächer bezogen ist dabei die Theorie didaktischer Strukturgitter der BLANKERTZ-Gruppe (vgl. bes. BLANKERTZ, 1971, 1974 und 1975; LENZEN, 1975; GRUSCHKA u. a., 1976; GEISLER, 1976; ferner LENZEN, 1973 und 1976). Hier wird bewußt eine mittelfristige Strategie gewählt, wobei fachliche, institutionelle und didaktische Bezüge situativ konkretisiert werden sollen. Das Kategoriengerüst wird hier den Sozialwissenschaften insbesondere in Anlehnung an HABERMAS und Diskurstheorien entlehnt und besonders von LENZEN mit strukturalistischen Theoriestücken erweitert. Inwieweit mit diesem Konzept tatsächlich weitergehende Begründungen der Kriterienfrage geleistet werden, hängt sehr stark von der Beurteilung der geleisteten fachdidaktischen Konkretionen ab. Hier erscheint das Problem, inwieweit die vorausgesetzten Kategorien tatsächlich Relevanz für alle Fächer haben oder ob nicht noch stärker ein kritischer Einzelfachbezug her-

auszuarbeiten ist. Immerhin wird die Kriterienfrage für diesen Ansatz zu einem so starken Problem, wie sonst für kaum einen anderen gegenwärtigen didaktischen Ansatz. Inwieweit die Mittelfristigkeit der Zielsetzungen nicht auch zugleich Grundlagenforschung bezüglich der bisher gewählten Konstrukte verhindert, bleibt abzuwarten.

Auch die Zielkonzeptionen der Hessischen Rahmenrichtlinien orientierten sich stark an den in Anschluß an HABERMAS entwickelten Aussagen (erkenntnisleitende Interessen/Diskurstheorie) und setzten dies in konkrete Forderungen um (vgl. KÖHLER/REUTER, 1973). Als neuer interessanter Versuch kann das Marburger Grundschulprojekt gelten (vgl. KLAFFKI u. a., 1977; KORDES, 1978). Allerdings wird in diesem Projekt weniger intensiv die Kriterienfrage hergeleitet. Dies scheint prinzipiell ein Problem aller Fachdidaktiken zu sein (vgl. auch BETRIFFT: ERZIEHUNG: Fachdidaktische Trends). Wenn gesellschaftliche Ziele divergieren, so kann man umgekehrt zur Forderung der Mehrperspektivität für Unterricht kommen (vgl. GIEL, 1975; HILLER, 1973), was neben dem Pluralismus scheinbar auch eine begründete Meinungsauswahl bei Schülern gestattet. Derartige Konzeptionen stehen schnell im Bann von Ausgewogenheiten, wie es auf die Spitze getrieben von FEIL (1977) herausgearbeitet wird: Jeder Unterricht ist normativ. Man soll daher immer von normativem Unterricht sprechen. FEIL versäumt es allerdings nachzuweisen, welche Normen sich hier warum durchsetzen und welche anderen sich durchsetzen sollten, so daß eine bloße Festschreibung eines längst bekannten Sachverhalts hiermit erfolgt (vgl. OTTO, 1975). Inhaltlicher ist da schon die Argumentation von BÖNSCH (bes. 1975 und 1978). Er ist um eine kritische Herleitung der Normen einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft bemüht. Mit dem Blick besonders auf die „Kritische Theorie“ der Frankfurter Schule sieht er die Mängel des Gesellschaftssystems in ihrer Wirkung auf die Erziehung, ohne dies jedoch weitreichend auf die didaktischen Kategorien und Modelle zurückzubeziehen. Ist eine herrschaftsfreie Gesellschaft nur eine Zielperspektive, oder schließt diese Perspektive nicht auch schon neue Herangehensweisen an die Aufklärung des eigenen Zustandes und seine Veränderung mit ein (vgl. z. B. auch LAWN/BARTON, 1981)? In einer Zeit des zunehmenden „Motivationszerfalls“, einer Phase der Resignation in der

Bildungsreform (JAHRBUCH, 1976; JAHRBUCH KONTROVERS, 1977) versucht Herbert SCHULTE (1977) die Curriculumreform zwischen Diskursansprüchen und Systemstabilisierungstendenzen näher zu untersuchen und am Beispiel eines Modells zur Medienerziehung zu konkretisieren. Dieser Versuch faßt theoretisch noch einmal das moderne Dilemma der Curriculumreform zusammen: Wenn kritisch-emanzipatorisches Veränderungsinteresse der Pädagogik behauptet wird, dann bedarf es des Diskurses, d. h. die jeweils zugrundeliegenden Geltungsansprüche müssen diskursiv verhandelt werden können (allerdings nicht nur innerhalb einer Experten-Gruppe, sondern mit den Schülern). Dem steht der pädagogische Alltag gegenüber, der ständig den Abbruch von Diskursen erzwingt (besser allgemeiner: der gesellschaftliche Alltag, der Diskurse einschränkt). SCHULTE sieht dieses Dilemma in dem Maße als lösbar an, wie die jeweilige reduktive Strategie selbst diskursiv eingebunden werden kann (vgl. dazu auch BLOCH/LANG/KÜNZLI, 1977). SCHULTES eigene praktische Beispiele zeigen zahlreiche Diskursrestriktionen, ohne daß diese praktischen Erkenntnisse allerdings genügend auf die Theorie rückbezogen werden. Dies erweist sich als ebenso problematisch wie ein Vorgehen, das Diskurse überwiegend formal beschreibt und zu wenig im gesellschaftlichen Kontext zu rekonstruieren versteht (vgl. KÖNIG, 1978). Hängen diese Probleme nicht deutlich mit Grenzen der Disziplin zusammen?

Insgesamt ist in neueren Diskussionen gewiß die zielbezogene Analysearbeit vorangekommen, Zieldiskussionen sind intensiviert worden (vgl. dazu etwa die Dissertationen von BOLZ, 1975; DEININGER, 1976; TREML, 1976; ferner ZEDLER, 1979; RUHLOFF, 1979; ZINNECKER, 1975; KÜNZLI, 1975; MANZ, 1975; MEYER, 1972; CASJENS, 1979). Andererseits fällt jedoch im Vergleich zu schärferen philosophischen, psychologischen und soziologischen Analysen für die Didaktik/Curriculumtheorie auf, daß Wertprobleme hierbei im Bezug auf die Rekonstruktion gesellschaftlicher Prozesse nur sehr allgemein und vielfach vage abgehandelt werden. Dies mag für die These sprechen, daß der Druck didaktischer Ausgewogenheit umfassendere und gegenüber den staatlich regulierten Systemgrenzen alternative Zielreflexionen blockiert, d. h. daß deshalb sehr stark formale Theorien produziert werden.

Für diese These spricht immerhin auch, daß in

letzter Zeit Gegenbewegungen auftreten, die sich nicht mehr in die Grenzen didaktischer/curricularer Diskussionen einfangen lassen, da ihre Bandbreite größer – oft allerdings auch sehr vage – ist: Alternativansätze zur bestehenden institutionalisierten Bildungslandschaft (vgl. GOLDSCHMIDT/ROEDER, 1979; DICK, 1979). Wenn auch die Herleitung der Alternativen im historischen Kontext schwierig ist (vgl. RANG/RANG-DUDZIK, 1978 und 1979; RÜCKRIEM, 1978b; AUERNHEIMER/HEINEMANN, 1980), so zeigt sich hier doch ein alternatives didaktisches Potential, das zugleich reformpädagogische Ansätze wieder aufnimmt. Alternativschulen verdeutlichen gesellschaftliche Krisenphänomene (so z. B. HENTIG, 1980b), Interesse an ihnen ist Ausdruck eines wachsenden Bewußtseins gegenüber gesellschaftlichen Krisen. Wenn es auch z. B. in der FREINET-Pädagogik vornehmlich nur für die unterrichtsmethodische Seite zu einer die Selbsttätigkeit des Menschen näher fassenden Alternativsetzung kommt (vgl. FREINET, 1965 und 1980; ferner z. B. WÜNSCHE, 1978; päd extra 3/4, 1978), so wird doch, vor allem im Rückblick auf gesellschaftsbezogene Motive einer politisch-emanzipatorisch orientierten Reformpädagogik (vgl. BOHSACK, 1976), deutlich, daß gesellschaftliche Verhältnisse in Veränderungsstrategien mit einbezogen werden müssen, wenn didaktische Reformen nicht zu kurz greifen sollen. Hier wird ein Zielkonflikt bezeichnet, der mit der Zunahme gesellschaftlicher Krisenphänomene wie Jugendarbeitslosigkeit, Wohnungsnot, Zerstörung der Umwelt u. a. m. auch zur Zunahme jener pädagogischen Inseln gegen den Strom führen kann. Inwieweit von hier aus Impulse auch für die Masse didaktischer Literatur, für die Hochschullehre und Lehrerausbildung gewonnen werden können, die über bloße Appelle hinausgehen – in dem Sinne, daß man etwas machen müsse, aber im vorgefundenen Schulsystem ja nicht könne –, bleibt hier zunächst eine offene Frage (vgl. auch GUDJONS, 1978), die sich insgesamt auch nur im Kontext mit der Lösung der Krisen durch gesellschaftliche Veränderungen wird weiter diskutieren lassen. Die Masse didaktischer Arbeiten scheint von diesen Problemen noch relativ unberührt; sie verharrt gegenüber Zielproblemen eher in optimistischer Naivität.

Funktionalismusprobleme

War in der Bildungstheorie die ziel-/inhaltsbezogene didaktische Fragestellung dominant, so

zeigten lehr-/lerntheoretische und informations-theoretisch-kybernetische Theorien spätestens seit Anfang der sechziger Jahre eine Dominanz in der funktionalen Bewältigung unterrichtlicher Probleme (vgl. einführend auch BLANKERTZ, 1975; REICH, 1977). Diese Tendenz, auch als realistische Wende bezeichnet, wollte vor allem empirische Verfahren anwenden, konnte dies in erstrebter Form allerdings meist gar nicht, da die Faktorenkomplexion didaktischer Prozesse im Weg war (vgl. z. B. KÖNIG, 1975; HOLZKAMP, 1972 – hier werden diesbezügliche methodologische Schwierigkeiten aufgewiesen). Zumindest begrifflich wurde der größere Funktionsbezug herausgearbeitet. Nicht das Primat der Ziel-/Inhaltsreflexion, sondern die Interdependenz von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auf der einen und gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen auf der anderen Seite erschien als funktionsgerechte Charakteristik. Paul HEIMANN (1976) als Konstrukteur einer entsprechenden Strukturtheorie (vgl. ferner z. B. HEIMANN/OTTO/SCHULZ, 1975; SCHULZ/THOMAS, 1967; SCHULZ, 1972) unterschied Bedingungen und Entscheidungen, um auf Hauptfunktionen didaktischer Lehrverfahren aufmerksam zu machen: Bedingungen bezüglich der Schüler, Sachen und des Lehrers selbst sind zu erheben, um überhaupt unterrichtliche Entscheidungen begründet treffen zu können. Hier hatten sich die Ziel-/Inhaltsreflexionen der Bildungstheorie als zu eng erwiesen, sie hatten z. B. Schülerprobleme zu ausschließlich aus der Sicht der Stofflichkeitsfrage interpretiert und zu wenig die sozialen Ausgangslagen beachtet. Bedingungen sind in HEIMANN'S Modell allerdings keineswegs statisch und unveränderlich, wie Kritiker mutmaßten (vgl. z. B. BENNER, 1978, 354), denn sie sollten nicht nur immer neu erhoben werden, sondern auch durch Lehre und Lernen bewußt verändert werden. Die Bewußtheit von Veränderungen soll durch begründete Entscheidungsfindungen garantiert werden. Wenn ein derartiges Modell als positivistisch mißverstanden wird, besonders weil es behauptet, der Struktur nach zeitlos gültige Formen des Unterrichts aufzuweisen, so ist die Kritik an der behaupteten Zeitlosigkeit zweifelsfrei berechtigt und auch die Kritik an Wertfreiheitsvorstellungen; das benannte Problem allerdings erledigt sich damit nicht von selbst: HEIMANN hatte nämlich durchaus erkannt, daß das, was BLANKERTZ (1975) später Implikationszusammenhang der Strukturkategorien oder

KLAFKI (1976) die Notwendigkeit eines Primats didaktischer Intentionalität nannte, selbst modellhaft zu lösen ist. In seinem „offenen Modell“ wird die ziel-/inhaltsbezogene Wertung nicht ausgeschlossen, sondern bewußt gefordert: vom Lehrer, der Unterricht begründet (ganz ähnlich das Modell von HIMMERICH, 1976). Seine formal-funktionale Strukturtheorie zeigt nur Rahmenbedingungen solcher Begründungen, aber keine vorweggenommenen inhaltlichen Lösungen. In dieser Offenheit sind selbst Vertreter sogenannten alternativen Unterrichts HEIMANN näher als ihnen vielfach bewußt ist: unabhängig von Standpunkten in Wertfragen wird eine Strukturierung des Unterrichts nach Zielen, Inhalten, Methoden (oder wie immer man solche Strukturordnungen beschreiben will) vorgenommen. Kurzum: Unterricht ist immer auch ein funktionales Geschehen und daher nicht frei von solchen Ordnungsmodellen (die FREINET-Pädagogik ist dafür ein schönes Beispiel). Inwieweit alternativer Unterricht im Sinne von Herrschaftsaufhebungen (und damit Systemveränderungen) langfristig gesehen abhängig vom Wertstandpunkt rationalere Formen solcher Ordnungsmodelle wird herstellen müssen, um alternative Ziele mit adäquaten Methoden umzusetzen, wird noch intensiver zu diskutieren sein. Die von KLAFKI (1976) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen instrumentellen und emanzipatorischen Methoden erweist sich hier solange als brüchig, wie nicht die Notwendigkeit bestimmter instrumenteller und bestimmter emanzipatorischer Strategien näher inhaltlich begründet werden kann.

Hierin zeigt sich insgesamt eine Krise der Diskussion. Der von BLANKERTZ postulierte Implikationszusammenhang und die von KLAFKI behauptete primäre didaktische Intentionalität sind Allgemeinplätze, die zwar auf die grundsätzliche Bezogenheit von finalen auf funktionale Strategien hinweisen, ohne dies Problem damit jedoch konkret zu lösen. In dieser Hinsicht sind sie nicht weiter als HEIMANN, der die konkrete Lösung dem Lehrer überließ. Inwieweit kann für diesen aber eine Lösung erwartet werden? An dieser Stelle setzten vor allem curriculare Theorien an, vor allem dann, wenn sie eine Neufassung der Lehrerbildung mit einschließen. Aber auch die curricularen Strategien stehen hier vor einem Dilemma: entweder avancieren sie zu geschlossenen Systemen, indem sie Lehrern ihre Lösungen vorschreiben, oder sie verbleiben in offenen Strategien, was letztlich auf

eher formale Struktur- und Zielkonzepte hinausläuft, die dem Lehrer den konkreten begründenden Konflikt mit der Praxis überlassen. Das Dilemma ist unaufhebbar, wenngleich für die bundesdeutsche Situation die offene Lösung realitätsangemessener ist (vgl. z. B. DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974; SACHS/SCHEILKE, 1973; NEHLES/RUHLHOFF, 1981). In funktionaler Sicht werden Unsicherheiten offener Strategien besonders von jenen Ansätzen kompensiert, die den Lehrern zumindest einen Prinzipien-, wenn nicht gar Rezeptkatalog an die Seite geben wollen. Diese in der DDR verbreitete Strategie (vgl. KLEIN, 1959 und 1972; DREWS, 1976), die sich auf eine eher methodisch akzentuierte Didaktik bezieht, für die alle Ziele geklärt sind (vgl. bes. KLINGBERG, 1972), verkürzt die funktionale Problematik überwiegend auf ein technisches Interesse (so in der Bundesrepublik Deutschland z. B. bei GRELL, 1977; GRELL/GRELL, 1979; WÖHLER, 1979) und vereinfacht die Unsicherheit über didaktische Gesetzmäßigkeiten dadurch, daß Regeln der Erfahrung im Sinne des gesunden Menschenverstandes und teilweise mit scheinbar eindeutiger empirischer Absicherung gesetzt werden (so auch die lange praktizierte Übererwartung an Taxonomien; vgl. z. B. BLOOM, 1976; KRATWOHL/BLOOM, 1975; MAGER, 1970, 1975 und 1977; zum Teil KLAUER, 1974). Besonders problematisch an diesen Setzungen ist der geringe Blick auf das Funktionsganze, d. h. die gewollt partielle Sicht, die für die soziale und situative Komplexität didaktischer Prozesse nicht als angemessen erscheinen kann (vgl. als Kritik z. B. RUMPF, 1971; ferner auch RUMPF, 1976).

Aus der Sicht der Psychologie, hier insbesondere der Lerntheorien, scheint sich ebenfalls eine relativ eindeutige Bearbeitung funktionaler Unterrichtsprobleme anzubieten, zumindest was die Voraussetzungen möglicher Lernprozesse, deren effektive Durchführung und Kontrolle betrifft (so bes. bei GAGE, 1979). Nun greifen die unterschiedlichen psychologischen Schulen unterschiedlich in die Interpretation dieser Rolle ein (vgl. z. B. BONNE, 1978; HARLE, 1980; KEIL, 1977; LOSER, 1977; CLAUSS, 1976; MAIER/PFISTNER, 1976; MUTSCHLER/OTT, 1975 und 1976; WITTENBRUCH/THIEMANN, 1976), was an dieser Stelle nicht näher diskutiert werden kann. Die Problematik dieses Eingreifens (so bes. bei AEBLI, 1976a, b; AUSUBEL, 1974; GAGE/BERLINER, 1977; KLEBER, 1977; ferner indirekt auch bei KOSSAKOWSKI/ETTRICH, 1973;

DAWYDOW, 1977, bezogen auf die DDR) ergibt sich aus der spezifisch psychologischen Herangehensweise, die besonders die curricularen Zusammenhänge vernachlässigt. Diese und andere Forschungen sind für den Bereich pädagogischer Psychologie von großem Wert. Jedoch lassen sich aus Lerntheorien nicht bruchlos Lehrtheorien ableiten (LOSER u. a., 1977), ganz abgesehen davon, daß in den meisten psychologischen Lerntheorien das Verhältnis von menschlicher (Lern-)Natur und Gesellschaft ungenügend thematisiert wird (vgl. kritisch z. B. RÜCKRIEM, 1978a). Eines hat allerdings die sogenannte realistische Wende, die gerade zur Aufnahme psychologischer Theorien führte, verdeutlicht: Didaktische Theorien werden sich immer auch auf psychologische Analysen beziehen müssen. Befruchtend wirkten hier z. B. die Arbeiten BRUNERS (1973 und 1974; vgl. auch BETRIFFT: ERZIEHUNG 8/1978), auch wenn die inhaltliche Entwicklung notwendig erscheinender Wissensstrukturen erst in den Anfängen steckt (vgl. z. B. FICHTNER, 1977) und schwierig zu vermitteln ist – wie der Versuch von MAIER (1980) in der Einschätzung der Arbeiten von PIAGET und HABERMAS zur Begründung curricularer Fragen zeigt (bezogen auf PIAGET vgl. auch HAGE, 1979).

Eine kritische Hinzufügung ist bezüglich funktionaler Strategien didaktischer oder curricularer Provenienz noch vorzunehmen. Das Dilemma funktionaler Strategien zeigt sich besonders darin, daß meist weniger über die Herleitung der eigenen Funktionen im Sinne kritischer Distanzierung und Reflexion (als philosophische Begründung, soziologische Analyse etc.) gearbeitet wird, als vielmehr in der Ausformulierung gesetzter Funktionsrollen, die zugleich in das Konzept staatlich organisierter Ausbildungsgänge passen sollen. Solche bildungstechnologischen Konzepte, die besonders im Gewand der Informationstheorie und Kybernetik erscheinen (vgl. FRANK, 1969; KÖNIG/RIEDEL, 1975 und 1976; RIEDEL, 1979; LAHN, 1976; zur Kritik z. B. REICH, 1977), verkürzen die Funktionsbegründung erheblich. Demgegenüber erweisen sich neuere Tendenzen der Technologiedebatte (vgl. LUHMANN/SCHORR, 1979; ALISCH/RÖSSNER, 1978; STACHOWIAK, 1979) schon als besser geeignet, funktionale Handlungsräume zu beschreiben, aber sie leiden immer noch sehr stark am Fehlen gesellschaftlicher Zielreflexionen, ohne die erzieherisch orientiertes Handeln nicht auskommen kann. Letztlich könnte man alle

neueren Ansätze unter dem Gesichtspunkt ihrer Zielstellung und ihrer Funktionen (beides unterschieden nach selbst gesetzten Ansprüchen und gesellschaftlicher Bedeutsamkeit) untersuchen. Dazu war hier kein umfassender Raum. Eine Tendenz wird in neuerer Zeit jedoch über die Diskussionen betreffend der Ziele und Funktionen hinausgehend immer deutlicher: Besonders um bisherige Funktionsrollen aufzubrechen, gibt es etliche Versuche, die sich weniger auf die Evolution der Didaktik beziehen, als vielmehr sich an sozialwissenschaftlichen Theorien anderer Disziplinen orientieren. Hier erhebt sich die Frage, inwieweit die bisher skizzierte Struktur der Disziplin überhaupt sinnvoll ist.

Strukturprobleme

In der Diskussion ist neuerdings zunehmend mehr die gegenständliche Seite des Unterrichts, der Stoff, das Material, die Themen, die Organisationsform usw. selbst fragwürdig geworden. Wissenschaftliches Denken als Form spezialisierten Handelns zielt auf Zerstückelung von Ganzheiten zum Zwecke der Durchschauung ihrer elementhaften Zusammensetzung, der Relationen der Elemente untereinander und ihrer Beziehungen, der Wirkung auf Umgebungen usw. Wissen scheint hierbei ein sicheres Fundament für Handlungen zu erbringen. Diese Sicherheit wird hinfällig bei der Konstruktion von Eindeutigkeit, denn die Begründung einer gegenständlichen Struktur, die Relationen von Einzelementen zusammenfaßt, folgt nicht nur dem Gegenstand selbst, der untersucht wird, sondern eben auch der Struktur des Untersuchenden. Die Struktur eines Betrachters und Akteurs erweist sich ihrerseits als sehr stark gesellschaftlich bestimmt, gesellschaftliche Interessen als divergent. So kann es kein Kriterium „an sich“ für die Legitimation oder Deduktion bestimmter Stoffe, Themen, Inhalte, Gegenstände, Organisationen und dergleichen mehr für Unterricht geben, auch wenn Didaktiker/Curriculumtheoretiker hierfür nach Strategien suchen. Strategien, die nur auf wertfreie Wissenschaftsorientierung im Sinne positivistischer Erkenntnis pochen, ignorieren einfach die Belastetheit ihrer Konzepte durch vorausgesetzte Wertbezüge. Strategien, die demgegenüber stärker die lebensweltgebundene Abhängigkeit des Unterrichts zu thematisieren suchen, leiden am relativ unzureichenden Zustand bisheriger Lebensweltanalysen – hier insbesondere, was

die Verbindung von Makroanalysen mit Einzelfällen betrifft.

Was intendiert angesichts dieser Problemlage eine Strukturforschung? Die Intentionen lassen sich so zusammenfassen: Beziehungssysteme sollen rekonstruiert werden, „Ganzheiten“ erfaßt werden – so z. B. in der Hinwendung zu den Strukturen des Alltags –, wobei die Bedeutung der Strukturkenntnis vor allem daran zu messen ist, wie bezogen auf Gesellschaft, Sprache, Unterricht usw. Systeme von Beziehungen aufgedeckt und Bedeutungen analysiert werden können, so daß einzelne Elemente aus einem Ganzen heraus verständlich werden. Noch recht entfernt von derartigen weitgehenden Ansprüchen steht die didaktische/curriculare Diskussion. Dies mag ein Zitat des Strukturalisten LEVI-STRAUSS erhellen helfen: „Wenn Sie ein Kaleidoskop nehmen und dieses lange Zeit drehen, dann werden Sie das Gefühl haben, daß Anordnungen sich bilden und wieder zerstört werden. Aber am Ende von hundert Verschiebungen werden Sie im ganzen gesehen den Eindruck haben, daß nichts geschehen ist, trotz der logischen Strenge aller dieser geringfügigen Veränderungen. ... Auch wenn Sie kein Fachmann sind, glaube ich, daß sich aus dieser Reihe von Verschiebungen etwas von ganz allein herauschält: Die Macht des Begriffes Symmetrie, eine gewisse Übereinstimmung zwischen der ästhetischen Befriedigung, die Ihnen das Schauspiel hinter der Scheibe gibt, und dem Eindruck, daß jede Veränderung durch Gesetze bestimmt wird“ (LEVI-STRAUSS in REIF, 1973, 78f.). Betrachtet man die Vielzahl didaktischer Ansätze der Gegenwart, die nach neuen Strukturausgangspunkten suchen, oft auch nur alte reaktivieren, dann bleibt ähnlich dem von LEVI-STRAUSS geschilderten Bild der Eindruck von etlichen Verschiebungen und oft nur geringfügigen Veränderungen. Dem Unterrichtsphänomen werden Begriffe an die Seite gestellt wie „offen“ (z. B. RAMSEGER, 1977; BÖNSCH/SCHITTKO, 1980; GARLICH/GRODDECK, 1978; ULSHÖFER/GÖTZ, 1976), „emanzipatorisch“ (BÖNSCH, 1978), „kommunikativ“ (z. B. LENZEN, 1973; SCHÄFER/SCHALLER, 1973), „mehrperspektivisch“ (GIEL, 1975), „schülerzentriert“ (z. B. WAGNER, 1976), „prozeßorientiert“ (MASKUS, 1976; PETRAT, 1977), „projektorientiert“ (KAISER/KAISER, 1977; Projektorientierter Unterricht, 1976), „exemplarisch“ (z. B. BARTHEL u. a., 1968; GERNER, 1963; WAGENSCHNEIDER, 1970 und 1977), „situativ“ (z. B.

BUCK, 1979) und viele andere mehr. Doch was macht die gemeinsame Basis dieser Versuche aus, wie lauten die „einheimischen Begriffe“ der Disziplin und die anerkannten Gesetzmäßigkeiten? Je mehr neue Strukturkonzepte entstehen, um so mehr fragt es sich, auf welchen Bedeutungsrahmen, welches System von Bedeutungen, welche „ganzheitliche Sicht“ all diese sich beziehen. Für die Mehrzahl der derzeitigen Versuche erhebt sich hier die Frage, ob „Verschiebungen“ der Sichtweisen unterrichtlicher Realität nicht noch deutlicher in ihren historisch-logischen Zusammenhängen aufzuklären sind. Dies gilt nicht nur für die Evolution der eigenen Disziplin, sondern auch für die jeweiligen Sozialwissenschaften, aus denen man sein Begriffsrepertoire neu schöpft. Wenn neuerdings verstärkt Alltagsanalysen und Schülerprobleme einschließlich ihrer Bedeutung für die Konstitution inhaltlicher und methodischer Lernprozesse als Grundorientierungen auftreten, dann wird man die Herleitung dieser Orientierungen mit zu begründen haben und nicht einfach nur der Form nach übernehmen können – es sei denn, man verstünde Didaktik nur noch als Anwendungsfall anderer Wissenschaftsdisziplinen. Zudem steckt in diesen vermeintlich klaren Orientierungen viel gesellschaftliche Divergenz, die meist erst zwischen den Zeilen herausgelesen werden muß. Und: heutige Karriereformen von Wissenschaftlern verhindern immer stärker langfristige Strukturanalysen (Publikationsdrang in der Konkurrenz) zugunsten kurzfristiger Statements (Verstärkung von „Modeerscheinungen“).

In der neueren didaktischen Diskussion stellte sich das Strukturproblem sehr stark als Methodenproblem. Dies gilt einerseits für die Forschungspraxis, in der überkommene empirische Verfahren durch handlungs- bzw. aktionsforschende Ansätze überwunden werden sollten (vgl. z. B. MOSER, 1974; KLAFFKI, 1973), andererseits aber auch für die Schulpraxis, für die die Methodenfrage neu entdeckt wurde (vgl. z. B. als Überblicke MENCK/THOMA, 1972; MOSER, 1977; SCHULZE, 1978; GEISSLER, 1970), um die überwiegende Dominanz der Zielreflexionen der Fächer zu überwinden, zum Teil auch, um eine emanzipative didaktische Strategie bei erhöhter Partizipation der Schüler an Unterrichtsplanungen zu erreichen (vgl. z. B. KLAFFKI/OTTO/SCHULZ, 1979). Beide Richtungen treffen sich dort, wo es um die Umsetzung des Anspruches geht: Geschlossene curriculare Strategien,

deren Vorgaben mit altem empirischen Potential kontrolliert und ohne Partizipation der Schüler und oft auch der Lehrer durchgesetzt werden sollen, werden gegenüber offenen Lösungen abgelehnt. Dies ist aus vielen Gründen einsichtig, aber löst keineswegs das weiter oben bereits herausgestellte Dilemma der Kriterienfindung, sondern verlagert es an den Ort des Lern- bzw. Handlungsgeschehens. War für reformpädagogische Ansätze die Perspektive der Selbsttätigkeit meist maßgebend, so tritt hier ein inhaltliches Moment des Gesellschaftsbezuges hinzu: die Frage nach der Selbstbestimmung des Handelns bzw. nach den Bedingungen der Möglichkeit von Selbstbestimmungen. Hier bereitet es große Schwierigkeiten, Makroanalysen (der historischen Einbindung in ein Gesellschaftssystem, das in der Entstehung und Veränderungsmöglichkeit zu durchschauen ist) auf Mikroanalysen und -prozesse (etwa der Interaktionen am Ort, Einzelfälle, Subjektbezogenheiten usw.) zu beziehen wie umgekehrt.

Betrachtet man Ansätze der Unterrichtsforschung, so werden diesbezügliche Versuche sichtbar (ROTH/PETRAT, 1974; B:E 1974, 1979; THIEMANN, 1973; TERHART, 1978; WULF, 1972), stecken aber noch in den Anfängen (vgl. ferner z. B. DOHMEN/MAURER, 1970; INGENKAMP/PAREY, 1971 ff.; WALTER, 1977). Verallgemeinert man diese Ansätze, bezogen auf die Schulforschung im allgemeinen (ROEDER u. a., 1977), so fallen zwar methodische Neuentwicklungen auf, weitgehend jedoch Desiderate auf der Seite der Kriterienbildung.

So gesehen dominieren eher weit gehaltene und stellenweise vage Beschreibungen der Situationen in der Schulklasse als Handlungsfeld (so z. B. APEL, 1978; BECKER u. a., 1976; HEINZE, 1976; NEUMANN/STIEHL, 1976), der Schulklasse als Analysefeld (so z. B. BACHMAIR, 1977 und 1980), die im Grunde der weiter oben bereits charakterisierten Ausgewogenheit entsprechen, soweit sie eingedenk der gegebenen Systemgrenzen handlungsorientierend sein wollen. Umsetzungen dieser Betrachtungen in Strategien der Unterrichtsvorbereitung (neuere z. B. ADL-AMINI/KÜNZLI, 1980; BECKMANN/BILLER, 1978; GRUNDKURS, 1977; HACKER/PORSCHADT, 1977; GRZESIK, 1979; DICHANZ/MOHRMANN, 1976; KUNERT, 1976; KÖNIG/SCHIER/VOHLAND, 1980; am praxisorientiertesten MEYER, 1980) leiden entsprechend an dem weitgehend formalen Charakter, der vielfach ins rezepthafte gewendet erscheint. Nun gehen vie-

le dieser Ansätze zwar mit neuen Strukturbegriffen um, d. h. andererseits jedoch nicht, daß sie sich von den alten Mustern losgesagt haben. Es handelt sich vielfach um Strategien der Addition von Ansätzen. Fragt man sich demgegenüber, welche tatsächlich neuen Strukturkonzeptionen vorliegen, so reduziert sich m. E. formal die Bandbreite auf folgende:

- (a) Die Relevanz *kommunikationstheoretischer Ansätze* wurde in neuerer Zeit immer deutlicher, da Unterricht sich als kommunikativ-sozialer Prozeß beschreiben läßt. Zum Teil vermittelt über Arbeiten BAACKES (bes. 1975), ergaben sich Perspektiven für kommunikationstheoretische didaktische Orientierungen (z. B. POPP, 1976; LENZEN, 1973 und 1976; SCHÄFER/SCHALLER, 1973; REINERT/THIELE, 1977). Kommunikation und Emanzipation wird hierbei aufeinander bezogen, allerdings meist so, daß wenig expliziert wird, welche gesellschaftlichen Bedeutungsinhalte Emanzipation letztlich ausmachen, d. h. die Analysen sind in der Regel sehr abstrakt auf ideale Kommunikationsbedingungen zugeschnitten, ohne konkret die Verzerrungen in der Praxis aufzuarbeiten. Je weiter der Begriff Kommunikation gefaßt wird, um so mehr löst er sich als spezifischer sozialwissenschaftlicher Begriff in alle sozialwissenschaftlichen Phänomene auf. Bezieht man sich auf Arbeiten von HABERMAS, so wären kommunikative Prozesse deutlicher in der Dialektik von Gesellschaftsbezug und Individualitätchancen zu betrachten. Eben dies bereitet solange große Schwierigkeiten, als Ansprüche von Diskurstheorien als Ausdruck der Bedeutung von Kommunikation nicht auf die Entwicklung der Unterrichtspraxis rückbezogen werden (vgl. z. B. SCHULTE, 1977; MAIER, 1980; BLOCH/LANG/KÜNZLI, 1977).
- (b) Auch der Diskussionsstand um *Interaktion* und Emanzipation erscheint zunächst eher als Titelhoffnung (so bei BLANKERTZ, 1977) denn als vorliegende umfassende Analyse. Hier ist immerhin erkannt worden, daß den sozialen Interaktionsbezügen eine weit größere Rolle in Lernprozessen zukommt, als es aus einer bloß stofforientierten Ansicht erscheint (vgl. z. B. ULICH, 1976).
- (c) *Sozialisationstheorien* (vgl. z. B. BERNSTEIN, 1977; HURRELMANN/ULICH, 1980)

erhöhten das Verständnis für gesellschaftliche und individuelle Voraussetzungen des Lernens. Sie machten die besondere soziale Funktion auch didaktischer Prozesse dahingehend deutlich, daß sie die Analyseweite der Didaktiker/Curriculumtheoretiker anspruchsvoll erhöhten: Nicht oberflächliche Betrachtungen über Gruppenstärken, Geschlechterverteilungen, Außenseiter usw. sind ausreichend zur Entwicklung ausgewiesener didaktischer Strategien, sondern vor allem qualitative Analysen sind unumgänglich (vgl. auch SCHÖN/HURRELMANN, 1979; HURRELMANN, 1976; FEND, 1980).

- (d) Die Hinwendung zum *Alltag* ist eher programmatisch zu verstehen (z. B. LENZEN, 1980; HÖHN, 1980; THIEMANN, 1980) und mehr oder minder auch schon in den vorgenannten Ansätzen enthalten. Dies läßt sich als eigener Strukturpunkt aufweisen, weil hier ein Grundkonflikt didaktischen Denkens und Handelns aufbricht: Selbst jene Theorien, die meinen, alltagsbezogen zu sein und auch die Forderung erheben, daß im Alltagshandeln alle am Prozeß Beteiligten Planung und Analyse mit leisten sollten, entstehen gegenüber den im Alltag Handelnden am „grünen Tisch“ der Hochschulen (so SCHULZ, 1980). Inwieweit kann es gelingen, Theorien des Alltagshandelns im direkten Praxiskontext zu entwickeln, dies ist die neue Fassung der älteren Fragestellung, wie es gelingen kann, Lehrerstudenten bereits während des Studiums umfassend mit Praxis zu konfrontieren, so daß dies Einfluß auf ihre Studieninteressen nimmt. Hier werden in Zukunft Alternativschulansätze wohl am ehesten neue didaktische Strukturtheorien, die praxisbezogen sind, entwickeln können, besser: entwickeln müssen, wenn sie an Durchsetzungskraft gewinnen wollen.

Betrachtet man diese vier Ansätze, so ist zu bemerken, daß sie aus didaktischer Sicht nicht isoliert betrachtet werden können. Dies ergibt sich schon daraus, daß die Unterscheidung der vier Ansätze allenfalls pragmatische Gründe hat – gleichsam als Sichtungsstruktur vorliegender Literatur –, aber keinesfalls methodologisch sich begründen läßt. Kommunikative Prozesse sind eben immer auch an Interaktionen gebunden, Fragen der Emanzipation stehen quer hierzu, Sozialisation vollzieht sich in allen Kontexten

sozialer Kommunikation und Interaktion, Alltag meint Praxisbezug. Damit spiegeln diese Unterscheidungen im Grunde auch nur den unterentwickelten Stand derzeitiger Diskussionen, in denen es noch ungenügend gelingt, globale Grobeinschätzungen (Makroanalysen sozialer Systeme) und Feinanalysen (Mikroanalysen von Spezialfällen) aufeinander so zu beziehen, daß eine einheitlichere Herleitung gewährleistet ist.

Unter dem Titel „kritische Didaktik“ vereinigen sich nun Ansätze, die in dem Bemühen stehen, sozialwissenschaftliche Bezüge im Blick auf Kommunikation, Interaktion, Emanzipation, Sozialisation und Alltag in didaktisches Denken zu integrieren. Der Sache nach sind sie allerdings theoretisch längst nicht so ausgewiesen wie beispielsweise die „kritische Psychologie“ der HOLZKAMP-Schule (vgl. u. a. HOLZKAMP, 1973; HOLZKAMP-OSTERKAMP, 1975 und 1976; SCHURIG, 1975; JAEGER/STAEUBLE, 1978). Der kritischen Didaktikorientierung fehlt es nämlich – auch in ihrer Stellung als materialistischer Didaktik (BÖNSCH, 1975 und 1978) – an der Ausgewiesenheit der Herleitungen und an der konkret gesellschaftsbezogenen Inhaltlichkeit ihrer Lösungen. Wenn beispielsweise BÖNSCH einerseits Gesellschaftskritik am kapitalistischen System übt, andererseits aber ungebrochen mit dem alten didaktischen Begriffsinventar arbeitet, dann ist zumindest dies zu begründen und als Notwendigkeit der Evolution der Disziplin Didaktik auszuweisen. Genau dies fehlt der „kritischen Didaktik“ in all den Formen, in denen sie zur Zeit auftritt (und dies unterscheidet sie von der „kritischen Psychologie“, wie man auch inhaltlich zu dieser stehen mag).

Die Darlegungen sollen kurz zusammengefaßt werden. Für das Kriterienproblem wurden drei relevante Ebenen unterschieden: in finaler Hinsicht (Zielproblematik) stellte sich die Frage vor allem nach dem Woraufhin, der Richtung einer didaktischen/curricularen Theorie und Praxis; in funktionaler Hinsicht wurde vor allem die Frage des Wie im weiteren Sinne, das Problem einer effektiven und begründeten Realisation aufgeworfen, ohne daß dies losgelöst von finalen Strategien gesehen kann; in strukturaler Hinsicht eröffneten neuere sozialwissenschaftliche Konzepte eine Belebung der didaktischen/curricularen Diskussion, indem sie das alte Schemadenken finaler und funktionaler Provenienz erweiterten und besonders auf Schüler- und All-

tagsprobleme lenkten. Doch verweisen diese Strukturprobleme immer wieder auf ungelöste Zielfragen und Realisationsprobleme, die in finaler und funktionaler Hinsicht entstehen. So scheinen mir in der Entwicklung der Diskussion zunehmend drei Problemkreise sichtbar:

- finale Begründungen verbleiben zumeist in kurz- und mittelfristigen Strategien, was auch als Offenheit bezeichnet wird, in dieser Offenheit zugleich allerdings auch Vagheiten und modische Trends aufkommen läßt;
- funktionale Strategien verengen sich oft auf bloße Prinzipienlehren, die zeitlos gültig zu sein scheinen, ohne genügend Probleme des Funktionsganzen zu thematisieren, was Betriebsblindheiten und wenig flexible, oft starre und systemstabilisierende Handlungsmuster aufkommen läßt;
- strukturbezogene Neufindungen erscheinen zwar einerseits geeignet, die finalen und funktionalen Ordnungssysteme, die sich herausgebildet haben, fragwürdig werden zu lassen, sie stehen jedoch angesichts der *Praxis* gegenwärtigen Lehrens und Lernens vor dem Problem, immer auch mit ihren Einsichten Handlungen orientieren zu wollen, wobei sie dann sofort mit der Etablierung neuer finaler und funktionaler Ordnungssysteme sich zu beschäftigen haben – also Kontinuität oder Diskontinuität begründen müssen.

3.2 Probleme der Evolution der Disziplin

Finale, funktionale und strukturelle Ebenen sind nur theoretische Verdeutlichungen eines Beziehungsgefüges, das in der Gegenwart in ein bewußtes Theorie-Praxis-Verhältnis zu überführen ist. Kann es diesbezüglich eine einheitliche Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft (nicht als Einheitswissenschaft) geben? Hier soll bewußt überscharf formuliert werden: Didaktik/ Curriculumtheorie haben einen wissenschaftlichen Pseudorahmen solange nicht überwunden, wie die begründete Aufarbeitung der Evolution der Disziplin, die hier zugleich im Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt zu leisten ist, nicht den Gebrauch didaktischer Modelle verständlich bzw. kritisierbar macht. Ältere Darstellungen wie die von PAULSEN (1919/1921) oder DURKHEIM (1977) reichen dazu kaum aus, hingegen ist in der neueren Literatur die Geschichtslosigkeit ziemlich total (Gegen-

beispiel SCHÖLER, 1970), d.h. auch, daß ein wenig ausgewiesenes Bewußtsein über die Entstehung des eigenen Faches besteht. Von hier aus mag der Angriff auf die Didaktik seitens der Psychologie berechtigt erscheinen, sie läßt Didaktik als Spezialfall psychologischer Überlegungen auftreten, was allerdings etliche inhaltliche Probleme und fachdidaktische Konzeptionen dann eher übergeht. Werdenden Didaktikern kann man nur anraten, die jeweils Lehrenden immer wieder zu fragen, woher eigentlich die Kategorien stammen, mit denen der Didaktiker umgeht, wann und warum sie eingeführt wurden, wie sie sich entwickelten und wie heute ihre Zielsetzung, Funktion und Struktur sich gegenüber früher beurteilen läßt. Oder umgekehrt: je weniger derartige Fragen gestellt werden, desto mehr erscheint Didaktik/Curriculumtheorie als Disziplin, die aus einigen technischen Grundregeln und mehreren Anwendungsfällen besteht, also weniger als Wissenschaft, sondern vielmehr als Technik – und genau dies spiegelt sich ja auch in einem großen Teil der Kompendienliteratur.

3.3 Kompetenzprobleme

Insbesondere die Fachdidaktiken sind aufgerufen, das Verhältnis von Fachwissenschaften und Didaktik zu effektivieren. Effektivieren kann man am besten, wenn Grundklärungen bereits erfolgt sind. Dies erwies sich auch für die neuere Curriculumsdiskussion vielfach als Desiderat. Solange zudem verschiedene Fächer ihre Fachdidaktiker allenfalls als gescheiterte Fachwissenschaftler sehen, bleibt das Verhältnis auf der Kompetenzebene strittig – mit weitreichenden Folgen die Ausstattungen der Fachdidaktiken betreffend. Andererseits ist die vielfach geringe didaktische Fundierung der Fachdidaktiken ein Problem. Fachdidaktik bedarf einerseits des zeitaufwendigen Kontaktes mit der Schulpraxis, andererseits einer intensiven Grundlagenforschung: Wenn das Ganze mehr ist als die Summe der Einzelteile, dann kann die fachdidaktische Zusammenschau verschiedener Erkenntnisse der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Didaktik und des Faches auch nicht eine einfache Additionsaufgabe sein (Überblicke z.B. in BETRIFFT: ERZIEHUNG: Fachdidaktische Trends; vgl. auch HEINTEL, 1978; ferner z.B. EWERS, 1975; GÖTZE, 1973; PREUSS-LAUSITZ u. a., 1976; TIMMERMANN, 1972).

3.4 Interdisziplinäre Hoffnungen?

Gunter OTTO (1976, 205 ff.) meint, Didaktik sei prinzipiell interdisziplinär. Nur welche Sozialwissenschaft kann es sich erlauben, dies heute nicht zu behaupten? Auch die Naturwissenschaften zeigen zunehmend mehr ihre wechselseitige Abhängigkeit. Demgegenüber sieht die didaktische Wirklichkeit wohl auch anders aus: Didaktik will interdisziplinär sein. Sie bewältigt in der Mehrheit der Ansätze ihre interdisziplinäre Aufgabe eklektizistisch. Was ist damit gemeint?

Didaktiker aller Schattierungen suchen in anderen Disziplinen, vor allem in der Psychologie, Soziologie, Philosophie, Humanbiologie u. a. m. und deren Spezialgebieten, Anschluß an die Diskussion über den Menschen und dies vor allem im Blick auf mögliche Lernprozesse und angemessen erscheinende Lehrstrategien. Dies ist der interdisziplinäre Wunsch. Die Auswahlkriterien (Grundfrage: Warum lehrt wer was wie für wen?) hingegen sind nicht einheitlich, sondern äußerst umstritten und gegensätzlich. Dies wäre weniger bemerkenswert, wenn es in verschiedenen Richtungen der Didaktik unterschiedliche Herleitungen geben würde, die ihrerseits jeweils entschieden (inhaltlich, nicht bloß formal!) begründet sind (wie es z. B. die „kritische Psychologie“ der HOLZKAMP-Schule zeigt). Diese Entschiedenheit fehlt in der Diskussion weitgehend – zwar nicht, was die Intentionen diesbezüglich angehen mag, wohl aber, was die vorgelegten entschiedenen Analysen betrifft. In der Mehrzahl der Fälle zeichnet sich in der didaktischen Literatur der Gegenwart das Bemühen ab, all das aus der sozialwissenschaftlichen Diskussion in den eigenen Ansatz zu integrieren, was die anderen auch tun – so zeigt es z. B. die Diskussion um die sogenannte „kritische Didaktik“, in der sich mittlerweile die alten Gegensätze von Bildungstheorie, Lerntheorie bis hin zu Handlungsforschung und kommunikativen Ansätzen mischen. Offensichtlich meint jeder Diskussionspartner in diesem Prozeß immer schon im Besitz dessen zu sein, was sein möglicher Kontrahent auch für sich beansprucht, ohne daß es nötig scheint, interdisziplinäre Anleihen aus der Evolution der eigenen Disziplin und Sichtweise zu begründen. Und eben dies ist eklektizistisch. Offen soll hier die Frage bleiben, ob dieser Eklektizismus notwendig eben aus der Evolution der Disziplin entspringt, was dann wiederum die wissenschaftli-

che Basis der Didaktik als stark eingeschränkte Form zeigen würde.

3.5 Praxis als Rettung – Rettung der Praxis?

Die in den fünfziger Jahren bereits geforderte engere Verzahnung von Theorie und Praxis (vgl. z. B. HEIMANN/RICHTER/SCHWARZLOSE, 1956), die beispielsweise in der Berliner Lehrerbildung zum „Didaktikum“ führte, einem theoriebegleiteten Praktikum während eines Semesters (vgl. OTTO, 1964; OTTO/SCHIEBEL, 1975), ist heute in den Hintergrund getreten, auch wenn eine Bilanz der Reformversuche in Bremen, Oldenburg, Osnabrück (vgl. z. B. BETRIFFT: ERZIEHUNG, 1978) in mancherlei Hinsicht produktive Strategien offenbaren kann (vgl. ferner z. B. HANSSLER, 1971; NICKLIS, 1972; NEULINGER, 1979; FRECH/REICHWEIN, 1977; WEISS, 1976; MACK/VOLK, 1976; GUKENBIEHL, 1975; SCHRAMM, 1979).

Insgesamt ist der Druck auf Praxisintegrationen sowohl von seiten der Fächer, denen Stundenanteile verloren gehen, als auch von seiten der Schulbürokratie, die Praktika gerne unter eigener Kontrolle durchgeführt sehen möchte, sehr stark. Die Frage ist jedoch, inwieweit die Bedingung der Möglichkeit von Didaktik (als ausgesprochene Handlungswissenschaft und Handlungspraxis) nicht notwendig an weitgehende Theorie-Praxis-Integrationen gebunden ist, wie sie vormals im mittlerweile abgeschafften Didaktikum intendiert waren oder in einer einphasigen Lehrerbildung erscheinen. Anders gesagt: mit den derzeit in aller Regel durchgeführten Kurzpraktika scheinen sich auch nur verkürzte Didaktiken produzieren zu lassen.

Literaturverzeichnis

- ADL-AMINI, B./KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980 (Juventa).
- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart ⁹1976a (Klett).
- AEBLI, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart ⁶1976b (Klett).
- ALISCH, L.-M./ROSSNER, L.: Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. München 1978 (Reinhardt).
- APEL, H.-J.: Die Schulklasse – ein pädagogisches Handlungsfeld. Kastellaun 1978 (Henn).
- AUERNEHEIMER, G./HEINEMANN, H. (Hrsg.): Alternativen für die Schule. Köln 1980 (Pahl-Rugenstein).
- AUSUBEL, D. P.: Psychologie des Unterrichts. 2 Bde. Weinheim 1974 (Beltz).
- AUWÄRTER, M., u. a.: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a. M. 1976 (Suhrkamp).
- BAACKE, D.: Kommunikation und Kompetenz. München ²1975 (Juventa).
- BACHMAIR, G.: Unterrichtsanalyse. Weinheim ³1977 (Beltz).
- BACHMAIR, G.: Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse. Weinheim 1980 (Beltz).
- BARTHEL, K., u. a.: Exemplarisches Lehren. Hannover ³1968 (Schroedel).
- BECKER, G. E., u. a.: Unterrichtssituationen. 3 Bde. München 1976 (Urban & Schwarzenberg).
- BECKMANN, H./BILLER, K. (Hrsg.): Unterrichtsvorbereitung. Braunschweig 1978 (Westermann).
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978 (List).
- BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a. M. 1977 (Suhrkamp).
- BETRIFFT: ERZIEHUNG: „Für eine andere Unterrichtsforschung“. Heft 9/1974.
- BETRIFFT: ERZIEHUNG: „Lehrerbildung und Praxisbezug“. Heft 6/1978.
- BETRIFFT: ERZIEHUNG: „Was Schulen und Lehrer voneinander wissen sollten“. Heft 5/1979.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Curriculumforschung. Essen 1971 (Neue Deutsche Schule).
- BLANKERTZ, H., u. a.: Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen ²1974 (Neue Deutsche Schule).
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München ⁹1975 (Juventa).
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. 13. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1977.
- BLOCH, J. R./LANG, M./KÜNZLI, R.: Studien zur kommunikativen Kompetenz und ihrer Bedeutung für eine Didaktik der Naturwissenschaften. IPN-Arbeitsberichte 19. Kiel 1977.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim ⁵1976 (Beltz).
- BÖNSCH, M.: Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik. München 1975 (UTB).
- BÖNSCH, M.: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik. München 1978 (Ehrenwirth).
- BÖNSCH, M./SCHITTKO, K. (Hrsg.): Offener Unterricht. Hannover 1980 (Schroedel).
- BOETTCHER, W., u. a.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. München 1976 (Urban & Schwarzenberg).
- BOHNSACK, F.: Erziehung zur Demokratie. Ravensburg 1976 (Meier).
- BOLZ, H. M.: Normenprobleme in der Curriculumforschung – eine problemgeschichtliche Analyse. Universität Wien (Diss.) 1975.
- BONNE, L.: Lernpsychologie und Didaktik. Weinheim, Basel 1978 (Beltz).
- BRINKMANN, G. (Hrsg.): Offenes Curriculum – Lösung für die Praxis?. Kronberg 1975 (Scriptor).
- BROPHY, J. E./GOOD, T. L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München 1976 (Urban & Schwarzenberg).
- BRUNER, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf ³1973 (Schwann).
- BRUNER, J. S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf 1974 (Schwann).
- BUCK, P.: Planung für situativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule 71 (1979) 7/8.
- CASJENS, R.-D.: Sozialtechnologische Curriculumtheorie. Zur Kritik entscheidungs- und systemtheoretisch orientierter Modelle der Curriculumentwicklung. Meisenheim 1979 (Hain).

- CLAUSS, G., u. a.: Lernpsychologische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung. Berlin (Ost) 1976 (Volk und Wissen).
- CURRICULUMDISKUSSION. Hrsg. von der Redaktion BE-TRIFFT: ERZIEHUNG. Weinheim 1974 (Beltz).
- CURRICULUMENTWICKLUNG, Lehrerfortbildung, Schulberatung, Evaluationsbericht des Regionalen Pädagogischen Zentrums in Aurich. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.). Stuttgart 1980 (Klett-Cotta).
- DAHMER, I./KLAFFKI, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim, Berlin 1968 (Beltz).
- DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München 1979 (Reinhardt).
- DAWYDOW, W.: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin (Ost) 1977 (Volk und Wissen).
- DEININGER, P.: Die gesellschaftliche Dimension des Legitimationsproblems in der Curriculumforschung. Universität Münster 1976 (Diss.).
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Verabschiedet auf der 35. Sitzung, Nov. 1973, in Saarbrücken. Bonn 1974 (Bundesdruck).
- DICHANZ, H./MOHRMANN, U.: Unterrichtsvorbereitung. Stuttgart 1976 (Klett).
- DICHANZ, H./OEHLSCHLAEGER, H.-J.: Was wissen Lehrer vom Curriculum?. In: Schulmanagement 8 (1977) 4.
- DICK, L. VAN: Alternativschulen. Reinbek 1979 (Rowohlt).
- DOHMEN, G./MAURER, F. (Hrsg.): Unterricht. Aufbau und Kritik. München 1976 (Piper).
- DREWS, U., u. a.: Didaktische Prinzipien. Berlin (Ost) 1976 (Volk und Wissen).
- DURKHEIM, E.: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Weinheim, Basel 1977 (Beltz).
- EIGLER, G. u. a. (Hrsg.): Grundkurs Lehren und Lernen. Weinheim 1977 (Beltz).
- EINSIEDLER, W./HARLE, H. (Hrsg.): Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth 1976 (Auer).
- EWERS, M. (Hrsg.): Naturwissenschaftliche Didaktik zwischen Kritik und Konstruktion. Weinheim 1975 (Beltz).
- FEIL, H.-D.: Normativer Unterricht. München 1977 (Ehrentwirth).
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1980 (Urban & Schwarzenberg).
- FICHTNER, B.-Der Zusammenhang von Wissensstruktur und Lernstruktur als ein Grundproblem der Didaktik. Kastellaun 1977 (Henn).
- FRANK, H.: Über die Kalkulierbarkeit der didaktischen Variablen von Paul Heimann. In: NORTHEMANN, W./OTTO, G. (Hrsg.): Geplante Informationen. Weinheim 1969 (Beltz).
- FRECH, H.-W./REICHWEIN, R.: Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Stuttgart 1977 (Klett).
- FREINET, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn 1965 (Schöningh).
- FREINET, C.: Pädagogische Texte. Reinbek 1980 (Rowohlt).
- FREY, K.: Theorien des Curriculum. Weinheim 1971 (Beltz).
- FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. 3 Bde. München, Zürich 1975 (Piper).
- GAGE, N. L./BERLINER, D. C.: Pädagogische Psychologie. München 1977 (Urban & Schwarzenberg).
- GAGE, N. L.: Unterrichten: Kunst oder Wissenschaft?. München 1979 (Urban & Schwarzenberg).
- GARLICH, A., u. a.: Didaktik offener Curricula. Weinheim 1976 (Beltz).
- GARLICH, A./GRODDECK, N. (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Freiburg 1978 (Herder).
- GEISSLER, G. (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. Weinheim 1970 (Beltz).
- GEISSLER, H.: Studien zum Begründungszusammenhang eines Kriteriensatzes für unterrichtsmethodische Entscheidungen. Universität Münster 1976 (Diss.).
- GERNER, B. (Hrsg.): Das Exemplarische Prinzip. Darmstadt 1963 (Wiss. Buchgesellschaft).
- GIEL, K., u. a.: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Stuttgart 1975 (Klett).
- GÖTZE, B.: Zur Problematik fächerübergreifenden Unterrichts. Bad Heilbrunn 1973 (Klinkhardt).
- GOLDSCHMIDT, D./ROEDER, P. M. (Hrsg.): Alternative Schulen? Stuttgart 1979 (Klett-Cotta).
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1977 (Beltz).
- GRELL, J./GRELL, M.: Unterrichtsrezepte. München 1979 (Urban & Schwarzenberg).
- GRUNDKURS Lehren und Lernen. EIGLER, G. (Hrsg.), u. a. Weinheim 1977 (Beltz).
- GRUSCHKA, A., u. a.: Ein Schulversuch wird überprüft – Das Evaluationsdesign für die Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976 (Athenäum).
- GRZESIK, J.: Unterrichtsplanung. Heidelberg 1979 (Quelle & Meyer).
- GUDJONS, H.: Alternativer Unterricht ohne „Alternative Schule“. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 30 (1978) 3.
- GUKENBIEHL, H. L.: Tendenzen zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung. Weinheim 1975 (Beltz).
- HACKER, H./PORSCHADT, D. (Hrsg.): Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Hannover 1977 (Schroedel).
- HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim 1976 (Beltz).
- HÄRLE, H.: Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Königstein 1980 (Athenäum).
- HAFT, H./HAMEYER, U. (Hrsg.): Curriculumplanung – Theorie und Praxis. München 1975 (Kösel).
- HAGE, K.: Zur Konstitution von Wissen in Lehr- und Lernprozessen. Weinheim 1979 (Beltz).
- HALLER, H.-D.: Dokumentation „offene Curricula“ 1900–1930. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Stuttgart 1976 (Klett).
- HAMEYER, U./AREGGER, K./FREY, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der Curriculuminnovation. Weinheim 1976 (Beltz).
- HANSSLER, B. (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 17. Stuttgart 1971 (Klett).
- HEGELHEIMER, A. (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt a. M. 1974 (Ullstein).
- HEIMANN, P./RICHTER, W./SCHWARZLOSE, A.: Neuordnung der Lehrerbildung. Schriften der PH Berlin. Berlin u. a. 1956.
- HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W. (Hrsg.): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1975 (Schroedel).
- HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Hrsg.: REICH, K./THOMAS, H. Stuttgart 1976 (Klett).
- HEINTEL, P.: Modellbildung in der Fachdidaktik. Klagenfurt 1978 (Carinthia).
- HEINZE, T.: Unterricht als soziale Situation. München 1976 (Juventa).
- HENTIG, H. VON: Die pädagogische Wende. In: Neue Sammlung 20 (1980a), 464–477.
- HENTIG, H. VON: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980b (Klett-Cotta).

- HILLER, G. G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973 (Schwann).
- HIMMERICH, W., u. a.: Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse. 2 Bde. Stuttgart 1976. Bd. 3 1978 (Klett).
- HÖHN, K.-R.: Schule und Alltag. Weinheim 1980 (Beltz).
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt a. M. 1972 (Fischer).
- HOLZKAMP, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt a. M. 1973 (Athenäum).
- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U.: Grundlagen der Motivationsforschung. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1975, 1976 (Campus).
- HUHSE, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Studien und Berichte Nr. 13 des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Berlin 1968.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976 (Rowohlt).
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980 (Beltz).
- INGENKAMP, K./PAREY, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. 3 Bde. Weinheim 1971 ff. (Beltz).
- JAEGER, S./STAEUBLE, I.: Die gesellschaftliche Genese der Psychologie. Frankfurt a. M. 1978 (Campus).
- JAHRBUCH FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1976. Stuttgart 1976 (Klett).
- JAHRBUCH KONTOVERS. Stuttgart 1977 (Klett).
- JAMROSCZYK, J. J.: Grundlagen einer schülerorientierten Didaktik. Kastellaun 1978 (Henn).
- KAISER, A./KAISER, F.-J. (Hrsg.): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn 1977 (Klinkhardt).
- KEIL, W.: Psychologie des Unterrichts. München 1977 (Juventa).
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959 (Beltz).
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963 (Beltz).
- KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl Reihe A, Heft 1. Hannover 1969 (Schroedel).
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), 351-385.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 4.
- KLAFKI, W.: Schulnahe Curriculumentwicklung. In: Bildung und Erziehung 28 (1975), 101-116.
- KLAFKI, W.: Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) 1.
- KLAFKI, W., u. a.: Das Marburger Grundschulprojekt. Hannover 1977 (Schroedel).
- KLAFKI, W./OTTO, G./SCHULZ, W.: Didaktik und Praxis. Weinheim 1979 (Beltz).
- KLAUER, K. J.: Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf 1974 (Schwann).
- KLEBER, E. W., u. a.: Lernvoraussetzungen und Unterricht. Weinheim 1977 (Beltz).
- KLEIN, H.: Didaktische Prinzipien und Regeln. Berlin (Ost) 1959 (Volk und Wissen).
- KLEIN, H.: Zur Funktion und zur Weiterentwicklung eines Systems didaktischer Prinzipien. In: Pädagogik 27 (1972) 4.
- KLINGBERG, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin (Ost) 1972 (Volk und Wissen).
- KÖHLER, G./REUTER, E. (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? Frankfurt a. M. 1973 (Fischer TB).
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1, München 1975; Bd. 3, München 1978 (Fink).
- KÖNIG, E./SCHIER, N./VOHLAND, U. (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung. München 1980 (Fink).
- KÖNIG, E./RIEDEL, K.: Unterrichtsplanung I./II. Weinheim 1975 (Beltz).
- KÖNIG, E./RIEDEL, K.: Systemtheoretische Didaktik. Weinheim 1976 (Beltz).
- KORDES, H.: Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Anmerkungen zum Marburger Grundschulprojekt. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978) 4.
- KOSSAKOWSKI, A./ETTRICH, K. U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin (Ost) 1973 (Deutscher Verlag der Wissenschaften).
- KRATWOHL, D. R./BLOOM, B. S., u. a.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim 1975 (Beltz).
- KÜNZLI, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. München 1975 (Kösel).
- KUNERT, K.: Einführung in die curriculare Unterrichtsplanung. München 1976 (Kösel).
- LAHN, W.: Lehrobjektivierung. In: HEISTERMANN, W. (Hrsg.): Abhandlungen aus der Päd. Hochschule Berlin. Bd. 3. Berlin 1976 (Colloquium).
- LAURIEN, H. R.: Sozialistische Erziehungsziele - Ende der persönlichen Freiheit. Stuttgart 1974.
- LAWN, M./BARTON, L. (Hrsg.): Rethinking Curriculum Studies: A Radical Approach. London 1981 (Croom Helm).
- LENZEN, D.: Didaktik und Kommunikation. Frankfurt a. M. 1973 (Athenäum).
- LENZEN, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt a. M. 1975 (Athenäum).
- LENZEN, D.: Überlegungen zu einer Theorie unterrichtlicher Kommunikation. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976) 6.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980 (Klett-Cotta).
- LOSER, F., u. a.: Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977 (Klett).
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979 (Klett-Cotta).
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Bd. 1, 1980; Bd. 2, 1981 Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht).
- MACK, B./VOLK, H.: Handlungsforschung in der Lehrerbildung. Weinheim 1976 (Beltz).
- MAGER, R. F.: Motivation und Lernerfolg. Weinheim 1970 (Beltz).
- MAGER, R. F.: Zielanalyse. Weinheim 1975 (Beltz).
- MAGER, R. F.: Lernziele und Unterricht. Weinheim 1977 (Beltz).
- MAIER, H./PFISTER, H.-J.: Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis. Heidelberg 1976 (Quelle & Meyer).
- MAIER, M. F.: Entwicklungslogik und Reziprozität kommunikativer Ethik. Frankfurt a. M. 1980 (Haag & Herchen).
- MANZ, W.: Schule und Legitimation. Hamburg 1975 (Hoffmann & Campe).
- MASKUS, R.: Unterricht als Prozeß. Bad Heilbrunn 1976 (Klinkhardt).
- MENCK, P./THOMA, G. (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München 1972 (Kösel).
- MEYER, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972 (Kösel).
- MEYER, H. L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980 (Scriptor).
- MOSER, H.: Handlungsorientierte Curriculumentwicklung. Weinheim 1974 (Beltz).
- MOSER, H. (Hrsg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg 1977 (Athenäum).
- MUTSCHLER, D./OTT, E. H.: Didaktische Implikationen

- gegenwärtiger Lerntheorien. In: Die Deutsche Schule 12/1975 und 1/1976.
- NEHLES, R./RUHLOFF, J.: Vom „geschlossenen“ zum „offenen“ Curriculum – ein pädagogischer Fortschritt? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 57 (1981) 1.
- NEULINGER, K. U.: Das Schulpraktikum der Lehrerstudenten. Freiburg 1979 (Herder).
- NEUMANN, G./STIEHL, H.: Unterricht als kommunikatives Handeln. Hannover 1976.
- NICKLIS, W.: Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Bad Heilbrunn 1972 (Klinkhardt).
- OTTO, G.: Das „Didaktikum“ als Form der schulpraktischen Studien. In: Die Deutsche Schule 54 (1964) 9.
- OTTO, G./SCHIEBEL, U.: Das Didaktikum. In: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover ¹1975 (Schroedel).
- OTTO, G.: Systemstabilisierung und Systemkritik durch Didaktik. In: Unterrichtswissenschaft (1975) 2.
- OTTO, G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig ²1976 (Westermann).
- PALLASCH, W./ZOPF, D.: Methodik – Bausteine für den Unterricht. Weinheim 1980 (Beltz).
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde. Berlin 1919 und ³1921 (1. Aufl. 1885) (reprint de Gruyter 1960).
- PETRAT, G., u. a.: Prozeßorientierter Unterricht. München 1977 (Ehrentwirth).
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979 (Ehrentwirth).
- POPP, W. (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Weinheim 1976 (Beltz).
- PRAXISDRUCK – Lehrer in der zweiten Ausbildungsphase. Hrsg. Redaktion BETRIFFT: ERZIEHUNG. Weinheim 1977 (Beltz).
- PRAXISSCHOCK. Von der Arbeitsgruppe AUMEISTER. München 1976 (Urban & Schwarzenberg).
- PREUSS-LAUSITZ, U., u. a.: Fachunterricht und politisches Lernen. Weinheim 1976 (Beltz).
- PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT. Hrsg. von der Redaktion BETRIFFT: ERZIEHUNG. Weinheim 1976 (Beltz).
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. München 1977 (Juventa).
- RANG, A./RANG-DUDZIK, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. In: Argument Sonderband AS 21: Schule und Gesellschaft. Berlin 1978.
- RANG, A./RANG-DUDZIK, B.: Lehrer unter der Volksbildungskuppel – ratlos. In: Das Argument 21 (1979) 116.
- REICH, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977 (Klett).
- REICH, K.: Unterricht – Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Stuttgart 1979 (Klett-Cotta).
- REIF, A. (Hrsg.): Antworten der Strukturalisten. Hamburg 1973.
- REINERT, G. B./THIELE, J. (Hrsg.): Nonverbale pädagogische Kommunikation. München 1977 (Ehrentwirth).
- RIEDEL, H.: Standort und Anwendung der Systemtheoretischen Didaktik. München 1979 (Kösel).
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967 (Luchterhand).
- ROBINSON, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf ²1974 (Schwann).
- ROEDER, P. M., u. a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977 (Klett).
- ROTH, L./PETRAT, G. (Hrsg.): Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Hannover 1974 (Schroedel).
- RÜCKRIEM, G. (Hrsg.): Historischer Materialismus und menschliche Natur. Köln 1978a (Pahl-Rugenstein).
- RÜCKRIEM, G.: Sieben Thesen über organisierte Willkür und willkürliche Organisation. In: Argument Sonderband AS 21: Schule und Erziehung. Berlin 1978b.
- RÜLCKER, T.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Heidelberg 1976 (Quelle & Meyer).
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1979 (Quelle & Meyer).
- RUMPF, H.: Scheinklarheiten. Braunschweig 1971 (Westermann).
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. München 1976 (Juventa).
- SACHS, W./SCHEILKE, Th.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 3.
- SCHÄFER, K.-H./SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg ²1973 (Quelle & Meyer).
- SCHÖLER, W.: Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts im 17. bis 19. Jahrhundert. Berlin 1970 (de Gruyter).
- SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim 1979 (Beltz).
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim 1973 (Beltz).
- SCHRAMM, H. (Hrsg.): Schulpraktikum. Weinheim 1979 (Beltz).
- SCHULNAHE CURRICULUMENTWICKLUNG. Stuttgart 1972 (Klett).
- SCHULTE, H.: Curriculumreform zwischen „Diskurs“ und „System“. Stuttgart 1977 (Klett-Cotta).
- SCHULZ, W./THOMAS, H. (Hrsg.): Schulorganisation und Unterricht. Heidelberg 1967.
- SCHULZ, W.: Revision der Didaktik. In: betrifft: erziehung 6 (1972).
- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. München 1980 (Urban & Schwarzenberg).
- SCHULZE, Th.: Methoden und Medien der Erziehung. München 1978 (Juventa).
- SCHURIG, V.: Naturgeschichte des Psychischen. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1975 (Campus).
- STACHOWIAK, H. (Hrsg.): Modelle und Modelldenken im Unterricht. Bad Heilbrunn 1979 (Klinkhardt).
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978 (Klett-Cotta).
- THIEMANN, F.: Der Beitrag empirischer Unterrichtsforschung für die Konzeption von Unterricht. Bad Heilbrunn 1973 (Klinkhardt).
- THIEMANN, F. (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Königstein 1980 (Scriptor).
- TIMMERMANN, J.: Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Hannover 1972 (Schroedel).
- TREML, A.: Das Zielproblem. Karlsruhe 1972.
- TREML, A.: Logik der Lernzielbegründung. Universität Tübingen 1976 (Diss).
- UHLE, R.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. München 1976 (Kösel).
- UHLE, R.: Verstehen und Verständigung im Unterricht. München 1978 (Juventa).
- ULICH, D.: Pädagogische Interaktion. Weinheim 1976 (Beltz).
- ULSHÖFER, R./GÖTZ, Th. (Hrsg.): Praxis des offenen Unterrichts. Freiburg 1976 (Herder).
- WAGENSCHNIG, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. 2 Bde. Stuttgart ²1970 und ¹1970 (Klett).
- WAGENSCHNIG, M.: Verstehen lehren. Weinheim ⁶1977 (Beltz).

- WAGNER, A. C., u. a.: Schülerzentrierter Unterricht. München 1976 (Urban & Schwarzenberg).
- WALTER, H.: Einführung in die Unterrichtsforschung. Darmstadt 1977 (Wissenschaftl. Buchgesellschaft).
- WEISS, W.: Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München 1976 (Urban & Schwarzenberg).
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: 1952, Teil 2: 1960 Weinheim (Beltz).
- WITTENBRUCH, W./THIEMANN, F.: Theorien des Unterrichts. In: SPECK, J. (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. Bd. 3. Stuttgart 1976 (Kohlhammer).
- WOHLER, K. (Hrsg.): Didaktische Prinzipien. München 1979 (Ehrenwirth).
- WÜNSCHE, K.: Über Praxis, Technik, Theorie der Freinet-Pädagogik. In: Neue Sammlung (1978) 2.
- WULF, C. (Hrsg.): Evaluation. München 1972 (Piper).
- ZEDLER, H.-P.: Zur Logik von Legitimationsproblemen. München 1979.
- ZIECHMANN, J.: Curriculumkonstruktion. Bad Heilbrunn 1973 (Klinkhardt).
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975 (Beltz).

