I. Teil

Die theoretischen und praktischen Hauptausgangspunkte der Entwicklung der deutschen Didaktik seit 1945

A. Die wesentlichen Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland

Einführung

Die im folgenden behandelten drei Ansätze der Didaktik sind grundlegend für das Verständnis der Entwicklung der didaktischen Theorie in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945.

Der bildungstheoretische Ansatz, der 1945 auf eine bereits in der Weimarer Republik entwickelte und zum Teil auch im Faschismus wirkende Tradition zurückblicken konnte, dominierte bis in die sechziger Jahre. Diese Dominanz wird schon an dem Umstand deutlich, daß Paul Heimanns lerntheoretischer Ansatz zwar Ende der vierziger Jahre zum Teil entwickelt wurde, sich aber erst in den sechziger Jahren breiter durchsetzen konnte. Zur gleichen Zeit kamen auch die von der Kybernetik inspirierten informationstheoretischen Ansätze auf, die nicht nur eine Theorie des programmierten Unterrichts, sondern eine völlig neue Unterrichtstheorie entwickeln wollten.

Es muß einer noch zu schreibenden Geschichte der Didaktik vorbehalten bleiben, die Entwicklung dieser didaktischen Ansätze differenziert im Zusammenhang mit der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung zu untersuchen. Solche Arbeiten sind forschungsaufwendig, und obwohl der funktionelle Zusammenhang von pädagogischen und sozial-kulturellen Verhältnissen immer wieder sichtbar wird, ist es andererseits schwierig, bestimmende Gesetzmäßigkeiten dieses Zusammenhangs aufzudecken. Auch die Herleitung aus politisch-ökonomischen Funktionalitäten konnte bisher nicht mehr als den allgemeinen und dennoch auch immer wieder vagen, wenngleich vorhandenen Zusammenhang von Erziehungs- und Gesellschaftsverhältnissen zeigen. Schwierigkeiten der Bestimmung dieses Verhältnisses werden unter anderem von Offe (1975), Hirsch (1974) und Haug (1974) aufgewiesen. Derartige Probleme werden hier nicht Gegenstand der Analyse der didaktischen Theorien sein, wenngleich über die Fragen der Normenentscheidungen und die Werturteilsbildungen in den didaktischen Ansätzen immer eine politische Funktion mitzubedenken ist. Die historische Pädagogik konnte bisher nicht zu einer entscheidenden Hilfe bei der Bewältigung der Geschichte des didaktischen Denkens werden. Bei der Behandlung der folgenden didaktischen Theorien darf andererseits das geschichtliche Moment nicht übersehen werden, wenngleich in

dieser Arbeit mehr auf die logischen als auf die historischen Probleme der Didaktik eingegangen wird. Es gibt jedoch hinreichende Gründe, davon auszugehen, daß die logische Entwicklung nicht losgelöst von ihrer historischen Genese zu begreifen ist. Der bildungstheoretische Ansatz wird dies besonders zeigen. Bildungstheoretisches Denken wurde nicht nur im Zusammenhang mit bestimmten historischen Verhältnissen begründet, sondern durch die Entwicklung der historischen Verhältnisse auch entscheidend in Frage gestellt. Was der Bildungstheoretiker in den vierziger oder fünfziger Jahren entwickelte, das wurde unter dem Druck der gesellschaftlichen Verhältnisse von ihm zum Teil selbst revidiert. Dieser Umstand ist beim Lesen der nachfolgenden Teile besonders zu beachten. Es geht nicht darum, den einen oder anderen Vertreter eines didaktischen Ansatzes von der Gegenwart aus rückblickend nur negativ zu bewerten. Es soll vielmehr um die Darstellung der Entwicklung der methodologischen Bestimmungspotentiale der didaktischen Ansätze unter Beachtung auch ihrer jeweiligen historischen und, von heute aus gesehen, zum Teil begrenzten Entwicklungsstufe gehen, um Aussagen über die Entwicklungsprobleme der didaktischen Theorie der Gegenwart konstruktiv ableiten zu können.

Um den Umfang dieser Arbeit nicht übermäßig zu erhöhen, mußte auf die Darstellung wichtiger historischer Bedingungszusammenhänge verzichtet werden. Diesen Mangel kann der Leser zum großen Teil durch das Studium von Dokumentationsbänden (vgl. u. a. Froese 1969; Michael/Schepp 1974; Deutscher Bildungsrat 1969; Hanssler 1971), zusammenfassenden Arbeiten (vgl. u. a. Hearnden 1973; Schultze/Führ 1973; Scheuerl 1970; Kanz 1975), allgemeinen Problemstudien zur Schulreform (vgl. u. a. Schulreform 1975) und Analysen zur Gesamtschule (vgl. bes. Rang/Schulz 1969; aber auch Klewitz 1971; Sienknecht 1968) sowie zu Fragen des Schulrechts (vgl. vor allem Heckel/Seipp 1969; Heckel 1967) ausgleichen.

1. Der bildungstheoretische Ansatz

1.1. Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches

1.1.1. Wilhelm Dilthey

Die bildungstheoretisch orientierte Didaktik weiß sich der geisteswissenschaftlichen Theorienbildung im Anschluß an Wilhelm Dilthey (1833 bis 1911) verpflichtet. Sie steht damit in einer Tradition, die ihr Bezugs-

system in der "Lebenswirklichkeit" sieht, aber ihre Sehweise als spekulative "Lebensphilosophie" begründet. Für diese Denkhaltung, für die neben Diltheys auch die Werke Rickerts und Windelbands bestimmend waren, ist es eine zentrale Aufgabe, den Dualismus von Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Geisteswissenschaften) streng methodologisch zu fixieren. Dilthey erkannte zwar die psychophysische Einheit des Menschen an und betonte, daß Naturwissenschaften als auch Gesellschaftswissenschaften dasselbe menschliche Leben zu ihrem Gegenstand zählen; jedoch wo die Naturwissenschaften untersuchen, auf welche Weise die Naturereignisse auf den Menschen einwirken, da weiß sich die Diltheysche Geisteswissenschaft als Begründung der Gesellschaftswissenschaften vor allem der inneren Erfahrung, der unmittelbaren Beobachtung des Menschen an sich selbst und an anderen verpflichtet. Das Wesen dieser Geisteswissenschaft ist durch den Primat der inneren Bezugswerte, durch das Gefühl, den Willen, die Vorstellung usw. geprägt, und in dem zutiefst individuellen Erleben des Menschen ist vermeintlich zugleich das menschliche Dasein in der Welt sichtbar und analysierbar. Das Verstehen, das Deuten oder die Hermeneutik, wie das intuitive Auslegen der Wirklichkeit in Anknüpfung an Schleiermacher auch genannt wird1, ist der Ausgangspunkt zur Erklärung der gesellschaftlichen Realität. Kerngedanke der "Lebensphilosophie" Diltheys ist die programmatische Aussage: "Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir." (Dilthey 1924, S. 144)²

Dilthey legte seine pädagogischen Auffassungen zusammenfassend vor allem in seiner Schrift "Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen

schen Kritik vgl. Lukácz (1954); Fiedler (1965).

¹ Schleiermacher hatte die Hermeneutik vor allem als philologische Arbeitsweise (Textauslegung) gesehen. Bei Dilthey war die hermeneutische Auslegekunst nicht nur auf die Textanalyse bezogen, sie sollte die verstehende Ausdeutung der Lebenswirklichkeit umfassen. R. Lassahn schreibt dazu: "Eine vorwissenschaftlich und literarisch längst bekannte Form wollte W. Dilthey zur grundlegenden Technik für die Geisteswissenschaften erheben. Text- und Sprachanalyse bilden dabei lediglich den Ausgangspunkt. So wie es möglich ist, bei einem sprachlichen Kunstwerk die Intentionen darzustellen, den Sinn zu erhellen, die Entstehung zu erklären, so muß es auch bei Erscheinungen der geschichtlich-geistigen Welt möglich sein, etwa zu erklären, wie Verträge zustande kommen, welche Bedeutung und Auswirkungen sie hatten, wie diese bestimmte Form von Schule entstanden ist, was ursprünglich mit ihr intendiert war, wie sich diese Institution entwickelt und verändert hat. So läßt sich die Haltung und das Handeln des Schülers verstehen, Aktionen und Reaktionen des Lehrers können auf ihren Sinngehalt hin befragt werden. In allen diesen Fällen wird die Hermeneutik auf Lebenssituationen angewandt." (Lassahn 1974, S. 26). Vgl. zum weiterführenden Verständnis besonders:

Ebeling (1959); Betti (1962); Rothacker (1965); Seiffert (1973); Röhrs (1971, S. 46 ff.); Oppholzer (1966); Linke (1966); Klafki (1971 a, S. 126 ff.).

Zur Kritik vgl. u. a. Lieber (1965), Funke (1966) und Schonig (1973). Zur marxisti-

pädagogischen Wissenschaft" sowie in den von Bollnow später herausgegebenen "Grundlinien eines Systems der Pädagogik" dar. (Vgl. Dilthey 1961; 1964) Eine Grundthese der pädagogischen Auffassungen Diltheys lautet: "Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft." Die Erziehung "ist sonach, von der einen Seite angesehen, die Entfaltung und Entwicklung eines einheitlichen, individuellen in sich wertvollen Seelenlebens, andrerseits ist von ihr die Erhaltung und Steigerung der Leistungskraft der Gesellschaft in ihren verschiedenen Organen abhängig. Die Erziehung hat sonach zwei getrennt auftretende Zielpunkte. Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen." (Dilthey 1960, S. 192 ff.)

Dabei stellt die Erziehung zwar auch eine die Geschichte vorwärts treibende Kraft dar, aber sie wird auch als ein Moment politisch-konservativer Tradierung hervorhebbar: Aus dem "Verhältnis der Erziehung zur nationalen Kultur einerseits und zum Fortschritt der Wissenschaften andererseits ergibt sich als die tiefste Aufgabe der Erziehung, daß das Raisonnement und die Wissenschaft nicht das feste Gefüge der nationalen Sitten und Ideale schädigen, und daß andererseits nicht diese erhaltenden Kräfte die freie Entwicklung wissenschaftlicher Technik, die dem Individuum seine höchste Leistungsfähigkeit geben, hemmen. In dem harmonischen Gleichgewicht der beiden Faktoren liegt das Ziel der wahren Erziehung unserer Generation." (Ebd., S. 19)

"Wahre Erziehung" ist auf den Staat als die höchste Instanz der Vermittlung des Zusammenhalts "vereinter Gemeinschaften" bezogen. Der Staat wird als Garant der menschlichen Selbstverwirklichung interpretiert, und der Konformismus mit dem Staat erscheint als Versöhnung mit den über den Staat vermittelten Herrschaftsansprüchen: "Und ist nicht mit allem Brutalen, Furchtbaren, Zerstörenden, das im Willen zur Macht enthalten ist, mit allem Druck und Zwang, der in dem Verhältnis von Herrschaft und Gehorsam nach innen liegt, das Bewußtsein der Gemeinschaft, der Zusammengehörigkeit, die freudige Teilnahme an der Macht des politischen Ganzen verbunden, Erlebnisse, welche zu den höchsten menschlichen Werten gehören?" (Ebd.)

Der einzelne Mensch verwirkliche sein Glück nur im Rahmen der staatlich gesetzten Ordnung, wobei die Verinnerlichung und Aneignung der vom Staat gesetzten Ziele als notwendige Entwicklung der Leistungsund Verhaltenseigenschaften des einzelnen betrachtet werden soll. Dilthey sieht in diesem funktionellen Bezugsrahmen für die Pädagogik das pädagogische Verhältnis als konstituierend an: "Die Wissenschaft der Pädagogik ... kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling." (Ebd., S. 190) Obwohl also die Erziehung immer auch auf die weite Lebenswirklichkeit bezogen ist, so setzt die "geisteswissenschaftliche" Erziehungstheorie in erster Linie am pädagogischen Verhältnis als relevantem Ausschnitt dieser Wirklichkeit ausdeutend an, um die erzieherischen Probleme zu verstehen.

Die "geisteswissenschaftliche Pädagogik" entstand auf dieser Grundlage in vielfältigen Ausprägungen und in komplexer Theorienbildung. Die Philosophie Diltheys und seiner Schüler, aber auch die Phänomenologie Husserls, die Philosophie des Existentialismus (Heidegger, Jaspers, Bollnow) und andere theoretische Strömungen beeinflußten die Herausbildung pädagogischer Ansätze, die unter geisteswissenschaftlichem Anspruch standen.

Wilhelm Dilthey legte in seinem umfangreichen philosophischen Werk, in dem Arbeiten über pädagogische Probleme nur einen kleinen Raum einnehmen, zahlreiche Gedanken nieder, die in verschiedenen Ansätzen der "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" aufgenommen und konkretisiert wurden. Er beeinflußte eine Theorienbildung, für die hier nur einige ausgewählte Autoren genannt seien: Herman Nohl, Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Otto Friedrich Bollnow, Erich Weniger. Für die Gegenwart sind vor allem Wolfgang Klafki und Josef Derbolav³ zu nennen. (Vgl. u. a. Lassahn 1974, S. 23 ff.)

Die pädagogischen Theorieansätze im Anschluß an die Diltheysche Programmatik sind, obschon sie gewisse methodologische Grundgemeinsamkeiten tragen, allerdings nicht identisch. Eine Ursache dafür ist die Allgemeinheit und Abstraktheit dieses vor allem auf subjektiver Auslegung beruhenden Wissenschaftsansatzes. Im folgenden soll zunächst exemplarisch Herman Nohls Theorie erörtert werden, um die pädagogische Theorienbildung im geisteswissenschaftlichen Anspruch, soweit sie für die Didaktik wesentlich ist, zu verdeutlichen. Dies vor allem deshalb, weil Nohl die nach 1945 bedeutende Entwicklung des geisteswissenschaftlichen Verständnisses der Didaktik vorbereitete⁴, die Erich Weniger, der das geisteswissenschaftliche Verständnis von Didaktik näher und differenziert

Josef Derbolav bemühte sich im Gegensatz zu Wolfgang Klafki um eine stärkere philosophische Fundierung seiner "Theorie der Bildungskategorien". Für die Entwicklung der didaktischen Diskussion blieb Derbolavs Position ab Mitte der sechziger Jahre relativ unbedeutend. Deshalb wird hier von einer näheren Auseinandersetzung mit Derbolav abgesehen. Zur knappen Charakterisierung seines Ansatzes vgl. Derbolav (1960).

⁴ Nohl selbst entwickelte keine didaktischen Kategorien, seine Arbeiten waren jedoch eine wesentliche Grundlage zur Ausformung der geisteswissenschaftlich orientierten Didaktik. Der Stellenwert seiner Arbeit wird nachfolgend vor allem im Zusammenhang dieser Grundlegung erörtert. Für Nohl selbst sind die Werke Diltheys bestim-

begründete, als sein Schüler propagierte. Bei Nohl finden sich zahlreiche der von Weniger in didaktische Bestimmungen übertragenen Wertvorstellungen. Die Theorien Litts, Flitners, Sprangers und anderer konnten für die Didaktik nicht diesen direkten Stellenwert erreichen, so daß von ihrer näheren Erörterung hier abgesehen wird.

Erich Weniger, dessen didaktische Theorie im Anschluß an Nohl im folgenden Abschnitt behandelt wird, muß als der eigentliche Begründer der bildungstheoretischen *Didaktik* gelten. Bei seinem Schüler Wolfgang Klafki findet sich der letzte bedeutende Bestimmungsversuch bildungstheoretischer Didaktik.

1.1.2. Herman Nobl

In Anknüpfung an Dilthey war es Herman Nohl wichtig, die "Lebensphilosophie" auf die "pädagogische Bewegung" zu beziehen und eine "Theorie der Bildung" zu entwickeln. Er sah das "Bildungsleben" in einer doppelten Spannung: Einerseits in der Kontinuität der Überlieferung, die die Vergangenheit als "tiefen Hintergrund unseres Lebens" (Nohl 1949, S. 95) zur Geltung bringt, andererseits als Ausdruck der "Zentriertheit jedes Lebens in sich selber". (Ebd.) In der Schule ist entsprechend dieser Doppelseitigkeit, einerseits "Kontinuität" und andererseits "Leben", "Vergangenheit" und "Zukunft" oder "Zeitgebundenes" und "Zeitüberlegenes" sichtbar zu machen. (Ebd., S. 97) Nur der Rückbezug auf das Leben kann die Wissenschaftlichkeit sichern, da die Lebenskomplexität nur objektiv gefaßt werden kann, wenn sie mühselig "durchgearbeitet" wird. Dieses Durcharbeiten stößt jedoch sowohl an die Grenzen der Kultur wie an die der Religion. Für die Schule bedeutet dieser Widerspruch konkret: "Eine rein konfessionelle Schule ist aber genau so unmöglich wie eine bloß weltliche: die eine vergewaltigt die Welt und führt zu lauter Unwahrheit, die andere vergißt, daß die Welt doch ewig nur Stückwerk ist und alles Unbedingte nicht von ihr." (Ebd., S. 99) Die Lösung dieses Widerspruchs bietet nach Nohl nur der Lebensbegriff selbst: Leben heißt, eben diese Spannung auszuhalten. Die Lebendigkeit des Pädagogen verweist ihn in die Lebensspannungen: "zwischen der Bildung als Besitz und der zukünftigen lebendigen Form unserer Kultur,

mende Grundlage. Vgl. zur pädagogischen Bedeutung der Arbeiten Diltheys u. a. Groothoff (1966); Herrmann (1971). Zum Verhältnis Dilthey-Nohl vgl. besonders Bartels (1968).

Zur mitunter durch enge persönliche Beziehungen geprägten Geschichte des geisteswissenschaftlich orientierten pädagogischen Ansatzes vgl. Lichtenstein (1964); ferner: Ott (1971); Flitner/Kudritzki (1961). Zur Bildungstheorie vgl. ferner Benner (1975).

zwischen dem Leben als dem Schwimmen in dem lebendigen Strom von Dingen und Menschen und der Besinnung der Schule, zwischen dem humanen Dasein der Kultur, der Entfaltung aller Wertrichtungen im Kinde und dem Jenseits des göttlichen Sinns." (Ebd., S. 100) Aus dieser Gegensätzlichkeit des Lebens entspringt die eigentliche pädagogische Frage: "Die große Frage für den Erzieher ist nur, was zuerst kommt und was zuletzt, Vergangenheit oder Zukunft, Leben oder Schule, Humanität oder Religion. Wir sagten, ganz gewiß die Aktion der Gegenwart zuerst und dann die Vergangenheit als ihre Vertiefung, das Leben zuerst und dann die Schule als Besinnung, das Humane zuerst und dann die Transzendenz als sein Richter." (Ebd., S. 101)

In dieser Lebenseingebundenheit stellt sich die Erziehung als ein Vorgang dar, der die Lebenswirklichkeit in ihrer historischen Entfaltungsstufe zum Ausgangspunkt der Bestimmung des erzieherischen Handelns nimmt: "Die gesunde Dogmatik des Pädagogen beginnt mit einer radikalen Gläubigkeit an das Gesetz seiner Lebensarbeit. Der Mut, es jeder Macht der Welt gegenüber zu vertreten, auch wenn man ihr gleichzeitig in Ehrfurcht ergeben ist, ist das Herz jedes echten Erziehers in der Gegenwart." (Ebd., S. 102) Der Mut des Erziehers ist jedoch durch seine notwendige "Überparteilichkeit" (ebd., S. 153) eingeschränkt. Das heißt nicht, daß der Erzieher "nicht leidenschaftlich für eine Sache einstünde – aber wenn er schafft, so schafft er nach den Gesetzen seiner Kunst und nur nach ihnen, dann will er nicht bewußt deutsch sein oder kommunistisch oder katholisch, sondern echt, wahr, fromm und liebend, und dann kommt das andere alles von selbst". (Ebd., S. 154)

Die Leidenschaftlichkeit des Lehrers, die gleichzeitig eine Überparteilichkeit oder die wahre Vielfalt des "Lebens an sich" ausdrücken und den Gesetzen des pädagogischen Seins gehorchen soll, läßt die Frage nach der wissenschaftlichen Erfassung dieser postulierten Gesetzmäßigkeit erheben.

Nohl schließt an die von Dilthey in seiner Abhandlung "Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" dargelegte Argumentation an. Pädagogik ist demnach eine Kunst, braucht jedoch eine Theorie dieser Kunst, ohne zunächst allgemeingültig als Theorie sein zu können. Gegen die Allgemeingültigkeit sprechen drei Umstände: 1. Verschiedenste Theorien suchen in der Pädagogik Akzente zu setzen, die einen eher in der Betonung der technischen Seite erzieherischer Prozesse, die anderen unter stärkerer Betonung der ethischen Problematik. Je nach der Akzentuierung wird ein anderes pädagogisches Verhalten sichtbar, weil dem weltanschaulichen Anspruch nach notwendig. Als Schlußfolgerung ergibt sich aus dieser Sachlage, daß es keinen pädagogischen

Ansatz in der gegensätzlichen Lebensspannung geben kann, der von den theoretischen Voraussetzungen (weltanschauliches Apriori) der Erzieher frei wäre. 2. Ähnlich kontrovers ist die Beurteilung der Mannigfaltigkeit der pädagogischen Funktionen, die abhängig von dem Standpunkt des Beurteilenden ist. 3. Schließlich, so behauptete schon Dilthey, kann eine allgemeingültige Pädagogik aufgrund des historischen Bewußtseins nicht entwickelt werden, da der Mensch nicht als ein aufschlüsselbares System⁵ aufgefaßt werden darf, sondern nur als Ganzheit seiner Gestalt zur Disposition steht, denn: "Jedes Lebensideal eines Volkes oder einer Generation ist eine solche lebendige ethische Gestalt, in der die einzelnen ethischen Momente ganz verschiedenen Raum einnehmen, tiefer noch, in der ganz verschiedene Lebensbezüge entscheidend sind, die dann auch ihren verschiedenen ethischen Sinn geltend machen." (Ebd., S. 109)

Die dialektische Vielfalt der unterschiedlichen Faktoren erlaubt daher aus dieser Sicht nur die Anerkennung ihrer Komplexion, nicht aber das systematische Erfassen zum Zwecke bestimmter Ausrichtung. Anders gesagt: Die Erziehung soll als Ganzes (harmonisch) begriffen werden. Die Konkretion dieser Harmonie wird jedoch durch die (widersprüchliche) geschichtliche Situation gebildet, die - da jede Epoche "unmittelbar zu Gott" ist (ebd., S. 111) - nicht prognostizierbar oder (historisch) verurteilbar ist. Die pädagogische Maxime dieser Ansicht wird aus der widersprüchlichen, aber immer wieder in Harmonie zu denkenden Konkretion ableitbar: "Nur der wird die pädagogische Aufgabe seiner Generation erfüllen, dem es gelingt, die Bildungsmächte seines Volkes und die lebendigen Strebungen der Zeit so zu einem Ganzen zusammenzunehmen, daß eine an sich bedeutsame Gestalt des Menschentums dadurch erfüllt wird, wie es der Stil eines großen Kunstwerkes auch tut, und damit die Bildungsgestalt und den pädagogischen Stil seiner Zeit und seines Volkes sichtbar zu machen und zugleich ans Gesamtmenschliche zu knüpfen."

Konkretisierbar wird diese "zweckfreie" Aufgabe in ihrer historischen (allgemeinen) Zwecksetzung: Es kommt darauf an, aus der Erkenntnis dessen, was ist, die Regel über das, was sein soll, zu finden. (Dilthey nach Nohl, ebd., S. 112) Dabei muß ein elementarer, fundamentaler Zusammenhang im Unterricht vermittelt werden, der die Wirklichkeit repräsen-

⁵ Auffassungen, die den Menschen als ein "aufschlüsselbares System" begreifen, finden sich im "mechanischen Materialismus". Besonders anschaulich werden sie von La Mettrie (1909) vorgetragen.

Mechanistische Gedankengänge finden sich im Rahmen didaktischer Konzeptionen besonders in den informationstheoretisch-kybernetisch orientierten Ansätzen. (Vgl. diese Arbeit I. A. 3).

tiert. In der Repräsentation soll die Erziehungswirklichkeit als lebendige Gesamtheit (contra einseitige Ausrichtung) aufgehoben sein. Erziehung ist dadurch in ein Spannungsverhältnis "geschichtlicher" und "systematischer" Einsicht gebunden. Die geschichtliche Erarbeitung bedingt systematische Bemühungen, die in der Besinnung auf das Leben fruchtbar werden und Leitwerte schaffen. Die Besinnung wohnt dem geistigen Leben inne, sie muß in der systematischen Beurteilung aufgehoben werden. Systematisch soll diese Besinnung auf den eigenen Sinn des pädagogischen Lebens bezogen sein und seine historische Wandelbarkeit in den einzelnen Vorgängen aufzeigen, die im pädagogischen Leben zum Ausdruck kommen. Das systematische Erfassen wird hierbei zugleich dann relativ unabhängig von der Geschichtlichkeit, wenn es das Typische eines Zusammenhanges verallgemeinernd und über den Wandel der Zeit hinaus ausdrückt. So "ist eine allgemeingültige Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen". (Ebd., S. 120 f.)

Die systematische Analyse der Geschichte kann also Kriterien der Bildungsfindung und damit als immer wieder zu vollziehender Akt der Selbstfindung auch Momente der Allgemeingültigkeit einer pädagogischen Theorie hervorbringen. Andererseits soll das systematische Denken nach dieser Ansicht auch nicht allzu freischwebend sein, sondern auf die Wirklichkeit und damit die Theorie auf die Praxis (die staatlich geordneten Aufgaben) bezogen werden. Die Einsicht in die Verhältnisse erscheint als Voraussetzung sinnvollen Handelns: "Weil aber in solcher Formulierung immer auch ein konstruktives Moment steckt, das die Mannigfaltigkeit des Gegebenen zur Lösung der Situation organisieren soll und doch nie völlig erfaßt, das Allgemeine die individuellen Anschauungen nie ganz aufzulösen vermag, und weil immer die Kluft besteht zwischen Vision und Wirklichkeit, so bleibt auch immer eine Spannung zwischen Theorie und Praxis, in der Pädagogik wie auf allen anderen Gebieten des schöpferischen Lebens." (Ebd., S. 122 f.)

In diesem Spannungsfeld bewegt sich die Bestimmung des zentralen Menschwerdungsprozesses, die Bildung, im geisteswissenschaftlichen Ansatz. Sie erscheint zugleich als Behauptung einer "pädagogischen Autonomie", da nur derjenige die wahren Gesetze der pädagogischen Lebenswirklichkeit verallgemeinern kann, der unabhängig von äußeren (fremden) Bestimmungsgründen ist. Diese Selbständigkeit ist andererseits relativ, da sie sich auf das Ganze, die Reproduktion einer gegebenen Gesellschaft, funktional bezieht. Die Funktionalität der Erziehung, das ist die entscheidende Aussage innerhalb des autonomen Konzepts, soll jedoch

nicht zu einem bestimmten Zweck verkommen oder einseitig auf irgendwelche Umstände bezogen sein, denn "das pädagogische Ziel" ist "nicht Verbreitung des Wissens um des Wissens willen oder die Entwicklung der Leistungskraft für wirtschaftliche Zwecke, sondern immer der lebendige Mensch und die Erweckung eines gesunden adligen geistigen Lebens in allen Volksgenossen, das dann ganz von selbst auch der Quell von Leistungen sein wird". (Ebd., S. 127)

Dem Erzieher kommt der "Instinkt" für diese Aufgabe zu, und er bedarf der "Einbildungskräfte", um sie zu beherrschen: "Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme." (Ebd., S. 134)

Damit ist die Erziehung doppelseitig bestimmt; einmal als ein Verhältnis, das einen Erzieher mit bestimmten Zielen und Inhalten als Ausdruck des gemeinschaftlichen Willens gegenüber einem Zögling hervorhebt; zum anderen das Ziel der Erziehung, daß "um des jungen Menschen willen" erzogen werden soll. In der Formel "um des jungen Menschen willen" ist die Forderung nach relativer "Autonomie der Pädagogik" aufgehoben.6 Autonomie meint aber nicht Gleichgültigkeit, sondern bedarf der "pädagogischen Verantwortung". Die Träger dieser "pädagogischen Verantwortung" ihrerseits sollen sich einer Denktradition verpflichtet wissen, die überwiegend von "inneren Werten" und damit angeborenen Kräften ausgeht und die die auch soziale Determiniertheit der Persönlichkeit übergeht. "Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches; aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet." (Ebd., S. 135 f.) Der Erzieher wird so voll und ganz auf seinen Zögling bezogen, das pädagogische Verhältnis erscheint als der wesentliche Bestimmungsrahmen seiner Praxis. Er soll daher nach Nohl auch nur auf Veränderungen des menschlichen Verhaltens aus sein, nicht aber im Unterschied zum Politischen auf die Veränderung der Verhältnisse. (Vgl. ebd., S. 137)7

⁶ Vgl. zur Vertiefung Beutler (1967; 1969); Bohnsack (1967); Stock (1971). Arbeiten zur "Eigenständigkeit" im geisteswissenschaftlichen Verständnis beziehen sich vor allem auf Erich Weniger. Vgl. Weniger (1952 a). Zur stärkeren Ausrichtung auf "emanzipatorische Ziele" vgl. Bohnsack/Rückriem (1969).

⁷ An einer anderen Stelle schreibt Nohl: "Pädagogik ist nicht Politik und hat ihr eigenes Gewissen, das ihr niemand abnehmen kann. Wir Erzieher kämpfen in jeder

Vielmehr erwächst aus der Eingebundenheit des menschlichen Seins in die Unterordnung und in die Gemeinschaft die Harmonie der pädagogischen Situation: "Unterordnung und Gemeinschaft sind die beiden Formkräfte jeder Gesellschaft, sie bekommen in der pädagogischen Gemeinschaft aber aus der pädagogischen Aufgabe ihre ganz besondere Farbe: die Gemeinschaft ist hier erziehende, tragende und gestaltende Liebe, an deren Stelle in der Gesellschaft dann die genossenschaftliche Gemeinschaft der Zwecke tritt, und sie ist Unterordnung, Konzentration und Organisation des Willens, wo in der Gesellschaft die herrschaftliche Zweckorganisation erscheint." (Ebd., S. 139)

Diese harmonische Eingebundenheit aller mit allen macht es notwendig, in der pädagogischen Situation auf die Kräfte bildenden Gehalte zurückzuschließen, die sie hervorbringen, um das Gesetz zu finden, an dem sich der Gehalt der Erziehung richtungsweisend (elementar, fundamental, typisch, repräsentativ) konkretisiert. (Ebd., S. 144) Der Widerspruch, unter dem das Leben des Individuums abläuft, ist durch die Pole der geteilten und spezialisierten oder der ungeteilten Persönlichkeit gegeben. Dieser Widerspruch ist in der (harmonischen) Pädagogik aufzuheben: Der formale, d. h. den Menschen erzieherisch formende Gesichtspunkt ist gegenüber dem materialen, d. h. auf verschiedene Bildungsmaterien bezogenen, primär, "aber es gibt einen Blickpunkt, wo der materiale Stoff als Gehalt die Vollendung des Kräftespiels des Individuums bedeutet, genauso wie der Beruf schließlich als die Vollendung des Richtungssinnes der individuellen Begabung erschien." (Ebd., S. 145)8

Aus dieser widersprüchlichen Sinngebung leitet sich nun die Maxime der pädagogischen Arbeit ab: "Drei ineinander greifende Aufgaben sind der pädagogischen Arbeit gestellt: die eine ist das Erwecken des produktiven geistigen Lebens, die zweite die Zusammennahme dieses Lebens in der Einheit eines Charakters und die dritte das Wahren der biologischen Grundlage und das Organisieren der mechanischen Prozesse in uns, der körperlichen wie der seelischen, damit sie gehorsame Diener des geistigen Lebens werden, also Ausbildung der Fertigkeiten und Gewöhnung jeder Art." (Ebd., S. 157) In dieser Einheit ist das Individuum – und das ist eine Kernaussage des Nohlschen Ansatzes – als menschliches Wesen aufgehoben, versöhnt mit seiner Wirklichkeit: "Die Schule hat die Aufgabe, das Individuum zum Gesetz und zum Allgemeinen hin zu führen und es schließlich für den Beruf zuzurüsten, in dem die Lösung der Antinomie

Situation der Geschichte für das Recht des Menschen, daß er zur Entfaltung seines Lebens komme." (Nohl 1949, S. 243).

⁸ Wolfgang Klafki versuchte später, diesen Problembereich in der Theorie der "Kategorialen Bildung" zu verdeutlichen. (Vgl. diese Arbeit S. 53 f.).

von Individualität und allgemeiner Ordnung des gesellschaftlichen Lebens ermöglicht wird. Von hier aus angesehen ist es allerdings töricht, immer nur über die Vergewaltigung des Individuums durch die Schule zu klagen, denn die Individualität will nicht bloß ein unvergleichlich Einziges sein, sondern Repräsentant eines Allgemeinen, und der Höhepunkt ihrer Bildung ist immer da gegeben, wo ihre Form das Gesetz des Stils am reinsten zeigt." (Ebd., S. 174) So z. B. in der Verantwortlichkeit, die das Ich des Kindes selbst gewinnen soll und die Ausdruck seiner Versöhnung mit der Wirklichkeit ist: "Die Verantwortlichkeit erwächst in der Wiege des Gehorsams, und entscheidend für ihre Entwicklung ist die Erfahrung der Schuld." (Ebd., S. 177)

Nohl wollte über die pädagogische Einwirkung eine Regeneration des deutschen Volkes erzielen. Er ging von der Annahme aus, daß das "Schicksal des Menschentums" auch in den Schulstuben entschieden wird und daß die Jugendbewegung den entscheidenden Impuls zum Fortschritt gibt. (Vgl. Schwenk 1974, S. 90 f.) So gesehen entwickelte Nohl zwar kein didaktisches Begriffssystem, aber Vorstellungen über Werthaltungen des Lehrers, die für das bildungstheoretische Verständnis bis in die Gegenwart erhalten blieben. Dazu gehört sowohl die Respektierung der relativen Autonomie der Jugend durch den Lehrer wie die Hervorhebung des Lehrers als führende Persönlichkeit im Unterricht, zugleich auch der Anspruch, die Jugend mit der geschichtlichen Wirklichkeit zu konfrontieren, um ihre geistige Autonomie über die bildende Begegnung zu befördern, wie die Unterordnung und Disziplinierung des Schülers, um über die Notwendigkeit des Schulalltags die Möglichkeit zukünftiger Freiheit im Sinne verinnerlichter Vernunft herzustellen. Der Lehrer ist als Persönlichkeit das Zentrum, an dem sich die Jugend im Schulalltag bildet, er ist der Wertformer, der die Geschichtlichkeit seines Auftrages begriffen haben muß, um dem Anspruch bildender Begegnung gerecht werden zu können. Der Lehrer kann andererseits nicht als bloßes Vollzugsorgan betrachtet werden, das der inhaltlichen Reflexion des Vollzuges und zu Vollziehenden entbehrt: Der Lehrer ist vielmehr der führende Mensch bildender Begegnung, und seine Bildung entscheidet über die seiner Schüler. Zugleich muß der Lehrer dem emotionalen Gehalt der bildenden Begegnung entgegenkommen, d. h. gegen eine Intellektualisierung und "abstrakte Zerredung" des Unterrichts auftreten: Es bedarf der Gestaltung des Unterrichts durch die berufene Hand des pädagogischen Künstlers.

Wenngleich Nohl über diese wesentlichen Vorstellungen hinaus nicht direkt ein didaktisches Aussagensystem entwickelte, so ist doch in diesen Aussagen der Kern bildungstheoretischer *Didaktik* bereits enthalten: die wertbestimmte Formung der Lehrerpersönlichkeit als Voraussetzung der Didaktik und die Formulierung normativ geistiger Prinzipien als Ausgangspunkt der Reflexion über Bildungsvorgänge.

Nohls Arbeit über die "pädagogische Bewegung", die 1949 in Bamberg in dritter Auflage erschien, war bedeutend für die Neubestimmung der westdeutschen Pädagogik und Didaktik der Nachkriegszeit.

1.1.3. Erich Weniger

Erich Weniger⁹ war ein Schüler Herman Nohls. Er wurde durch diesen an die Arbeiten Diltheys herangeführt und näherte sich didaktischen Problemen über Fragen des Geschichtsunterrichts. In dem von Nohl und Pallat 1930 herausgegebenen "Handbuch der Pädagogik" schrieb Weniger den Teil "Die Theorie des Bildungsinhalts". Diese begründende Arbeit bildungstheoretischer Didaktik erschien 1952 in neuer Ausarbeitung unter dem Titel "Didaktik als Bildungslehre (Teil 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans)". 1960 erschien der zweite Teil dieser Arbeit: "Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule".

Wenigers Arbeiten nach 1945¹⁰ waren bis in die sechziger Jahre bestimmend für die Entwicklung der westdeutschen Didaktik. In ihnen findet sich der ungebrochene Anknüpfungswille an die geisteswissenschaftliche Pädagogik der Weimarer Zeit ebenso wie eine Aussparung der systematisch-kritischen Bewältigung des Nationalsozialismus.¹¹ Weniger fordert

⁹ Erich Weniger bezog sich zur Begründung seines Ansatzes vor allem auf die preußischen Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen von 1925. Die theoretischen Ansätze von H. Nohl, Th. Litt, G. Kerschensteiner, E. Spranger und A. Fischer wurden von Weniger besonders verarbeitet. Vgl. Schwenk (1974, S. 77 ff.).
Zur Kritik vgl. Schonig (1973, S. 44 ff.).

¹⁰ Hierzu gehören vor allem Weniger (1952 a, b; 1960). Über Weniger vgl. Schwenk (1968).

¹¹ Weniger selbst meint: "Der Wiederaufbau der akademischen Bildung der Volksschullehrer knüpfte 1945 an eine durch den Nationalsozialismus nur vorübergehend unterbrochene Überlieferung an, die nach dem ersten Weltkrieg begonnen hatte." (Weniger 1952 a, Vorwort o. S.) Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus wird so ausgespart. Andererseits hatte jedoch die geisteswissenschaftliche Pädagogik der nationalsozialistischen Ideologie zu wenig entgegengesetzt, zu deutlich waren Verbindungen von der geisteswissenschaftlichen zur nationalsozialistischen Pädagogik. Dies wird mehr als nur angedeutet, wenn Herman Nohl 1935 im Nachwort zur zweiten Auflage seines Buches über die "pädagogische Bewegung" im Hinblick auf die konfessionelle Vereinigung durch die Nazi-Herrschaft schreibt: "Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift und die Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet. Er besitzt in dem nationalen Gehalt unserer Geschichte wie unserer Sendung auch den Fundus, der die einheitliche Schule zu tragen vermag." (Nohl 1949, S. 227) Das "Sendungsbewußtsein" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

einerseits eine Methodologie, die sich nach den Erkenntnissen Diltheys ausrichten soll, andererseits knüpft er zur Begründung seiner Didaktik an die Gedanken Nohls über die "pädagogische Bewegung" an.

Weniger ging 1932 davon aus, daß die Schule der Zeit vorausgeht: "Erziehung und Schule stellen Leben dar und schaffen neue menschliche Haltungen, von denen aus der Zustand der Dinge verändert und eine neue politische und geistige Ordnung bewirkt werden kann." (Weniger 1952 a, S. 62)¹² Die geisteswissenschaftliche *Didaktik* Wenigers soll der praktisch orientierten pädagogischen Bewegung eine plausible und begründende Theorie als Voraussetzung geben. In diesem Sinne entwickelt Weniger Aussagen zur Didaktik, die bei Nohl noch fehlen.

Ausgangspunkt der Wenigerschen Didaktikvorstellungen ist die Lebenswirklichkeit, wie sie vor allem im "Lehrgefüge" vorgefunden wird. Allerdings heißt dies nicht, daß das "Lehrgefüge" bei Weniger aus der realen Lebenswirklichkeit abgeleitet wird. In der Auslegung der Diltheyschen Theorie stellt sich Nohl wie Weniger die Analyse der Lebenswirklichkeit in erster Linie über das Verstehen¹³: "Geschichtliches Leben ist ein Teil des Lebens überhaupt. Dieses aber ist, was in Erleben und Verstehen gegeben ist. Leben in diesem Sinne erstreckt sich sonach auf den ganzen Umfang des objektiven Geistes, sofern er durch das Erleben zugänglich ist. Leben ist nun die Grundtatsache, die den Ausgangspunkt der Philosophie bilden muß. Es ist das von innen bekannte, es ist dasjenige, hinter welches nicht zurückgegangen werden kann. Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden." (Dilthey 1942, S. 261)

Es geht diesem Ansatz also nicht um eine kritische Analyse der Lebenswirklichkeit im Sinne des Erklärens wirklicher Zusammenhänge zwischen Leben und Erziehung als vielmehr um das Verstehen, Ausdeuten und das Verinnerlichen dieses Zusammenhangs. Dies soll auf der Grundlage

wurde nach 1945 ohne tiefere Auseinandersetzung in "demokratisches Bewußtsein" transformiert. Es wurde insbesondere nicht im Hinblick auf seine Funktion der Stabilisierung auch undemokratischer Verhältnisse befragt. Vgl. u. a. Lingelbach (1970); Peters (1972); Helling (1966); Gamm (1964).

¹² Schonig kritisiert diese Aussage: "Agens der Reformpädagogik ist damit nicht mehr die auch von Weniger zunächst konstatierte Gesellschafts- und Kulturkritik und die Kritik an der Schule, sondern die irrationale und ungeschichtliche Kategorie "Leben", die — und damit werden die bei Litt und Spranger analysierten erkenntniskritischen Elemente modifiziert — nicht rational erfaßt werden kann." (Schonig 1973, S. 46).

¹³ Dem "späten" Dilthey stellte sich die Frage nach den Zusammenhängen des Lebens im Hegelschen Sinne auch als eine Frage des Zwecks des Lebens, der, da er bisher nicht als allgemeingültiger abgeleitet werden konnte, in der Teleologie des Lebens selbst aufzuspüren wäre. Diese Seite der Diltheyschen Theorie wird sowohl von Nohl als auch von Weniger kritisiert. Diltheys idealistische Grundauffassung ist stärker objektivistisch, die Nohls und Wenigers subjektivistisch angelegt. (Vgl. auch Schonig 1973, S. 75 ff.).

des schon bei Dilthey auftretenden Konservativismus geschehen. Auch Weniger behauptet eine Unabhängigkeit des Geistes und damit der Theorie der Erziehung gegenüber den Umständen: "Der Geist hat einerseits immer wieder auf die Gesellschaft eingewirkt und hat sich andererseits oft, nicht nur auf dem Felde der Religion und des Glaubens, unabhängig von der Gesellschaft zu halten vermocht." (Weniger 1952 a, S. 39)

Weniger meint, daß das Geistige nicht nur aus seiner gesellschaftlichen Funktion heraus zu erklären ist. Deshalb lösen sich die Beziehungen zwischen Leben und Erziehung in relativ beliebige Ableitungszusammenhänge auf: Einmal dominiert die Erziehung gegenüber dem Leben, wenn Weniger besonders über die Schule die politische und geistige Ordnung verändern will. Andererseits behauptet Weniger auch: "Für diese bildenden Zusammenhänge, in denen die Jugend sich entwickelt, ist die Schule nur ein Faktor neben anderen, vielleicht nicht einmal der stärkste. Eine Didaktik, die von der darin gegebenen Beschränkung der Schule und von der Lebendigkeit der außerschulischen Mächte nichts weiß, verfehlt den Sinn der Bildungsaufgabe." (Weniger 1952 b, S. 89)

Dennoch bedarf die Bildungsaufgabe nach Weniger der Theorie, um im Maße ihrer Beschränktheit funktional auf das "Leben" vermittelt zu werden. Am Anfang dieser Theorie sollen Fragen nach dem stehen, was eigentlich im Unterricht gemacht wird: nach den Zielen des Unterrichts, den Voraussetzungen, den beteiligten Faktoren, den Bedingungen seines Zustandekommens.

Aber auch diese Fragen sollen nicht kausale Erklärungen oder Analysen der Unterrichtswirklichkeit hervorrufen, eine empirische oder ideologiekritische Forschung kommt überhaupt nicht ins Blickfeld, sondern sie sollen über das Verstehen der Ausdeutung des Erziehers unterliegen. Diese Ausdeutung der "in der Erziehungswirklichkeit selbst gegebene(n) Rationalität" (Weniger 1952 a, S. 56) gelingt nur demjenigen, der am Leben in seiner je verfaßten Form teilnimmt, und sie erschließt sich "nur dem, der sich in den Zug der Bewegung hineinstellt, der ihr Wollen und ihre Verantwortung teilt und von ihr aus denkt". (Ebd., S. 48 f.)

In diesem Zusammenhang ist die spätere Inanspruchnahme der Wenigerschen Theorie als Ausdruck eines kritischen Verhältnisses zur Erziehungswirklichkeit problematisch. Schließlich reduzierte Weniger die Analysemöglichkeit der Wirklichkeit: "Auch die erzieherische Theorie gründet auf Willenstatbeständen, da ja alle Teleologie schließlich in dem Willen der Menschen ihre Heimat hat." (Weniger 1935, S. 33 f.; vgl. auch Schonig 1973, S. 258 f.)

Der Gegenstandsbereich der Didaktik ist im Rahmen dieser - das Wol-

len einschließenden – Bewegung nach Weniger nicht statisch und für immer gegeben, sondern historisch vergänglich. (Weniger 1952 b, S. 6) Die Didaktik selbst ist als Wissenschaft aufgefaßt, die dem geschichtlichen Wandel unterworfen ist. Die komplizierten Wechselverhältnisse aller geschichtlichen Bedingungsmomente, die die Didaktik bestimmen, setzen das "Lehrgefüge" zusammen, und sie müssen alle "jedesmal für sich analysiert werden, und zwar mit ihren "einheimischen", das heißt mit den in ihrer Wirklichkeit vorgefundenen Begriffen und Kategorien". (Ebd., S. 10) Es gibt sozusagen keine eindeutige Reihen- oder Bestimmungsfolge der am Unterricht beteiligten Faktoren, so daß die Ableitung der didaktischen Grundlagen aus bestimmten kausal hergeleiteten Sachzusammenhängen unmöglich ist.

Weniger vertritt eine Theorie dreier Schichten pädagogischer Theoriebildung.

Die erste Schicht umfaßt eine latente Theorie in der Praxis, "die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit gegenständlich wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit... herangebracht wird". (Weniger 1952 a, S. 16) In dieser Schicht ist ein weltanschauliches Apriori und damit zugleich ein ethisches enthalten, ein Ethos der pädagogischen Haltung im Bereich der Erziehung. "Theorie zweiten Grades ist alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt." (Ebd., S. 17) Von hier aus kann die hinter der Praxis stehende Theorie aufgezeigt werden.

Die Theorie dritten Grades ist eine wissenschaftliche, die die systematische Besinnung einschließt und das Handeln des Pädagogen vervollkommnet, indem sie es reflektierbar macht. Der Pädagoge soll nicht bloßer Praktiker sein, sondern sich tendenziell seinem Gegenstand im Sinne der Entfaltung seiner Reflexionsstufen auf die Theorie dritten Grades hin nähern. Dabei kommt es vor allem auf die Harmonie des Inhaltes der drei Theoriegrade an: Die Erfahrungssätze des Praktikers in der Theorie zweiten Grades sollen Ausdruck seiner apriori existierenden Welthaltung sein, andererseits muß die Welthaltung des Berufspädagogen funktional auf die Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse bezogen sein, so daß sich im Grunde die Theorie dritten Grades schon immer auf etwas Vorhandenes bezieht: Sie verschafft sich erst Raum, wenn die Praxis schon begründet ist. Die besinnende Theorie dritten Grades dient so einerseits der theoretischen Sicherung der Funktionalität des Gegebenen, andererseits ist sie deshalb Moment der Praxis und nur so weit erforderlich, wie sie der Praxis tatsächlich etwas geben

kann: "Bewußter und systematischer will die Theorie die Praxis machen, Rationalität und klare Einsicht vermitteln, die Zufälligkeit des Handelns ausschalten. Es ist also lediglich ein Vorgang von Arbeitsteilung, wenn es eine gesonderte Theorie gibt. Sie erweist sich als notwendig durch die zunehmende Kompliziertheit und Unübersichtlichkeit der erzieherischen Probleme, aus dem Mangel an Zeit, Ruhe und Übersicht, woran der Praktiker, der seinem Beruf treu ist, heute leiden muß, schließlich aus der Hintergründigkeit der Probleme." (Ebd., S. 20 f.)

Die Praxis bestimmt den Horizont der Theorie. Praxis ist zugleich komplex, widersprüchlich, mehrdeutig, einmalig und wandelbar. Daraus

folgt für die geisteswissenschaftliche Auffassung, daß kein ausschließliches Verfahren, keine angeblich wertneutrale Deskription, keine Tatsachenforschung, weder die Phänomenologie noch eine deduktive Theorie in die Sache so weit einzudringen vermag wie ein teilhabendes Verstehen. Daher kommt für Weniger kein formales didaktisches Kategoriensystem in Betracht, das die geschichtliche Geltung des "erzieherischen Wissens", das der Interpretation der Wirklichkeit vorgeschaltet ist, systematisch (unter Einschluß empirischer Verfahren) aufschlüsseln hilft. Klafki als Schüler Wenigers meint zu diesem Problem, "daß Weniger im Unrecht war, wenn er glaubte, um der zugleich praktischen Verantwortlichkeit der Theorie willen die Reflexion auf die Voraussetzungen der eigenen Aussagen an dieser Stelle abbrechen zu können". (Klafki 1968, S. 143) Das heißt: Weniger erörtert nicht den Geltungsbereich seiner eigenen wissenschaftstheoretischen Aussagen im geschichtlichen Wandel, weil die Anforderungen an die Praktikabilität der didaktischen Theorie diese Begründung anscheinend unnötig macht. Praktikabilität aber meint die Didaktik auf das "Leben", d. h. das teilhabende Verstehen zu fixieren. Für Weniger geht es darum, den Begriff der Didaktik einerseits sehr weit zu fassen, indem er der Didaktik die Lehre vom Lehren und Lernen, die Lehre des Unterrichts, zuschreibt. (Vgl. Weniger 1952 b, S. 5) Das "Lehrgefüge" dient als Begriff der Beschreibung des "strukturierten Zusammenhangs" der Unterrichtswirklichkeit. Dann grenzt Weniger andererseits einen Kernbereich der Didaktik ab, der den eigentlichen Motor didaktischer Prozesse bildet und den Weniger ausschließlich näher behandelt: die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Dieser Bereich konstituiert die Didaktik im engeren Sinne, von ihm aus begründen sich alle weiteren Entscheidungen des Didaktikers, die er methodisch vermittelt. Die Methodik ist von der Didaktik im engeren Sinne zu unterscheiden, sie ist sekundär gegenüber den Bildungsinhalten, weil sie bloße Vermittlung dieser Inhalte ist, Form, um Inhalte weiterzugeben. Weniger behauptet also einen Primat der Didaktik gegenüber der Me-

thodik. Allerdings wird sowohl die "primäre" Didaktik (hier enge Begriffsfassung) als auch die "sekundäre" Methodik aufhebbar in der weiten Fassung des Wenigerschen Didaktikbegriffes: Lehre vom Lehren und Lernen zu sein. Diese terminologischen Unterscheidungen, die Weniger in seinen Schriften nicht so deutlich vornimmt, wie sie hier in knapper Zusammenfassung ausgedrückt sind, rufen eine wesentliche Frage hervor: Es ist zunächst unklar, inwieweit die Didaktik im weiteren Sinne überhaupt relevant für die Didaktik als Ausdruck zu vermittelnder Bildungsinhalte und damit den Primat der Didaktik ist. Der Weniger-Schüler Wolfgang Klafki vereinfachte meines Erachtens die Probleme, wenn er meinte, "die weite Fassung des Didaktik-Begriffes, von der Weniger ausgeht, bewußt zu halten" (Klafki 1968, S. 145), um den Kritikern der Wenigerschen Reduktion der Didaktik auf die Probleme der Bildungsinhalte die Quelle der Kritik zu entziehen. Was nützt die angeführte weite Fassung dieses Begriffes, wenn sie im Rahmen didaktischer Analysen unbedeutend bleibt und der geisteswissenschaftliche Ansatz de facto sowohl bei Weniger als auch bei Klafki, wie noch zu zeigen sein wird, im Rahmen der engen Definition und des Primats der Didaktik im engeren Sinne verharrt?

Der zentrale Begriff, mit dem der geisteswissenschaftliche Ansatz die Didaktik als Theorie begründen will, ist der Bildungsbegriff. Deshalb spricht man auch von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder Didaktik als bildungstheoretischem Ansatz. "Didaktik als Bildungslehre" lautet die Programmatik der Hauptschrift Wenigers. Bildung beschreibt hier die "eigentliche" Aufgabe der Didaktik: das Verhältnis eines bestimmten Erziehers zu einem bestimmten Zögling als bildende Begegnung herzustellen. Diese Begegnung dient der Bildung sowohl eines gebildeten, einmaligen Individuums wie auch der Herausbildung eines national-kulturellen Zusammenhangs. Für den Lehrer erfordert die Bildungsaufgabe einen Raum der "pädagogischen Freiheit", damit er den geschichtlichen und konkret-individuellen Bedingungen gemäß die Begegnung mit den Zöglingen fruchtbar zu machen versteht. Der Lehrer selbst muß sich mit dem Bestehenden identifizieren können, um seine pädagogische Freiheit im Sinne bildender Begegnung vermittelbar zu machen. "Die wichtigste Beschränkung seiner Freiheit vor aller Praxis besteht darin, daß der Lehrer Amtsträger ist, das heißt im Dienste und Auftrag irgendwelcher und zwar auch geistiger Mächte steht, die bestimmte Lehraufträge geben und bestimmte Verhaltensweisen fordern." (Weniger 1952 b, S. 15) Im Rahmen dieser Gebundenheit, die die Didaktik nicht zum Gegenstand ihrer Reflexion machen soll, wird mannigfache Entscheidung und damit "innere Freiheit" des Lehrers hergestellt. Diese innere

Form des Lehrers bildet das Zentrum bildungstheoretischer Überlegungen, denn der Lehrer ist der eigentliche Bildungsgegenstand des Schülers. Die Amtsgebundenheit des Lehrers ist Voraussetzung der Didaktik, aber die pädagogische Freiheit im Rahmen der Amtsgeschäfte ihr eigentlicher Gegenstand: Diese Freiheit gilt es, gemäß den Prinzipien bildungstheoretischen Denkens zu kanalisieren und im Sinne des Bildungsauftrags schöpferisch inhaltlich zu füllen. Die pädagogische Freiheit umfaßt die spekulative Bedeutung der Didaktik, die darin besteht, daß das Elementare, Fundamentale, Typische und Repräsentative von der Didaktik herausgearbeitet wird, um vom spezifisch pädagogischen Bezug her die Auswahl der Lehr- und Lerngegenstände zu bestimmen. Für elementare, fundamentale, typische und repräsentative Zusammenhänge sollen bildende Werte gefunden werden, die den Lernenden eine bildende Begegnung ermöglichen. Z. B. Studium der klassischen Antike, um das heutige Staatswesen zu begreifen (Weinstock); oder Erklärung der Berufe durch Interpretation von Urphänomenen - Urberufe = Bauer, Handwerker, Kaufmann (Spranger).

Der Lehrplan formuliert die Zielprogrammatik der Didaktik, die als Amtsnotwendigkeit auftritt. Zwar unterliegt auch er dem geschichtlichen Wandel und verschiedensten geistigen und gesellschaftlichen Mächten, aber seine je aktuelle Form ist "die einzige begriffliche Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das Gegebene zusammengefaßt wird". (Ebd., S. 21) In ihm werden die Bildungsinhalte festgelegt. Die Bestimmung dessen, was in den Lehrplan gehört, reicht über die wissenschaftlichen Fächer hinaus: "Träger des Lehrplans und regulierender Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt und bis zur Gegenwart hin, der Staat." (Ebd., S. 33) Anders ausgedrückt: "Der Staat versucht... seine innere Form innerhalb des Kultursystems von Schule und Bildung zur Darstellung zu bringen, und der begriffliche Niederschlag davon, Ausdruck und Anweisung zugleich, ist der Lehrplan." (Ebd., S. 34)

Der Staat ist der überparteiliche Mittler, die sichere Instanz der Geschichtlichkeit des Lehrplans, d. h. seiner Entsprechung mit der Wirklichkeit. "Mit Schleiermacher pädagogisch gewendet: das Interesse des Staates an der Erziehung beruht darauf, 'den Gemeingeist, die Übereinstimmung der Einzelnen mit den bestimmten Formen des Staates zu wecken und zugleich die Generation so zu entwickeln, daß in ihr die Totalität aller der Fertigkeiten ausgebildet werde, welche zur Erhaltung des allgemeinen Lebens im Staate erforderlich sind'." (Ebd., S. 36) Der Staat läßt andere Bildungsmächte wie Wissenschaft, Wirtschaft oder Kirche nicht Überlegenheit gewinnen. Die Gesellschaft an sich kann kein Bildungsideal,

d. h. keinen allgemeingültigen Maßstab der Bildung setzen. "Sie bedarf ihrerseits dringend der Hilfe, politischer vom Staat her, geistiger von der Bildung her." (Ebd., S. 42) Dies gilt vor allem für das Eingreifen der Wirtschaft in die Begründung der Bildungsinhalte. Die reine Ausrichtung an den Arbeitserfordernissen lehnt Weniger ab, da sie die Zweckfreiheit anderer, musischer Bildung etwa, zerstören könnte. Die Zweckfreiheit einerseits wie auch die durchaus anerkannte Funktionalität in bezug auf die Arbeitskräfteherstellung andererseits kann nur eine zweckfreie Instanz sichern: der Staat als regulierender Faktor des Bildungsplans. Die pädagogische Theorie, die Theorie der Bildung, soll der staatlichen Aufgabe zur Seite stehen: Sie ist zugleich "Theorie der Bildungswerte" (ebd., S. 51), die die Evidenz der Bildungsaufgaben geistig sichern muß. Allerdings ist auch diese Bemühung geschichtlich und nicht frei von Willkür der Machtentscheidung, wie Weniger konstatiert. Sie steht im gesellschaftlichen Spannungsfeld und ist wie der Staat auf dieses bezogen, jedoch zweckfrei in ihrem Anspruch, nur der Wirklichkeit zu dienen, deshalb funktional auf die Reproduktion der widersprüchlichen Wirklichkeit ausgerichtet, denn durch "das Ideal einer wohlbehüteten Jugenderziehung kann schließlich eine ganze Generation unbrauchbar werden für die gefährlichen Aufgaben des Lebens, die sie erwarten". (Ebd., S. 54) Die Auslegekunst der Didaktiker begründet sich von der Rezeption des Lehrplans her: "Bei der Gestaltung des Lehrplans in seinen entscheidenden Zusammenhängen wirken also mit: der Staat als Erziehungsstaat, die Bildungsmächte, die im Staat um seine Gestaltung und um ihren Ausdruck, ihren Rang und ihre Selbständigkeit kämpfen, die dabei den geistigen Besitz der erwachsenen Generation, ihre Bildungsgüter und ihr Wertbewußtsein in das Lehrgefüge hineintragen wollen, dann die konkrete Bildungsaufgabe, die sich für den Staat und die Bildungsmächte im Heute und Hier ergibt, endlich das Bildungsideal, das im Bewußtsein der Aufgabe aus den gegebenen Kräften und aus dem Zukunftswillen produktiv entwickelt wird und sich auf die künftige menschliche Haltung bezieht. Die Struktur des Lehrplans ist nur von diesem Zusammenhang aus zu verstehen, und alle didaktischen Erwägungen müssen von ihm ihren Ausgang nehmen." (Ebd., S. 77)14 Der Staat liefert die eigentliche

¹⁴ An einer anderen Stelle sagt Weniger, der Lehrplan "ist die einzige begriffliche Gestaltung des Lehrgefüges von einiger Tragweite, in der jeweils das Gegebene zusammengefaßt wird, der zugleich auch eine verhältnismäßig große Macht innewohnt, das Geforderte zur Geltung zu bringen". (Weniger 1952 b, S. 21) Wichtig ist, in diesem Zusammenhang folgendes festzuhalten: "Der Kampf der verschiedenen gesellschaftlichen Mächte um die Erziehung des Nachwuchses wird hier als Kampf allein um den Lehrplan betrachtet. Der Kampf um die äußere (und zum Teil innere, d. Verf.) Gestalt

Vorgabe der Bildungsinhalte für den Lehrer, die erste Schicht des Lehrplans.

Die zweite Schicht des Lehrplans bezieht sich hingegen auf das Volk: "Die Erinnerung - in der zweiten Schicht der Bildungsaufgabe - bringt das .erlebte Leben' von Volk und Einzelnen zum Bewußtsein und bewahrt das gemeinsame und das persönliche Schicksal im Gedächtnis, um dadurch, in der Bewahrung der in jeder Gegenwart lebendigen Vergangenheit, ,das Dasein in sich kräftiger zu machen' (Ranke), während der Mensch, durch die in der ersten Schicht gestellten Aufgaben "Zeitgenosse seiner selbst' (Goethe) werden soll." (Weniger 1952b, S. 80) Diese zweite Schicht des Lehrplans umfaßt nach Weniger die Probleme der "geistigen Grundrichtungen" und der "Kunde". Die Bildungstheorie dient der Umsetzung der Vorentscheidungen, die durch die erste Lehrplanschicht gegeben sind, indem sie für die einzelnen Unterrichtsfächer die gesetzte Norm erfüllbar macht. Die Bildungstheorie soll gegenüber äußeren Ansprüchen autonom sein, sie soll gegenüber den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken die generalisierende, die Stoffülle auf Elementar- und Fundamentalprobleme führende Aufgabe übernehmen, die die fachlichen Leistungsanforderungen mit den erstrebten geistigen Grundrichtungen nach der Norm der ersten Lehrplanschicht auffüllt. Die zweite Lehrplanschicht stellt sozusagen den breiteren und inhaltlich konkretisierten Raum der Erfüllung der Anforderungen dar, die durch die erste Schicht aufgegeben sind.

Die dritte Schicht des Lehrplans umfaßt schließlich die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten im Gegensatz zur "Bildung der Gesinnung im weitesten Sinn" (ebd., S. 87), die in den ersten beiden Schichten erfolgt: "Bestimmte Lehrplanaufgaben haben überhaupt nichts mehr mit

des Bildungswesens, z. B. um dreigliedriges Schulwesen oder Einheitsschule ... fällt dabei aus der weiteren Analyse heraus." (Huisken 1972, S. 43 f.).

Das Bildungsideal, das Weniger fordert und dann in der ersten Schicht seiner Lehrplantheorie konkretisiert, steht in enger Verknüpfung zu seiner Staatstheorie: "Alle anderen Mächte müssen sich, um Bildungsmächte zu werden, eine Transposition ihrer Ziele und Gehalte in die Form der zweckfreien Bildung gefallen lassen, der Staat selber aber ist diese zweckfreie Form der Bildung in der Begegnung der Bildungsmächte und der Generationen im Lebensraum der Schule." (Weniger 1952 b, S. 62). Die Gefahr einer hierin angelegten Staatspädagogik sei mit Blankertz schon an dieser Stelle angemerkt: "Denn es könnte ja sein, daß die relative Selbständigkeit des pädagogischen Denkens frommer Selbstbetrug sei, daß in Wahrheit eine solche Argumentation nur dazu diene, die staatliche Omnipotenz zu verschleiern. Denn die Selbstbeschränkung des Staates in pädagogischer Hinsicht, durch noch so viele Indizien bestätigt, bliebe scheinbar, wenn die pädagogische Instanz, der er sich unterwirft, nur die Reproduktion seiner Interessen in pädagogischer Sprache wäre." (Blankertz 1969 a, S. 122). Weniger selbst war sich dieser Gefahr augenscheinlich zum Teil auch bewußt. Vgl. Anm. 97. S. 307.

Bildung zu tun. Sie sind bezogen auf außerschulische Ziele außerschulischer Mächte und auf gewisse praktische Notwendigkeiten der Berufe, der Wirtschaft, der Kirche (Hebräisch!) usw. Sie gehen auf Schulung, Gewöhnung, Stoffbeherrschung. Man muß aus irgendwelchen Gründen bestimmte Dinge können und wissen. Hier wollen die Lebensmächte nicht zu Bildungsmächten werden, sondern sie verlangen einfach verfügbare Techniken und gesicherte Wissensbestände." (Ebd., S. 87 f.) Diese Schicht nimmt im Lehrplan und im Unterricht allerdings den größten Raum ein. Die Aufgabe der Pädagogik ist es, den Kenntnissen und Fertigkeiten unter Umständen doch noch einen bildenden Sinn zu verleihen, um eine Aushöhlung der Bildungsaufgaben zu vermeiden. Diese dritte Schicht des Lehrplans, die auf die Herstellung von konkreten Leistungsfunktionen gegenüber der gesellschaftlichen Praxis gerichtet ist, erschwert die spekulative Aufgabe, das Bildungsideal in elementare, fundamentale, typische und repräsentative Strategien umzusetzen. Mit der Hoffnung auf bildenden Sinn auch in diesem Bereich sind Versuche verbunden, die notwendig zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten doch noch als geistige Grundrichtungen zu erschließen und im Rahmen der "Kunde" fruchtbare bildende Begegnungen auf angepaßtem Niveau zu ermöglichen. Weniger wie auch sein Schüler Klafki versuchten beispielsweise, die Möglichkeit elementarer, fundamentaler, typischer und repräsentativer Bildungsbegegnung im Rahmen der "volkstümlichen Bildung" nachzuweisen. (Vgl. Klafki 1955)

In Abbildung 1 wird der Zusammenhang der drei Lehrplanschichten zur besseren Übersicht vereinfachend dargestellt.

Im Rahmen der lehrplanmäßigen Bestimmung der Handlungsspielräume des bildungstheoretisch operierenden Lehrers werden der Schule drei gesonderte Aufgaben zugewiesen: Sie ist erstens die "Stätte der Methode" (ebd., S. 92), die als bewußte und systematische Arbeit die Bildung nicht dem Selbstlauf des Lebens überläßt. Die Methode ist nicht beliebig, sondern muß der Sache angemessen sein, für die sie steht, d. h. sie ist gegenüber den Bildungsinhalten sekundär, sie soll aus der Reflexion über die Inhalte gewonnen werden. Der "Erlebnisunterricht" ist dieser Methode ein echtes Anliegen. Die Schule ist zweitens eine "Stätte der Besinnung". (Ebd.) Besinnung soll nicht Intellektualisierung sein, sondern meint die Vermittlung einer "geschlossenen Weltsicht, die die Beherrschung des Lebens sichern und vor einem bloßen Dahinleben bewahren will". (Ebd., S. 93) Drittens und vor allen Dingen ist die Schule "ein zweckfreier Ort höheren geistigen Lebens" (ebd.), wie es schon Nohl formulierte. "Das bedeutet", so sagt Weniger, "einmal, daß die Schule, obwohl sie den wirklichen Zusammenhang des Lebens vertreten und ein wirklicher Bestandteil des Lebens sein soll, dennoch absehen darf von der grausamen Realität des Lebens ,wie es ist'." (Ebd.) Andererseits bietet sie eine pädagogische Atmosphäre, die ihre erzieherische Verantwortung als Ersatz der neben ihr auf den Zögling wirkenden Erzieherkräfte (Eltern, Beruf, Heimat usw.) herausfordert. Die Zweckfreiheitsform der Schule realisiert sich über die "Transposition der Lebensmächte in die Form der Bildung", die "innere Form der Bildungsinhalte" und deren Vorwegnahme, das Arbeitsprinzip. (Vgl. ebd.)

Der Didaktik kommt es nicht aus eigenem Anspruch zu, in die Bewertung der Auswahl der sie bestimmenden Inhalte kritisch einzugreifen: "Die geistigen und sozialen Bewegungen, in denen die Mächte des Lebens miteinander ringen, enthalten in sich Kriterien der Entscheidung" (ebd., S. 98), und diese determinieren die Didaktik. Die didaktische Theorie

Abbildung 1: Die Lehrplanschichten Wenigers

Lehrplanschicht
 Der Entscheidungsträger ist der
 Staat. Historische Normensetzung
 als Ausdruck des Kampfes geistiger
 Mächte bringt das Bildungsideal
 hervor.

2. Lehrplanschicht

Das Bildungsideal wird in geistige Grundrichtungen und in die Kunde umgesetzt. Die einzelnen Unterrichtsfächer füllen die gesetzte Norm inhaltlich auf. Die Bildungstheorie als autonome Kraft vermittelt das fachwissenschaftlich erstrebte mit dem elementar, fundamental, typisch und repräsentativ Wünschenswerten aus pädagogischer Sicht.

3. Lehrplanschicht

Kenntnisse und Fertigkeiten, die immer auch zu vermitteln sind, entbehren oft des bildenden Sinns. Dieser ist diesen mehr auf Nützlichkeit angelegten Leistungserfordernissen nach Möglichkeit doch noch zu verleihen. Geistige Grundrichtungen, die Kunde, die in der bildenden Begegnung fruchtbar werden, können jedoch nicht überall zu "Höherem" führen.

bleibt rezeptiv: "Die Inhalte der Konzentration (der Bildungsinhalte im Lehrplan und Unterricht, d. Verf.) im Heute und Hier anzugeben und Vorschläge für die Auswahl vorzunehmen, würde Rahmen und Kompetenz der Theorie überschreiten, die ja nicht im Dienste irgendwelcher Bildungsmächte steht." (Ebd.)¹⁵

Die so eingegrenzt bestimmte Didaktik ist die Voraussetzung der methodischen Arbeit in der Schule. "Begegnung und Überlieferung" (Weniger 1960, S. 7) sind die Grundvoraussetzungen der Methode des Unterrichtens. "Der Erzieher wahrt nicht nur seine eigene Freiheit in der Begegnung, sondern er vertritt auch die des Zöglings, die dieser vielleicht noch nicht wahrnehmen und darstellen kann." (Ebd., S. 9) Die Aufgabe des Lehrers, vermittelt über den Staat, soll deshalb folgende sein: "Die Welt tritt im Bildungsvorgang immer schon als geformte und geordnete Welt, auch als heile Welt, an den Reifenden heran. Es ist geradezu die methodische Aufgabe des Erziehers, zu verhindern, daß eine chaotische, ungeordnete, ungestaltete, eine zerfahrene und kranke Welt dem Kinde begegnet." (Ebd., S. 11) Zwar soll nicht dem Ideal einer wohlbehüteten Jugend nachgegangen werden, doch die "grausame Realität des Lebens" vermittelt sich dem Kind bei guter Methodik des Lehrers auch nicht in schockierender Weise, sondern wird zugunsten einer harmonischen Formung des Kindes zurückgestellt: Das "Kind erlebt im Unterricht zunächst die Begegnung des Erziehers mit der geformten Welt nach und gelangt erst durch den Erzieher, an dem es sich bildet, zu einem eigenen Verhältnis zur Sache". (Ebd.) Gerade deshalb ist für den Erzieher selbst der Primat der Didaktik als Problem der inhaltlichen Durchdringung der gemeinten Bildungsinhalte des Lehrplans entscheidend: Der Lehrer muß eine geformte Welt suchen, die dem Kind den Schock der unvermittelten Konfrontation mit dem grausamen Leben (vorläufig) erspart. Der Anspruch Wenigers und der Bildungstheorie, das Leben in seiner Wirklichkeit zur Geltung zu bringen, reduziert sich über die Perspektive des bildungstheoretisch zur Geltung zu Bringenden: Das Kind erlaubt keine Bildungsinhalte, die sein eigentliches Ich in zu früher Begegnung zerstören könnten. In der schulischen Begegnung "ermöglicht echte Bildung es dem jungen Menschen und damit später und weiterhin dem Erwachsenen, dadurch zu seinem Eigentlichen und zu seiner Entscheidung zu gelangen, daß ihm überall da, wo er nicht in diesem Eigentlichen getroffen und zu eigener Entscheidung gerufen ist, die Entscheidungen abgenommen wer-

¹⁵ Für Weniger gelten nur zwei Pole des inhaltlichen Eingreifens der pädagogischen Bewegung in diesen Bezug: die "christliche Überlieferung" und die "Deutsche Bewegung". Vgl. ebd.

den". (Ebd., S. 27) An anderer Stelle heißt es: "In diesem Sinne ist der gebildet, der die Fähigkeit in sich entwickelt hat, überall da Vertrauen zu schenken, wo er nicht selbst zu Entscheidungen berufen ist." (Ebd., S. 28) Das gilt im besonderen Maße für den Lehrer, der seinen kritischen Fragehorizont auf den bewußten Nachvollzug des staatlich verordneten Lehrplans zu richten hat. Diese Erkenntnis leitet Weniger direkt aus den militärischen Schriften des Feldherren Clausewitz ("Vom Kriege") ab. Zustimmend zitiert Weniger bei der Bestimmung des Begriffes Theorie Clausewitz: "Die Theorie hat... die Aufgabe, ,bei der bloßen Betrachtung der Dinge stehen zu bleiben' und sich zu begnügen, ,dem Handelnden zu jener Einsicht der Dinge zu verhelfen, die mit seinem ganzen Denken verschmolzen, seinen Gang leichter und sicherer macht, ihn nie zwingt, von sich selbst zu scheiden'." (Ebd., S. 68) Weniger leitet aus dem Methodismus, den Clausewitz als einzuübende Befehlsempfangsbereitschaft entwickeln wollte, die Methodenprobleme des Unterrichts ab: Hier geht es wie in der soldatischen Ausbildung um Vermittlungswege, die diszipliniert beschritten werden müssen. Allerdings räumt Weniger ein, daß die schulische Ausbildung nicht in mechanische Einübung verfallen darf, da ihr oberstes Vermittlungsprinzip die Einsicht und Freiheit des Lehrers in die Bildungsinhalte ist. Der erstrebte Methodismus soll eher notwendige Vermittlungsschritte zur optimalen Sicherung der bildenden Darbietungen des Lehrers bewußtmachen. Die Abwehr psychologischer Forschungen und psychologischer Begründung der Unterrichtspraxis muß in diesem Zusammenhang allerdings hervorgehoben werden. Sie stellt sich ebenfalls vom Primat der Inhaltlichkeit her: "Erst wenn Ziele und Inhalte feststehen, werden sich in der Berührung zwischen den Inhalten und der Jugend auch die psychologischen Einsichten ergeben, die der Unterricht dann berücksichtigen muß." (Weniger 1952b, S. 61) Die Psychologie kann Aussagen nach Weniger nur aus der Begegnung des Jugendlichen mit Inhalten ableiten, sie muß andererseits dem Wandes der Inhalte entsprechen und kann daher nicht allgemeingültige Strukturen der je verschiedenen Erlernung unterschiedlicher Inhaltlichkeiten entwickeln.

1951 beklagte die geisteswissenschaftliche Pädagogik in der "Tübinger Resolution", "daß das deutsche Bildungswesen, zumindest in Höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken". (Zit. nach Gerner 1963, S. IX) Gegen diese "Erstickungsanzeichen" versuchte die Bildungstheorie mittels "pädagogischer Spekulation" einzuschreiten und eine sinnvolle Form der Stoffbeschränkung zu entwickeln. Das damit verbundene Prinzip des "Exemplarischen" fungierte als Lösungsstrategie. Um die Stoffbeschrän-

kung anhand exemplarischer Auswahl zu begründen, bemühte sich die Bildungstheorie um die Entwicklung der Didaktik als Bildungslehre und die Erörterung des Lehrplanproblems. Das von Erich Weniger entwickelte didaktische Erklärungsmodell stellte in dieser Hinsicht einen grundlegenden Versuch dar. In seiner "Didaktik als Bildungslehre" verwendete Weniger allerdings Begriffe wie die "geistig-geschichtliche Welt", die "geistige und gesellschaftliche Entwicklung" usw., ohne gleichzeitig den widersprüchlichen gesellschaftlichen Wirklichkeitsbezug dieser Begriffe näher und differenziert entwickeln zu können. Weniger verweist vielmehr alle widersprüchlichen gesellschaftlichen Probleme in das Bezugssystem staatlicher Vorgabe, und er unterwirft sich der Bestimmung der Auswahl exemplarischen Geltungsanspruchs durch den Staat, ohne die Notwendigkeit der aktiven Mitwirkung der Didaktik bei der Bestimmung der Lehrund Lernaufgaben weitreichend genug herauszuarbeiten. Weniger erstrebt in erster Linie die Reflexion des engen Praxisraumes didaktischer Umsetzung. Wer dem Staat wirklich dienen will, so schlußfolgert Weniger, "muß sich in dieses objektive Gefüge einordnen". (Weniger 1952b, S. 63) Der Didaktiker jedoch steht eher in unterer Einordnung, als vollziehender Amtsträger, nicht so sehr als mitentscheidender demokratisch Gleichberechtigter: Daher drängt sich Weniger zwangsläufig die Ähnlichkeit ziviler und militärischer Erziehung auf.

Der Staat wird von Weniger als ein berufsständisch organisiertes Gemeinwesen beschrieben, das der einzelnen Menschengruppe ihren angemessenen und überschaubaren Standort vorschreibt, ihr die Normen des gesellschaftlich-politischen Lebens gemäß den Berufen zuweist. (Vgl. Weniger 1952a, S. 222 f.) Der Staat fixiert den Menschen damit in feste Verhältnisse, in denen der Beruf und die Bildung, die einem Menschen zugestanden sind, miteinander korrespondieren. Alle Selbständigkeit des Menschen wird zudem in seine Innerlichkeit verlegt, die als Selbstzweck vom Lehrer geachtet werden muß und "pädagogischer Liebe" bedarf.

1.1.4. Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki, der in der Gegenwart bekannteste Vertreter bildungstheoretischer Didaktik, setzte die Arbeit Wenigers fort. In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik betonte Klafki besonders die Gültigkeit der folgenden Einsichten (vgl. Klafki 1963, S. 77 ff.)¹⁶:

¹⁶ W. Klafki begründet seine Arbeiten im wesentlichen als praktische Antwort auf die in der "Tübinger Resolution" aufgeworfenen Fragen.

Die nachfolgend behandelten und im späteren Teil kritisierten Arbeiten Klafkis werden in ihrer jeweiligen Ausarbeitungsstufe dargestellt. Klafki änderte besonders Ende der sechziger Jahre zahlreiche vorher bezogene Standpunkte.

1. Didaktik ist eine Theorie der Bildungsinhalte und setzt daher eine explizite Reflexion über die Bildung voraus, Didaktik ohne diese Grundlagenreflexion ist nicht möglich.

Aber Bildungsanalyse meint nicht eine umfassende Analyse des realen Bildungsprozesses in all seinen Bedingungsmomenten, sondern die ausdeutende (verstehende) Betrachtung der "bildenden Begegnung" als fruchtbare Zusammenkunft von Bildungsinhalten und Heranwachsenden.

2. Ein Bildungsinhalt ist erstens nur im Hinblick auf bestimmte Heranwachsende in bestimmter Bildungsstufe und zweitens im Zusammenhang mit einer bestimmten geschichtlichen Situation bestimmbar.

Aber historische Situationen sind nicht kausal erklärbar, sondern nur verstehbar: Der von Nohl und Weniger gehandhabte theoretische Zusammenhang von "Leben" und "Verstehen" wird von Klafki 1963 nicht relativiert.

- 3. Didaktische Entscheidungen, wie sie sich z. B. im Lehrplan vergegenständlichen, erweisen ihre Wirksamkeit allein in der Bildungswirklichkeit, d. h. ein dargebotener Inhalt zeigt sich nur dann als Bildungsinhalt, wenn er in einem Heranwachsenden fruchtbar wird.
- 4. "Didaktische Entscheidungen müssen um der Entwicklung des jungen Menschen zur mündigen Person willen zugleich im Hinblick auf die geistigen "Mächte" und Bereiche (Gesellschaft, Wissenschaft, Kirche usw.), ihre Überlieferung und ihre Ansprüche und zugleich in Freiheit gegenüber diesen Mächten gefällt werden." (Ebd., S. 77) Freiheit kann nur der Staat der Erziehung gewähren, wenngleich der Staat andererseits über seine Zweckfreiheit hinaus als geistige Macht, die einen Bildungsanspruch vertritt, auftreten kann. Als geistige Macht tritt der Staat vor allem in der politischen Bildung und im Geschichtsunterricht auf.
- 5. Vom Heranwachsenden und von seiner geistigen Welt und seinen Ansprüchen aus muß die Didaktik auf die Ansprüche der weiteren Wirklichkeit schließen. Das Elementare der Bildung stellt sich aus der Erkenntnis der Notwendigkeit eines bestimmten Bildungsinhalts für einen in bestimmter historischer Situation Heranwachsenden her.

Die Wertung dessen, was elementar für einen Heranwachsenden in einer historischen Situation ist, wird jedoch nicht aus einer rational-kausalen Analyse der historischen Situation gewonnen, sondern sie ist auf die "verstehende" Wertung des spekulierenden Bildungstheoretikers verwiesen. Klafki führt keine neuen Kriterien der Bestimmung des Elementaren an, sondern übernimmt auch hier die lebensphilosophischen Gedanken Nohls und Wenigers im Anschluß an Dilthey.

6. Die Verantwortung für die Zukunft muß in die Bildungsarbeit so eingehen, daß der Heranwachsende ihr gegenüber vorbereitet wird.

- 7. "Wenn jede Entwicklungsstufe ihren Wert in sich selber trägt und zugleich notwendige Bedingung der Erfüllung der jeweils folgenden ist (Rousseau), so gilt grundsätzlich Schleiermachers Prinzip, daß die Gegenwart des jungen Menschen und die Ansprüche der Zukunft stets zugleich befriedigt werden müssen." (Ebd., S. 78)
- 8. Inhalte werden nur dort zur Bildung, wo sie der Besinnung unterliegen und integrierter Bestandteil einer in ihren Möglichkeiten mehr oder minder beschränkten Person werden. Im Prinzip der Konzentration, d. h. der inhaltlichen Schwerpunktbildung, muß die Didaktik dem Charakter der besinnenden Bildungsaufnahme, die immer Verzicht und Beschränkung mit einschließt, gerecht werden.
- 9. Die Didaktik fragt nach den Grundformen der Bildung, d. h. nach dem Gehalt, die den Formen bestimmter Vermittlungsweisen von Bildungsinhalten innewohnen und die als Form selbst bildender Gehalt sein können. Im Gespräch z. B. wird nicht nur ein Inhalt, sondern auch eine Bildungsform vermittelt.
- 10. Alle vorstehenden Punkte gelten nicht nur für die Allgemeine, sondern auch für die Fachdidaktik. Deshalb ist es vor allem notwendig, die Fachdidaktiken, die oft nur Methodenlehren sind, mit den Problemstellungen der Allgemeinen Didaktik zu koordinieren.
- 11. Die didaktische Besinnung ist nicht nur Aufgabe der Lehrplangestalter oder der Fachvertreter, sondern sie bildet als didaktische Analyse auch den Kern der Unterrichtsvorbereitung.
- 12. Didaktische Erörterungen gehen grundsätzlich der Methodik, d. h. dem Weg der Vermittlung eines Bildungsinhaltes, voraus.

Mit diesen Aussagen knüpfte Klafki vor allem an die Arbeiten Nohls und Wenigers an. Der Ausgangspunkt von der Lebenswirklichkeit heißt für ihn, "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, durch deren Aufklärung, Vertiefung, Verstärkung die geistigen Möglichkeiten und Aufgaben sichtbar werden und bewältigt werden können". (Ebd., S. 21 f.)

Klafki beschäftigte sich in den fünfziger Jahren besonders mit dem Problem der Elementarbildung und mit der "Kategorialen Bildung". In der Theorie der kategorialen Bildung geht es darum, den Wahrheitsgehalt der nach Klafki klassifizierten vier großen bildungstheoretischen Strömungen, des "Objektivismus" bzw. "Scientismus", der "Theorie des Klassischen", der "funktionalen" und "methodischen Bildungstheorie", innerhalb eines Kategoriensystems zu synthetisieren. (Vgl. ebd., S. 38) Zentrale Kategorien sind dabei das "Exemplarische", das "Typische", das

"Repräsentative" und das "Elementare". Die Grundaussage lautet bei Klafki: "Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: 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 zugleich im 'funktionalen' wie im 'methodischen' Sinne." (Ebd., S. 43)¹⁷

Diese doppelseitige Erschließung entfaltet sich einerseits im "Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite" (ebd.) und andererseits "als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts". (Ebd.) Indem das Subjekt seine Kategorien gewinnt, entspricht es dem Sichtbarwerden dieser Kategorien in der Wirklichkeit. "Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst im Zögling nicht eine subjektive, 'formale' Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte oder formal verstandener Methoden, sondern er ist — in einem übertragenen Sinne — selbst Kraft, insofern — und nur insofern — er ein Stück Wirklichkeit einschließt und zugänglich macht." (Ebd., S. 43 f.) Das Subjekt, der Zögling, steht im Zentrum dieser Überlegungen, er gilt "an sich" und "für sich", sofern sein Erschlossensein betroffen ist, d. h. Klafki fragt nach der je spezifischen Lebenswirklichkeit, die in die Bildung des Individuums eingreift.

"Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit 'kategorial' erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen 'kategorialen' Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese 'Wirklichkeit erschlossen worden ist." (Ebd., S. 44)

Um diese kategoriale Bildung zu konkretisieren, bedarf es über diese theoretischen Feststellungen hinaus jedoch der spezifischen Inhalte und Methoden, die eine historisch-konkrete Bildung vermitteln helfen. Hier wird der Ausgangspunkt bildungstheoretischen Denkens besonders deutlich: Die Theorie der Bildungsinhalte bildet den Kern des bildungstheoretischen Didaktikverständnisses. Die didaktische Analyse als Reflexion der Bildungsinhalte soll den Kern der Unterrichtsvorbereitung bilden.

¹⁷ Zur Herausbildung der Unterscheidung von materialer und formaler Bildung vgl. auch Lehmensick (1926).

Die nähere Konkretisierung mündet für Klafki 1959 in eine doppelte Aufgabenstellung:

Erstens die Bestimmung derjenigen Inhalte, die in den Rahmen des Konzepts der kategorialen Bildung passen: "Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur ,auf Vorrat', auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als seine Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler im Bildungsvorgang selbst als seine Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf seine Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden und deshalb auch nicht Kategorie des eigenen geistigen Lebens werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt - alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort - jedenfalls keinen zentralen Ort - mehr haben." (Ebd., S. 44 f.)

Aus dieser Sicht begründet sich eine radikale Kürzung vorhandener Stoffpläne und eine inhaltliche Neubesinnung. Die Probleme der Auswahl bildender Zielbestimmungen erscheinen jetzt auf einer anderen Ebene: Was sind jene Grundbereiche, die unser geistiges Leben tragen? Welche einzelnen und konkret welche Inhalte erlauben den Durchstoß zum Fundamentalen? Was ist repräsentativ, und was ist Einzelwissen? — usw.

Aus diesen Fragen erwächst die zweite Aufgabe der Didaktik: Sie muß in einer eigenständigen Struktur- und Kategorialforschung jene geistigen Grundrichtungen ermitteln, die Ausdruck der Bildungswirklichkeit und der angesichts dieser Wirklichkeit erwachsenen Bildungsaufgaben sind. Sie muß das Bezugssystem entwickeln, das die Auswahl des Elementaren, Exemplarischen, Fundamentalen, Typischen, Repräsentativen erlaubt. Das didaktische Kategoriensystem, das Klafki in der bildungstheoretischen Wissenschaftsentwicklung vorfindet, kann diesem Anspruch nicht genügen. Aber auch Klafki schränkt den Aufgabenhorizont andererseits sofort wieder ein: Beide Aufgaben der Didaktik sollen nicht die Didaktik als überdimensionale Wissenschaft vom Menschen und von seiner Lernfähigkeit konstituieren, sondern ihren Reflexionsradius vom Kinde aus entwickeln. Der bildungstheoretische Ansatz steht zwar der klassischen "Pädagogik vom Kinde aus" (W. Neubert) distanziert gegenüber, aber dennoch steht und fällt dieser Ansatz mit der Behauptung, man müsse vom Heranwachsenden aus die Lebenswirklichkeit beurteilen, um so bestimmte Inhalte als Bildungsinhalte fruchtbar werden zu lassen. Das pädagogische Verhältnis von Erzieher und Zögling ist das Grundverhältnis, das die Bildungstheorie mit dem Begriff Praxis identifiziert. So formulierte schon Weniger: "Beginnen wir mit der Frage: Was ist eigentlich Praxis? In dem, was man gemeinhin Praxis nennt, ist zunächst, wenn von der Praxis der Erziehung die Rede sein soll, das herauszustellen, worin wirklich die Erziehung stattfindet, d. h. die konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf die Zöglingsgemeinschaft. Isolieren wir das gedanklich und nennen wir es den pädagogischen Akt, so besteht der Erziehungsvorgang aus einer zusammenhängenden oder unzusammenhängenden Folge pädagogischer Akte." (Weniger 1952 a, S. 8) Von dieser Praxis, d. h. dem Verhältnis von Erzieher und Zögling ausgehend, relativiert der bildungstheoretische Ansatz alle Erklärungsversuche des Menschen über seine Wirklichkeit, Auch die Wissenschaften haben nur begrenzten Aussagewert, wenn es um das pädagogische Verhältnis geht. In der bildungstheoretischen Denkweise fungieren die Wissenschaften "im Zusammenhang didaktischen Fragens nicht als konstitutiv, weder als voraussetzendes Fundament noch als letzter und verbindlicher Maßstab, auf den hin man sich zu orientieren hätte; sie fungieren als Helfende, als Disziplinen, die vom Didaktiker um Rat gefragt werden". (Klafki 1963, S. 112) Der Didaktiker muß nur immer wieder überprüfen, ob die Wissenschaften in der Lage sind, die didaktisch relevante, d.h. auf die Wirklichkeit des Heranwachsenden bezogene, Aufgabe zu erfüllen. "Denn es kann sein, daß das in Frage stehende Problem im Systemzusammenhang einer Wissenschaft in eine Relation gerückt ist, die sich nicht mehr mit dem Zusammenhang deckt, auf den - als die Wirklichkeit des jungen Menschen und des Laien - die Fragestellung des Didaktikers hinaus wollte." (Ebd., S. 112 f.)

Didaktik, bildungstheoretisch betrachtet, ist nicht Unterrichtswissenschaft. Im bildungstheoretischen Denkansatz steckt neben der Hervorhebung der "höheren geistigen Bildung", die im Gymnasium verwirklicht wird und eine geistige Elite hervorbringen soll, zugleich der Gedanke und die Forderung, im Rahmen der Massenbildung den volkstümlichen Menschen zu beachten und Wert auf volkstümliche Bildung zu legen. Allerdings meint Klafki an die Stelle des Begriffes der volkstümlichen Bildung den Begriff der "Perspektive des Laien" setzen zu müssen, um sich gegen überhöht irrationale Bildungsvorstellungen abzugrenzen. Der Begriff des Laien soll den Orientierungshorizont und damit die zwei Aufgaben der Didaktik rational abstecken helfen: Im Gegensatz zum volkstümlichen Menschen soll der Laie nicht auf ein festes und ein für allemal fixiertes

sittliches Normensystem verpflichtet werden, sondern der Wirklichkeit aufgeschlossen, wenngleich mit der Einschränkung fehlender Kompetenzen, gegenüberstehen. Laienbildung soll partielle Kompetenzen vorbereiten. (Ebd., S. 108) Doch können über solche allgemein-abstrakten Aussagen inhaltlich-konkrete Perspektiven abgesteckt werden?

Die Theorie der volkstümlichen Bildung geht von der Vorstellung aus, daß zwar auch die sogenannte Volksschule der Bildung zu dienen habe, diese aber anspruchsloser, weniger abstrakt und mehr auf die Praxis und Elementarformen gerichtet sein müsse als das Gymnasium. Dabei treten nationale und soziale Motive auf. (Vgl. Glöckel 1964) 1955 propagierte z. B. Spranger den "Eigengeist der Volksschule". Im selben Jahr meinte Klafki Bezug nehmend auf den Odenbachschen Ansatz der volkstümlichen Bildung: "Und auch die Formulierung, volkstümliches Denken sei nicht ,logisch-beweisführend', sondern ,vernünftig sich auseinandersetzend' scheint uns glücklich getroffen." (Klafki 1955, S. 63) Zwar setzt sich Klafki von einer Bestimmung der volkstümlichen Bildung durch die "Stimme des Herzens" oder einseitige Traditionsgebundenheit ab, denn es geht seiner Ansicht nach immer auch darum, den Volksschüler in die Situationen seiner Zeit einzuführen und hierbei die Grenze der "Pädagogik vom Kinde aus" zu erkennen. Andererseits bleibt für Klafki folgende Einsicht völlig unangetastet: "Es geht nicht darum, den Schüler mit Problemen zu belasten, die - wenn auch vielleicht nur vorläufig - theoretisch-wissenschaftlicher Natur sind, sondern um "praktische Wahrheit", d. h. Wahrheit, die praktisch nutzbar oder besser ,fruchtbar' werden kann und soll.

Die didaktische Form, in der solche Wahrheit als "Aufklärung über das gelebte Leben" und als Horizonterweiterung durch den um die nicht unmittelbar erlebbaren Zusammenhänge des Lebens wissenden Erzieher erschlossen wird, ist die Kunde. Sie rückt damit innerhalb der Bemühungen um volkstümliche Bildung an zentrale Stelle." (Ebd., S. 64) Die Kunde soll nicht nur zum Zwecke nutzbringender Vermittlung bestimmter Leistungsformen einseitig mißbraucht werden. Die Kunde soll vom Heranwachsenden her ebenso bestimmt sein wie von den gesellschaftlichen Anforderungen an die Schulabgänger.

Bei Klafki bezeichnet der Begriff Didaktik auf dieser nicht näher inhaltlich erarbeiteten Grundlegung einer Elite- und Massenbildung und der offen gelassenen Antwort, wie die Didaktik die doppelt gestellte Aufgabe bewältigen soll, "die Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien; sie fragt nach ihrem Bildungssinn und den Kriterien für ihre Auswahl, nach ihrer Struktur und damit auch ihrer Schichtung, schließlich nach ihrer Ordnung, verstanden einerseits als

zeitliche Anordnung in lockeren Stufengängen, andererseits als Zuordnung verschiedener gleichzeitig zu erschließender Sinnrichtungen, z. B. nach dem Verhältnis von Sprach- und Sachunterricht... usf." (Klafki 1963, S. 84)

Dieser gegenüber anderen Positionen engere Begriff der Didaktik birgt nach Klafki, "konsequent durchdacht, bereits in nuce alle jene Beziehungen in sich, die in den weiteren Fassungen ausdrücklich und ausführlich zur Sprache gebracht werden, also etwa die Frage nach den Lehr- und Lernvollzügen, die ohne bewußte pädagogische Verantwortung und Reflexion oder ohne Bezug zur Bildungsfrage geschehen". (Ebd.) Vom Bildungsdenken her lassen sich alle Wirklichkeitsformen des Unterrichts entwickeln, so lautet die grundlegende Hypothese.

Der Bildungsbegriff selbst wird von Klafki inhaltlich folgendermaßen bestimmt (ebd., S. 94 ff.)¹⁸:

- 1. Bildung ist auf das Individuum in seiner Eigenständlichkeit wie zugleich auf die Sozialität als Ausdruck der Mitmenschlichkeit bezogen.
- 2. Im Kern meint Bildung eine innere Haltung des Menschen, die jedoch nicht absolut von der Äußerlichkeit der Welt geschieden werden darf. Die Berufsbildung ist deutlicher Ausdruck der weltlichen Bezogenheit der Bildung. Schulen bereiten auf Berufe vor und unterliegen daher selbst der Teilung und Spezialisierung. Der Didaktik ist das Thema Schule und Leben zur produktiven Bewältigung aufgegeben.
- 3. Bildung muß die Lebensspannungen, die verschiedene Wirklichkeitsbezüge hervorbringen, bewältigen helfen. Die Bildung ist so auch auf "die Dimension des Glaubens und auf die Gnadenbedürftigkeit des Menschen" (ebd., S. 96) bezogen.
- 4. Das Problem der Einheit der Person trotz der Mannigfaltigkeit und Widersprüchlichkeit der Lebensbezüge ist ein Grundproblem der Bildungstheorie: Es gilt, harmonische Einheiten herzustellen.
- 5. Bildung kann keine sozialständische Kategorie sein, da in Westdeutschland die Standesgesellschaft aufgehoben ist.
- 6. Bildung muß weltoffen sein und kann sich nicht mehr auf den hei-

¹⁸ Zur Geschichte des Bildungsbegriffs vgl. Klafki/Rauhut (1965); Dohmen (1964); Sobsiak (1969); zur Entwicklung des Bildungsgedankens im Rahmen der Heraufkunft der Industrie vgl. Blankertz (1969 b) und Heydorn/Koneffke (1973); zur Kritik des Bildungsidealismus vgl. u. a. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966); zur Problematik der Allgemeinbildung liegt von Hofmann (1966) eine marxistische Studie vor. Von besonderer Bedeutung zum Verständnis des Bildungsbegriffs bei Klafki ist die Arbeit "Didaktik als Bildungslehre" von Otto Willmann (1957). Vgl. auch Klafki (1969, S. 9 ff.).

¹⁹ Später setzte sich Wolfgang Klafki in mehreren Veröffentlichungen für die Errichtung von Gesamtschulen ein. Vgl. u. a. Rang u. a. (1969).

matlichen Welthorizont beschränken. Bildung kann nur eine Haltung bezeichnen, die dynamisch, wandlungsfähig und offen ist.

Von besonderer Bedeutung ist für diese Bildungsauffassung zur Umsetzung eines derartigen Verständnisses der Primat der Didaktik, die als Theorie der Bildungsinhalte fungiert. In einer seiner bedeutendsten didaktischen Arbeiten, dem Aufsatz "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung", entwickelt Klafki eine Ziel-Stoff-Methoden-Relation, die den Unterricht planenden Pädagogen auf zwei nacheinanderfolgende Reflexionsebenen verweist.

Die erste Ebene ist die didaktische Analyse, in der der Lehrer im Wenigerschen Sinne die durch den Lehrplan vorgegebenen Themen analysiert: "Es charakterisiert die Stoffe des Lehrplans wesensmäßig, daß sie von den Lehrplangestaltern als Bildungsinhalte gemeint sind. Jene Stoffe müssen also als Bildungsinhalte betrachtet und als solche in der praktischen Schularbeit zur Geltung gebracht werden." (Klafki 1969, S. 7) Diese Ableitung der Bildungsinhalte aus den Stoffplänen wird durch das pluralistische Aufeinandertreffen der Inhalte verschiedenster geistiger oder gesellschaftlicher Mächte bestimmt.20 Die didaktische Analyse als erster Schritt der Unterrichtsvorbereitung besteht aus der inhaltlichen Nach- bzw. Aufarbeitung des vorgegebenen Themas: "Der Praktiker muß die in den Lehrplaninhalten verborgene pädagogische Vorentscheidung gleichsam noch einmal vollziehen. Er muß der Frage nachsinnen, welche Momente es denn gewesen sein mögen, die dazu geführt haben, einen bestimmten Inhalt oder ein bestimmtes Grundproblem in den Lehrplan aufzunehmen, d. h. sie als mögliche und in der praktischen Unterrichtsarbeit zu verlebendigende Bildungsinhalte auszuwählen." (Ebd., S. 8) Ein zweiter Schritt ist dann die methodische Problematisierung der Art und Weise der Vermittlung des Inhaltes.

Dementsprechend definiert das "Was" als Bezeichnung für alle Probleme der Inhaltlichkeit den Begriff Didaktik, im Gegensatz zu der nachfolgenden und aus der Inhaltserörterung abgeleiteten Methodik, die das "Wie" des Unterrichtens umfaßt.

Die so markierte didaktische Analyse, zu der Klafki noch nähere Angaben macht (vgl. weiter unter S. 97 f.), soll den Lehrer insgesamt vor allem auf einen Nachvollzug der vorentschiedenen Inhalte verpflichten.

²⁰ W. Klafki bemüht sich in seinem Vorschlag zur didaktischen Analyse, die Lehrplantheorie in eine Theorie der konkreten Unterrichtsvorbereitung zu übertragen. Die Grundeinstellung Wenigers soll dabei prinzipiell gewahrt bleiben. Dies gilt insbesondere für die Interpretation der Herkunft der Bildungsinhalte im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Mächten, die vom zweckfreien Staat im Hinblick auf das Bildungsideal zu einem harmonischen Ganzen zusammengefaßt werden sollen.

Diese Orientierung auf die Nacharbeitung vorgegebener Inhalte bedingt, daß die Analyse des Vorentscheidungsprozesses vom praktizierenden Didaktiker nicht gefordert wird. So kann der sich verändernden gesellschaftlichen Situation entsprechend der Nachvollzug vorgegebener Inhalte nur in dem Maße effektiviert werden, wie der Lehrer als Rezipient die Veränderungen des staatlich erarbeiteten Lehrplans nachvollzieht. Die Revision vorgegebener Inhalte im Sinne der fortschreitenden Veränderungen des gesellschaftlichen Systems kommt nur soweit voran, wie sie außerhalb der Lehrerschaft, aber innerhalb staatlicher Lehrplangestaltung entwickelt wird. Damit ist nicht nur die Möglichkeit demokratischer Mitbestimmung am Lehrplan durch den Lehrer eingeengt, sondern auch die Effektivität der Lehrplanerneuerung in Frage gestellt: Die Gefahr des von den jeweiligen gesellschaftlichen Aufgaben abgehobenen Lehrplans wird provoziert.²¹

Der Lehrer ist als Bildungstheoretiker vor allem auf den Nachvollzug bereits vorentschiedener und damit so oder so gemeinter Bildungsinhalte verpflichtet. Er leidet in seiner Praxis so einerseits unter der mangelnden Selbstentfaltungsmöglichkeit konstruktiv-kritischer Kompetenz, andererseits leidet er unter der Fixierung auf die inhaltliche Problematik des Unterrichts, die ihm den Zugang zu den weiteren Bedingungen des Unterrichtsprozesses versperrt. Denkanstöße für die Bewältigung der weiteren Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses bietet die Bildungstheorie immer nur im Rahmen der Erklärung der Bildungsinhalte: Besonders die ungenügende Tatsachenerforschung des Unterrichts, die durch Empirie nicht relativierte Spekulation über den Bildungswert, erwies sich als Mangel bildungstheoretischen Denkens, Gerade die Nichtbeachtung der psychologischen Voraussetzungen des Unterrichts, die ungenügende Berücksichtigung der sozialen Umwelt aufgrund eines reduzierten Praxisbegriffes, die mangelnde empirische und theoretische Absicherung sogenannter eindeutiger Annahmen usf., forderte massiven Widerstand heraus, der seit den sechziger Jahren erfolgreich wurde: Der Bildungsbegriff wurde von vielen für ungeeignet gehalten, um das komplexe Faktorenfeld des Unterrichts bzw. des Lehr-Lern-Prozesses adaquat erfassen zu können. Die Bildungstheorie sieht sich seit diesem Zeitpunkt des starken Konkurrenzdruckes von Alternativen ausgesetzt, die die eindimensional inhaltliche Bestimmung der didaktischen Analyse ablehnen.²² Die Bildungstheorie

²¹ S. B. Robinsohn markierte diesbezüglich die "Grenzen der Didaktik" im Rahmen der Curriculumdiskussion, Vgl. diese Arbeit S. 381 ff.

²² Dieser Konkurrenzdruck bestand allerdings schon seit 1945 und nahm nicht etwa erst Anfang der sechziger Jahre seinen Ausgangspunkt, wie Kritiker oft übereilt schließen. Ein gutes Beispiel gibt hier Paul Heimann: Seine Alternative zur bildungs-

steht seitdem in einem permanenten Prozeß der Revision ihrer eigenen Einsichten, bei gleichzeitigem Versuch, in der Auflösung bildungstheoretischen Denkens gewisse Grundprämissen beizubehalten.

1.1.5. Revision der Bildungstheorie?

Neuere Arbeiten von Bildungstheoretikern, die diesem Wandel Rechnung tragen, so z. B. K. H. Beckmanns 1972 erschienener Aufsatz über "Voraussetzungen, Positionen, Bleibendes" der bildungstheoretischen Didaktik (Beckmann 1972), weisen darauf hin, daß auch heute noch die Bildungstheorie, wenngleich andere didaktische Ansätze nunmehr vorherrschend zu sein scheinen, zur Erneuerung und sogar Verwissenschaftlichung der didaktischen Theorien Notwendiges beizutragen hätte. Der Aufsatz von Beckmann und andere Arbeiten lassen trotz dieser Programmatik erkennen, daß die Bildungstheoretiker ihren ursprünglichen Ansichten im wesentlichen treu bleiben, so daß ihr Wille zur Erneuerung im Zusammenhang mit der Kritik der Relevanz des geisteswissenschaftlichen Denkund Erkenntnismusters diskutiert werden muß. 23 Beckmann selbst deutet hier die Probleme an, wenn er feststellt, daß die "geisteswissenschaftliche Methode" einen Hang zur "Überbetonung des Emotionalen", zur "Absolutsetzung ganzheitlicher Strukturen" und zum "Verhaftenbleiben im Verstehen" (ebd., S. 74 ff.) und damit auch zum Konservativen sichtbar werden läßt; indes bleibt die Ursache dieser Erscheinungen unerklärt. Denn obwohl bei Beckmann zu einer kritischen Analyse der geistiggeschichtlichen Realität aufgerufen wird, zeigt sich das Produkt der Analyse immer wieder als vergeistigt und in Allgemeinheit aufgelöst, es steht außerhalb der gesellschaftlichen Seinsweise und harmonisiert deren Widersprüche, Ausgangspunkt dieser Didaktik soll zwar die Erziehungswirklichkeit sein (vgl. ebd., S. 79 f.), jedoch wird diese weder aus ihren sozialen Ursprüngen her noch in ihrer politischen Funktion analysiert. (Vgl. Gamm 1972, S. 19 f.) Folgerichtig orientiert sich daher die bildungstheoretische Didaktik immer noch auf eine Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, ohne die in die Bildungsinhalte und Lehrpläne eingehenden ökonomischen, politischen, sozialen usw. Interessen

theoretischen Didaktik wurde kontinuierlich seit 1947 entwickelt. (Vgl. diese Arbeit S. 104 ff.) Einige marxistische Autoren kritisieren kurzschlüssig, wenn sie Heimanns Alternativvorstellungen als direktes Abbild veränderter ökonomischer Verhältnisse postulieren. Dieses Postulat könnte allenfalls für die erst Anfang der sechziger Jahre gewonnene Popularität der Heimannschen Vorstellungen gelten. (Vgl. diese Arbeit S. 134).

²³ Das wird auch im Rahmen der bei Beckmann angegebenen Literatur deutlich. Vgl. Beckmann (1972, S. 74 ff.).

zu diskutieren. Kann eine derartige Vorgehensweise auf Dauer nutzbringend sein, um die Zusammenhänge von Unterricht und gesellschaftlichen Lebensformen zeitadäquat zu erschließen? Gerät sie nicht zugleich sogar gegenüber einer faktologischen Sammeltätigkeit sich wandelnder Situationen der gesellschaftlichen Lebensformen in Nachteil, die pragmatische Verfahrensweisen zur Bewältigung der Komplexität der Situationen anbietet?

Für die wirkliche Revision der Bildungstheorie wird es damit bedeutend, nachzuweisen, daß sie aufgrund bestimmter Erneuerungen ihres Theoriegefüges dennoch zu Methoden gelangen kann, die das faktologische Sammeln gesellschaftlicher Erscheinungen mittels empirischer Verfahren mit einer Interpretationspraxis übertreffen, wobei der gesellschaftliche Wandel für das Bildungswesen situationsadäquat reflektiert wird und veränderte Anforderungen an das Bildungswesen ökonomisch und effektiv realisiert werden.

Die Frage, die Klafki bei der Herausarbeitung der neuesten Methodologie bildungstheoretischer Pädagogik und Didaktik stellt, trifft den Kern des Neubeginns: "Wie, auf welchen wissenschaftlichen Wegen, mit welchen wissenschaftlichen Methoden kommt diese Richtung der Pädagogik eigentlich zu ihren Aussagen?" (Klafki 1970, Bd. 1, S. 66) Die Antwort lautet bei Klafki und anderen 1970 im weit verbreiteten "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften": Mit der beizubehaltenden hermeneutischen Methode, die jedoch in *Ergänzung* mit empirischen Methoden und ideologiekritischen Fragestellungen stehen soll.²⁴

Die Hermeneutik – und hier wahrt Klafki die Tradition – wird weiterhin als Kernstück nunmehr "moderner" Erziehungswissenschaft angeboten. Mit ihr soll die weiter oben illustrierte "innere" Herangehensweise an die Realität beibehalten und anstelle kritisch-empirischer Praxisuntersuchung die Interpretation von Berichten über die Praxis gesetzt bleiben: "Hauptquelle der Aussagen geisteswissenschaftlicher Pädagogik sind Texte, Reflexionen und Theorien pädagogischer Denker, Berichte über pädagogische Erfahrungen und pädagogische Praxis. Der Sinn solcher Texte wird durch Interpretation, durch Auslegung entwickelt." (Ebd.) Diese Interpretationspraxis, die Ermittlung des Sinnes von Texten, bildet das unveränderte hermeneutische Kernstück moderner Bildungstheorie.²⁵

24 Der Aufbau des gesamten "Funk-Kollegs Erziehungswissenschaften" ist auf diese Ergänzung abgestellt. Vgl. bes. Klafki (1971 a, S. 254 ff.).

²⁵ Die von Dilthey geforderte Analyse des Lebenstextes wird von Klafki und anderen nicht so eindeutig herausgehoben. Bei ihnen steht die Literaturanalyse im Vordergrund. Vgl. zur Überwindung des Diltheyschen Anspruches im anderen Zusammenhang auch diese Arbeit S. 92 ff.

Dabei wird das Resultat der hermeneutischen Analyse, die auch im neuen Anspruch Momente subjektiver Spekulation aufzeigt, zugleich bestimmend für die Setzung von Unterrichtsnormen, weil – so Klafki – Texte von vornherein unter dem Aspekt aktueller (pädagogischer) Fragestellungen analysiert werden. (Ebd., S. 67) Es wird nun als allgemeines Grundprinzip der Pädagogik das von der Aufklärung herstammende Prinzip, daß der Mensch zur "Mündigkeit" und "Selbstbestimmung" geführt werden müsse, anerkannt und vertreten, jedoch wird auf der anderen Seite über diese abstrakten Forderungen hinaus auch in der revidierten Bildungstheorie nicht gesagt, was die objektiven Voraussetzungen und Grundlagen derartiger Auffassungen bildet.

Die Wendung, die der bildungstheoretische Ansatz im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften" nimmt, steht unter der Einsicht, daß die Bildungstheorie "heute als ein methodischer Teilaspekt einer komplexeren Problematik der Erziehungswissenschaften verstanden werden muß". (Ebd., S. 57) Dies gilt vor allem für die spekulative Problematik bildungstheoretischer Begründungen, die sich andererseits auch im Funk-Kolleg nicht beseitigen ließ.26 Klafki relativiert seine früheren Einsichten uneindeutig, obgleich er in bezug auf das pädagogische Verhältnis und in Anspielung auf Nohl den neuen Weg nun "wahrhaft" wissenschaftlichbildungstheoretischer Pädagogik und Didaktik anmahnt: "In der Tat muß man die meisten Aussagen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik... über den pädagogischen Bezug zunächst als Hypothesen auffassen, die genauer überprüft werden müssen." (Ebd., S. 68) Andererseits scheint sich unter Anerkennung dieser Einschränkung der eigentliche Wert der Bildungstheorie erst recht herstellen zu lassen: "Sieht man die Sache so, dann ist das Verfahren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ... - nämlich: das systematische Aufarbeiten von Texten und der in ihnen geäußerten Auffassungen zu einem bestimmten pädagogischen Problem sowie die Verbindung solcher hermeneutischer Untersuchungen mit dem Nachdenken über eigene und fremde Erfahrungen und unmittelbare Beobachtungen - nach wie vor einer der wesentlichen Wege, auf denen man zu wissenschaftlich fruchtbaren Vermutungen, zu Hypothesen kommen kann." (Ebd.) Klafki erkennt zwar an, daß Nohl, Weniger und andere ihre Aussagen nicht als Hypothesen, sondern als gesicherte Erkenntnisse verstanden wissen wollten, aber für die Zukunft der Bildungstheorie gilt diese Gesichertheit ebensowenig wie die übermäßige Betonung emotionaler Einstellungen. Klafki und andere öffnen, so gesehen, die Bildungstheorie

²⁶ Vgl. z. B. das Kapitel über die "anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen der Erziehung" (Klafki 1971 a, S. 13 ff.) oder die Einschätzung der Hermeneutik als Wissenschaftsverfahren. (Vgl. ebd. S. 126 ff.).

im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften" radikal in Richtung auf eine Aufnahme empirischer Verfahrensweisen. Sie ziehen Arbeiten von Behavioristen und anderen heran, um die eigene "verstehende Tradition" mit Wenn-Dann-Aussagen zu ergänzen. Unter der Programmatik der Ergänzung steht und fällt das derartig konstruierte "Funk-Kolleg": Einerseits erfolgt die empirische Ergänzung der emotional-spekulativen lebensphilosophischen Seite, zum anderen die ideologiekritische Ergänzung, um den Mangel bildungstheoretischer Selbstreflexion auszugleichen. Trotz dieser Ergänzung soll immer noch der tiefere Sinn der Bildungstheorie erhalten bleiben, weil die hermeneutischen Interpretationskünste nun hypothetisch operationalisierbar und gegenüber ideologiekritischer Zurückweisung offengelassen sind. Die Bildungstheorie bietet sich dermaßen ergänzt als synthetische Kraft aller gegenwärtigen pädagogischen und didaktischen Forschungsrichtungen an: Sie wird zur Basis der "kritischkonstruktiven Erziehungswissenschaft" (Klafki 1971 b) genommen, die Klafki als Rettung aus der zerfahrenen pädagogischen Diskussion 1971 empfiehlt. Die Hypothek dieser Theorie besteht allerdings in ihrer tendenziellen Theorielosigkeit, da die Ergänzung der Bildungstheorie mit ihren wissenschaftsmethodologischen Kontrahenten die bildungstheoretische Denkweise relativierte, ihr die Anerkennung unterschiedlichster wissenschaftlicher Theorien aufzwängte.27 Im "Funk-Kolleg Erziehungswis-

Besonders die Arbeit von Ilse Dahmer über das Theorie-Praxis-Verhältnis (1968) erreicht einen Problemhorizont, der das bildungstheoretische Denken nicht einfach auflöst, sondern seine Schwächen differenziert herausarbeitet. Daß auch gegenwärtig noch Bildungstheoretiker mit hervorragenden wissenschaftlichen Arbeiten in die didaktische Diskussion einereifen, zeigt z. B. Nicklis (1967).

Andererseits hat die bildungstheoretische Didaktik die herausgearbeiteten Probleme nicht konstruktiv verarbeitet. Dies gilt insbesondere auch für die Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Ansätzen. Zu leicht wurden die Anschauungen der anderen, besonders die Paul Heimanns, oberflächlich in das bildungstheoretische Konzept integriert, mitunter sogar als altbekannte und eigene Vorstellungen deklariert. Dieser Umstand hat nicht gerade zur Klärung der Positionen beigetragen. Vgl. Klafki (1967) und bes. Beckmann (1967, S. 149).

1976 schließlich gibt Klafki entscheidende früher vertretene Positionen auf. Didaktik im weiteren Sinne wird von ihm im wesentlichen in der Bestimmung Heimanns akzeptiert. Besonders die früher bestrittene Interdependenz wird nun zum Teil ausdrücklich bejaht. Andererseits gelingt es Klafki nicht, die Bedingungsfelder differenziert genug zu erfassen. Er macht m. E. den Fehler, die Entscheidungsfelder disferenziert genug zu erfassen. Er macht m. E. den Fehler, die Entscheidungsfelder zu zeigen versuchen (vgl. zunächst I. A. 2.), daß das Entscheidungsfeld die Didaktik im engeren Sinne konstituiert. Zur Didaktik im weiteren Sinne vgl. bes. S. 427 ff.

²⁷ Gegenüber dem "Funk-Kolleg" argumentierte Klafki an anderer Stelle genauer. Vgl. Klafki (1971 b). 1973 hob Klafki die Bedeutung der Handlungsforschung im Schulfeld hervor. Durch eine Abgrenzung vom positivistischen Empirieansatz konnte so zumindest der ideologiekritische Anspruch konkretisiert werden. Der Frage, ob damit die tendenzielle Theorielosigkeit überwunden wurde, kann hier nicht näher nachgegangen werden. Vgl. Klafki (1973). Vgl. dazu nochmals Anm. 41, S. 84.

senschaften" stehen die Hermeneutik, die Tiefenpsychologie Freuds und Charakterkunde Kretschmers, der Behaviorismus nach Skinner und anderen, der kritische Rationalismus Poppers und Versatzstücke des Marxismus in einer Reihenfolge als Erklärungszusammenhang pädagogischdidaktischer Wirklichkeit. Dermaßen ergänzt, ist der Exodus bildungstheoretischen Denkens die Folge; allerdings entspricht diese Form der Auflösung der Bildungstheorie in Beliebigkeit kaum der geschichtlichen Tragweite dieses Ansatzes. Wenngleich im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften" ein vielfältiges und nicht uninteressantes Erkenntnismaterial vorgestellt wird, bleibt die Frage zu stellen, ob aufgrund der Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit der behandelten Theorien unter dem Blick einer gemeinsamen Erklärungsbasis der gerade auch in der Erziehungswissenschaft notwendige Wissenschaftspluralismus nicht allzusehr in Harmonie umgewandelt wird. Sollten nicht gerade die Widersprüche zwischen den Erklärungen eine wesentliche Triebkraft des wissenschaftlichen Fortschritts sein? Sollte nicht gerade hier eine spezifisch bildungstheoretische Denkweise sich als Diskussionspartner erweisen? Ober beinhaltet die "allseitige" Ergänzung der Bildungstheorie schon ihre Auflösung?

1.2. Kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen

Die geisteswissenschaftliche Theorienbildung im Anschluß an Dilthey steht in dem Bemühen, erzieherische Prozesse im Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit zu bestimmen. Diese Bestimmung ist allerdings nicht im Sinne einer Aufdeckung der Determiniertheit des Erziehungsprozesses als Kausalanalyse gemeint, sondern in Spekulationen über diesen Prozeß aufgelöst: teilhabendes Verstehen. Dieses Verstehen ist dualistisch, d. h. auf Naturprozesse bezogen als Erklären der Erscheinungen und Aufdecken der Ursachen aufgefaßt, auf gesellschaftliche Prozesse bezogen heißt Verstehen im geisteswissenschaftlichen Anspruch, das Nichterklärbare mitzudenken, d. h. teilhabend zu verstehen, ohne die Teilhaberschaft wissenschaftlich eindeutig systematisieren zu können und Erklärungen über das sogenannte Unerklärbare abzugeben. Der streng methodologisch begründete Dualismus von Natur- und Gesellschaftswissenschaften weist den Gesellschaftswissenschaften einen Ort zu, der die Beschränktheit der eigenen Erklärungsversuche, d. h. die Reduktion auf das Verstehen, als Tugend der Wissenschaft preist: Die Komplexität und bis in letzte Sinngebung hineinreichende Geistigkeit des Menschen verbietet Anschauungen, die eine - wie in den Naturwissenschaften vorausgesetzte - Determiniertheit und damit Erklärung geistiger Prozesse als wie auch immer ablaufende Abbildungsprozesse des Seins im Bewußtsein behaupten. So gesehen steht die geisteswissenschaftliche Theorienbildung in der Tradition des *Idealismus*, der gegenüber dem mechanischen Materialismus, wie er beispielsweise von den französischen Materialisten vertreten wurde und der die völlige Determiniertheit auch des geistigen Menschen durch die äußeren Umstände behauptete²⁸, die Freiheit des Subjekts einklagte und ins gegenteilige Extrem verfiel: Leugnung der Möglichkeit der Determiniertheit des geistigen Lebens durch die Umstände.

Allerdings wird der Idealismus im geisteswissenschaftlichen Ansatz funktionalistisch ergänzt, er löst sich nicht in "reinen" subjektiven Idealismus auf, dem die äußere Welt nichts mehr gilt. Eingegrenzt ist in der Art des Diltheyschen Idealismus schon die Interpretation der Rolle der Naturwissenschaften, denen die Erklärung objektiver Zusammenhänge zugestanden wird und die sich damit auch dem Materialismus öffnen können. Zudem tritt an die Seite idealistischer Interpretation der Funktionalismus als wesentlicher Bestandteil der verstehenden Spekulation über Erziehungsvorgänge: Erziehung wird als Funktion der Gesellschaft aufgefaßt, und damit wird über den Anspruch des Subjekts hinaus (Freiheit) die Einschränkung des Subjekts durch die objektive Macht der Gemeinschaft (Notwendigkeit) in die idealistische Interpretation einführbar. Freiheit des Subjekts oder Einschränkung dieser Freiheit durch funktionalen Zusammenhang der Gesellschaft, die Erklärung dieses Problems wird zur methodologischen Klippe des Versuches, bildungstheoretische Didaktik zu begründen. Denn die Beliebigkeit der Ausdeutung dieses Widerspruches aufgrund der Leugnung kausaler gesellschaftlicher Bestimmtheit im geisteswissenschaftlichen Ansatz bringt immer wieder Spekulationen und weniger systematische Reflexionen auf der Basis empirisch fundierter Studien über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft hervor; in der spekulativen Auslegung jedoch droht der Anspruch, die Lebenswirklichkeit zu verstehen, unterzugehen: Geistige Werte werden stellvertretend für die Wirklichkeit setzbar, ohne kritisch - und das heißt auch systematisch-empirisch - an ihr überprüft zu werden. Die Abbildung der Lebenswirklichkeit - und dieses Problem zieht sich durch alle bildungstheoretischen Bemühungen - steht immer in Gefahr, spekulativ aufgelöst und subjektivistisch mystifiziert zu werden,

²⁸ Der französische Materialist C. A. Helvetius faßt eine derartige Sicht in einer prägnanten These zusammen: "Die notwendig verschiedene Erziehung der verschiedenen Menschen ist vielleicht die Ursache jener geistigen Ungleichheit, die man bisher der ungleichen Vollkommenheit der Organe zugeschrieben hat." (Helvetius 1972, S. 45).

weil der Idealismus als erkenntnistheoretische Hypothek den Standpunkt einseitiger (subjektivistischer) Interpretation in die Analyse der Lebenswirklichkeit einbringt.

In der Darstellung des bildungstheoretischen Ansatzes wurden Arbeiten von Nohl, Weniger und Klafki angeführt. Anhand einer Auseinandersetzung mit diesen Autoren sollen im folgenden wesentliche methodologische Probleme der Bildungstheorie kritisch aufgedeckt werden.

Bei Herman Nohl steht das Leben in der Spannung zwischen Vergangenheit und Zukunft einerseits wie zwischen den Grenzen der Kultur und Religion andererseits. Lebensspannungen, so die Devise, müssen ausgehalten werden, wobei der Bildung das Moment der Tradierung des Lebens zukommt, d. h. der Stabilisierung der Lebensverhältnisse. Nohl geht von der idealistischen Annahme aus, daß eine durch die Erziehung bewirkte Veränderung des menschlichen Verhaltens streng von der Veränderung der politischen Verhältnisse zu unterscheiden sei, da das Subjektive schematisch vom Gesellschaftlichen getrennt gedacht werden muß. Solche schematischen Auffassungen sind typisch für eine Denkhaltung, die zwar die ganzheitliche Erfassung der Erscheinungen propagiert, dem ganzheitlichen Prinzip jedoch andererseits die Schranken der eigenen Wertvorstellungen vorsetzt und Ganzheiten in schematische Einordnungen überträgt: Das menschliche Verhalten steht geschieden von den menschlichen Verhältnissen, Entwicklung der Verhältnisse durch die Erziehung ist angeblich nur möglich, wenn Erziehung auf Tradierung bedacht ist. Wenngleich das Zukünftige immer mitgedacht werden soll, so doch nur als Gedanke an die Entfaltung des Bestehenden: Bildungstheorie, so begründet, ist konservativ. Dies liegt auch darin enthalten, daß Leben nach dieser Sicht immer letzte Sinngebungen und damit Religion, also nicht wissenschaftlich zu Bewertendes einschließt: "Leben kann nicht vor den Richterstuhl der Vernunft gebracht werden", formulierte Dilthey. (Dilthey 1942, S. 261)

Der Funktionalismus wird bei Nohl durch den Begriff Repräsentation gesichert. Allerdings liegt hier auch die Stärke des geisteswissenschaftlichen Ansatzes: Repräsentation soll nicht heißen, daß einseitig zugunsten bestimmter gesellschaftlicher Interessengruppen gebildet wird; vielmehr wird der Anspruch allseitiger, wenngleich nicht wissenschaftlicher Bildung erhoben. Dennoch meint Repräsentation in erster Linie die Funktionalität der Reproduktion einer Gesellschaft im Sinne der Überbetonung der Tradierung. Aus dem, was ist, soll das Erziehungsziel gefiltert werden; das, was ist, meint jedoch das zu Stabilisierende gegenwärtig herrschender Macht und weniger das der Möglichkeit oder Wünschenswertlichkeit

menschlicher Interessen nach zu Entwickelnde, also z. B. Kaisertum, wenn das Kaisertum herrscht, Faschismus, wenn der Faschismus regiert, aber auch Demokratie, wenn Demokratie besteht. Die hierin sichtbar werdende Geschichtslosigkeit des auf Geschichte pochenden Ansatzes ist frappierend: Wie soll die Repräsentation die Geschichtlichkeit sichern, wenn möglicherweise das zu Repräsentierende gegen die geschichtliche Entwicklung steht?²⁹

Die geschichtliche Einsicht wird bei Nohl als systematische aufgefaßt, wenn systematische Kategorien, die einmal gewonnen wurden, der geschichtlichen Analysetätigkeit vorausgehen. Eine solche systematische Kategorie ist beispielsweise das Ziel der "Erweckung eines gesunden adligen geistigen Lebens in allen Volksgenossen", nur: Die Geschichtlichkeit dieser unterstellt zweckfreien Kategorie kann schwerlich eindeutig auf die Demokratie bezogen werden. Weniger der in dieser Kategorie wertmäßig zum Ausdruck gebrachte Konservativismus als vielmehr die in diesem Zusammenhang zu erwähnende mangelnde Auseinandersetzung mit der faschistischen Ideologie zeigen die tendenzielle Unvereinbarkeit derartiger Vorstellungen mit der Demokratie. Dies gilt bezogen auf den Idealismus dann, wenn die Bildung um ihrer selbst willen propagiert und hintenherum die gesellschaftliche Funktionalität der Bildung im Sinne jeweils herrschender - auch undemokratischer - Mächte anführbar gehalten wird. Eine vergesellschaftete Bildung, d. h. Allseitigkeit und Wissenschaftlichkeit der Bildung für möglichst alle, d. h. Verwirklichung demokratischer Rechte durch reale Umsetzung der Grundsätze der Demokratie, verflüchtigt sich bei Nohl in die Individualisierung des pädagogischen Prozesses und findet ihren Kontrapunkt in der Behauptung der Notwendigkeit einer Elitenbildung bzw. Bildung der biologischen Grundlage nach. Biologische Grundlage im Nohlschen Verständnis meint nicht die Bildung den Bedingungen der unleugbaren biologischen Voraussetzungen des Menschen gemäß, soweit sie von den Wissenschaften bisher überhaupt exakt nachgewiesen wurden, sondern hat schon vorentschieden, daß die unterschiedliche Begabung der Menschen als innerer Programmwert von so hoher Bedeutung ist, daß Eliten- und Massenbildung dem Gesetze der Natur nachkommend unterschieden werden müssen. So sind Nohls Gedanken zu verstehen, wenn er die Reifung des Menschen als "Richtungssinn der individuellen Bega-

²⁹ Der geisteswissenschaftliche Ansatz versäumte es nach 1945, den Zusammenhang geisteswissenschaftlicher und faschistischer Ideologie, den es im deutschen Faschismus gegeben hatte, zu problematisieren und theoretische Konsequenzen im Hinblick auf eine fundamentale Sicherung des demokratischen Anspruches zu ziehen.

bung" auf einen Beruf hin interpretiert; in diesen Gedanken steckt zugleich die Überzeugung einer Pädagogik vom Kinde aus, die das Reifen der angeborenen Anlagen des Kindes behüten und fördern will. Gesellschaftliche Verhältnisse erscheinen aufgrund der Dominanz der inneren Werte angeborener Anlage als Naturgesetz, das nicht verändernder Verletzung unterliegen darf. Muß sich nicht gerade die Demokratie derartigen Gedankengutes versagen? Ihrem Anspruch zumindest gilt die verändernde Entwicklung jeweils bestehender Lebensverhältnisse in Richtung auf vertiefende Demokratisierung und Humanisierung, auf Entfaltung der schöpferischen Kräfte aller Menschen und optimale Förderung aller im Sinne der Entfaltung gleicher Chancen als allgegenwärtiges Ziel, um auf der jeweils gegebenen Stufe historisch-konkreter Gesellschaftsund damit Menschheitsentwicklung ihren spezifischen Beitrag zur Entwicklung des Fortschritts der Menschheit zu leisten. Diesem Anspruch kann die Nohlsche Konzeption nicht gerecht werden.

Erich Weniger setzte die Nohlsche Denkhaltung in didaktische Aussagen um. Seine Bestimmung der Didaktik wurde grundlegend für das bildungstheoretische Didaktikverständnis.

Das "Lehrgefüge" - und nicht etwa der Lehr-Lern-Prozeß, wie Wolfgang Klafki zum Teil herauszustellen versuchte (vgl. Klafki 1968) steht im Zentrum des Wenigerschen Didaktikverständnisses. Damit ist die zentrale Bedeutung des inhaltlichen Prozesses, der im Unterricht vorliegt, an erste Stelle gesetzt: Didaktik ist auf Inhalte und den Inhalten verpflichtet, didaktische Analyse meint Inhaltsanalyse und nicht die Analyse der gesamten Unterrichtssituation. Es gibt für Weniger keine eindeutige Reihenfolge der am Unterricht beteiligten Faktoren, so daß die Praxis der Inhaltsvermittlung das eigentliche Reservoir der Theoriebildung darstellt. Die Praxis soll mittels der Bildung "einheimischer Begriffe" zur Geltung gebracht werden. Dabei wird der Didaktiker erkenntnistheoretisch auf drei Schichten der Theorienbildung verwiesen: die vorwissenschaftliche oder die Schicht der Voreingenommenheit, in der der emotionale und weltanschauliche Grundgehalt des Daseins enthalten ist, dann die formulierten Regeln des Praktikers und schließlich die Wissenschaft als systematische Besinnung. Bedeutend ist hier vor allem die Abhängigkeit der Wissenschaft von der Praxis: Wissenschaft verschafft sich hier erst Raum, wenn die Praxis schon vorwissenschaftlich oder regelhaftpraktisch begründet ist. Wissenschaft muß darauf Rücksicht nehmen, ist also nichts Reines, Wertfreies oder emotional Entleertes, wenngleich andererseits die Wissenschaft zweckfrei, nicht einseitig auf Interessen festgelegt sein soll.

Die zweckhafte Festlegung der Wissenschaft und damit ihre bildungstheoretische Zweckgebundenheit und Interesseneinseitigkeit steckt iedoch gerade in der Wenigerschen Bestimmung der drei Grade der Theorie und der Abhängigkeit der Wissenschaft von der Praxis. Praxis, wohlgemerkt, meint bei Weniger nicht gesellschaftliche Praxis, nicht den Bezug zur allgemeinen Realität, sondern allein die Praxis des pädagogischen Bezuges, damit auch kein weitgestecktes sozialkritisches Kriterium, sondern ein eng gefaßtes Bestimmungselement, das die bildende Begegnung fixieren und als einzig bestimmenden Bildungszusammenhang behaupten soll. Von dieser Praxis nun abhängig zu sein, wird für die pädagogische Wissenschaft zur Beschneidung ihres Reflexionskreises: Sie steht außerhalb der Sphären ihres gesellschaftlichen Seins und nur innerhalb der Begegnung zwischen Erzieher und Zögling ist sie bei sich selbst. Die Hilfestellungen anderer Wissenschaften sind damit begrenzt und nur für den pädagogischen Akt als einmaligen Vorgang gefragt. Das teilhabende Verstehen begründet sich so durch die Reduktion des Praxisbegriffes auf bildende Begegnung. Der Lehrer wird einseitig auf das teilhabende Verstehen gemäß bildungstheoretischer Wertnormen verpflichtet, weil alle weiteren Erklärungen durch den bildungstheoretischen Praxisbegriff der wissenschaftlichen Reflexion entzogen werden. Damit schließt sich ein Zirkel: Teilhabendes Verstehen ist im Sinne der Bildungstheorie gegen kausale Erklärung des menschlichen Verhaltens und der menschlichen Verhältnisse - besonders der Erziehungsverhältnisse - immunisiert, weil Erklärungen, die den Horizont selbstgewählter Verstehenswilligkeit übersteigen, bildungstheoretisch als nicht mehr zum Gegenstandsbereich der Didaktik zählend nachgewiesen werden können. Hiermit wird bildungstheoretische Wissensfeindlichkeit begründbar, da man nur Begrenztes vom didaktischen Gegenstand zu erfahren duldet, andererseits wird die bildende Begegnung zum Feld breiter Spekulation über die Inhaltlichkeit des pädagogischen Prozesses. Diese Inhaltlichkeit und nicht die gesamte Unterrichtssituation soll reguliert werden und über die Herausbildung von Kriterien zur Lehrplanumsetzung den Lehrer als Amtsträger gesellschaftlicher Mächte befähigen, eine fruchtbare bildende Begegnung herzustellen.

Die Lehrplantheorie Wenigers bildet den Kern seines Didaktikverständnisses. Über sie wird die postulierte Freiheit des Lehrers im Sinne bildungstheoretischer Vernunft kanalisiert. Freiheit des Lehrers wird nur insoweit relevant, wie sie dient, Notwendigkeiten, die durch den Lehrplan gegeben sind, frei, d. h. schöpferisch umzusetzen. Insofern sind die Grenzen der Spekulation einerseits eng gezogen, d. h. auf bestimmte vorgegebene Stoffe fixiert; andererseits weit gefaßt, d. h. der persönlichen Um-

setzung des jeweiligen Lehrers frei überlassen, um eine möglichst lebendige Begegnung hervorzubringen.

Bei Weniger konkretisiert sich in der Lehrplantheorie der Widerspruch des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, der einerseits idealistisch auslegend argumentiert, andererseits die Funktionalität der Reproduktion der je herrschenden Gesellschaft sichern will. Weniger versucht den Widerspruch von Freiheit und Notwendigkeit zu lösen, indem er den Staat einerseits als zweckfreien Mittler zwischen Individuum und Gesellschaft charakterisiert, andererseits zugesteht, daß der Staat auch als geistige Macht auftreten kann und in bezug auf die politische Unterweisung und den Geschichtsunterricht auch als Interessenvertreter auftreten muß. Der Staat erscheint als die sichere Instanz der Herstellung der notwendigen und wünschenswerten Voraussetzungen didaktischer Auslegekunst: Diese ist auf die schöpferische Umsetzung des staatlich Gesetzten bezogen. In den Staat selbst gehen die unterschiedlichsten geistigen Mächte ein, sie ringen um Geltung. Der Staat achtet jedoch die Allseitigkeit der Interessen, um vor Einseitigkeit der Entwicklung geschützt zu sein. Dieser Idealfall staatlicher Überparteilichkeit wird indes bildungstheoretisch als übergeschichtliche Kategorie bloß unterstellt, nicht aber bewiesen. Vor allen Dingen nicht geschichtlich untermauert, sondern absolut gesetzt: als sei der Staat eine Staatsform schlechthin. Gerade hierin aber krankt zumeist das Verhältnis von staatlicher und wissenschaftlicher Politik. Die im Staat artikulierten und die herrschaftlich durchgesetzten Interessen können durchaus im Widerspruch zwischen ideologischem Anspruch und aufgedeckter Wirklichkeit stehen. Auch eine didaktische Theorie wird das immer mit bedenken müssen. Sie ist als Wissenschaft immer der Wirklichkeit und den Möglichkeiten, Wirklichkeit adäquat und ungeschmälert zu erfassen, verpflichtet. Sie dient einer demokratischen Aufgabe nur so weit, wie sie dieses Recht, das ihr in der Zusicherung der Freiheit von Forschung und Lehre in der Bundesrepublik Deutschland de jure zugestanden ist, ernsthaft und ohne Furcht vor den dabei auftretenden Konflikten mit Leben erfüllt. Bei Weniger wird der Didaktik dieses Recht jedoch eher beschnitten. In seiner Theorie stecken theoretische Elemente einer Staatspädagogik, wie sie zur Zeit des Faschismus unheilvoll herrschte. Weniger negiert allzu leichtfertig die aufklärerische Funktion: Didaktik im Wenigerschen Sinne schließt die Möglichkeit mangelnder Reflexion über die Geschichtlichkeit des Staates ein.30

³⁰ Weder Weniger noch die in seiner Schule stehenden Didaktiker haben energisch genug aus der Zeit des Nationalsozialismus gelernt: In die bildungstheoretische Begründung wurde zwar der These nach eine relative Autonomie der Pädagogik vom Staate aufgenommen, aber nicht im entferntesten bewiesen oder konkretisiert. Bei allen Speku-

Wie sehr Weniger dem unrealistischen Ideal des unhistorischen Staates ergeben ist und wie wenig seine Aussagen an der Realität der gegenwärtigen Gesellschaft überprüft wurden - das methodologische Grundproblem dieses Denkansatzes -, zeigt die Behauptung der drei Schichten des Lehrplans. Die erste Schicht des Lehrplans ist als inhaltliche Vorgabe durch den Staat aufgefaßt. Der Lehrer soll jedoch darüber hinaus die je konkrete Volkstümlichkeit des Heimatkreises bewahren und durch diese das Leben "kräftiger" machen. Die zweite Schicht des Lehrplans ist damit Korrektur möglicher Praxisabgehobenheit von Inhalten, sie dient der Bewahrung volkstümlich eingebundener Praxis. Volkstümlichkeit als irrationale Kategorie vermag so der spezifischen Leistung des jeweiligen Lehrers gemäß die lehrplanmäßige Zielperspektive zu relativieren, die Theorie an die Fessel (gerade rückständiger und daher) beschränkter Praxis zu legen. Die dritte Schicht des Lehrplans zeigt das Dilemma bildungstheoretischer Spekulation noch deutlicher auf: Stoffbeherrschung praktischer Art, die Entwicklung von Fähig- und Fertigkeiten fallen gar nicht unter den Bildungsbegriff, sondern sollen erst einmal auf bildenden Gehalt überprüft und gegebenenfalls mit bildendem Sinn versehen werden. Bildung meint also immer "mehr" als Ausbildung für die Praxis: Bildung soll Erziehung zu geschlossener Denkhaltung, zu festgelegter Weltanschauung, bestimmter Wertschätzung, vorgegebener ästhetischer Einschätzung usf. sein. Nicht die Intellektualisierung, sondern die Vermittlung einer geschlossenen Weltsicht ist daher das Anliegen der Schule, und derartige "Zweckfreiheit" zeigt den Kern der Gebildetheit: In ihr darf noch abgesehen werden von der "Grausamkeit des Lebens". Über die Grausamkeit zu befinden obliegt ohnehin nicht der Didaktik. Ihr Entscheidungsraum betrifft die Vermittlung vorgegebener Inhalte, deren

lationen über die Erziehungswirklichkeit in ihrer historischen Seinsweise blieb der

Noch Fußnote 30

Staat als historischer Prozeß sich ablösender Staatsformen unbeachtet. Er wurde als

übergeschichtliche Kategorie betrachtet, so daß eine Verantwortung gegenüber einem bestimmten, den demokratischen, Staat nicht näher zu vertiefenden Überlegungen und Konsequenzen für die didaktische Theorie führte. "Die geistes-wissenschaftliche Didaktik E. Wenigers verlegt den emanzipatorischen Bildungsprozeß, der die Entwicklung des selbständigen geistigen Lebens gewährleistet, in die Innerlichkeit des Heranwachsenden, der in dieser Hinsicht als Subjekt und als Selbstzweck vom Lehrer geachtet wird, trennt die Dimensionen des ,innerlichen' und ,äußerlichen' Menschen voneinander, um die These von der zweckfreien Bildung nicht zu gefährden, und überläßt die "Außerlichkeit" des Menschen, die Dimension seines Handelns, den autoritären Zwängen des Volksstaates, die lediglich ein Sicheinpassen an vorgegebene Verhältnisse gestattet. So erweist sich die innere Freiheit als Voraussetzung der äußeren Unfreiheit, die innere Emanzipation als Bedingung der äußeren Ein- und Unterordnung. Durch die Verbannung der Emanzipation in die Subjektivität des Menschen wird sie abstrakt und bezieht sich nicht auf das konkrete Dasein des Menschen im Raum des praktischen Lebens." (Schäfer 1970, S. 7).

Auswahl ihre Kompetenz überschreitet: Überhaupt die Kompetenz der Wissenschaft überschreitet.

In der Lehrplantheorie Wenigers aber wird nicht nur die inhaltsbezogene Einschränkung der Didaktik im Rahmen konservativer Wertauffassungen sichtbar. Die Überlegungen sind grundsätzlich auf nur einen Teil der bildenden Begegnung fixiert, ohne den weiteren institutionell-organisatorischen oder allgemein-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungsgeschehens näher zu analysieren und selbst die bildende Begegnung wird auf inhaltliche Fragen reduziert, so daß die individuellen Voraussetzungen der Schüler und des Lehrers allenfalls über den Bildungsinhalt in den Blick geraten und damit kaum umfassend genug beschrieben und untersucht werden können. Der Anspruch, die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt didaktischer Theorie zu beachten, zeigt sich in diesem reduzierten Kompetenzrahmen als unerfüllbares Versprechen. Und selbst die zum Teil eingelöste Reflexion zumindest der Inhaltlichkeit des Bildungsgeschehens ist problematisch. Didaktik als Wissenschaft kommt im bildungstheoretischen Denken nicht über das Konstatieren der sie bestimmenden Mächte hinaus. Das Konstatieren von Erscheinungen jedoch reicht kaum hin, um Wissenschaft zu begründen. Es werden in der Lehrplantheorie Wenigers weder empirisch-analytische Verfahren sichtbar, die der Didaktik Wirklichkeit erschließen könnten, noch wird sich Ideologiekritik über diesen Ansatz begründen können, da Absichten der Legitimation gegenüber wirklichkeitskritischen Analysen dominieren. In der Bildungstheorie wurde die Aufklärungsfunktion der Wissenschaft, mit der sie in die Geschichte der Menschheit eingetreten war, allzusehr vernachlässigt. Gegenüber aufklärerischen Analysen entwickelten Bildungstheoretiker eher legitimierende Erklärungen einer so oder so vorgegebenen Wirklichkeit, und die geisteswissenschaftliche Spekulation über das Bildungsideal trug für die bildungstheoretische Didaktik immer mehr den Anstrich der Rezeption als der kritischen Reaktion. Didaktik trägt im bildungstheoretischen Verständnis, das Wert auf die Reflexion der vorentschiedenen Inhaltlichkeit legt, nicht so sehr iedoch die Analyse des Prozesses der Vorentscheidung vorantreibt, tendenziell unkritischen Charakter, d. h. Didaktik meint mehr die Umsetzung als Regel, weniger die kritische Auseinandersetzung mit Inhalt und Regel der Umsetzung.

So gesehen ist die Wenigersche Verbindung von Bildungs- und militärischer Theorie zwingend. In ihr zeichnet sich das grundlegende Problem jeder Didaktik ab: Auf Inhalte bezogen zu sein und Inhalte umsetzen zu müssen, selbst auf die Gefahr hin, mit diesen Inhalten menschliche Wünschenswertlichkeit in Frage zu stellen. (Vgl. auch S. 427 ff.) Die Bewältigung dieses methodologischen Problems muß am Anfang aller Versuche

stehen, die Didaktik als Wissenschaft begründen wollen. In der Bildungstheorie sind durch Weniger die Grenzen des Verständnisses dieses Problems zu eng gezogen: Es wird einerseits durch den reduzierten Praxisbegriff soweit beseitigt, daß die in der Praxis enthaltene Widersprüchlichkeit verdeckt wird; es wird andererseits in der Lehrplantheorie ignoriert, um die Praktikabilität des bildungstheoretischen Ansatzes im Sinne der berufsständisch orientierten Tradierungsfunktion zu sichern.³¹ Die fortschreitende wissenschaftlich-technische Entwicklung und die Versachlichung der Lebensformen in der Gegenwart deckte das Ende der Epoche derartiger Pädagogik deutlich auf.

Wolfgang Klafki faßte in 12 Thesen die von ihm übernommene Gültigkeit geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Didaktik zusammen. Diesen 12 Thesen lassen sich Antithesen gegenüberstellen, die die methodologischen Probleme des bildungstheoretischen Ansatzes aus der Sicht der Kritik der Bildungstheorie³² aufzeigen helfen (vgl. dazu weiter oben S. 52 f.):

Zu 1: Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte bedeutet die Reduktion des wissenschaftlichen Gegenstandsbereiches der Didaktik auf Fragen der Inhaltlichkeit und damit den Ausschluß der expliziten Reflexion über die komplexen Voraussetzungen der Unterrichtssituation. Unbestritten kann die Herausarbeitung der Notwendigkeit der Reflexion über die Inhaltlichkeit als wesentlicher (aber nicht hinreichender) Beitrag der Bildungstheorie gelten.

Zu 2: Die Forderung, einen Bildungsinhalt in Zusammenhang mit "bestimmten Heranwachsenden" auf "bestimmter Bildungsstufe" zu bestim-

32 Zur Kritik vgl. u. a. Roeder (1961; 1962). Ferner Huisken (1972, S. 55 ff.). Klafki selbst relativierte seine Standpunkte. Vgl. bes. Klafki (1971 b) und (1973). Zur Kritik am emanzipierten Anspruch Klafkis vgl. u. a. auch Bath (1974, S. 37 ff.).

³¹ Es gibt Autoren, die hervorheben, daß E. Weniger gegenüber H. Nohl, der überwiegend auf Tradierung bedacht war, auch den Aspekt des Zukünftigen und damit die Vorbereitung der Schüler auf die Zukunft in die geisteswissenschaftliche Didaktik integriert hat. Dies mag auf den direkten Vergleich Nohl — Weniger zutreffen, darf jedoch andererseits nicht absolut gesetzt werden. In Beziehung zu den sich entwickelnden industriellen Verhältnissen nach 1945 in Westdeutschland blieb selbst die Zukunftsorientierung Wenigers ein Moment der Tradierung, da die berufsständischheimatkundlichen Lebensverhältnisse nicht hinreichten, um eine dynamische Wirtschaftsentwicklung zu entfalten. Zur Erfassung des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses und zur Umsetzung der veränderten Lebenswirklichkeit in neue didaktische Kategorien reichten auch Wenigers bildungstheoretische Bemühungen nicht aus. Dies wird letztendlich in Negation des Wenigerschen Ansatzes deutlich im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften" von Klafki und anderen demonstriert: Das Gewinnen neuer Kategorien zur Erfassung der veränderten Lebenslage und den neuen Aufgaben der Didaktik mündet immer auch in die Auflösung der Bildungstheorie. Vgl. dazu bes. S. 81 ff. Vgl. ferner auch Anm. 45, S. 93.

men, erfordert zur Sicherung wissenschaftlicher Ergebnisse mehr als die Reflexion über die bildende Inhaltlichkeit. Dieses Mehr bleibt in der Bildungstheorie ausgeschlossen oder wird zumindest als sekundär und eher unbedeutend angesehen.

Die Forderung, einen Bildungsinhalt im Zusammenhang mit einer geschichtlichen Situation zu bestimmen, bedarf der Überprüfung des wissenschaftlichen Apparates, mit dem diese Bestimmung durchgeführt werden soll: Hier bestreitet jedoch die Bildungstheorie aufgrund ihres idealistischen Herangehens an die Analyse geschichtlicher Zusammenhänge die kausale Erklärungsmöglichkeit konkreter Prozesse. In dem Maße, wie jede geschichtliche Situation als "unmittelbar zu Gott" interpretiert wird, verweigert Geschichte die systematische Einsicht: Die Bestimmung eines Bildungsinhalts wird leicht zur Spekulation über den bildenden Sinn vorhandener und geschichtlich-kritisch nicht näher hinterfragter Werte.

Zu 3: Das Fruchtbarwerden eines Bildungsinhalts in einem Jugendlichen wird über den Lehrer vermittelt, an dem dieser Jugendliche sich bildet. Die Bildungstheorie folgt einer richtigen Einsicht, wenn sie die Wichtigkeit der aktiven Umsetzung eines erlernten Inhalts im Jugendlichen betont, andererseits ist der Weg zum Erzielen dieses Effekts einseitig: Er wird überwiegend an dem Meßfaktor Bildungsinhalt konkretisiert, und es wird von den weiteren inhaltsunabhängigen Bedingungen der Unterrichtssituation zu sehr abstrahiert. Hier wird unter anderem der Widerspruch provoziert, daß ein Schüler zwar vom Lehrer her gesehen "bildend", aber in bezug auf seine Lebensverhältnisse lebensfremd erzogen wird.³³

Zu 4: Die Behauptung uneingrenzbarer Freiheit des einzelnen in der Gemeinschaft erzwingt eine Beliebigkeit der Interpretation geschichtlicher Notwendigkeit und Freiheit. Diese wird aufgrund der Beliebigkeit bildungstheoretischer Spekulation dann real eher durch den je wirkenden äußeren Druck der Verhältnisse entschieden. Das gleiche Problem gilt für

³³ Dies gilt insbesondere für die Möglichkeit der Beachtung der Lebensbezüge des einzelnen Heranwachsenden. Die Perspektive des Lebens wird von vornherein durch die Festlegung auf Laienbildung, durch die Realisation volkstümlicher Bildung auf den engen Kreis vorgefundener Notwendigkeit und nicht menschlich wünschenswerter Möglichkeit (Erhöhung der Chancengleichheit) bezogen. Diese Kritik meint wohlgemerkt nicht die utopische Hoffnung einer auf einmal zu verwirklichenden allseitigen, wissenschaftlichen und für alle gleich geltenden Allgemeinbildung. Sie meint vielmehr die notwendige und durch sachlich kompetente Reform langfristig vorbereitete Herstellung von Reformschritten auf diesem Weg. Nur so wird sich langfristig gesehen Demokratie im weitesten Maße entfalten können. Andererseits aufgrund der wirtschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Entwicklung offenbar auch entfalten müssen, um die Möglichkeit weiterer dynamischer Entwicklung ausschöpfen zu können.

die Bestimmung der Funktionalität des Staates, der einerseits zweckfrei und andererseits zweckgebunden erscheint. Der dem spekulierenden Lehrer je zu eigene und gesellschaftlich angeeignete und vermittelte Dezisionismus kann entweder auf die Zweckfreiheit oder Zweckgebundenheit des Staates abgeschoben werden, solange die Zwecke des Staates erhalten bleiben. Unterricht vollzieht sich in Anpassung an den Druck, der vom Staat auf den Lehrer wirkt. Der Gefahr, daß ein Lehrer nicht erkennt, daß sich die Staatsform in undemokratische Verhältnisse transformiert, wie es 1933 geschah, kann bildungstheoretisch kaum entgegengewirkt werden, da hierfür Kriterien fehlen. Wertentscheidungen sind, bildungstheoretisch hergeleitet, oft nicht wissenschaftlich begründet, sondern in spekulative Beliebigkeit auflösbar.

Zu 5: Elementarbildung, die von der Wirklichkeit des Heranwachsenden ausgeht, verfällt, wie die Erziehungsgeschichte zeigt, leicht in die Betonung naiver und heimatkundlicher Vorstellungen. In der Bildungstheorie ist jedenfalls nicht die exakte Bestimmung der psychologischsozialen Ausgangsposition des Heranwachsenden intendiert, um Lernprozesse auf angepaßtem Niveau durchzuführen, vielmehr rückt in der Bildungstheorie die gebildete Beschränktheit inhaltlicher Weltauslegung nach vorgegebenem berufsständischen Wertmaßstab in den Blick und führt als Kriterium der Bestimmung von Bildungsaufgaben möglicherweise zur Feindlichkeit gegenüber gesellschaftsadäquater Ausbildung. (Vgl. u. a. Wilhelm 1967, S. 278 ff.)

Zu 6: Die Vorbereitung des Jugendlichen auf die Zukunft ist ein richtiges und wertvolles Ziel. Die Bildungstheorie stellt jedoch keine adäquaten Kriterien zur Bestimmung von Bildungsinhalten auf, die der notwendigen und möglichen gesellschaftlich-demokratischen Entwicklung der Gegenwart und Zukunft effektiv entsprechen könnten. Gerade aufgrund dieser mangelnden Kompetenz wurde die Bildungstheorie in den sechziger Jahren heftig attackiert und vom Zentrum an die Peripherie der pädagogischen Diskussion gedrängt.

Zu 7: Es ist für die Didaktik eine wesentliche Einsicht, daß die Bewältigung der Gegenwart zugleich Elemente der Bewältigung der Zukunft einschließen muß. Die Bildungstheorie bezieht diese Einsicht jedoch auf ihren typischen ideologischen Denkansatz. Die Gegenwart in (volkstümlicher) Beschränktheit wird zum Augenmaß der Auslegung unerklärbarer Zukunft, sie wird zum fixen Ausgangs- und nicht konstruktiven Kritikpunkt (gezielt auf die permanente Verbesserung bestehender Lebensverhältnisse) didaktischer Entscheidungen genommen.

Zu 8: Die mehr oder minder beschränkte Person wird von der Bildungstheorie nicht begabt, um allseitige Begabungen zu entfalten, sondern

immer schon als begabt oder unbegabt angesehen und damit als mehr oder minder bildsam betrachtet. Die inhaltliche Schwerpunktbildung dieses Theorieansatzes wird begabungsideologisch kanalisiert: Begabung kann sich bildungstheoretisch vermittelt nur dann entfalten, wenn sie schon vorhanden ist. Die lerntheoretische Einsicht, daß Begabung heißt, Begabung zu stiften (Roth), verschwindet in der bloß inhaltlichen Betrachtung des sogenannten eigentlichen Bildungssinns. Inhalte werden nur zur Bildung, wenn sie der Besinnung unterliegen, sagt die Bildungstheorie. Die Zweifelhaftigkeit ihrer wissenschaftlichen Begründung der Begabungsideologie verschweigt sie jedoch ebenso wie die systematische Erörterung der erkenntnistheoretischen Kriterien der Bestimmung des Begriffes Besinnung. Idealistisch behauptete Denkansätze genügen kaum der wissenschaftlichen und der demokratischen Entwicklung der Gesellschaft, die sich nur so weit entwickeln kann, wie sie bewußt und planmäßig, aufgrund einsehbarer Kriterien und abgesteckter bzw. absteckbarer Ziele im Sinne demokratischer Wünschenswertlichkeit vorangetrieben wird. (Vgl. auch S. 427 ff.)

Zu 9. Diese Didaktik erfragt einen reduzierten Gegenstand: Bildung im bildungstheoretischen Wertverständnis. Bildungsformen sollen zwar als Bildungsinhalte analysiert werden, aber die geschichtliche Analyse der Lebenswirklichkeit im spekulativ-idealistischen Sinne verhindert die kritisch-konstruktive Reflexion über Bildungsformen eher, als sie zu befördern.³⁴

Zu 10: Die Koordination der Allgemeinen Didaktik mit der Fachdidaktik stößt auf ein der Bildungstheorie innewohnendes Dilemma: Der Lehrer, der auf die Bildungsinhalte verpflichtet wird und deren Analyse gewährleisten muß, wird unter Umständen seinem spezifischen Fach mehr vertrauen als den Erkenntnissen der Allgemeinen Didaktik. Weniger hatte herausgestellt, daß die Fachwissenschaften im Schulunterricht nur eine wissenschaftliche Propädeutik erblicken, die Allgemeine Didaktik aber sollte den Fachwissenschaften mit dem pädagogischen Bezug entgegentreten und als Theorie der Auswahl der bildungsrelevanten Lehr- und Lerngegenstände in die Stoffwahl eingreifen. Die Didaktik sollte sozusagen den Fachwissenschaften sagen, an welchen Stellen sie mit ihren Fragen einhalten müßten, damit das Ganze, der Wert oder das Bildungsideal nicht in Frage gestellt würden. Gerade diese Autonomieposition ist

³⁴ So war es beispielsweise kein Bildungstheoretiker, sondern Paul Heimann, der als einer der ersten Didaktiker nach 1945 wegweisende Arbeiten über die Rolle der Medien im Unterricht erstellte. Heimann hielt das Medienproblem für so wichtig, daß er die Medienfrage zu einem besonderen Problemkreis seiner Didaktik machte. (Vgl. dazu weiter unten I. A. 2.).

durch die Entwicklung der didaktischen Wissenschaft jedoch negiert worden: Die Didaktik ist im Sinne einer Wissenschaft, die über die Inhaltsanalyse hinausgeht, entwickelt worden (vgl. diese Arbeit bes. I. A. 2.), und die Fachwissenschaften sind zunehmend mehr auf die von der Didaktik bereitzustellende breite wissenschaftliche Analyse des Unterrichtsprozesses angewiesen. Je mehr das Niveau der Erforschung der Unterrichtswirklichkeit zunimmt, um so mehr zeigt sich die Fragwürdigkeit der Eigenständigkeit didaktischen gegenüber fachwissenschaftlichen Denkens, desto mehr zeigt sich jedoch auch die Notwendigkeit, sowohl didaktisch als auch fachwissenschaftlich Untersuchungen voranzutreiben, die das Verhältnis von Lehrnotwendigkeit und Lernmöglichkeit näher umreißen helfen. In der Bildungstheorie sind diese weitreichenden Aufgaben verdeckt. Bildungstheoretisch bestimmt, steht die Allgemeine Didaktik indirekt in der Abhängigkeit der Fächer, da der Didaktiker immer nur das ausdeuten kann, was er als Wissen erworben hat. Die Bildungstheorie nährt den Aberglauben, den zu bekämpfen sie eigentlich angetreten ist, daß ein guter Fachwissenschaftler auch ein guter Didaktiker sei, weil in ihr über den inhaltlichen Aspekt zu wenig hinausgesehen wird. Fachdidaktiken, die oft reine Methodenlehren sind, folgen gerade in ihrer mangelnden didaktischen Kompetenz der Bildungstheorie: den bildenden (inhaltlich reflektierten) Gehalt eines Faches methodisch (nur auf das Schema der Inhaltsvermittlung bezogen) zu vermitteln. Daß dieses Vorhaben selbst dem Bildungstheoretiker oftmals zu wenig didaktisch erscheint, läßt sich prinzipiell nicht durch die Reduktion didaktischer auf inhaltlich-bildende Fragestellungen beseitigen, sondern wird gerade durch diese Reduktion immer wieder hervorgerufen.

Zu 11: Die didaktische Besinnung als Kern der Unterrichtsvorbereitung und die Aufgabe des Lehrplangestalters sind zu unterscheiden und werden bildungstheoretisch unglücklich harmonisiert. Der Lehrplangestalter bestimmt die Inhalte, der Didaktiker vollzieht den gesetzten Willen mehr oder weniger weitreichend nach. So gesehen existieren zwei didaktische Analysen auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlicher Reichweite. Die Bildungstheorie versäumte es, sowohl die Unterschiedlichkeit der Reichweiten als auch die Probleme der permanenten Revision des Inhalts dieser Reichweiten (Entwicklung der didaktischen Forschung, Lehrplanerneuerung) zum Gegenstand didaktischer Analysen zu machen. 35 Die Allgemeine Didaktik sollte den eigentlichen Rahmen und Inhalts-

³⁵ Später hob Klafki die Bedeutung der Lehrplanfragen allerdings recht eindringlich hervor. Er arbeitete auch in Lehrplankommissionen mit. Vgl. u. a. Klafki (1972). Vgl. auch Anm. 27, S. 64.

kriterien für die Fachdidaktik entwickeln helfen. In der Bildungstheorie jedoch werden weder die Rahmenbedingungen weit genug erfaßt noch die Inhalte kritisch auf ihre gesellschaftliche Relevanz und Funktionalität hinterfragt.

Zu 12: Es ist eine Erfahrung des Unterrichtspraktikers, daß inhaltliche Überlegungen den Überlegungen der Vermittlung des Inhalts meistens vorausgehen. Die Bildungstheorie behauptet, daß Inhalte "grundsätzlich" der Vermittlung vorausgehen, und bestreitet so die Möglichkeit der Interdependenz: Inhaltsvermittelnde Funktionen können jedoch selbst Inhalt des Unterrichts werden und die Eindeutigkeit des Ablaufschemas Inhalt-Methode sprengen. Aber mehr noch, die Methodik wird bildungstheoretisch-schematisch von der Didaktik abgetrennt, und damit wird eben das provoziert, was der Bildungstheoretiker mit seiner Didaktik eigentlich auch nicht wollte: Das Entstehen von Methodenlehren, die die durch nur inhaltliche didaktische Analyse entstandene Lücke des "gewußt wie" füllen.

In dieser allgemeinen und sicher nicht vollständigen Antwort auf die 12 Thesen Klafkis sind die methodologischen Grundprobleme der Bildungstheorie aufgedeckt und in doppelter Kritik zusammengefaßt:

- Kritik des Idealismus, der sich durch die bildungstheoretischen Vorstellungen zieht, der in das Konstatieren bloßer Wechselwirkungen (Individuum oder Gesellschaft, Freiheit oder Notwendigkeit usw.) mündet und ein spekulatives Verhalten des Didaktikers erzielt, das zum Teil an der Volkstümlichkeit und an irrationalen Traditionen einseitig orientiert und unfähig ist, gesellschaftlich notwendige Innovationen rechtzeitig, rational und effektiv umzusetzen;
- Kritik des idealistischen Funktionalismus, der tendenziell in Leugnung kausaler Zusammenhänge die idealistische Spekulation im Sinne vor allem der Tradierung und nicht der dem Bestehenden immer innewohnenden und zu entfaltenden Entwicklungsnotwendigkeit und -möglichkeit zum Ausdruck kommen läßt.

Bei Klafki ist dieser methodologische Grundwiderspruch der Bildungstheorie zwischen Subjektivismus und erstrebtem funktionalem Objektivismus in der These der "Kategorialen Bildung" enthalten. Diese These faßt das Problem zusammen, sie ist aber im Sinne der Entwicklung des bildungstheoretischen Denkens dem Inhalt nach schon bei Nohl und Weniger angelegt. Die verschränkte Formulierung des "Erschlossenseins einer

³⁶ Die Interdependenz von Inhalt und Methode wurde von Paul Heimann nachgewiesen. Die Interdependenz wird von Klafki später auch anerkannt. Vgl. Hendricks (1972) und Klafki (1976).

Wirklichkeit" wie des "Erschlossenseins eines Menschen für seine Wirklichkeit" ist ebenso unspezifisch und inhaltsleer wie der Versuch der Konkretisierung dieser Erschließungsbemühungen. Bei Klafki wird alles, was nicht repräsentativ ist, aus dem zu Erschließenden verbannt. Dazu gehört Einzelwissen, Einzelkönnen, Wissen auf Vorrat, Vergangenheit ohne Bedeutung für die Gegenwart, alles, was nicht Kategorie des eigenen geistigen Lebens sein kann; also: Alles, was vom Kinde (Laien) aus die Möglichkeiten des Kindes (Laien) zu übersteigen scheint. Eine Entscheidung des Kindes (Laien) über das, was ihm lehrbar gehalten oder vorenthalten wird, entfällt, weil ihm die mitentscheidende Berechtigung abgesprochen wird. Es könnte diese Berechtigung auch nur das Endprodukt einer Ausbildung sein. Andererseits: Die Verweigerung der allseitigen Ausbildung aller als Vorbereitung freier Entscheidung käme der Verweigerung demokratischer Rechte gleich. Klafkis Lösung dieses Dilemmas wird über die Begabungsideologie vermittelt und mündet in die volkstümliche Bildung. Zwar schafft Klafki den Begriff Laienbildung, aber dieser steht auf der Basis der Ideologie der volkstümlichen Bildung, da auch hier nicht das erreichbare Maximum allseitiger wissenschaftlicher Ausbildung nach den konkreten Bedingungen der Schüler als Kriterium angesetzt ist, sondern ein vorgefundenes Minimum aufgrund unterstellter und statisch gedachter Begabungen genügt. (Vgl. Klafki 1955) Dieser Bildungsideologie steht die Klafkische Definition des Begriffes Bildung zur Seite: Bildung als innere Haltung, die in einem ungeklärten Verhältnis zur äußeren Welt steht. Die geforderte Weltoffenheit der Bildung erfährt ihre Einschränkung durch die Dimensionen des Glaubens und der Gnadenbedürftigkeit. Die geschlossene Welthaltung, die bei Nohl und Weniger noch offen gefordert wird, setzt sich damit bei Klafki im Widerspruch zur behaupteten neutralen Weltoffenheit bildungstheoretischen Denkens auch durch. Der soziale Bereich wird aus dem Fragenkomplex über Bildung ausgeklammert. Die Aufhebung der Standesgesellschaft wird behauptet, ohne nachgewiesen zu sein. Es bleibt im übrigen offen, was die Kennzeichen einer scheinbar überwundenen Standesgesellschaft und was die Grundlagen des Erziehungsfeldes in der Demokratie sein sollen. Die behauptete Weltoffenheit unterliegt einer doppelten Einschränkung: Einerseits meint Weltoffenheit mehr als Feststellung der Tatsachen der Wirklichkeit; Offenheit meint zugleich die wertmäßig-subjektive transzendentale Weltauslegung, die die komplexen Erscheinungen der Natur und Gesellschaft oftmals auf letzte Sinngebungen bezieht und damit wissenschaftlicher Analyse entzieht. Andererseits die bildungstheoretisch intendierte Inhaltsanalyse, die eine Einschränkung der Beachtung weiterer Analysebereiche beinhaltet. Es werden weder die

psychologisch-sozialen Voraussetzungen der Unterrichtssituation noch die auf lerntheoretischer Erörterung basierenden Umsetzungsmöglichkeiten erfaßbar.

Die Orientierung auf die inhaltliche Analyse meint in der Bildungstheorie von vornherein also nur eine reduzierte inhaltliche Analyse, die den im Lehrplan enthaltenen und vorgegebenen Inhalt als einzig wesentlichen für den Lehrer interpretiert. Die inhaltliche Auseinandersetzung als Ausgangspunkt der Unterrichtsvorbereitung ist damit jedoch nicht so unproblematisch, wie der bildungstheoretische Ansatz besonders in Abgrenzung zur "Berliner Schule der Didaktik", die, wie noch zu zeigen sein wird, auch andere als nur inhaltliche Analysefaktoren geltend macht, versichert. Der Nachvollzug vorgegebener Inhalte läßt im bildungstheoretischen Ansatz die ideologiekritische Hinterfragung des Nachzuvollziehenden vermissen. Zum anderen - und dieser Punkt weist auf die grundsätzliche Problematik einer reduziert inhaltlichen Didaktik hin - wird der Unterricht nicht nur durch Inhalte konstituiert, sondern im Zusammentreten von Schülern, Lehrern, weiteren Bedingungen und Inhalten konkretisiert. Der Ausschluß zahlreicher dieser Bedingungsmomente aus der didaktischen Analyse führt zur Verkennung des realen Unterrichtsprozesses.

Im bildungstheoretischen Ansatz dominiert der Versuch, ein geschlossenes Weltbild bei (dann besonders von Klafki) beteuerter Weltoffenheit mit reduziertem Weltverständnis, weil enge Fassung des Gegenstandsbereiches der Didaktik, zu vermitteln. Diese Haltung wurde besonders von zwei Seiten her angegriffen. Einmal ideologiekritisch, d. h. die wertmäßige Interpretation der Realität durch die Bildungstheorie wurde als Ideologie, die im wesentlichen der unbesehenen Stabilisierung herrschender Verhältnisse diene, aufgezeigt. Diese Kritik unterschiedlicher Reichweite findet sich besonders in marxistischer Kritik unterschiedlicher Ausprägung.³⁷ Zum anderen von seiten der Empirie, wobei die Praxisabgehobenheit und spekulative Orientierung der Bildungstheorie kritisiert wurde.³⁸

Die geschichtliche Kraft der Kritik brachte die Bildungstheoretiker am "Ausgang ihrer Epoche" (vgl. Dahmer/Klafki 1968) dazu, sich in doppelter Weise ergänzen zu wollen, um die Kritik konstruktiv aufzunehmen

37 Marxistisch im weitesten Sinne inspirierte Autoren versuchen besonders, den Zusammenhang von irrationalistischer Lebensphilosophie und Stabilisierung bestehender Herrschaftsstruktur aufzudecken. Vgl. auch Hermeneutik (1971).

³⁸ Die Empiriker gehen von einem Sinnkriterium aus, das in seiner radikalen (reinen) Form allein die Beobachtbarkeit zum Ausgangspunkt des Aufstellens theoretischer Sätze macht. Alle Aussagen müssen überprüfbar sein. Vgl. zur Einführung Stegmüller (1969, S. 380 ff. und 402 ff.); für die Pädagogik vgl. Brezinka (1971).

und die Quelle der eigenen Existenz zu behaupten: Bildungstheorie soll weiterbestehen, aber mit ideologiekritischen und vor allem empirischen Forschungsmethoden ergänzt werden. Indes bleibt diese Ausweitung des bildungstheoretischen Verständnisses von Didaktik zugleich folgenlos, wenn nicht genauere wissenschaftliche Grundlagen als die bildungstheoretisch-hermeneutischen vorgelegt werden, um eine Ergänzung unter dem Primat beibehaltener Grundlagen der Bildungstheorie plausibel erscheinen zu lassen. Die Bildungstheorie wird von Klafki und anderen an der Stelle ihrer größten Umstrittenheit aber nicht angetastet: dem Verstehen als Textanalyse. Bei Dilthey war diese Analyse dem Anspruch nach und über Schleiermacher hinausgehend auch als verstehende Auslegung des Lebenstextes, d. h. der Lebenswirklichkeit, verstanden worden. Bei Klafki heißt es 1970, daß die bildungstheoretische Hermeneutik Interpretationen von Texten über Praxis geben soll. So gesehen steht vor der ideologiekritischen und empirischen Ergänzung eine Wissenschaftsauffassung, die die pädagogische Praxis auf ein Theorie-Text-Verhältnis reduziert, so daß die Widersprüchlichkeit realer Praxis nur indirekt in die pädagogische Theorie einzufließen vermag. Die Auslegung bestimmter Texte ist zwar notwendig und im Rahmen der Lösung pädagogischer Probleme in Forschung und Unterrichtspraxis sicher auch unumgänglich, allerdings nicht das einzig mögliche Verfahren, um zu brauchbaren Ergebnissen zu gelangen. Wirklichkeitsanalysen im Rahmen empirischer Forschungsstrategien sind hermeneutisch nach Klafkis Definition nicht begründbar. Heißt das nun, daß die Hermeneutik, die dem veränderten Anspruch nach empirisch ergänzt werden soll, nur noch eine Methode neben anderen ist? Liegt der Nutzen der Hermeneutik also nur in der Textanalyse? War Diltheys Auffassung also zu weitgehend?

Ebenso drängt sich eine weitere Frage auf: Welche Kriterien der Textinterpretation bietet die ergänzte Bildungstheorie, und inwieweit weiß sie sich den realen und praktischen Verhältnissen der Menschen verpflichtet?

Klafki schreibt in der weitverbreiteten geisteswissenschaftlichen "Einführung in die Erziehungswissenschaft" im Rahmen eines "Funk-Kollegs": "Die These, daß hermeneutisch-historische Methoden und empirische Methoden in der Erziehungswissenschaft in wechselseitiger Ergänzung entwickelt und angewendet werden können und müssen, ist ein zentrales Prinzip unseres Funkkollegs." (Klafki 1971 a, S. 261) Da die Bildungstheorie in dieser Ergänzung jedoch gefordertermaßen aus der Sicht der Hermeneutik mehr auf einem Theorie-Text-Verhältnis und weniger auf einem Theorie-Praxis-Verhältnis basiert, bleibt die Schwierigkeit, welches Verhältnis von Theorie und Empirie für die Praxis geltend ge-

macht werden kann. Wie sollen empirische Methoden aussehen, deren theoretische Voraussetzung oder deren allgemeiner Zusammenhang die Hermeneutik nach Klafki ist?

Wissenschaftlich betrachtet gibt es keine Theorie, die sich nicht mittelbar bzw. unmittelbar auf die Realität bezieht. Dabei gibt es Theorien, die in erster Linie die Erfahrungen, die in der Praxis (als Ausdruck einer vorliegenden Realität) gemacht werden können, zu (er)klären versuchen. Empirie heißt dabei zielgerichtete Praxiserforschung, und empirische Verfahren sind damit zwangsläufig an theoretische Voraussetzungen gebunden, an die Voraussetzungen zumindest, die die Zielgerichtetheit der Forschung bestimmen und organisieren helfen.39 Wenn Klafki daher glaubt, im Interesse der Wissenschaft zu handeln, wenn er die bildungstheoretische Hermeneutik durch empirische Methoden aufwertet, dann stellt sich die Frage, wie ein solches Vorgehen aufgrund der hermeneutischen Methodologie überhaupt möglich ist. Jeder Theorie - so auch der noch nicht mit Empirie ergänzten bildungstheoretischen Hermeneutik - ist ein bestimmtes Herangehen an die Erscheinungen der Realität wesenseigen. Die Auslegekunst der Bildungstheoretiker steht in der idealistischen Tradition und stellt als subjektivistische Methode Kriterien für die Wertung der von ihr untersuchten Gegenstände (Texte) bereit, die das mehr oder minder begründete Erkenntnisinteresse ihres Standpunktes fixieren helfen. D. h. es liegt mit diesem Interesse auch ein ganz bestimmtes Vorgehen in bezug auf die erstrebte Erforschung der Realität vor.40 In der erkenntnislogischen Interpretation von Texten sollen nun in ergänzter Wendung auch empirisch überprüfbare Hypothesen gewonnen werden. Die Hermeneutik, so wie sie auch von Klafki ursprünglich vertreten wurde, war eine Interpretationsmethode von Berichten über Praxis, von Texten aller Art, mithin auch von empirischen Untersuchungen. In der Auslegung empirischer Untersuchungen brachte der Bildungstheoretiker zugleich seinen Standpunkt über die Wirklichkeit ein, er interpretierte aufgrund theoretischer Leitsätze, Werturteile und Anschauungen den empirischen Bericht. Eine nunmehr direkt um empirische Methoden ergänzte bildungstheoretische Hermeneutik steht in doppelter Schwierigkeit: Entweder könnte die Hermeneutik zur theoretischen Voraussetzung der empirischen Erforschung der Realität werden. D. h. der Bildungstheoretiker entwickelt aufgrund der ihm eigentümlichen wertmäßigen

40 Dieses Interesse wird von Klafki deutlich herausgestellt. Vgl. Klafki (1971 a, S. 126 ff.).

³⁹ Dies läßt sich mit K. R. Popper prägnant zusammenfassen: "Die Erkenntnis beginnt nicht mit Wahrnehmungen oder Beobachtungen oder der Sammlung von Daten oder von Tatsachen, sondern sie beginnt mit *Problemen*. Kein Wissen ohne Probleme — aber auch kein Problem ohne Wissen." (Popper 1974, S. 104).

Interpretation der Realität, die er bisher vorwiegend in der Textanalyse gewann, nunmehr eigene empirische Untersuchungsverfahren, bzw. er wendet bestehende Untersuchungsverfahren auf die von ihm für richtig erachteten Fragestellungen an. Die Empirie als zielgerichtete Praxiserforschung wird damit in ihrer Zielgerichtetheit bildungstheoretischhermeneutisch bestimmt. Dann verliert die Hermeneutik als Interpretationswissenschaft von Texten zugleich ihre Aufgabe, sie wird zu einer Theorie-Praxis-Wissenschaft, die den Stellenwert hermeneutischer Analyse in ursprünglicher Form aufgibt. Die Wissenschaftler, die nicht in idealistischer Tradition stehen und empirische Verfahren anwenden, würden dann allerdings idealistisch-bildungstheoretisch begründete Empirie heftiger Kritik unterwerfen.⁴¹

Oder die bildungstheoretische Auslegungskunst würde hermeneutisch weiterbestehen, jedoch stärker als bisher auf empirische Untersuchungen zurückgreifen, diese für ihre Arbeit fruchtbar machen, indem sie sie verstärkt interpretiert. Eine dermaßen ergänzte Hermeneutik steht jedoch in dem Widerspruch, daß die Fragestellung, mit der die Realität mittels empirischer Methoden analysiert werden soll, nicht unbedingt (im seltensten Fall) bildungstheoretischer Herkunft ist, so daß unter Umständen die fruchtbarsten hermeneutischen Fragestellungen verschüttet werden. Fernerhin bleibt dieser zweiten Variante der Vorwurf nicht erspart, daß sie der notwendigen Entwicklung pädagogisch-didaktisch relevanter Frage- und Forschungsprobleme so lange hinterherhinkt, bis diese Gegenstand der allgemeinen Literatur geworden sind und als Texte hermeneutischer Analyse bereitstehen.

Klafki als führender Bildungstheoretiker der Gegenwart schwankt zwischen den Positionen.⁴² Auf der einen Seite bezieht er die erste Position, indem er der um empirische Methoden und ideologiekritische Fragestellungen ergänzten Bildungstheorie folgende Aufgaben zuweist: "1. der

⁴¹ Sowohl die mehr vom Positivismus als auch die vom Marxismus herkommenden Empiriker sind sich in der Kritik einer idealistischen Begründung empirischer Verfahren einig. Der Hermeneutiker dürfte andererseits kaum mit den rigiden wissenschaftslogischen Forschungsstrategien des Positivismus zufrieden sein (wie umgekehrt: vgl. Brezinka 1971). 1973 erblickte Klafki die Lösung in der Handlungsforschung. (Vgl. Klafki 1973). Eine Auseinandersetzung mit dieser veränderten Klafkischen Position erscheint mir als äußerst wichtig, sie kann jedoch nicht mehr in diesem Rahmen abgehandelt werden, sondern muß einer Analyse der erziehungswissenschaftlichen Theorien der Gegenwart vorbehalten bleiben. Vgl. dazu Reich: Erziehung und Methodologie der Erziehungswissenschaft. (Voraussichtlich 1977).

⁴² Eine knappe Auseinandersetzung über das Verhältnis von bildungstheoretischer Theorie und Empirie, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, findet sich z. T. bei H. Röhrs (1971). Vgl. ferner Feil (1974). Zur Veränderung der Klafkischen Position vgl. Klafki (1973). Eine prägnante Übersicht über die Entwicklung empirischer Forschungsmethodologie findet sich bei Holzkamp (1972, bes. S. 80 ff.).

Prozeß der Hypothesenbildung als notwendige Voraussetzung für empirische Untersuchungen, 2. die Interpretation der Ergebnisse empirischer Untersuchungen, der Einordnung der Ergebnisse in größere Zusammenhänge sowie der Entwicklung von Folgerungen, 3. die Untersuchung von Normen und Zielen in der Erziehung." (Klafki, Finckh 1970, VII, S. 42) Auf der anderen Seite spricht Klafki in Anschluß an E. Weniger davon, daß z. B. Aussagen über das Lehrplanproblem "zwar in rein theoretischer Absicht angestrebt werden, aber sie können durchaus auch von praktischen Erkenntnisinteressen aus in Angriff genommen... werden". (Klafki 1970. Bd. 2, S. 78) Die Theorie erweist sich als eine Hilfe, um mit der Praxis fertig zu werden. Klafki schreibt: "Es gibt eine Reihe von Wissenschaften, deren Eigenart und deren besondere fachmethodische Schwierigkeiten daraus wachsen, daß sie auf menschliche Praxis bezogen sind." (Klafki 1971 a, S. 175) Zu diesen eigenartigen Wissenschaften gehört auch die Pädagogik. Klafki präzisiert: "Menschliche Praxis" - das meint hier nicht jede Art von Aktivität, die Menschen ausüben, z. B. nicht handwerkliche Tätigkeiten oder Forschungstätigkeiten etwa im Bereich der Physik, sondern nur solche Handlungen und Einrichtungen, die darauf gerichtet sind, auf andere Menschen einzuwirken oder die Beziehungen zwischen Menschen zu beeinflussen." (Ebd.) Weshalb handwerkliche Tätigkeiten oder physikalische Forschungen nicht auf den Menschen einwirken, nicht seine Beziehungen beeinflussen, ist unverständlich und deutet auf einen reduzierten Praxisbegriff hin. Praxis meint bei Klafki ganz im Sinne Wenigers nur den direkten Einwirkungsbezug in einem pädagogischen Verhältnis, in einer überschaubaren Handlung unter Ausschluß ihres gesellschaftlichen Zusammenhangs. Hier ist er der idealistischen Tradition treu, die mittels Versubjektivierungen sich ihre Praxis nach ihrem beschränkten Welthorizont formt und - wie Paul Heimann richtig erkannte - in der "bildungsphilosophischen Stratosphäre" (Heimann 1962 a, S. 410), in der verklärten Ideenwelt, ihre Spekulation betreibt. Die Kritik des offenkundigen spekulativen Charakters führte die Bildungstheorie zwar zu ergänzenden Einsichten, die iedoch nur in eine scheinbare Überwindung des praxisabgehobenen Standpunktes mündeten. Denn diese Einsichten wurden mit einer mangelnden methodologischen Klärung erkauft: Die wissenschaftlichen Grundlagen bildungstheoretischer Didaktik wurden zum Teil aus der Welt subjektiv geschlossener Werthaltungen in die Welt wertfreier Tatsachenfeststellung transformiert, ohne daß die damit eingeführte Widersprüchlichkeit der Wissenschaftsauffassungen methodologisch problematisiert wurde. Im Gegenteil: Es wurde nunmehr suggeriert, daß die Bildungstheorie eigentlich schon immer empirische Verfahren integrieren wollte. Die bildungstheoretische Her-

meneutik - will sie ihre Existenz sichern - integriert empirische Methoden, um sich der Kritik der Praxisabgehobenheit und damit Ineffizienz zu entziehen, und sie nimmt vorhandene empirische Methoden auf, weil sie aufgrund ihres herkömmlichen Interpretationsschemas keine empirischen Methoden zur Erforschung der pädagogischen Praxis entwickelt hat. In der Aufnahme empirischer Methoden aber nimmt sie zugleich notgedrungen - da sie die Empirie ihren theoretischen Voraussetzungen bisher nicht exakt anpassen konnte - auch die theoretischen Voraussetzungen der Empiriker, so z. B. den Neopositivismus (vgl. als Einführung Kraft 1968) und Behaviorismus, auf, obgleich diese Theorien in ihren Grundpositionen der ursprünglichen bildungstheoretischen Hermeneutik diametral entgegenstehen. Im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften", das als Einführung in das Verständnis neuerer geisteswissenschaftlicher Pädagogik verstanden werden will, wird das Verhältnis von Hermeneutik und Empirie dadurch in Beliebigkeit aufgelöst. Zum einen wird beschrieben, welchen Nutzen und welche Notwendigkeit hermeneutische Interpretation erbringt, zum anderen wird unabhängig von diesem Nutzen und postulierter Notwendigkeit moderne empirische Forschung referiert. Der neuere Bildungstheoretiker, gefesselt von den empirischen Ergebnissen, interpretiert diese nicht mehr in spekulativ-hermeneutischer Denkhaltung, wie bei Nohl, Weniger und anderen, er referiert sie nur noch, stellt Widersprüchliches nebeneinander, weil er offenbar annimmt, empirische Ergebnisse selbst seien so etwas wie Hermeneutik. Eine ihrer geisteswissenschaftlichen Normen beraubte Hermeneutik referiert empirische Untersuchungen, indem sie sie für Pädagogen popularisiert. Sie vermeidet es hingegen, Theorien voneinander abzugrenzen, Gegensätze aufzudecken und Widersprüche zu analysieren.

Mit dieser Vorgehensweise widerspricht Klafki der eigenen Auffassung, der zufolge die Hermeneutik auch als theoretische Voraussetzung empirisch-pädagogischer Verfahren fungieren soll. Klafki zeigt die Unentschlossenheit neuerer Bildungstheoretiker bei der Lösung des widersprüchlichen Verhältnisses von Hermeneutik und Empirie auf. Die neuere Bildungstheorie erweitert weder die bildungstheoretische Hermeneutik, indem sie sie zu einer Theorie-Praxis-Wissenschaft erhöht, noch will sie sich in den Widerspruch zwischen Hermeneutik als Zielbestimmung der empirischen Forschung und den gegenwärtigen Grundlagen dieser Forschung, die nicht hermeneutisch bestimmt sind, bringen. Klafki und andere lösen dieses Problem auf, indem sie von ihm absehen. Die einzige Möglichkeit zu einer derartigen Abstraktion zu gelangen, ist, alle empirischen Verfahren an sich als wertfreie und wissenschaftliche zu klassifizieren, unbeschadet ob sie mehr behavioristischer, psychoanalytischer, po-

sitivistischer oder marxistischer, der kritischen Schule oder anderen Theorien verpflichtet sind. Die Synthese von idealistischer Hermeneutik über Dilthey, Nohl, Weniger und Klafki mit der Tiefenpsychologie Freuds, der Charakterkunde Kretschmers, dem Behaviorismus nach Skinner und anderen, den Anschauungen Poppers und Versatzstücken des Marxismus, diese unglaubliche Synthese völlig unterschiedlicher und unvereinbarer Theorieansätze ermöglicht die heutige Bildungstheorie, um ihre ursprüngliche Hermeneutik tatsachenwissenschaftlich zu ergänzen. Derart ergänzt und unter dem Anspruch, als "Einführung in die Erziehungswissenschaft" funktional zu sein (über 300 000 Exemplare Auflage!), wird die bildungstheoretische Hermeneutik in ein Theorienwirrwarr aufgelöst, das den Leser in unterschiedliche Erklärungsmuster unterschiedlichster Theorien zwängt. Indem alle diese Theorien als möglicher Erklärungsrahmen der gesellschaftlichen Realität und hier besonders der Erziehungs- und Schulsituation verstanden werden, bleibt die Frage nach der Gemeinsamkeit dieser unterschiedlichen Theorien. Was veranlaßt Klafki und andere zu ihrer Synthese?

Für Klafki und Mitautoren ist die gemeinsame Basis aller wissenschaftlichen Theorien offenbar das Vorhandensein der Anschauungen. Aufgrund dieses Umstandes wird allerdings die versprochene Ideologiekritik vergessen. Die Misere zahlreicher, unterschiedlicher und widersprüchlicher Erklärungsansätze zur Problematisierung der gesellschaftlichen Realität vereinigt und vereinheitlicht die späte (aufgelöste) Bildungstheorie zur neuen "Superwissenschaft". Dieser Zustand, der jede Theorie, sofern sie gesellschaftliche Relevanz erlangt hat, d. h. vor allem: sofern sie literaturmäßig auftritt, referiert und verallgemeinert, wird als das künftige Heil erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung überhaupt ausgegeben - die Synthese der unterschiedlichsten theoretischen Ansätze soll eine "kritisch-konstruktive Wissenschaft" hervorbringen. Zwar wird bei Klafki 1971 der kritische Standpunkt hervorgehoben, Klafki fordert Ideologiekritik, er betont die Wichtigkeit der Erkenntnisse von Adorno, Horkheimer, Habermas und anderen, aber diese Erkenntnisse selbst werden nicht näher auf die pädagogisch-didaktische Theorie bezogen. Sie wurden nicht konkretisiert. Die Forderungen an die kritische Wissenschaft, die Klafki erhebt (vgl. 1971 a, b), dürfen nicht mit den Grundlagen pädagogischer Theorie, die Klafki zur gleichen Zeit vertritt, verwechselt werden.

Wenn schon eine Ergänzung der pädagogischen Hermeneutik durch empirische Methoden zur Verwirrung des bildungstheoretisch in die Erziehungswissenschaft Eingewiesenen beiträgt, so zeigt die Ergänzung der Hermeneutik durch ideologiekritische Fragestellungen schließlich eine er-

hebliche methodologische Problematik neuerer Hermeneutik im bildungstheoretischen Verständnis auf. Ideologiekritik im bildungstheoretischen Verständnis meint, die Frage nach dem "falschen Bewußtsein" zu stellen. Wenn man mit Klafki und anderen von der Voraussetzung ausgeht, daß Ideologiekritik die Frage nach dem "falschen Bewußtsein" eines Individuums, einer Aussage oder einer Theorie beinhaltet, dann bedeutet die Ergänzung der Hermeneutik durch ideologiekritische Fragestellungen im wesentlichen zweierlei für die Bildungstheorie:

- 1. Die ursprüngliche bildungstheoretische Hermeneutik, die nicht um ideologiekritische Fragestellungen ergänzt war, erscheint selbst der neueren Bildungstheorie als fragwürdig, da sie kein ideologiekritisches Verhältnis zu sich selbst entwickeln konnte, da sie als spekulative Theorie nicht über ihr möglicherweise vorhandenes "falsches Bewußtsein", über ihre Ideologie reflektierte. Dieser Mangel soll in der neueren Bildungstheorie behoben werden, es soll die Hermeneutik aus der Spekulation in die Wissenschaft geführt werden.
- 2. Der Weg in die Wissenschaft ist allerdings auch für die neuere Hermeneutik schwierig. Wenn sie über ihr möglicherweise vorhandenes "falsches Bewußtsein" über die Realität, d. h. über ihre eigene Ideologie reflektiert, so soll dies in der Absicht geschehen, ideologische Fragestellungen abzuwehren, um wissenschaftlich im Sinne von ideologielos zu sein.⁴³ Wie jedoch soll eine ideologielose und die Ideologie ständig abwehrende Hermeneutik vorgehen, um das Resultat der Ideologielosigkeit beständig

⁴³ Das "reine" gegenüber dem "falschen Bewußtsein" kann jedoch kein harmonisches Dogma sein, wie selbst Popper prägnant herausstellt: "Was man als wissenschaftliche Objektivität bezeichnen kann, liegt einzig und allein in der kritischen Tradition, die es trotz aller Widerstände so oft ermöglicht, ein herrschendes Dogma zu kritisieren. Anders ausgedrückt, die Objektivität der Wissenschaft ist nicht eine individuelle Angelegenheit der verschiedenen Wissenschaftler, sondern eine soziale Angelegenheit ihrer gegenseitigen Kritik, der freundlich-feindlichen Arbeitsteilung der Wissenschaftler, ihres Zusammenarbeitens und auch ihres Gegeneinanderarbeitens. Sie hängt daher zum Teil von einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen ab, die diese Kritik ermöglichen." (Popper 1974, S. 112). Von dieser These ausgehend, formuliert Popper, einer der entschiedensten Kritiker des Marxismus, eine Ansicht, die oft als ausschließlich marxistisch denunziert wird: "Wir können dem Wissenschaftler nicht seine Parteilichkeit rauben, ohne ihm auch seine Menschlichkeit zu rauben. Ganz ähnlich können wir nicht seine Wertungen verbieten oder zerstören, ohne ihn als Menschen und als Wissenschaftler zu zerstören ... Der objektive und der wertfreie Wissenschaftler ist nicht der ideale Wissenschaftler." (Ebd., S. 114). Im Rahmen der Entdeckung von Hypothesen gilt für Popper der Wertzustand; die Begründung oder Überprüfung der Hypothesen selbst soll jedoch ideologie- oder wertfrei erfolgen. Diese Ansicht wiederum unterliegt der Kritik ideologiekritischer Analysen: Wie kann etwas wertfrei sein, das in seiner Entdeckung von Werten abhängt? (Vgl. u. a. Adorno 1972).

neu herzustellen? Welche Verfahren gibt es, Ideologielosigkeit zu sichern? Verhinderung des "falschen Bewußtseins" über einen gegebenen Zusammenhang heißt, diesen Zusammenhang in seiner realen Existenz zu erkennen. Eine derartige Erkenntnis selbst setzt wiederum Erkenntnisbemühungen voraus, die sich auf reale Zusammenhänge beziehen; das wiederum schließt ein wissenschaftliches Theorie-Praxis-Verhältnis ein. Dementsprechend ist es zwingend, daß die Hermeneutik neben den ideologiekritischen Fragestellungen sich um empirische Methoden ergänzen will. Nur in dem Maße, wie sie Realität erschließt, vermag sie sich tendenziell dem "falschen Bewußtsein" über die Realität zu verschließen. Konsequent und theoretisch relevant wäre eine ideologiekritische Hermeneutik in diesem Sinne: Sie müßte zielgerichtete Praxiserforschung sichern, um ideologielastige Spekulation auszuräumen. Indes ist dieser Weg ja gerade durch die Auflösung bildungstheoretischen Denkens mittels Referierung unterschiedlichster Theorieversatzstücke ausgeschlossen. Klafki hält an einer Trennung von Hermeneutik und Empirie in dem Sinne fest, daß er die kausalen Abhängigkeiten zwischen Theorie und Empirie unaufgedeckt läßt. Damit untergräbt er zugleich die Möglichkeit ideologiekritischer Fragestellungen - im Sinne des "falschen Bewußtseins" an die neue Bildungstheorie. Das ungeklärte Theorie-Praxis-Verhältnis, das in der Bestimmung des Verhältnisses von hermeneutischer und empirischer Analyse in der Bildungstheorie auftritt, wird damit zur Verhinderung versprochener Ideologiekritik. Die methodologische Ungeklärtheit bildungstheoretischer Vorgehensweise mündet so zwangsläufig immer wieder in die ideologische Konstruktion spekulativer Aussagemodelle.

Im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften" muß vor allem der Begriff "Dialektik" herhalten, um die Spekulation über Erziehungsprobleme wortreich zu verdecken: Klafki und andere erheben den Anspruch, Erziehung im Rahmen einer "dialektischen Erziehungstheorie" zu verstehen. (Klafki u. a. 1971 a, S. 266) Mit diesem Verständnis ist gemeint, daß Erziehung auf der einen Seite Selbstbestimmungsmöglichkeiten des Individuums propagieren soll, auf der anderen Seite ist erkannt, daß Selbstbestimmung nur im Zusammenhang mit einer politisch zu verwirklichenden Gesellschaftsstruktur, die Selbstbestimmung für alle zuläßt, zu realisieren ist. Dabei wird die Dialektik als Wechselwirkung verstanden, ausgedrückt darin, daß ein gesellschaftliches System in wechselseitiger Beziehung zu individuellen Bedürfnissen steht. Allerdings wird im "Funk-Kolleg" der Inhalt dieser Dialektik oft dahin gehend eingeengt, daß das Bestehende als das Wirkliche und damit Natürliche auch als das Wünschenswerte vorausgesetzt wird. Der kritische, d. h. umwälzende Charakter der Dialektik

wird z. T. zur bloßen Interaktion degradiert.44 Derartige Dialektik wird besonders im Gegenstandsbereich der Psychologie dingfest gemacht: "Im Mittelpunkt unserer Überlegungen steht die anthropologische Frage, ob der Mensch durch seine Anlagen festgelegt sei. Anders formuliert: Sind es ausschließlich Erbfaktoren, auf die menschliches Verhalten zurückgeführt werden muß oder aber spielt auch die Umwelt eine Rolle bei der Entwicklung menschlichen Verhaltens und menschlicher Eigenschaften?" (Klafki u. a. 1971 a, S. 15) Die Wechselwirkung von Anlage und Umwelt wird zum Ausgangspunkt der Frage genommen, welche Bedeutung der Erziehung zukommen mag. Da die Umwelt - "wertfrei" umschrieben - jeden Reiz umfaßt, den ein Individuum aufnimmt, drängt sich zur Erhärtung der Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt den "kritischen" Pädagogen der Tier-Umwelt-Vergleich auf, weil die Versuche hier leichter angelegt werden können. So zeigen "labyrinthkluge" und "labyrinthdumme" Ratten, die aus behavioristischer Sicht untersucht wurden, den Pädagogen des "Funk-Kollegs Erziehungswissenschaft", daß die anfangs gestellte Frage, ob der Mensch mehr von der Anlage oder der Umwelt her bestimmt sei, falsch gestellt war: "Nicht das Problem, ob Anlage oder Umwelt generell für die Entwicklung eines Phänotyps von entscheidender Bedeutung sind, sondern die Frage, in welcher Weise Anlage und Umwelt zusammenwirken, rückt nun in den Mittelpunkt unserer Überlegungen." Und diese meines Erachtens richtige Erkenntnis heißt für die "dialektische" Erziehungstheorie nach Klafki und anderen: "Und auf diese neue Frage gibt es keine generelle, sondern - im Prinzip zumindest - beliebig viele, individuelle Antworten." (Ebd., S. 25) Dies scheint mir jedoch nicht hinreichend, um ein dialektisches Vorgehen zu begründen. Die den Ratten im Labyrinth mangelnde gesellschaftliche Seinsweise (die mangelnde Möglichkeit der vielseitig vermittelten Lernförderung, wie sie für den Menschen festgestellt werden kann) wird unkritisch auf das menschliche Sein übertragen, um den Menschen als beliebig interpretierbares Individuum zu konstruieren. Mittels dieser Beliebigkeit wird in der empirisch ergänzten und trotz der Empirie auf das Spekulative verwiesenen Hermeneutik die ursprünglich streng methodologische Trennung von Natur- und Gesellschaftswissenschaften, die der geisteswissenschaftliche Haupttheoretiker Dilthey vornahm, aufgehoben.

⁴⁴ Damit wird hinter Hegel zurückgegangen. Hegel hatte den Begriff Dialektik vor allem im Hinblick auf eine stärkere Durchdringung der Gesetzmäßigkeiten des Seins benutzt und mit seiner dialektischen Methode die Philosophie auf ein grundlegendes Verfahren gestoßen. Die dialektische Methode meint unter keinen Umständen das Konstatieren bloßer Interaktionen, sondern sucht im Rahmen der Interaktionsprozesse nach ursächlichen Antrieben.

Im "Funk-Kolleg" ist die Diltheysche Tradition beiseite gelassen, der Mensch-Tier-Vergleich wird unkritisch referiert, und Begabungslehren, obgleich auch angezweifelt, setzen sich als Grundstimmung immer wieder durch. So berichtet man von einer Hackordnung bei Hühnern und Tauben und zieht - noch mit dem Vorbehalt verinnerlichter idealistischer Tradition - die theoretische Konsequenz: "Bei allem Vorbehalt gegen die Übertragung von Analogien aus dem Tierreich auf den Menschen läßt sich doch etwa die Kriminalität von Lehrlingen und Hilfsarbeitern ähnlich interpretieren." (Klafki u. a. 1970, Bd. 1, S. 113) Derartige "moderne Pädagogik" vermutet über die Gesetze der Hackordnung in der Schulklasse: "Vermutlich liegt ihnen kein Naturgesetz zugrunde, doch kommt es unter bestimmten negativen Bedingungen ... zu ganz ähnlichen Phänomenen wie im Tierreich." (Ebd.) Die ursprüngliche Forderung des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, die Lebenswirklichkeit des Menschen zum Gegenstand pädagogisch-verstehender Überlegungen zu machen, wird hier durch schematische Übertragung von Untersuchungen, die sich auf die Lebenswirklichkeit von Tieren beziehen, vergessen. Die kritische Fragestellung nach dem Menschen in seiner subjektiv-sozialen Eingebundenheit wird preisgegeben. Der Anspruch des teilhabenden Verstehens wird so aufgelöst: Als Rest geisteswissenschaftlicher Denkweise bleibt die beklemmende Ansicht, daß der Mensch nur aus der Beliebigkeit des individuellen Zustandes erklärbar sei, d. h. immer auch nicht erklärt werden kann.

Der neuere bildungstheoretische Erklärungsversuch bedeutet einerseits eine *Überwindung* des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, andererseits einen *Rückschritt* gegenüber diesem.

Überwindung, weil die subjektiv-spekulativ verstehende Seite nun tendenziell zugunsten objektivistischer Erklärungstheorien aufgegeben wird. Zwar offenbar nicht, um kausal Erziehungsvorgänge selbst zu analysieren, aber um gegenüber "Tatsachenforschungen" offen zu sein. Das heißt jedoch andererseits, die wertmäßige (ideologische) Erfassung und Erklärung der Welt aufgeben zu wollen, d. h. Abhängigkeiten in den Erziehungsvorgängen nicht mehr zu postulieren, nun eher die Beliebigkeit theoretischer Aussagen zu behaupten, um der Gefahr unwissenschaftlicher Eindeutigkeit und damit scheinbarer Einseitigkeit zu entgehen. Die Angst, in die alten Fehler der Geisteswissenschaft, nämlich in die Ablehnung erklärender und die Betonung nur verstehender Analyse zu verfallen, bringt die neueren Bildungstheoretiker damit zum Rückschritt, zur Aufgabe der herausfordernden Aussagen geisteswissenschaftlicher Denkweise. Diese Denkweise wird nicht an der gesellschaftlichen Realität gemessen, nicht in der Praxis überprüft und fortentwickelt, sondern um ihr Gegen-

teil ergänzt; die wertende Spekulation, die in ihrer Wertung zwar umstritten, aber einsehbar und damit auch kritisierbar war, wird nun eher in theoretische Beliebigkeit aufgelöst.

Diese Auflösung sei abschließend durch eine Erörterung von Aussagen Herman Nohls über die Wertfreiheit bloßgelegt, um das grundlegende Dilemma der Rückentwicklung der Bildungstheorie aufzuzeigen.

Der ursprüngliche geisteswissenschaftliche Ansatz hatte deutlich gemacht, daß die Herstellung eines Zweckminimums, das für den Unterricht notwendig ist, vom Mittel her nicht erstellt werden kann. Herman Nohl spitzte das Problem zu folgender Aussage zu: "Das Glück des Individuums oder das Glück der Gemeinschaft? Was ist das wahre Wohl eine sokratische Frage! Die Entfaltung aller Anlagen' ist immer nur individuell und historisch zu bestimmen, nicht trennbar von den Kulturvoraussetzungen. Dasselbe gilt für das sogenannte soziologische Minimum: ,was zur Sicherung des Bestandes der Gemeinschaft dient'. Sicher wird jeder Staat diesen Gesichtspunkt bei der Erziehung des Nachwuchses verfolgen müssen, aber schließlich ist doch auch der Inhalt dieses Zweckminimums durchaus historisch bedingt, und wie verhält er sich zu den Aufgaben des Individuums, die unabhängig von der Gemeinschaft sind?" (Nohl 1949, S. 113) Nohl war der Meinung, daß auch eine biologische Orientierung aus diesem Problem nicht herausführe: "Entweder bleibt man hier wirklich in der Biologie, dann gibt es immer noch ganz verschiedene Lösungen: Erhaltung des Individuums oder Erhaltung der Art? Erhaltung oder Steigerung? Oder man versteht unter der Vervollkommnung der Gattung die Steigerung der menschlichen Kultur, dann ist das kein biologischer Begriff mehr, denn vom Biologen aus angesehen bedeutet die Entwicklung der Kultur vielleicht Entartung, und wenn man die Hereinnahme des Kulturbegriffs gelten läßt, dann kommt damit auch seine ganze historische Problematik." (Ebd.) Nun gibt es in der Pädagogik eine Tendenz, die diesen Schwierigkeiten dadurch zu entgehen versucht, daß sie einerseits die "Nichtallgemeingültigkeit der Ziele der Pädagogik" zugibt und andererseits von diesem "historisch-sterblichen Teil der Pädagogik" einen zweiten absondert und zum eigentlichen wissenschaftlichen Gegenstand erklärt: "die Theorie der Bildungsmittel. Das ist ziemlich überall das Verfahren der psychologischen Pädagogik: sie will nicht nach den Erziehungszielen fragen, sondern sucht nur die ,rationellen Wege zur Erreichung gegebener Erziehungsziele'." (Ebd., S. 114) Das Suchen dieser Wege führt zu einer pädagogischen Technik, zur Ausrichtung vor allem auf methodische Probleme der Vermittlung vorentschiedener Inhalte. Nohl führt mehrere Widerlegungen gegen eine derartige Auffassung der Pädagogik. Vor allem, so lautet das Hauptargument, geht der bloß technizistischen Sicht die Ganzheit des pädagogischen Prozesses verloren: "Beim Zögling sind aber die seelischen Prozesse nicht so trennbar von den Zielen, denen diese Seele zugeführt werden soll. Die Seele ist kein gleichgültiger Mechanismus, den ich nur kennen muß, um auf ihm spielen zu können; wo ich sie so sehe, habe ich nur eine Abstraktion im Auge, nicht den lebendigen Menschen in seiner ganzen Inhaltlichkeit, die immer schon eine Richtung auf Ziele hat. Die Seele, mit der es der Erzieher zu tun hat, ist eine aktive geistige Einheit, nicht das Arbeitsmodell, das die Psychologie sich für ihre Untersuchungen zurechtmacht, und die Leistungsfähigkeit eines Menschen ist abhängig von dem Einsatz seiner ganzen Persönlichkeit." (Ebd., S. 115) Die "Abstraktion der Mittel vom Zweck" (ebd.) ist ein nicht haltbares Verfahren bloßer Unterrichtstechnologie: "Ein erkannter Kausalzusammenhang wird erst ein Mittel, wenn ich einen Zweck will, lasse ich den Zweck zunächst unberücksichtigt, so bin ich auch nicht in der Lage, die Mittel pädagogisch allgemeingültig zu bestimmen." (Ebd., S. 115 f.)45 Ein pädagogisches Mittel, das nicht dem Gesamtzusammenhang pädagogischer Zwecksetzung entspricht, kann diesen Zwecken unerkanntermaßen entgegenstehen. Nur der Pädagoge ist in der Lage, pädagogische Mittel effektiv einzusetzen, der den Zweck des Einsatzes verinnerlicht hat. Und Nohl bietet in diesen bereits 1933 veröffentlichten Aussagen eine Kritik zahlreicher in der Gegenwart aufgetretener Lerntheorien, wenn er meint, daß die psychologische Pädagogik den Widerspruch von Zweck und Mittel jedenfalls nicht dadurch lösen kann, "daß sie zeigt, wie eine Maßnahme ,sicher, schnell und angenehm' von der Jugend aufgenommen wird. Ist sie so im Höchsten doch auf Wertentscheidungen angewiesen, die sie nicht selber fällen kann, so muß sie auch noch vor viel allgemeineren Fragen versagen, z. B. bei der Auswahl des Lernmaterials: welche Gedichte sollen gelernt werden, welche Daten? Jedes Lehrmittel hat eben eine Zielbedeutung, die nicht psychologisch kausal zu begründen ist." (Ebd., S. 116) Dieses Argument richtet sich nun besonders gegen jene Auffassungen, die die Wertfreiheit der Wissenschaft auch auf pädagogische und didaktische Fragen beziehen. Dies kann nur aus der Illusion entspringen, daß die

⁴⁵ Theoretische Konsequenzen aus dieser Einsicht finden sich bei Nohl allerdings kaum. Nach 1945 war es vor allem Th. Litt, der die Probleme der Zwecksetzung und Mittelbeherrschung erörterte und die anspruchsvolle Rede vom "Bildungsideal" verstummen lassen wollte. Litt trat für eine Aufhebung des Dualismus von Bildung und Ausbildung ein, und er versuchte, anstelle des Harmoniegedankens die "Antinomien im Bildungsbereich" herauszustellen. Er verarbeitete dabei konsequenter und weitreichender als Nohl und Weniger die geschichtlichen Erfahrungen der Niederschlagung des Faschismus und des Neubeginns. Vgl. u. a. Th. Litt (1947; 1952; 1955; 1957).

Mittel unabhängig vom Zweck einsetzbar seien, eine Illusion, die die Not unhaltbarer Eingrenzung eines Gegenstandes auf bloß formale Interpretation zur Tugend der Wissenschaft stillsiert. Für Nohl hingegen ist es offensichtlich, daß das "Erziehen keine Technik" ist, "sondern eine geschichtliche Kulturhandlung, und die pädagogische Erfahrung ist bezogen auf Werte und Ideale, die in jede Unterrichtsaussage und jede Erziehungsmaßnahme hineinwirken". (Ebd., S. 117) Oder in direkter Kritik der Wertfreiheit: "Die Psychologie, die die allgemeingültige Grundlage der Pädagogik abgeben will, ist selbst keine allgemeingültige Wissenschaft in dem Sinne, daß sie über den Gegenstand der weltanschaulichen Grundstellungen der Menschen erhaben wäre." (Ebd., S. 117 f.) Gegenüber dieser Grundeinsicht geisteswissenschaftlichen Denkens fällt die spätere Entwicklung der bildungstheoretischen Diskussion ab. Die Ergänzung neuerer bildungstheoretischer Ausarbeitungen führte zumindest im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft" zum tendenziellen Einschluß sogenannter Wertfreiheitsmodelle, deren je spezifische Normengestalt auch durch das Postulat ideologiekritischer Analyse nicht aufgehellt werden konnte. Der besondere methodologische Charakter des sich Werten verpflichtet fühlenden Standpunktes wurde in der Diskussion um die Bildungstheorie allerdings auch nie genauer untersucht. Blankertz, der versuchte, die Gemeinsamkeiten didaktischer Theorien und Modelle herauszufiltern, behauptete beispielsweise vom bildungstheoretischen Ansatz, daß er "unter den Bedingungen einer veränderten Wissenschaftslage mit neuen Möglichkeiten durchaus Anschluß an die empirische Methodologie gewinnen kann". (Blankertz 1969 a, S. 30) Der Sinn dieses Anschlusses, der von Klafki und anderen im "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft" versucht wird, kann sich jedoch nur in einer methodologischen Klärung des Verhältnisses von Theorie und Empirie erweisen. Hier verkannten Klafki und andere die Feststellung, die selbst Blankertz traf und die offenbar nicht eindringlich genug vernommen wurde, "daß bildungstheoretische Modelle der Didaktik, wie auch immer sie im einzelnen angelegt sein mögen, einen nicht-positivistischen Ansatz benötigen, weil sie mit dem Bildungsbegriff ihre Wissenschaft an ein Interesse binden, welches über bloße Analyse und wertfreie Tatsachenfeststellungen prinzipiell hinausweist". (Ebd., S. 35) Der bildungstheoretische Ansatz, so wie er bei Nohl noch konzipiert war, verweist die Behauptung der Möglichkeit wertfreier Tatsachenzusammenstellung überhaupt in den Bereich unwissenschaftlicher Annahme. Die Bildungstheorie, so verstanden, weist nicht allein über die wertfreie Tatsachenfeststellung hinaus, sondern ist Kritik dieser Wertfreiheit und beinhaltet damit eine Ablehnung gegenüber einer empirischen Methodologie, die die Wertfreiheit der Aussagen anstrebt. Sie ist

daher mit positivistischer Tatsachenforschung unvereinbar. Von der Darlegung der spezifischen Wertgebundenheit des bildungstheoretischen Denkens her erst wäre eine Aufnahme empirischer Methoden möglich, die in einem geklärten Verhältnis von Theorie und Empirie steht. Jedoch vermied die neuere bildungstheoretische Diskussion gerade diese Klärung und synthetisierte unzulänglich alle möglichen theoretischen Ansätze, um den bildungstheoretischen Ansatz mit empirischen Methoden und ideologiekritischen Fragestellungen nur zu ergänzen.

Die Frage, die die Glaubwürdigkeit des bildungstheoretischen Standpunktes betrifft, kann deshalb folgendermaßen gestellt werden: Inwieweit wird dem geisteswissenschaftlichen Anspruch der historischen Wertgebundenheit jeglichen Denkens in der Bestimmung pädagogischer bzw. didaktischer Prozesse entsprochen?

Hier nun zeigt sich die zentrale Problematik dieses Standpunktes und damit auch die (gegenwärtige) Unzulänglichkeit der Bildungstheorie. Sie geht auf ein schon bei Herman Nohl unbewältigtes Problem zurück. Die Wertgebundenheit des historischen Denkens soll sich in den bildungstheoretischen Vorstellungen über das Wesen des Erziehers bzw. des Unterrichts als Wertfreiheit gegenüber der je aktuellen historischen Situation und dem dieser Situation entsprechenden Staatsinteresse konkretisieren. Nohl, der einerseits die Unmöglichkeit der Wertfreiheit gewisser psychologischer Erziehungstheorien kritisiert und hier die notwendige Reflexion über den Zweck der Erziehung vermißt, fordert andererseits vom Erzieher ein Verhalten, das überparteilich und damit an die vermeintliche Zweckfreiheit des Staates fixiert ist. Bei ihm heißt es: "So sollen auch hier, wenn wir vor den Kindern stehen, welcher Konfession wir auch angehören mögen, bewußt nur den eigenen Willen haben, Pädagogen zu sein, und die innige Sehnsucht, nicht Parteiler, sondern Menschen aus ihnen zu bilden. Dann werden aus ihnen vielleicht auch einmal starke und vollgültige Träger unserer Idee - anders gewiß nicht." (Nohl 1949, S. 154) Diese Idee jedoch schließt den Verzicht auf historische Analyse der Wertgebundenheit des Staates und der ihn bestimmenden Interessen durch den Didaktiker ein. Der geisteswissenschaftliche Ansatz setzt sich damit trotz des Postulats der Wertgebundenheit und historischen Bedingtheit menschlicher Haltungen eine Erkenntnisgrenze, die durch das jeweils über den Staat vermittelte Herrschaftsinteresse aktuell ist. So brach denn auch für diesen Denkansatz im faschistischen Deutschland die Welt nicht zusammen, da die Aktualität des Staates hier den letzten Halt bot. Die geisteswissenschaftliche Erkenntnisgrenze bringt die Aussagen der Bildungstheorie in einen fundamentalen Widerspruch: Sie soll einerseits Lebenswirklichkeit erschließen, verschließt sich jedoch an-

dererseits der ideologiekritischen Analyse dieser Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit. Aufgrund dieses unaufgearbeiteten methodologischen Widerspruchs vermag sich die irrationalistische Denktradition in komplexer Ausprägung in diesem Ansatz zu verwirklichen, indem sie das ihr je aktuelle spekulative Interesse im Zusammenhang mit herrschenden Interessen als Lebenswirklichkeit verkündet. Dieser Irrationalismus, der in den geisteswissenschaftlichen Begründungsversuchen im Anschluß an Dilthey angelegt war und in der heutigen Bildungstheorie latent ist, wird von I. Dahmer erkannt, wenn sie schreibt, daß der Lebensbegriff "- trotz seiner vor allem von Wilhelm Dilthey geleisteten erkenntnistheoretischen Fundierung - der fortschreitenden Verwissenschaftlichung und Technisierung sowie den politischen Gewalten als Deutung der Zeit nicht standhielt. Zu sehr verpflichtet dem Gehalt der idealistischen Tradition, zu befangen in der individualistisch-schöngeistigen 'affirmativen' Kultur und nicht hinreichend abgesichert gegen holistische und nationalistische Ideologien, büßte er in den geistigen und gesellschaftlichen Erschütterungen der Epoche seine Maßgeblichkeit ein, zumal diejenigen, die ihn gläubig auf ihr Panier schrieben - heute als die "Eigentlichen" entlarvt -, sich vielfach, statt die begonnene kritische Durchdringung weiterzutreiben, mit Beschwörung, Hingabe und Verweisen auf das schon Geleistete begnügen". (Dahmer 1968, S. 35)46

Die neueren Bildungstheoretiker vermochten es nicht, diese Kritik konstruktiv aufzulösen. Die Bemühungen der Bildungstheorie gehören insgesamt überwiegend dem Bereich der Geschichte der deutschen Didaktik vor und nach 1945 an, sie können meines Erachtens aufgrund ihrer ungenauen Wissenschaftsmethodologie jedoch kaum einen umfassenden Geltungsanspruch für die gegenwärtige wissenschaftliche Entwicklung der Didaktik beanspruchen.

⁴⁶ H. Blankertz schätzt die Leistung der Bildungstheorie zusammenfassend so ein: "Die geisteswissenschaftliche Didaktik war ein großer Fortschritt gegenüber den normativen Systemen, weil sie es erlaubte, jenseits von bewußtseinsverfälschenden Konstruktionsvorstellungen die tatsächlich auf den Lehrplan wirkenden Kräfte zu sehen und zu analysieren." (Blankertz 1969 a, S. 135).

Gerade diese Einschätzung ist jedoch umstritten, da zwar die auf den Lehrplan wirkenden Kräfte gesehen, aber doch niemals näher analysiert wurden. Es war erst Paul Heimann, der eine breitere als die inhaltliche Analyse in den Gegenstandsbereich der Didaktik aufnahm. Blankertz erkennt zwar an, daß mit den bildungstheoretischen Verfahren eine didaktische Transposition vorgegebener Ziele erreicht werden konnte, aber er hebt ungenügend die mangelnde Analysemöglichkeit, die der Bildungstheorie aufgrund ihres idealistisch-spekulativen Ansatzes angelastet werden muß, hervor.

1.3. Zur Praktikabilität des Ansatzes

Aufgrund der unbewältigten methodologischen Probleme des bildungstheoretischen Ansatzes kann der Lehrer nur einen begrenzten praktikablen Nutzen aus der Anwendung dieser Theorie auf die Analyse, Planung und Durchführung des Unterrichts ziehen. Dabei wird die Möglichkeit zur konkreten Bewältigung der Unterrichtsrealität besonders durch zwei Sachverhalte eingeschränkt.

Erstens durch die bildungstheoretische Reduktion der Fragen nach der differenzierten Abbildung des Unterrichtsgeschehens zum Zwecke wissenschaftlicher Handlungskompetenz auf den Primat der Inhaltlichkeit, so daß der Lehrer keine umfassenden Kriterien zur Erfassung der komplexen Unterrichtssituation von diesem Ansatz erwarten kann.

Zweitens durch die spekulativ-idealistischen Grundlagen dieses Ansatzes, die eine Versachlichung und Verobjektivierung der im Unterricht vorliegenden Faktorenkomplexion hemmen und die in beliebige Aussagemodelle über die Unterrichtswirklichkeit münden.

Die didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung ist vor allem im Hinblick auf die Gewinnung von Kriterien zur Erörterung der Inhalte des Unterrichts interessant. Auf diesem Gebiet konnte Wolfgang Klafki die Bildungstheorie Wenigers vorantreiben und, wenngleich unter Beibehaltung der ihr innewohnenden Widersprüche, die Schulpraxis mit einem konkreten Modell erreichen.

Klafki unterscheidet fünf Grundfragen, die als Ausgangspunkte der praktischen Durchführung der didaktischen Analyse dienen sollen. Der Lehrer soll auf der Basis dieser Grundfragen das vom Lehrplan vorgegebene oder das eigenständig erstellte Thema planen.

1. "Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm 'exemplarisch' erfassen?" (Klafki 1969, S. 15)

Diese Grundfrage untergliedert sich in zwei Teilfragen:

- 1.1. Wofür ist das geplante Thema des Unterrichts exemplarisch, typisch, repräsentativ?
- 1.2. Wo kann das an dem Thema sichtbar Gewordene und das vom Schüler Gewonnene später fruchtbar gemacht werden?
- 2. "Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung

sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?" (Ebd., S. 16)

- 3. "Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?" (Ebd., S. 17)
- 4. "Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I und III und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?" (Ebd.)

Dabei ergeben sich folgende Teilfragen (ebd., S. 18 ff.):

- 4.1. Bestimmung der einzelnen Momente des Inhaltes;
- 4.2. Bestimmung des Zusammenhangs der einzelnen Momente;
- 4.3. Bestimmung der Schichtung (der Sinn- und Bedeutungsschichten) des Inhaltes:
- 4.4. Bestimmung des größeren sachlichen Zusammenhangs, aus dem dieser Inhalt entstammt;
- 4.5. Bestimmung der Eigentümlichkeiten des Inhaltes;
- 4.6. Bestimmung des Mindestwissens, das dieser Inhalt verlangt, um als angeeignet gelten zu können.
- 5. "Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, frag-würdig, zugänglich, begreiflich, 'anschaulich' werden kann?" (Ebd., S. 20)

Dabei ergeben sich folgende Teilfragen (ebd., S. 20 ff.):

- 5.1. Bestimmung der Fragestellungen bzw. "Anschauungen", die erforderlich sind, um den Inhalt sinnvoll in den Horizont der Schüler zu bringen;
- 5.2. Bestimmung der Verfahrensweisen, die geeignet sind, daß die Schüler möglichst selbständig die erforderliche Fragestellung beantworten;
- 5.3. Bestimmung der Verfahrensweisen, die eine optimale Einübung der beantworteten Fragestellung gewähren.

Nach der Beantwortung dieser Fragen im Hinblick auf die thematische (gleich didaktische) Analyse folgt die Methodik, die der didaktischen Analyse nachgeordnet ist. Die Methodik erfordert nach Klafki im wesentlichen vier Schritte:

- "1. Die Gliederung des Unterrichts in Abschnitte oder Phasen oder Stufen.
- 2. Die Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs-, Wiederholungsformen.
- 3. Der Einsatz von Hilfsmitteln (Lehr- und Lern- bzw. Arbeitsmittel).
- 4. Die Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen des Unterrichts." (Ebd., S. 23)

Obwohl Klafki über seine fünf Grundfragen und die mit ihnen verbundenen Teilfragen sagt, daß sie in wechselseitiger Abhängigkeit voneinan-

der stehen und keine Reihenfolge für die didaktische Analyse erzwingen sollen, wird diese Feststellung durch den Zusammenhang der Fragen stark relativiert. In Abbildung 2 versuche ich, das Frageschema Klafkis graphisch zusammenzufassen und seine innere Abhängigkeit aufzuschlüsseln. Es zeigt sich, daß die Fragen 1 bis 3 den Reflexionskreis der Frage 4 nach der Struktur des Inhalts eindeutig bestimmen, d.h. die Breite der Reflexion des Unterrichtsinhaltes durch den Didaktiker wird durch die pädagogische Sichtweise reguliert. Diese orientierende Regulierung dient der Erhöhung der Möglichkeit, rational didaktische Entscheidungen zu fällen, und sie zeigt indirekt die Abgrenzung der Didaktik von der nur fachwissenschaftlichen Erörterung des Unterrichtsgegenstandes an. Die Notwendigkeit didaktischer als spezifisch pädagogischer Ausbildung wird hier besonders deutlich: Erforderlich erscheint eine pädagogische Qualifikation des Didaktikers, die die fachwissenschaftliche Erörterung des Gegenstandes im Sinne des Erkennens des vorliegenden pädagogischen Prozesses reguliert. Die drei Fragen, die dazu als Kriterium dienen, sind allerdings dermaßen formalisiert und verallgemeinert47, daß sie mit beliebigen Anschauungen aus der je spezifischen Sicht des antwortenden Didaktikers gefüllt werden können. Es sind keine Kriterien, die eine eindeutige Festlegung erlauben oder im Ansatz ermöglichen helfen, sondern Thesen zur Fixierung der Mutmaßungen des Didaktikers auf ein formal-inhaltsleeres Raster:

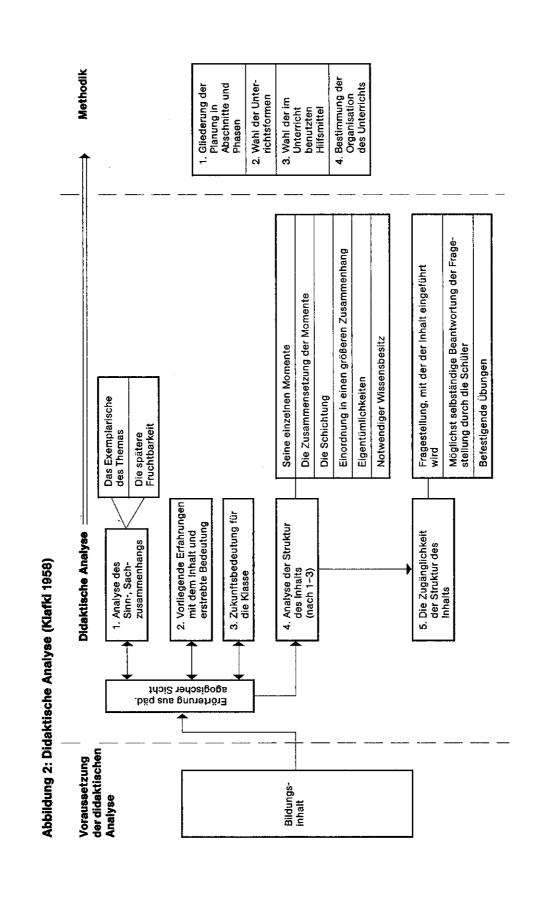
- Erfassung des Exemplarischen als Ausdruck bestimmter, unbekannter Gesetzmäßigkeit (erste Frage);

- Verhältnis von Unterrichtssituation und Inhalt, ohne daß näher nach den Bedingungen der Unterrichtssituation gefragt wird (zweite Frage);

- Zukunftsbedeutung des Themas für die Schüler als spekulative Direktive (dritte Frage).

Sofern die volkstümliche Bildung den Unterrichtsprozeß als ideologische Norm bestimmt, und dafür gibt Klafki selbst ein Beispiel (ebd., S. 29 ff.), wird die inhaltliche Füllung dieser Fragestellungen zur Verhinderung der rationalen Durchdringung der in der vierten Grundfrage angestrebten Analyse der Struktur des zu unterrichtenden Inhalts. Aus pädagogischer Sicht, d. h. in diesem Fall aus der Sicht der Beschränkung auf die Volkstümlichkeit des zu Erlernenden und damit unter dem Einschluß irrationalistischer Unterrichtsziele, wird dann die wissenschaftliche Erörterung des Unterrichtsgegenstandes eher verhindert. Die didaktische Analyse meint in diesem Fall nicht die wissenschaftliche Inhaltsanalyse, sondern

⁴⁷ Die darauf aufbauende formalistische Dogmatik, die in die Unterrichtspraxis Eingang gefunden hat, registrierte Klafki mit Bestürzung. Vgl. Klafki (1967, S. 135 f.).



die Reduktion der Analysen auf ein vorentschiedenes geschlossen-idealistisches Weltbild des Lehrers. Klafki provoziert eine derartige Auslegung seiner Grundfragen nicht nur durch ein Beispiel volkstümlich-irrationalistischer Didaktik, das er zur Erläuterung seiner Theorie gibt, sondern vor allem durch die mangelnde Bereitschaft zur methodologischen Durchdringung des Zusammenhangs seiner Grundfragen. Die Behauptung der Interdependenz seiner Fragen wird von ihm selbst ad absurdum geführt, wenn er die Fragen 1 bis 3 als Ausgangspunkt der strukturellen Analyse des Inhalts als vorentscheidendes Kriterium voranstellt. Welchen Nutzen hat der formelhafte Planungs- und Analysegang für die Erhöhung der rationalen, effektiven und demokratischen Wirkung des Unterrichts?

Die von Klafki vorgeschlagene schematische Festlegung des Forschungsganges der Analyse eines Gegenstandes bezeichnet wohl eher auch eine Wissenschaftshaltung, die durch neuere wissenschaftsmethodische Vorgehensweisen relativiert wurde. Vor allem Erziehungswissenschaftler haben in der Gegenwart immer wieder lernen müssen, daß Fragen nach den strukturellen Zusammenhängen der jeweils untersuchten Gegenstände kaum inhaltsleer formelhaft vorgegeben werden sollten, sondern in Verbindung mit der analytischen Tätigkeit immer neu zur Gewinnung anstehen und nicht ausschließlich deduktiv ableitbar sind. Die von Klafki geforderte Inhaltsanalyse jedoch stellt ein Deduktionsschema auf, das eine monokausale Abfolge suggeriert und die konkret-konstruktive Analyse offen läßt. Für den Lehrer wird andererseits eine feldumfassende wissenschaftliche Analyse offenbar auch gar nicht intendiert: Inhaltsanalyse dient dem Nachvollzug des Vorentschiedenen unter Zuhilfenahme eines relativ einfachen Schemas, weniger um der möglichst zu differenzierenden kritischen Verständnisfähigkeit des Lehrers und optimaler Schülermotivierung nachzukommen, sondern eher, um etwas Gemeintes nachvollziehen zu lassen. Die dabei von Klafki durchaus entwickelte hohe Anforderung der differenzierten Beantwortung seiner Grundfragen bleibt aufgrund der Inhaltsleere in der Schulpraxis schnell im mechanischschematischen Dezisionismus stecken; sie erweist sich andererseits zudem als schwer praktizierbar:

Erstens wird die Praktikabilität des Fragemodells durch die Beliebigkeit der Beantwortung, durch den Spielraum subjektiver Spekulation relativiert. Damit löst sich der verdeutlichende Sinn dieser Fragen im nachhinein auf. Die Fragen und ihre Beantwortung geben der spekulativen Ausdeutung allenfalls den Anstrich und im Rahmen von Prüfungssituationen die Legitimation scheinbar wissenschaftlicher Vorgehensweise.

Zweitens hängt die Beantwortung der Fragen von dem entwickelten pädagogischen Bewußtsein des Didaktikers ab, der die Inhalte fachlicher

Ausbildung aus pädagogischer Sicht reflektieren soll. Die Bildungstheorie kann jedoch außer den Fragen nach der inhaltlichen Sicht kaum differenzierte Kriterien der Pädagogisierung didaktischen Verhaltens anbieten. Es fehlt ihr besonders der Blick für die komplexe didaktische Situation im Sinne der Erfassung der breiten Voraussetzungen des Unterrichts. Die von Klafki aufgeworfenen Fragen führen so zugleich auf uneingelöste Versprechen der Bildungstheorie zurück. Die Lebenswirklichkeit wird auch hier nur erfragt, aber dem Didaktiker keine wissenschaftliche Hilfe gewährt, antwortend den Wirklichkeitsbezug zu konkretisieren.

Dieser doppelte Mangel entspringt dem begrenzten Wirkungsfeld bildungstheoretischer Aktion: Die Beschränkung der didaktischen Analyse auf die Inhaltsanalyse trotz der Forderung, in diese Analyse eine spezifische pädagogische Sicht eingehen zu lassen. Die Wirklichkeit des Unterrichts als Bestimmungszusammenhang wissenschaftlich geplanten Unterrichts bleibt in Klafkis Fragen als Analysefeld zum großen Teil ausgeklammert, sie wird auf die Entscheidungslogik der Ermittlung eines vermeintlich exemplarischen Inhalts reduziert. Damit bleibt der Anspruch, die Heranwachsenden als Menschen und Persönlichkeiten zu formen, immer auch zugleich ausgeschlossen von den wissenschaftlich erfaßbaren Möglichkeiten des Formungsprozesses. Obgleich die Fragen Klafkis Fragen sind, die den Didaktiker ohne Zweifel in der inhaltlichen Auseinandersetzung immer auch betreffen, bleiben sie auf der Grundlage der bildungstheoretischen Methodologie zugleich den Nachweis wissenschaftlich begründeter Praktikabilität schuldig. Klafkis Fragen vermitteln eher ein Bewußtsein über die Notwendigkeit didaktisch-inhaltlicher Fragehorizonte und die Bedürftigkeit ihrer wissenschaftlichen Begründung. Im Rahmen der Bildungstheorie werden die eher formal erstellten Fragestellungen jedoch in ein Theoriegefüge gepreßt, das allzu leicht spekulative und den Widersprüchen des Gegenwärtigen ausweichende Lösungen zuläßt.48

Sowohl die Arbeit Klafkis als auch die Kramps scheint durch die Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung von H. H. Becker beeinflußt worden zu sein. Vgl. diese Arbeit S. 336 ff.

Einen neueren Vorschlag unterbreitet Beckmann, indem er die Arbeiten von Klafki,

⁴⁸ Klafkis Grundfragen wurden von W. Kramp aufgenommen und modifiziert. Kramp hob stärker den begrenzten Wert dieser Fragen hervor und bot sie als einführende Hilfestellungen für den Unterrichtsanfänger an. Dabei stellte er sie in den Zusammenhang genauerer Ausführungen zur Ermittlung der weiteren Voraussetzungen des Unterrichts. Bei Kramp wird weniger die ideologielastige bildungstheoretische Spekulation zum Ausgangspunkt der Überlegungen genommen. Er versucht vielmehr, von der Praktikabilität der Theorie ausgehend, ein Fragemuster zu entwickeln, das dem Lehrer nicht den Blick für die Komplexität der Unterrichtssituation verstellt. Diese Arbeit kann auch gegenwärtig als Einführung empfohlen sein, wenngleich sie kritisch am Modell Paul Heimanns gemessen werden sollte. Vgl. W. Kramp (1969).