Einleitung

1. Heimann 1976

Wenn 1976 eine Auswahl aus den Schriften Paul Heimanns vorgelegt wird, so geschieht dies vor allem aus drei Gründen:

1. Die *Schriften Heimanns* sind auch heute noch aktuell, weil sie Lösungswege didaktischer Theorienbildung enthalten, die eine Herausforderung für die heutige didaktische Diskussion darstellen. Es mangelt in der didaktischen Diskussion besonders an Kontinuität in den Frage- und Lösungswegen. Neue didaktisch-theoretische Ansätze werden entwickelt, ohne daß die schon vorliegenden kritisch gewürdigt und damit positiv überwunden würden. Dies ist gegenüber Paul Heimann besonders fragwürdig, weil er einer der ersten Didaktiker war, die gegenüber der Bildungstheorie ein neues methodologisches Bewußtsein durchsetzten. Seine Arbeiten hatten wesentlichen Anteil an der Verdrängung bildungstheoretischer Spekulation zugunsten einer Verwissenschaftlichung didaktischer Denkmodelle. Er entwickelte eine theoretische Begründung der Didaktik, die die reale praktische Bedeutung dieser Didaktik für die Schule ebenso einbezog wie ihre Lehrbarkeit in der Hochschule. Vor allem löste Heimann die Didaktik aus der bloßen Erörterung von Inhalten, ein Aspekt, der erst im Rahmen der Curriculumtheorie erneut aufgegriffen und ausgeweitet wurde.
Der Anspruch in Heimanns Didaktik als Theorie und Lehre, der vor allem 1947/48, 1956 und 1961/62 entwickelt wurde, fordert sowohl zur praktischen Überprüfung der Umsetzungsmöglichkeiten in den Unterricht als auch zum Weiterdenken in der Unterrichts- bzw. Curriculumtheorie heraus. Die in diesem Band zusammengestellten Arbeiten sollen dazu als ein bisher entbehrtes Hilfsmittel dienen. Sie zeigen unseres Erachtens einen Gesamtentwurf auf, der in der bisherigen Diskussion unverständlicherweise vernachlässigt wurde. Didaktik als Unterrichtswissenschaft, im Sinne Paul Heimanns verstanden und weiterentwickelt, so können diese Arbeiten zeigen, steht am Anfang ihrer Epoche.

2. Die *bisherige Kritik* an Heimanns didaktischem Ansatz erscheint uns überwiegend einseitig und verfehlt. Ein zentraler Ausgangspunkt dieser Kritik war immer wieder der Vorwurf, daß Heimann zu sehr auf die Effektivierung des Bestehenden ziele, die didaktische Reflexion technologisch auf die Unterrichtskontrolle ausrichte und damit gerade ihre eigene Absicht verfehle: nämlich die Bedingungsprüfung der in den Unterricht eingehenden Faktorenkomplexion[1]. Seine Didaktik will Effektivität und Rationalität im Unterrichtsprozeß, aber – so die Kritik –, er effektiviert und rationalisiert nur die Unzulänglichkeiten des Unterrichts überhaupt. So betrachtet, könne die Heimannsche Vorstellung eines didaktischen Bezugsfeldes des Lehrers, das ihm überzeugende Handlungsstrategien aufgrund eines kritischen theoretischen Bewußtseins zu entwickeln gestatte, immer nur Ausdruck einer unkritischen Haltung sein: Reproduktion des bereits *Vorentschiedenen* durch bewußten Nachvollzug[2].

Wer jedoch hierin die Schwäche des Heimannschen Ansatzes erblickt, verkennt unter Umständen zugleich die Möglichkeiten der Didaktik: Didaktik beginnt nicht als tabula rasa, der Didaktiker ist nicht der Philosoph, der die Welt in seinen Gedanken nach Maßstäben erwünschter Zukunft formen kann, für den Didaktiker sind aufgrund seines Praxisbezuges Interpretationen der Welt tendenziell an die Grenzen des Alltags gebunden. Er muß sich aufgrund seiner gesellschaftlich bestimmten Funktion auch in ein Geschehen fügen, das des revolutionären Handelns in der Schule entbehrt und seine Nüchternheit in einer Reform kleiner Schritte offenbart. Die ihm verbliebene pädagogische Freiheit ist selbst in der freien Wahl der Lehrmethoden beschränkt. Der Lehrstoff ist ein gesellschaftlicher Konsens, der ihm als Handlungsnorm entgegentritt. Der Didaktiker als Lehrer ist zudem nicht ein Wissenschaftler, der die Deskription aller am Unterricht beteiligten Faktoren möglichst weitgehend leisten *kann*; er steht unter dem Zwang, Entscheidungen zu fällen, Unterricht planbar, durchführbar und auf Entscheidungen hin analysierbar zu machen. Gerade dies hat Heimann herausgearbeitet. Die Kritik an Heimanns angeblicher Technologiewende trifft nicht seinen Ansatz, sondern die Didaktik überhaupt und daher das Verständnis von Didaktik der

[1] Heimann entnimmt die Begründung der Faktorenkomplexion F. Winnefeld u. a.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/Basel 1957.
Zur Kritik an Heimann vgl. u. a. E. Becker, G. Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt am Main 1972, S. 225 ff. F. Huisken: Zur Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972, S. 70 ff. M. Hoffmann: Didaktik auf dem Weg zur Unterrichtstechnologie. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 25. Jg. 1973, Heft 1, S. 27 ff.

[2] Vgl. F. Huisken a. a. O., bes. S. 77 f.

Kritiker: Kann es eine Didaktik geben, die praktisch sein soll und zugleich die gegenwärtige Praxis grundsätzlich negiert?
Heimann konnte die Didaktik zwar nicht als deskriptive Wissenschaft verstehen, da er sie von der Praxisanforderung her und damit auch von der Anpassung an Bestehendes her begründete. Er hielt jedoch andererseits nicht bei der Praxis ein, sondern suchte sie theoretisch zu erfassen, abzubilden und ein theoretisch-ideologiekritisches Bewußtsein der Didaktiker auszuformen, das in hoher operativer Bereitschaft situationsadäquate Handlungsfähigkeit beweist. Die Entscheidungsfindung des Lehrers bedingt als notwendige Prämisse der didaktischen Theorie Heimanns *Handlungsnorm:* ein analytisches Verhalten des Lehrers erzielen zu wollen. Die Analyse soll nicht die Grenzen des vorgegebenen Systems Schule einschließlich der in diesem System wirkenden normierenden Faktoren ignorieren oder sprengen. Didaktik ist historisch-konkret auf die jeweils vorgegebenen gesellschaftlichen Zustände verpflichtet, das heißt jedoch andererseits für Heimann *auch:* Didaktik ist auf die *Reformierung des Bestehenden* gerichtet und damit ein offenes System im Sinne der Möglichkeit allmählicher Revision vorgegebener Zustände.
Die Kritik an einer bei Heimann angeblich angelegten Unterrichtstechnologie fällt auf die Kritiker zurück: Didaktik kann nicht als Destruktion eines bestehenden Zustandes funktionieren, sondern wird und ist nur praktisch, sofern sie auf einen gegebenen Zustand funktional bezogen ist. Es war jedoch gerade Paul Heimann, der als einer der ersten Pädagogen Ende der vierziger und in den fünfziger und sechziger Jahren auf die *notwendige Reformierung* dieses Zustandes immer wieder hingewiesen hat. Die in diesem Band vorgelegten Schriften können eine Rückbesinnung auf heute noch uneingelöste Reformvorstellungen Heimanns gerade deshalb einleiten: sie stellen praktikable Alternativen dar und sind damals wie heute Herausforderung an die Bildungspolitik, nicht utopische Glücksbringung einer unbekannten Menschheitsentwicklung, sondern reale Möglichkeit des Menschlichen in der Gegenwart.

3. Die *Analyse und die Kritik des Heimannschen Didaktikansatzes* orientierten sich bislang vorwiegend an seinen unmittelbar didaktischen Arbeiten. Wesentliche Voraussetzungen und Ergänzungen seiner didaktischen Konzeption sind jedoch auch in seinen Schriften zu Problemen der Schulpolitik und Schulreform, der Lehrerausbildung, der vergleichenden Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik enthalten, die wir deshalb wenigstens beispielhaft ebenfalls aufgenommen haben.
Die Beschäftigung mit Heimann beginnt meistens mit seiner 1962 erschienenen Arbeit „Didaktik als Theorie und Lehre" und sie endet unverständ-

licherweise fast immer hier. Sowohl Heimanns Schüler – eine Ausnahme macht Gunter Otto[3] – als auch seine Kritiker versäumten es, dem Ursprung und dem Zusammenhang Heimannscher Theorie differenziert auf den Grund zu gehen, ein Vorgang, der sich nicht allein aus der schweren Zugänglichkeit mancher Heimannscher Schriften erklären läßt[4]. Zwischen dem von Heimann entwickelten Anspruch und der Realisierung dieses Anspruches, wie er durch die „Berliner Schule der Didaktik" bekannt wurde, scheint uns eine Lücke zu klaffen, die in der didaktischen Diskussion vor allem deshalb unbeachtet blieb, weil Heimanns originäre Werke ignoriert werden.

Dabei ist es nicht Aufgabe dieser Einleitung oder der hier veröffentlichten Beiträge Heimanns, an dieser Stelle einen theoretischen Streit, der auf die Experten didaktischer Theorie beschränkt bliebe, zu führen. Das Anliegen dieser Veröffentlichung geht dahin, nicht nur die didaktischen Theoretiker mit bereits erarbeiteten Einsichten zu konfrontieren, sondern vor allem den Lehrerstudenten und praktizierenden Lehrern einen didaktischen Theoretiker vorzustellen, dem die Praktikabilität seiner Theorie am Herzen liegt. Die Art und Weise der Selbstdarstellung, die klare Gedankenführung und das stete Bemühen der praktischen Konkretisierung machen Heimanns Texte gerade für den Schulpraktiker lesens- und lernenswert. Dies ist ein entscheidender Grund ihrer Veröffentlichung und gleichzeitig die Hoffnung auf breite Resonanz.

2. Zur Einführung in die Arbeiten Heimanns[5]

Paul Heimann war einer der ersten deutschen Pädagogen nach 1945, der erkannte, daß nicht nur eine Besinnung auf neue, demokratische Inhalte von Anfang an durchgesetzt werden mußte, sondern daß auch die Art und Weise der Ausbildung des demokratischen Lehrers neuer Vermittlungswege bedurfte. 1947/48 orientierte sich Heimann bei der Begründung

[3] Vgl. G. Otto: Paul Heimanns Entwurf einer wissenschaftlich begründeten Didaktik. In: W. Northemann, G. Otto (Hg.): Geplante Information. Paul Heimanns didaktisches Konzept: Ansätze, Entwicklungen, Kritik. Weinheim/Berlin/Basel 1969.

[4] Die Mehrzahl der Arbeiten besteht aus verstreuten Zeitschriftenaufsätzen. Eine zusammenfassende Ausgabe Heimannscher Schriften existiert unverständlicherweise bislang nicht, obwohl die Didaktik Heimanns „Schule" gemacht hat.

[5] Die Titel der Heimannschen Schriften, auf die im folgenden Text hingewiesen wird und denen Zitate entnommen sind, ergeben sich durch einen Vergleich mit der Bibliographie.

und der Entwicklung einer Theorie der didaktischen Ausbildung der Lehrer vor allem an den Erfahrungen der Sowjetpädagogik (vgl. Heimann 1947 a, b, c, 1948), deren Ergebnisse er dank seiner guten russischen Sprachkenntnisse und der Übersetzungsarbeit seiner Frau in dieser Zeit des Neubeginns als einer der ersten deutschen Pädagogen aufnehmen konnte. Die Auseinandersetzung mit der sowjetischen Schule sollte entscheidend für die Entwicklung der Heimannschen didaktischen Theorie werden. Die Handhabung des Praktikums für Lehrerstudenten am Moskauer „Potemkin-Institut" wurde dabei zu einem Schlüsselerlebnis Heimanns: sie regte ihn an, die enge Verbindung zwischen Praktikum und pädagogischer Theorie herauszuarbeiten (vgl. Heimann 1948). Heimann gehörte zu den Pädagogen, die sich bemühten, ohne nationale oder ideologische Borniertheit aus unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen wie den USA und der UdSSR auf dem Wege über vergleichende Untersuchungen im Verhältnis zum Entwicklungsstand in Deutschland Erkenntnisse herauszufiltern, die die überzeugenden und praxiswirksamen Ergebnisse anderer Kulturkreise für die Entwicklung der deutschen pädagogischen Theorie der Lehrerausbildung und der Schule fruchtbar machen (vgl. Heimann 1963 b, S. 20).

In einer Rezension zu einem Buch von S. N. Poljanskij, der das Moskauer Praktikum beschrieb, entwickelte Heimann seine ersten Vorstellungen über ein Schulpraktikum, das in Deutschland nach dem sowjetischen Vorbild eingeführt werden sollte und das dann später tatsächlich auch an der Pädagogischen Hochschule Berlin als „Didaktikum" modifiziert eingeführt wurde. Heimann hob in Anlehnung an Poljanskij hervor, daß die Lehrerausbildung nicht nur vor organisatorische, sondern besonders vor methodische Probleme gestellt ist. Die Analyse des Unterrichtsprozesses, die vom Lehrer zu leisten ist und auf die er daher auch vorbereitet werden muß, schließt folgende methodisch zu beachtende Komponenten ein (Heimann 1947 b):

1. Die *Selbstanalyse des Lehrers,* die Voraussetzung für eine kritische Beobachtung des Unterrichtsprozesses ist und die einen wesentlichen Faktor bei der zu erstrebenden pädagogischen Eignungsprüfung der Studenten bildet. Heimann bemühte sich in späteren Arbeiten, den Aspekt der Selbstanalyse zu präzisieren (vgl. Heimann 1948, 1961 h).
2. Der notwendige *Zusammenhang von Theorie und Praxis,* der den Studenten zwingt, seine theoretische Unterrichtsanalyse (Stoffanalyse) in der Praxis zu entfalten. Heimanns spätere Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung der didaktischen Theorie zielen darauf ab, dem Studenten die dafür notwendigen didaktischen Grundbegriffe und Zusammenhänge strukturell zu erschließen (Heimann 1956 a, 1961 h, 1962 a). Die Lehrer-

studenten an der PH-Berlin wurden auf eine Auswertung des Praktikums in einer Theorie-Praxis-Arbeit („didaktische Akte"[6]) verpflichtet.
3. Die *Orientierung des Praktikums auf Problemsituationen der Schulwirklichkeit* hin.
4. Die *Verhinderung der pädagogischen Schablone,* wobei in erster Linie die individuelle Erfahrung einer pädagogischen Situation durch den angeleiteten Studenten ausschlaggebend ist. Pädagogisches Fehlverhalten soll durch Selbst- und Fremdanalyse beseitigt werden.
5. Die *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der wissenschaftlichen Theoriebildung* in Zusammenhang mit der Schulpraxis. Alle Dozenten des pädagogischen Instituts sind dazu aufgerufen, die Schulwirklichkeit mitzuerleben, das Praktikum mitzugestalten und permanent zu verbessern. Auch diese Anforderung konnte von Heimann an der PH-Berlin im Rahmen des Didaktikums durchgesetzt werden. Sie hatte jedoch keinen dauernden Bestand über Heimanns Wirken hinaus.
Das vom „Potemkin-Institut" gegebene Beispiel bestimmte maßgeblich auch die Heimannschen Versuche, die didaktische Theorie an den Erfordernissen der gesellschaftlichen Praxis auszurichten. 1948 zog Heimann aus dieser Sicht in seinem Aufsatz „Pädagogische Theorie und ‚Praktikum' " Schlußfolgerungen für die Entwicklung der didaktischen Ausbildung in Deutschland (vgl. Heimann 1948). Heimann übernahm von Poljanskij vor allem die Forderung einer analytischen Unterrichtsbetrachtung, deren theoretische Grundlagen und Kriterien er als das „theoretische Bezugsfeld" des Lehrers bezeichnet. Dabei hält es auch Heimann für entscheidend, daß die Lehrerstudenten nicht in abgekapselten Laborschulen, sondern in der widersprüchlichen Schulwirklichkeit ausgebildet werden. Er sieht dies als ein Mittel an, um der ideologischen Anfälligkeit der Lehrer am ehesten entgegenwirken zu können.

Heimann bemühte sich, im Zusammenhang mit der Begründung einer durch das Praktikum bestimmten Entwicklung der Lehrerausbildung zugleich die wissenschaftliche didaktische Theorie neu zu begründen. Dies schien ihm nach zwei Seiten hin notwendig: Zum einen als konstruktive Alternative zur irrationalistischen Pädagogik, deren Grundlagen Heimann unter anderem in Auseinandersetzung mit Th. Litt kritisiert und die seines Erachtens keinen Weg weist, um über bloßes „Augenmaß" hinaus mit der Bewältigung der Anpassung an eine fortschreitende Zivilisation fertig zu werden. Zum anderen als Absetzung von und Kritik der

[6] Vgl. G. Otto, U. Schiebel: Das Didaktikum. In: Heimann, Otto, Schulz (Hg.): Unterricht-Analyse und Planung. Hannover 1965 (1975[7]), S. 202 ff., bes. S. 210 f.

normativen Lehrdidaktik, die von dem Umstande lebt, „daß sich überzeugend vorgetragene ‚*Lehren*' immer wieder leichter durchzusetzen vermögen als die schwer zugängliche wissenschaftliche Theorie des pädagogischen Tuns" (Heimann 1948, S. 300).

Für Heimann ist es ein zentrales Anliegen, die Didaktik aus dem Schema der Regelbildung herauszuführen und ein „theoriegesteuertes Verhalten" der Lehrer zu begründen. Für die didaktische Theoriebildung fordert er eine erfahrungswissenschaftlich betriebene Analyse der Erziehungswirklichkeit, um sicherzustellen, daß die didaktische Theorie rational und erfolgreich auf die Praxis bezogen wird. Er stellt fest, daß die pädagogische Theorie – bei steigendem Bedürfnis nach Erhöhung der wissenschaftlichen Begründung des menschlichen Handelns – einen bisher nicht hinreichenden Erkenntnisstand bereitstelle, was zur Folge hat, daß der Lehrer in der Unterrichtssituation zum allergrößten Teil in seinem Verhalten durch außertheoretische Motive gesteuert wird. Allein das Praktikum, das heißt die wissenschaftlich kontrollierte praktische Ausbildung des Lehrers, so meint Heimann, kann diese Situation auf lange Sicht konstruktiv verändern, indem der Lehrer über die praktische Auseinandersetzung theoretisch gesteuerte Verhaltensweisen zu entwickeln lernt. Aufgabe der Lehrerausbildung und damit in hohem Maße der didaktischen Theorie ist es, ein Maximum theoretischer Steuerung anzustreben.

Im Gegensatz zur irrationalistischen Wesensschau mancher bildungstheoretischer Ansätze Ende der vierziger Jahre erstrebte Heimann die rationale Durchdringung der Realität auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage. Allerdings ergab sich eine dreifache Schwierigkeit, wie Heimann erkannte (vgl. Heimann 1948):

1. Die *pädagogische Theorie* ist in starkem Maße ungesichert. Sie setzt sich aus einer Fülle empirisch gewonnener biologischer, psychologischer, soziologischer, didaktischer und anderer Aussagen zusammen, die zu einem widerspruchsfreien System nicht zusammengeschlossen werden können. Die Ungesichertheit der pädagogischen Theorie und die gleichzeitige Notwendigkeit der Bildung eines theoretisch gesteuerten Verhaltens des Lehrers veranlaßte Heimann später zur Begründung einer vergleichenden Unterrichtslehre, die dem Lehrer die Grundbegriffe der didaktischen Diskussion erschließen und zugleich die Aufnahme aller relevanten Forschungen und ihrer Ergebnisse sicherstellen soll (vgl. Heimann 1956 a). 1961/62 unterscheidet Heimann zwei Reflexionsebenen in der didaktischen Theorie, um theoretisch adäquate Abbildungen der Realität zu erzielen (vgl. Heimann 1961h, 1962a).

2. Die *Didaktik* bezieht sich als Theorie auf eine komplexe Wirklichkeit. Damit sich die Komplexität nicht zerstörend auf die Begründung des theoretisch gesteuerten Verhaltens auswirkt und den Lehrer in passiver Rezeption verharren läßt, sind zwei wesentliche Schritte notwendig: Zum einen ist es erforderlich, daß dem Lehrer keine künstlich vereinfachte Wirklichkeit in seiner Ausbildung vorgeführt wird. Musterlektionen, gelegentliches Unterrichten oder andere Formen eines atomisierenden Verfahrens lehnt Heimann ab. In der Ausbildung soll nicht mit Abstraktionen, sondern mit Wirklichkeitsausschnitten gearbeitet werden. Zum anderen ist es notwendig, die Fülle der Erscheinungen, die im Unterrichtsprozeß auftreten und die zunächst als ungeformte Wirklichkeit erscheinen, kategorial zu durchdringen. Entscheidend ist hier die sorgfältige Analyse gemeinsam erlebter Unterrichtssituationen, um eine praxisrelevante didaktische Theorie zu entwickeln. Schritt für Schritt kann hierüber die Schulwirklichkeit gegliedert werden und in einem Ableitungszusammenhang die praktische Kompetenz der Theorie aufdecken. Theorie ist für Heimann zu diesem Zeitpunkt noch ein syllogistisches Verfahren, das heißt ein Problem des logischen Schließens. 1962 taucht dieses Verständnis in einer behaupteten Baugesetzlichkeit jeglichen Unterrichtsgeschehens, für das Heimann sechs Strukturmerkmale angibt, wieder auf: als Problem, die hypothetische Erklärung unterrichtlicher Prozesse streng wissenschaftlich als Baugesetzmäßigkeit fassen zu wollen und gleichzeitig nur die Möglichkeit zu haben, zu dieser behaupteten Baugesetzlichkeit logisch schließend zu gelangen. Seit 1948 war Heimann auf der Suche nach einer erklärenden Theorie, die versprechen kann, die kategoriale Durchdringung des Unterrichts nicht spekulativ, sondern situationsadäquat vorzunehmen. 1961/62 bediente er sich vor allem der phänomenologischen Methode.

3. Die *Persönlichkeit des Lehrers* ist ebenfalls entscheidend für die Entwicklung des didaktischen theoretischen Bezugsfeldes. Hier bricht der subjektive Faktor in die objektiven Bedingungen der Unterrichtsrealität und der je vorhandenen pädagogischen Theorien ein. Dieser Tatsache muß besondere Beachtung geschenkt werden. Die Berufssituation des Lehrers birgt immer auch latente Persönlichkeitskonflikte, da durch widersprüchliche Anforderungen in der Schule Konflikte besonders zahlreich angelegt sind. Ein wesentlicher Konflikt hat seinen Ursprung in der Tatsache, daß der Lehrer gezwungen ist, funktional auf die gesellschaftlichen Anforderungen, die an ihn unter anderem durch Schulverordnungen, Richtlinien und Gesetze gestellt werden, zu reagieren, ganz gleich ob er diese Anforderungen subjektiv akzeptiert oder nicht. Für Heimann ist es deshalb entscheidend, den Studenten während des Praktikums in seiner subjektiven

Persönlichkeitsstruktur zu „überformen", das heißt so auszubilden, daß das persönliche Ausgangsniveau des Studenten in ein kritisches Verhältnis zur Schulwirklichkeit gesetzt wird. Ein Praktikum zu Beginn des Studiums kann unter Umständen manchem Studenten beizeiten Illusionen der Berufswahl nehmen. Bestimmten vorgeformten Persönlichkeiten, die aufgrund ihres bisherigen Lebensweges spezifisch apädagogische Verhaltensweisen entwickelt haben, kann durch ein Anfangspraktikum zu ihrem und der Schüler Nutzen vom Lehrerstudium abgeraten werden.

Heimann erkannte, daß dieser dreifachen Schwierigkeit der rationalen Begründung einer effektiven Unterrichtstheorie nur durch die Entwicklung eines bewußten Theorie-Praxis-Verhältnisses entgegengewirkt werden kann. Im Gegensatz zur bildungstheoretischen Didaktik und zur existenzphilosophischen Pädagogik reduzierte Heimann den Praxisbegriff nicht auf die bildende Begegnung. Er vertrat grundsätzlich die Meinung, daß bei der Betrachtung didaktischer Prozesse in keinem Fall der weitere historisch-gesellschaftliche Hintergrund übersehen werden darf (vgl. Heimann 1947a, S. 210). 1947 ist es für Heimann „verständlich, daß jede – auch die objektivste soziologisch-, biologisch- oder psychologisch-wissenschaftliche Aussage – sofort eine weltanschauliche Relevanz erhält und als Ingredienz selbst in die politischen Machtkämpfe und Meinungsbildungen eingeht" (Heimann 1947a, S. 211). Heimann orientierte sich zu diesem Zeitpunkt nicht nur am Organisationsmodell der sowjetischen Lehrerausbildung, sondern übernahm zum Teil auch marxistische Thesen, zum Beispiel bei der Beschreibung des Wirkens des Kapitalismus und des Sozialismus auf die Entwicklung des Unterrichts (vgl. Heimann 1947c, S. 268; 1947d, S. 323 f., S. 326). Er sah insgesamt in der Entwicklung der sowjetischen Schule das entscheidende Vorbild für die Entwicklung der deutschen Schule (vgl. Heimann 1947a, S. 212; 1947c, S. 268 ff.; 1947d, S. 336 f.). Andererseits übernahm Heimann nur in grober Annäherung, in allgemeinster Aussage den marxistischen Anspruch, der die Kausalität der Zusammenhänge sich zu erschließen bemüht, indem er zwar den Zusammenhang von der Entwicklung des gesellschaftlichen Seins und des Bewußtseins der Menschen, das heißt die Widerspiegelungstheorie (das Sein bildet sich im Bewußtsein ab) akzeptiert (vgl. auch Heimann 1962b), diese aber nicht als deterministische Theorie anwendet[7]. Heimann kam nicht auf den Gedanken, aus der Entwicklung vor allem des ökonomischen Seins der Menschen ihre politischen und ideologischen Lebensverhältnisse

[7] Eine solche Begründung gab 1947 R. Alt: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik, 1. Jg. 1946, Heft 1.

zu erklären, sondern er suchte vielmehr in der Komplexität der Faktoren, in der Vielfalt der Einwirkungen, in ihrem interdependenten Verhältnis, *Tatsachen*, die für die Didaktik wichtig erscheinen, zu synthetisieren.
Heimann war bei der Begründung seines Weges der noch unterentwickelten Situation der Wissenschaften, die von besonderer Bedeutung für die Didaktik sind, ausgesetzt. Es war nicht möglich, beispielsweise aus der Kontroverse um die Psychologie derart herauszutreten, daß man einzelne psychologische Theorien als richtig anerkannte, andere total ablehnte. Sowohl der Behaviorismus als auch die Psychoanalyse sowie die ersten Anfänge einer dialektisch-materialistischen Psychologie standen in einem Meinungsstreit, der Heimann einen fruchtbaren Ausweg nur folgendermaßen sehen ließ: Die Didaktik kann sich nicht unmittelbar am Psychologienstreit beteiligen. Für sie entscheidet letztlich die pragmatische Bewährung der psychologischen Theorien. „Angesichts dieser Tatsache dürfte es nicht unzweckmäßig sein, ein mehr oder weniger ‚*synoptisches*' Verfahren einzuschlagen oder – weniger euphemistisch ausgedrückt – einem besonnen operierenden Eklektizismus zu folgen" (Heimann 1947d, S. 336).
Kriterien der Besonnenheit dieses Eklektizismus entwickelte Heimann 1947 in seiner Theorie des didaktischen Dreiecks. Er ging davon aus, daß „didaktische und erzieherische Vorgänge ungeschieden voneinander ablaufen" (Heimann 1947d, S. 328), andererseits bezog er den Begriff Didaktik in erster Linie auf den Unterricht und weniger auf außerunterrichtliche Phänomene, hob jedoch deren Bedeutung für den Unterrichtsprozeß hervor. Der Lehrer soll eine bewußte Beziehung zu drei Konstanten des Unterrichtsgeschehens entwickeln: zu sich selbst, zum Schüler und zum Stoff. Für den Lehrer schließt die Entwicklung einer derartigen Beziehung die Entwicklung einer „psychologischen Wachheit" ein. Der Lehrer ist auf drei Reflexionskreise angewiesen:
1. *Die Reflexion seiner selbst.* Der Lehrer soll Anwalt der Sachlichkeit, Gerechtigkeit und Realität sein. Die Integrität seiner Gesamtpersönlichkeit muß zu seinem Berufsinstrumentarium gehören. Profunde Selbsterkenntnis setzt die Fähigkeit der Selbstdistanzierung voraus. Eine Handlungsbereitschaft im Geiste der Objektivität, Sachlichkeit, Weisheit und Güte soll vom Lehrer nach besten Kräften erreicht werden.
2. *Die Reflexion des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.* Der Lehrer muß die Welt des Kindes und des Schülers ernst nehmen können. Er sollte psychognostisch ausgebildet sein. Dem jeweiligen Entwicklungsstand der psychologischen Forschung gemäß soll der Lehrer in seiner pädagogisch-didaktischen Ausbildung ein differenziertes operatives System psychologischer Einsichten und Erkenntnisse erwerben.
3. *Die Reflexion des Stoffes.* Der Unterrichtsstoff ist gesellschaftlich be-

stimmt und muß im Rahmen dieser Bestimmtheit reflektiert werden. Der Stoff soll andererseits wissenschaftlich abgesichert sein. Die stoffliche Vermittlung erfordert ein situationsbezogenes Handeln des Lehrers, das die psychologischen Prozesse genügend berücksichtigt. Die psychologische Feinsteuerung, die bei der Stoffvermittlung erforderlich ist, soll andererseits nicht zu überwiegend formalen Verfahren der didaktischen Vermittlung führen, sondern einen Wagnischarakter entwickeln, der immer auch originäre Lösungen gestattet.

Die Vorstellungen Heimanns über das didaktische Dreieck zeigten entscheidende Fragen auf: Wie soll der Lehrer die Beziehungen des didaktischen Dreiecks erkennen lernen? Nach welchen Kriterien soll die Selbstdistanzierung, die Reflexion des Didaktikers über sich selbst erfolgen? Schließt die Reflexion des Lehrers über seine Person nur psychologische oder auch andere Probleme ein? Was heißt im Rahmen einer wissenschaftlichen Theorie Objektivität und Sachlichkeit? Nach welchen Kriterien bemißt sich Weisheit und Güte? Was bedeutet der didaktische Wagnischarakter und in welchen Grenzen soll er sich bewegen?

Diese und weitere Problem- und Fragestellungen eröffnen sich Heimann zwar über das Bild des didaktischen Dreiecks, aber er kann über die grobe Einordnung der Erscheinungen hinaus keine konkreten Antworten als Lösung entwickeln. Vielmehr bedeutet für ihn in dieser ersten Annäherung an die Didaktik als Wissenschaft das Erforschen des Erscheinungsbildes, innerhalb dessen didaktische Prozesse ablaufen und die dem werdenden Didaktiker daher zur Reflexion erschlossen werden müssen, vorerst den einzig möglichen Weg, die Mängel bisheriger Didaktik zu überwinden, das heißt die mangelnde wissenschaftliche Grundlage der einseitig auf Bildungsinhalte fixierten Didaktik vor allem durch die Breite des Herangehens an die feldmäßig zu verstehende Faktorenkomplexion im Unterricht auszugleichen. Indem Heimann Didaktiker auszubilden suchte, wollte er die Didaktik herausbilden, von der Praxis her verwissenschaftlichen, ohne zu verkennen, daß die Theorie immer auch der Praxis vorausgehen muß. Von diesem praktisch-theoretischen Anspruch her stellten sich ihm die Probleme des didaktischen Dreiecks; er entwickelte seine theoretischen Überlegungen auch erst, nachdem er die Notwendigkeit der Erneuerung und Verbesserung der praktischen Ausbildung der Lehrerstudenten erkannt hatte.

Der besonnene Eklektizismus, den Heimann als Notlösung der Entwicklung didaktischen Denkens im Zusammenhang mit der Aufnahme psychologischer Erkenntnisse herausgestellt hatte, bedurfte der theoretischen Begründung. Diese schien Heimann durch eine Arbeit A. KARDINERS gegeben, in der die Hoffnung auf rationale Menschheitsentwicklung im Zu-

sammenhang mit der Notwendigkeit wertindifferenter wissenschaftlicher Forschung begründet wurde (vgl. Heimann 1947e, S. 434). Die Hoffnung, ein wertfreies Beschreibungsmodell der im Unterricht vorhandenen Strukturen geben zu können, wurde zum weiteren Antrieb der wissenschaftlichen Arbeit Heimanns.
1956 hält Heimann die vergleichende Unterrichtslehre für das fruchtbarste Verfahren, um den Studierenden arbeitsfähige didaktische Grundbegriffe zu vermitteln. Ausgehend von der Frage, unter welchen Bedingungen es zur Bildung und Praktizierung eines bestimmten Unterrichtsstils kommt, geht es Heimann um die Analyse bisher bekannter (historische Dimension) und international verbreiteter (vergleichende Dimension) Unterrichtsstile. Um die Tatsachenerforschung der bestimmenden Faktoren der Unterrichtsstile im dynamischen Feld, das jede Unterrichtssituation darstellt, durchführen zu können, unterscheidet Heimann drei Faktorengruppen: normierende, konditionierende und organisierende Faktoren.

1. *Normierenden Charakter* tragen nach Heimann die historischen Mächte, die Weltanschauungen und Ideologien, die in der Praxis vom Staat, den Wirtschaftsverbänden, Parteien, Konfessionen und anderen Interessengruppen getragen werden und bis hinein in philosophische Wertsysteme reichen. In die Schulwirklichkeit gelangt über die normierenden Kräfte ein „ideologischer" und „ökonomischer Druck", der reflektiert werden muß. Für den Lehrer sei es entscheidend, im „ideologisch-politisch-ökonomischen Spannungsfeld" einen eigenen Standpunkt zu gewinnen. Die vergleichende Unterrichtslehre soll dem Lehrer seine ideologische Anfälligkeit, die Quellen und die Wirkungen seiner Ideologie verdeutlichen. Heimann gebraucht den Begriff Ideologie nicht im Sinne der Kennzeichnung eines „falschen Bewußtseins", sondern als Ausdruck für die mehr oder minder organisierte Form der Ideen, die hypostasierend auf bestimmte Interessengruppen und deren weltanschauliche Vorstellungen zurückgehen (vgl. auch 1962a, S. 423). Diese Betrachtungsweise schließt andererseits, ohne daß Heimann dies näher ausführt, ein, daß bestimmte Ideologien durchaus „falsches Bewußtsein" repräsentieren können.
Das Erschließen der ideologischen Anfälligkeit, die kritische Wertung der eigenen Ideologiequellen durch den Lehrer, fordert die *Ideologiekritik* heraus. Angesichts der didaktischen Diskussion im Jahr 1956 kann diese Forderung Heimanns als wegweisend für die Entwicklung einer Didaktik gelten, die sich nicht nur als Anpassungshilfe an eine wie auch immer geartete Lebenswirklichkeit versteht, sondern die das kritische Potential dieser Wirklichkeit sich zu eigen zu machen bestrebt ist. Der Vorwurf, der gegen Heimann besonders in Zusammenhang mit seiner „Didaktik als

Theorie und Lehre" erhoben wurde, er habe eine „technologische Wende" der Didaktik mit eingeleitet[8], kann an dieser Stelle deutlich zurückgewiesen werden: Die Neubegründung der Didaktik schließt bei Heimann die Frage nach den gesellschaftlichen (ideologischen, politischen, ökonomischen) Verhältnissen ein und steht unter dem Anspruch, wie immer dieser auch bei Heimann oder seinen Schülern eingelöst worden sein mag, diese Verhältnisse ideologiekritisch zu untersuchen. Gegenüber der Bildungstheorie kann dieser Anspruch weniger als „technologische Wende", sondern er sollte vielmehr als ernsthafter Versuch einer Verwissenschaftlichung der Begründung didaktischer Entscheidungen durch den Lehrer gesehen werden.

2. *Konditionierende Faktoren* unterscheiden sich von den normierenden dadurch, daß sie unabhängig von der Meinungsbildung durch ihr boßes sachgesetzliches Vorhandensein wirken, so daß sie sich ohne Rücksicht auf die emotionale Zuwendung oder Ablehnung des Lehrers durchsetzen. Es sind dies Faktizitäten, wie sie in kultursoziologisch-bildungsinhaltlichen Momenten und lern-, entwicklungs- und sozialpsychologischen Tatsachen enthalten sind. 1962 schränkt Heimann die Behauptung einer Sachgesetzlichkeit, die unabhängig vom menschlichen Bewußtsein als gesellschaftliches Bestimmungsmoment wirkt, allerdings ein. Es ist immer nur unsere Auffassung über die Tatsachen, die ihnen objektive Repräsentanz sichert (vgl. 1962a, S. 424). Es gibt jedoch wissenschaftliche Aussagen, die als Faktizitäten begriffen werden sollten.

3. Die *organisierenden Faktoren* geben dem Unterrichtsstil seine eigentliche Form, und sie dürfen gegenüber den normierenden und konditionierenden Faktoren nicht als nebensächlich angesehen werden. Andererseits dürfen sie nicht verabsolutiert werden, wenn das Faktorenfeld des Unterrichts in seiner Dynamik adäquat theoretisch abgebildet werden soll. Es bedarf der Reflexion der Unterrichtsorganisation im weitesten Sinn, um Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Unterrichtsstile zu erschließen.

Um das Faktorenfeld des Unterrichts genauer zu analysieren, sind zahlreiche pädagogisch-wissenschaftliche Normen nach Heimann zu berücksichtigen: Heimann verstand die komplexe Unterrichtsanalyse durchaus nicht als etwas inhaltlich entleertes, formales, sondern als etwas, das zwar in erster Stufe mit formalen Kategorien erfaßt werden muß, um beschrieben werden zu können – dafür gibt er 1961/62 sechs Strukturmomente

[8] Vgl. Anm. 1, bes. Becker/Jungblut, Huisken.

an –, dann jedoch der inhaltlichen Füllung und Konkretisierung, der Faktorenanalyse im Sinne der Normen- oder Ideologiekritik, der Konditionalanalyse und der Formenbeurteilung bedarf. Seine Auffassung über derartige Analysen entwickelte Heimann allerdings weniger in seinen didaktischen Schriften. Es lag ihm fern, das Aufzeigen der Strukturmomente und des zu beachtenden Faktorenfeldes und der dabei zu entwickelnden Begründungszusammenhänge mit seiner persönlich gebundenen Werthaltung zu vermengen. In seinen auf die Schulreform bezogenen Schriften legte Heimann jedoch die Normen seiner Konzeption dar. Eine Analyse dieser über die didaktische Theorie hinausgehenden Schriften vermag zu erhellen, welche Kriterien der rationalen Begründung des Unterrichts Heimann für notwendig hielt.

In seinen schultheoretischen Schriften wählt Heimann einen soziologischen Ansatz, der von der Ansicht ausgeht, „daß zwar die sozialkulturelle Determination des Erziehungsgeschäfts nicht das Ganze seiner Absichten und Verfahren fundiert und bestimmt, daß aber die gesellschaftlichen Voraussetzungen die Bildungsbemühungen aller Zeiten von jeher entscheidend modifiziert und mit größerer Wirkung bestimmt haben als das hohe Pathos philosophischer Bildungsdeklaration" (Heimann 1963b, S. 8). Für den Menschen selbst entwirft Heimann ein hypothetisches „anthropologisches Leitbild", das er folgendermaßen bestimmt: „Der Mensch ist ein weltoffenes, nicht festgestelltes Wesen, das sich durch das Bewußtsein der Freiheit auszeichnet und den Anspruch erhebt, sich selber bestimmen zu können; das ein elementares Bedürfnis nach geistiger Sinngebung besitzt, was sich im Besitz der Sprache am eindrücklichsten dokumentiert; das gewohnt ist, unter dem Einfluß seines Gewissens zu handeln und in allem Mitwisser seiner Gedanken und Taten, d. h. Verantwortlicher seiner selbst zu sein. In dieses Bewußtsein mag eingeschlossen sein das Wissen von der Endlichkeit der Existenz (als Sein zum Tode) und das beunruhigende Gefühl, seine Menschenbestimmung immer wieder verfehlen zu können" (Heimann 1963b, S. 13).

Der Erziehung kommt es zu, den Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse gerade dies auch verhindern können. In diesem Sinne problematisierte Heimann die Selbstentfremdung und die industriell-bürokratische Struktur der gegenwärtigen Gesellschaft (vgl. Heimann 1955). Die Verantwortung der Erzieher muß nach Heimann dahingehen, die gesellschaftlichen Zustände differenziert zu analysieren, um die Möglichkeiten, Grenzen und Notwendigkeiten der Erziehungsarbeit bloßzulegen.

Die Erziehung steht immer auch in einem historisch sich konkretisierenden Widerspruch zwischen sozialkultureller Anforderung und bestimmten In-

teressen innerhalb dieser Anforderung und dem anthropologischen Leitbild, das humanistischen Werten und Normen verpflichtet ist. Heimann problematisierte diese Situation mehrfach für die Hauptschule (Oberschule Praktischen Zweiges): „Wer möchte es verantworten wollen im Falle einer ‚Praktischen Oberschule' und in Ansehung der besonderen Kategorie von Schülern, um die es hier geht, auf ein solches anthropologisches Leitbild zugunsten einer bloßen bürgerlichen Brauchbarkeit zu verzichten, was schon aus Zweckmäßigkeitserwägungen heraus nicht vertretbar wäre, weil sich leicht herausstellen könnte, daß bei einer Aushöhlung und Verkümmerung der personalen Substanz auch die berufliche Verwendbarkeit dieser Jugendlichen absinken, ihr wirtschaftliches Leistungspotential im Verhältnis zur menschlichen Desintegration abzunehmen die Tendenz entwickeln würde" (Heimann 1963b, S. 14). Zwei wesentliche Hindernisse der Förderung und allseitigeren Entwicklung der Hauptschüler sieht Heimann besonders im Rahmen der Schule: die unzureichende Auffassung über das Phänomen Begabung und die Frage der Schulzeitverlängerung bzw. der Umstrukturierung des Schulwesens in Richtung auf größere Einheitlichkeit.

Bei der Kritik des Begabungsbegriffs stützt sich Heimann vor allem auf Arbeiten H. Roths. Begabung wird für Heimann entscheidend durch das jeweilige Umweltangebot mitbestimmt, Begaben heißt daher immer auch, Begabung zu stiften, Begabung aufzubauen (vgl. Heimann 1963b, S. 14).

Die Forderung nach Schulzeitverlängerung hängt zusammen „mit den Fragen einer Verbesserung der Bildungschancen für die aufstrebenden Bevölkerungsschichten" und sie „gipfelt in dem Postulat, allen in der Entwicklung stehenden Jugendlichen eine Vollschulzeit von wenigstens 10 Jahren zu gewähren" (Heimann 1963b, S. 15).

Heimann meint, daß in erster Linie außerpädagogische Faktoren bei der Gestaltung einer rationalen Schulstruktur hemmend wirken können: „Gesellschaftliche Mächte, staats- und parteipolitische, wirtschaftliche und öffentliche Meinungseinflüsse, progressive und retardierende Gruppenbildungen üben einen starken Druck auf die institutionelle Formgebung aus" (Heimann 1963b, S. 19).

Dieser Druck hatte Heimanns Vorstellungen einer humanen Schulentwicklung, die horizontal statt vertikal gegliedert ist, nicht zur Durchsetzung kommen lassen. 1957 schrieb Heimann enttäuscht: „Wer wollte bestreiten, daß das Problem einer Einheitsschule in der westdeutschen und seit der Änderung des Schulgesetzes und der Schulorganisation von 1951 auch in der Westberliner Diskussion in zunehmendem Maße eingefroren ist" (Heimann 1957c, S. 312). Ohne näher die Ursachen dieser Entwicklung zu erörtern, konstatiert Heimann, daß diese Entwicklung

sich nicht allein aus der „abschreckenden Wirkung" der kommunistisch beeinflußten Einheitsschulsysteme begründen kann. Heimann hatte besondere Hoffnungen in die Entwicklung der Westberliner Einheitsschule gesetzt und er bemühte sich stets „die Erziehungsverantwortlichen von heute wieder daran zu erinnern, daß das Denken um eine mögliche Einheitsschule doch auf tieferen Gründen ruht, als unsere in dieser Hinsicht sehr an der Oberfläche treibende Kultur- und Schulpolitik das gemeinhin wahr haben will" (Heimann 1957c, S. 313).
Heimann war ein Gegner des dreigliedrigen Schulsystems und er polemisierte gegen die Begründung einer notwendigen Dreigliedrigkeit, die sich angeblich aus der Dreigliederung der modernen Arbeitsorganisation (so behaupteten vor allem A. Huth, W. Flitner und A. Weinstock) herleite. Dabei verbindet Heimann das humanistische Anliegen *alle alles zu lehren* besonders mit Anpassungsgesichtspunkten an die wissenschaftlich-technische Entwicklung. Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Erziehungswesens und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit beschäftigte ihn in zahlreichen Arbeiten (vgl. Heimann 1957d; 1960b; 1963b; 1963c; 1967).
In seinen schultheoretischen Schriften zeigt Heimann insgesamt die Notwendigkeit der Revision des gesamten Erziehungswesens als Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen auf. Dabei lassen sich zwei Problemkomplexe zusammenfassen:

1. Heimanns *schulpolitische Normen* lassen folgende Reformnotwendigkeiten hervortreten:
- Entsprechend der wissenschaftlich-technischen Entwicklung erscheint eine horizontale Gliederung des Bildungssystems als sinnvoll. Bei einer beibehaltenen vertikalen Gliederung muß vor allem die Hauptschule reformiert werden, um ihr den Restschulcharakter zu nehmen.
- Das Gitterwerk der herkömmlichen Schulfächer läßt politische, soziale, technische und wirtschaftliche Dimensionen des gegenwärtigen Daseins nur ungenügend zur Geltung kommen. Eine Revision des Fächerkanons erscheint notwendig (vgl. Heimann 1963c, S. 48).
- Die fortschreitende Differenzierung des Lebens- und Kulturprozesses bedingt eine Erhöhung der Bildungsleistungen. Das Problem der extensiven Bildung erfordert das Erarbeiten neuer methodischer Konzeptionen. Eine intensive Formalbildung mit stofflichem Minimalprogramm ist in jedem Fall abzulehnen (vgl. Heimann 1959a, S. 42).
- Obwohl der Unterrichtsprozeß durch den Lehrer geführt und kanalisiert wird, kommt es darauf an, Schülerinitiativen breiteren Raum zu geben. Dies ist eine Vorbedingung für die aktive Bewältigung des

Unterrichtsstoffes. Der Lehrer muß zudem stärker mit wissenschaftlichen Aussagen der Lerntheorie arbeiten, um zulängliche Methoden der Unterrichtsgestaltung zu entwickeln (vgl. Heimann 1958b).
- Die Schulzeit ist für alle Schüler so lang wie möglich, mindestens jedoch zehn Jahre lang zu gestalten. Internationale Vergleiche der Schulsysteme müssen optimale Ausbaumöglichkeiten der Schulstruktur verdeutlichen helfen.
- Die Neuordnung der Lehrerbildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Verbesserung der Qualität der Schularbeit (vgl. Heimann 1951; 1956c; 1957a; 1960a; 1962b).

2. Heimanns *Analyse der ideologisch-politisch-ökonomischen Zusammenhänge* läßt folgende Forderungen hervortreten:
- Die wissenschaftlich-technische Entwicklung bedingt vor allem eine Veränderung der Lebenslage der Massen. Sie sind aus alten volksgebundenen Ordnungen herausgelöst worden und sollen in einen Raum der Mitverantwortung eintreten.
- Mitverantwortung setzt intellektuelle Wachheit, das Durchschauen abstrakter, komplizierter und oft weitläufiger Zusammenhänge ideologischer, politischer, sozialer, arbeitstechnischer usf. Art voraus. Reflexionsfähigkeiten, Wendigkeit, Selbstdistanzierung und Affektbeherrschung sind erforderlich (vgl. Heimann 1957d).
- Der Zustand des Bildungswesens bestimmt entscheidend mit über die Möglichkeiten der Entwicklung von Mitverantwortung bzw. Selbstverwirklichung der Massen. „Jürgen HABERMAS hat in einer interessanten Kritik ... darauf hingewiesen", so konstatiert Heimann, „daß die labilen Strukturen der parteienstaatlichen Demokratie die Hebung des allgemeinen Bildungsstandards zur gesellschaftlichen Notwendigkeit machen, da sich auf der Basis der Dummheit Demokratie als Demokratie auf Dauer nicht reproduzieren kann" (Heimann 1963b, S. 13).
- Die Anpassung des Bildungssystems an die Veränderungen der gesellschaftlichen Gesamtsituation ist ein internationales Problem, das mit dem Überschreiten einer absoluten Kulturschwelle verbunden ist (vgl. Heimann 1960b, S. 370).
- Humane Selbstverwirklichung ist nur erreichbar, sofern die Menschheitsentwicklung bewußt an den sozialkulturellen Gegebenheiten in ihrem Spannungsverhältnis zwischen Vergangenheit und Zukunft orientiert wird. Es geht um drei Akte der Weltbewältigung im Rahmen des pädagogisch-didaktischen Prozesses: Daseinserhellung, Daseinserfüllung und Daseinsbewältigung (vgl. Heimann 1961h; 1963b).

Der Mensch muß als ein Handelnder begriffen werden, der in seiner Tätigkeit kognitiven, emotionalen, manuellen und moralischen Bildungsprozessen unterliegt.

– Die Tatsächlichkeiten der Gegenwartskultur sind vor allem eine Herausforderung für die Verbesserung der Erziehung der Volksschüler. Sie müssen sinnvoll auf die Arbeitswelt vorbereitet werden und den Gebrauch der zwiespältigen industrialisierten Kultur im Sinne einer rationalen Durchdringung beherrschen lernen. Die sehr komplizierte Struktur der zwischenmenschlichen Beziehungen ist ein zentraler Erziehungsgegenstand. Auf eine kurze Formel gebracht, ist eine Erziehung zu einem „angepaßten Arbeitsverhalten", „humanen Sozialverhalten" und „sinnvollen Kulturverhalten" notwendig (vgl. Heimann 1957d).

Die zwei Problembereiche, die wir hier nur aus Gründen der besseren Systematisierung unterschieden haben, die sich in der Realität jedoch gegenseitig bedingen, lassen die entscheidenden Werturteile Heimanns hervortreten: in der Perspektive der Anpassungs-, Humanisierungs- und Kultivierungsfunktion des Lehrers sind die entscheidenden Forderungen an den modernen Unterricht aufgehoben. An dieser Stelle greift die Kritik an Heimanns „technologischer" Konzeption dann sinnvoll ein, wenn sie hervorhebt, daß das Tatsächliche nicht immer auch das Menschliche und Notwendige sein muß, eine Einsicht, die Heimann wohl teilen würde. Er war jedoch nicht der Kritiker eines gesellschaftlichen Systems, sondern der Kritiker einer ungenügenden Anpassung an die Möglichkeiten dieses Systems. Für diese Möglichkeiten suchte er den Entscheidungsraum des Lehrers in dem Sinne zu strukturieren, daß eine rationale, effektive und ökonomische Beziehung entwickelt wird. Die Entwicklung eines derartigen Verhaltens erschien ihm nicht zweifelhaft oder auf bloße Technologie reduziert, weil nur die Entwicklung eines derartigen Verhaltens Fortschritt zu sichern scheint und damit auch für diejenigen reale Alternativen bereitstellt, die gegenwärtig zu den Benachteiligten in der Gesellschaft gehören. Es ist derselbe Widerspruch zwischen Heimann und seinen entschiedenen Kritikern, wie er im sogenannten Positivismusstreit auftritt: die einen entdecken in der Faktizität des Gegenwärtigen den sinnvollen Bezug zum Handeln, die anderen stellen die Faktizitäten als menschenwürdige in Frage. Heimann, der sich auf die Faktizität des Gegenwärtigen bezieht, ist andererseits den Tatsachen dem Anspruch nach nicht blind ausgeliefert: sowohl der Blick für die Reformierung des Bestehenden wie auch die Betonung der Notwendigkeit der Ideologiekritik sichern kritische Rationalität und damit die Perspektive menschenwürdiger Zielge-

richtetheit. In der Dialektik von Tatsachen, Orientierung am Tatsächlichen und in der Kritik der tatsächlichen Lebensweise entfaltet sich die Heimannsche Theorie.

Der Lehrer, und darauf weisen Heimanns Normen immer wieder hin, bedarf einer Ausbildung, die ihn auf die geschichtliche Notwendigkeit seiner Aufgaben ebenso vorbereitet wie auf die Fragwürdigkeit seiner Bemühungen, die den demokratischen Anspruch der Schule immer auch mit ihrer Wirklichkeit konfrontiert.

1961 zeigen zwei Vorträge über „didaktische Grundbegriffe" die erste Ausarbeitung der 1962 in systematischer Form entwickelten „Didaktik als Theorie und Lehre" an. Diese Vorträge sind eine unentbehrliche Hilfe zum Verständnis sowohl des 1962 erschienenen, die sogenannte ‚Berliner Schule' begründenden Aufsatzes als auch der Unterschiede zwischen Heimann und einigen seiner Schüler. 1961 ist der Ausgangspunkt die Notwendigkeit, das Theoretisieren zu lehren, um in der theoretischen Haltung des Lehrens die Selbstdistanz und Reflexionsbereitschaft auszuformen, als Voraussetzung einer Verwissenschaftlichung der didaktischen Seite des Unterrichts. Verwissenschaftlichung heißt, den Unterricht als Gesamtproblem einerseits theoretisch erfaßbar zu machen, andererseits Beurteilungskriterien zu entwickeln, die diese Erfaßbarkeit lehrbar werden lassen. Dies gilt sowohl für die Unterrichtsvorbereitung als auch für die Durchführung von Unterrichtsprozessen und die nachbesinnende Reflexion. 1962 erscheint demgegenüber das an der PH-Berlin seit 1958 institutionalisierte Didaktikum als der eigentliche Ausgangspunkt des Heimannschen Ansatzes, seine Theorie erscheint dem Oberflächenbild nach als bloße Anpassung an veränderte hochschuldidaktische Anforderungen. Besonders die Kritiker Heimanns meinen gerade in dieser „bloßen Reaktion" auf vorgegebene Richtlinien eine Anpassungsstrategie, eine technologische Wende oder Haltung und dergleichen mehr zu entdecken. Diese Kritik ist in doppelter Hinsicht unsachgemäß: Heimanns Konzept schloß die Aufforderung zur Ideologiekritik, wie wir weiter oben bereits darlegten, ein. Er verhielt sich nicht zu den Problemen der Wirklichkeit im Sinne allein eines technischen Vermittlungsinteresses, sondern suchte die rationale Begründung erzieherischen Tuns über das Aufdecken und Entwickeln seiner erkenntnisleitenden Interessen. Zum anderen reagierte Heimann nicht auf ein vorgegebenes Didaktikum, sondern er war der eigentliche *theoretische* Begründer dieses Didaktikums, indem er seit 1947 seine institutionelle Verankerung anstrebte. Heimanns Orientierung entsprang nicht einer veränderten Anforderung an die Hochschuldidaktik, sondern seine Theorie selbst beinhaltete die Notwendigkeit, die Hochschuldidaktik zu verändern: Theorie und Praxis des

Unterrichts sollten hochschuldidaktisch *lehrbar* gemacht werden, die didaktische Theorie entwickelt sich nur soweit, wie sich ihre (auch hochschuldidaktische) Lehrbarkeit entwickelt[9]. Daher stellt Heimanns Theorieentwurf 1962 auch keine Anpassung an ein vorgegebenes Lehrerbildungsgesetz dar, sondern eine vertiefende Besinnung auf die theoretischen Grundlagen, die das Praktikum (Didaktikum) in seinem Sinne verwissenschaftlichen helfen. Heimanns erstes großes Ziel, die institutionelle Verankerung des Didaktikums und damit die didaktische Lehrbarkeit seines Anspruches war erreicht worden, nun galt es in einem zweiten Schritt, die theoretische Bestimmung der Lehrerausbildung neu zu reflektieren. Dabei konnte sich Heimann im wesentlichen auf seine Vorarbeiten beziehen, andererseits ergaben sich neue Orientierungen.

Das operative Bezugsfeld und das theoretische Bewußtsein, das der Lehrer braucht, um den Unterricht rational zu gestalten, wird bei Heimann 1961/62 über die Lerntheorie und die Kritik der Bildungstheorie eingeführt. Der Bildungsbegriff erscheint als ungeeignet, um Unterrichtsprozesse angemessen beschreiben zu können, da die Bildungstheorie sich allzusehr auf eine spekulative Ausdeutung der Bildungsinhalte spezialisierte. Heimann wollte den Unterrichtsprozeß feldmäßig beschreiben und er stützte sich dabei unter anderem auf Untersuchungen von F. WINNEFELD, der in Halle versuchte, den Unterrichtsprozeß unter dem Aspekt der Faktorenkomplexion zu erfassen und empirisch zu erforschen. Die Pädagogik und Didaktik des Feldes komplexer Unterrichtsfaktoren zwingt sowohl zur Auflösung schematisch-vereinfachender Regelvorstellungen über den Unterricht als auch zur Ablehnung von Modellen, die einen (wenn auch vielleicht wesentlichen) Faktorenbereich – zum Beispiel wie die Bildungstheorie die Bildungsinhalte – heraushebt und von ihm aus alle anderen einseitig interpretiert bzw. als dependend erklärt. Die Behauptung des Primats des Bildungsinhaltes, in dem „in nuce" alles andere enthalten sein soll, wie W. KLAFKI meint, verbietet sich pädagogischer Feldtheorie: ihr gilt Unterricht als komplexe Situation mehrerer Bedingungszusammenhänge, und sie steht in dem Bemühen, diese Zusammenhänge für das theoretische Bewußtsein des Didaktikers soweit wie möglich hinterfragbar und bewältigbar zu machen. Aus diesem Grund unterscheidet Heimann 1961/62 zwei Denkebenen, die dem Lehrer helfen sollen, ein theoretisches Bewußtsein zu entwickeln, die es ihm ermöglichen sollen, für jede

[9] Die Geschichte des Didaktikums an der PH-Berlin zeigt die Schwierigkeiten auf, die entstehen, wenn ein so anspruchsvolles Konzept realisiert werden soll. Die Einheitlichkeit und Gemeinsamkeit integrativer Ausbildungsformen hatte über Heimanns Wirken hinaus nur geringen Bestand. Je mehr das Didaktikum jedoch in partikulare Interessen einzelner Lehrstühle zerfiel, um so weniger konnte es Heimanns ursprünglichen Absichten entsprechen.

komplexe Situation des Unterrichtsprozesses ein theoretisches Äquivalent zu bilden. Das phänomenologisch gewonnene Strukturgitter jeglichen Unterrichtsgeschehens, das Heimann vorstellt, trägt hypothetischen Charakter, es bezieht sich, so macht Heimann 1961 deutlich, auf die Beschränktheit der Aufgabe, Lehrern eine Entscheidungshilfe zu geben. Hier ist die systematische Verallgemeinerung noch nicht so weit vorangetrieben wie 1962, wo Heimann von einer Baugesetzlichkeit jeglichen Unterrichtsgeschehens spricht, was W. HARTFIEL zu kritischen Bemerkungen veranlaßte[10]. Heimann ist 1961 bescheidener, nicht zur Vollkommenheit getrieben und damit für Fragen offener. Der Didaktiker muß Entscheidungen treffen, aber das heißt auch, er muß als Didaktiker Befähigungen zur Entscheidungsfindung erlangen, er muß bildungspolitische, lernpsychologische und didaktische Zusammenhänge hinterfragen können, um Unterricht rational zu begründen. Unterricht, so Heimann 1961, ist niemals in die Alternative richtig oder falsch gestellt, sondern nur mehr oder weniger rational begründet.

1962 spricht Heimann davon, daß eine Phänomenologie didaktischen Entscheidungsverhaltens erstellt werden müßte, um der Didaktik Aufschluß über die Formenvielfalt didaktischen Engagements zu geben. Das gilt ebenso für die Analyse der Vorentscheidungen des didaktischen Feldes, die der Didaktiker braucht, um sich an die vorhandenen Bedingungen anzupassen; Heimann intendiert keine Rebellion, sondern provoziert Identifikation; dem steht andererseits unter Umständen die beabsichtigte Ideologiekritik und die angesteuerte Rationalität des Unterrichts dialektisch entgegen. 1961 machte Heimann deutlich, daß die Schulen zu wenig der wissenschaftlichen Forschung geöffnet sind und die Verwalter der Schule bisher nicht Wege der theoretischen Verallgemeinerung ihrer praktischen Erfahrungen fanden. Hier ist die Schule für Heimann etwas, was nicht geht und dennoch gemacht werden muß. Wenn es aber schon gemacht werden muß, dann ist die Didaktik in ihrer je aktuellen Form ein Zwischenbericht des Machbaren, ein Baustein im Versuch, Lehrprozesse wissenschaftlicher zu erfassen und für alle Beteiligten effektiver, das heißt nicht nur ökonomischer und funktionaler, sondern auch humaner und demokratischer zu gestalten. Dieser Aspekt wird besonders im zweiten Teil der Vorträge aus dem Jahr 1961 deutlich. Hier konkretisiert Heimann die Entscheidungskategorie Intentionalität. Er zeigt die anthropologische Theorie auf, die ihm als methodologische Leitlinie der Gewinnung von Kategorien zur genaueren Durchdringung beliebiger intentionaler Zusammenhänge dient. Die dimensionale Bereicherung des Lern-

[10] Vgl. W. HARTFIEL: ‚Soziale Strukturen' als Bedingungen didaktischer Entscheidungen. In: NORTHEMANN, OTTO (Hg.) a. a. O.

prozesses, die Heimann kategorial darstellt, mündet in die Perspektive schulisch-demokratischer Erziehung: das Herstellen einer Offenheit der Möglichkeiten menschlicher Selbstverwirklichungen auf der Basis kognitiver, emotionaler und pragmatischer Bereicherung des Heranwachsenden. Hier korrespondiert die Forderung nach einer Offenheit des Lebens mit der Begründung der Didaktik als eines theoretisch offenen Systems. Aber die vermeintliche Offenheit ist zugleich Notwendigkeit, da die Entfaltung des Individuums als Entwicklung eines Reichtums erkenntnismäßiger, gefühlsmäßiger und praktisch-handelnder Art sich im Leben, dem Werk oder der Tat des gebildeten Menschen erweisen muß und hier zugleich auf die gesellschaftlichen Verhältnisse als Voraussetzung und Entwicklung seiner selbst verwiesen ist.

1962 konzentriert sich diese allgemeine Zielrichtung der Heimannschen Theorie auf drei Komplexe (Heimann 1962a):

1. die unterrichtliche Analyse im Rahmen des Praktikums;
2. die Planung von Unterrichtsvorhaben;
3. Durchführung unterrichtlicher Experimente im Rahmen didaktischer Hypothesenprüfung.

Dabei geht Heimann davon aus, daß die Arbeit der *Allgemeinen Didaktik* in diesem Rahmen ein Mindestmaß an Grundkategorien und Denkmethoden bereitstellen muß, das als verbindliche Richtschnur auch dem Fachdidaktiker zugänglich wird. Dieser kann nur unter dem spezifischen Gesichtswinkel seines Faches didaktische Prozesse als Gegenstand seiner Theorie und Lehre bestimmen, der allgemeine Didaktiker muß hingegen die allgemeinen Grundlagen der „kategorialen Durchdringung" des Unterrichtsprozesses verfügbar und fachspezifisch konkretisierbar machen. Diese Verfügbarmachung zielt auf Verwissenschaftlichung, allerdings warnt Heimann davor, den Begriff Wissenschaftlichkeit bei Problemen der Erziehung und des Unterrichts allzu hemmungslos zu gebrauchen. Hier läßt sich eine direkte Verbindung zu seinen Arbeiten der Jahre 1947/48 ziehen: die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft konnte bis 1962 nicht dermaßen wissenschaftliche Erkenntnisse absichern, daß von einer breiten Klärung der Gesetzmäßigkeiten unterrichtlicher Prozesse und ihrer Systematisierung in einer wissenschaftlichen Theorie gesprochen werden könnte. Ein Umstand, der bis in die Gegenwart erhalten geblieben ist. Die Didaktik ist abhängig von den Human- und Gesellschaftswissenschaften, die den Menschen als Gegenstand ihrer Erkenntnis untersuchen, in ihren Ergebnissen jedoch entscheidende Fragen noch offen lassen.

1961/62 entwickelte Heimann ein differenziertes theoretisches System, auf das hier nicht näher eingegangen werden soll, da der Leser durch Stu-

dium der Originaltexte in die Lage gesetzt ist, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Die Kategorien, die Heimann entwickelt, sollten – und hier gilt es unseres Erachtens, Mißverständnissen, die in der Rezeption Heimannscher Schriften aufgetreten sind, entgegenzuwirken – jedoch nicht als formale Kategorien gedacht werden, die außerhalb des geschichtlichen Prozesses stehen könnten oder unveränderlich wären. Diese Kategorien zeigen nach Heimanns eigenem Anspruch ihre Wirksamkeit nur insofern, als sie von demjenigen, der sie anwendet, mit Zielen erfüllt und im Leben konkretisiert werden.

Mit seinem 1962 erschienenen Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre" hat Heimann einen ersten Baustein im Sinne der Lösung einer rationalen Begründung der didaktischen Theorie gesetzt, der in Ergänzung mit seinen weiteren Arbeiten als begründender Beitrag einer differenziert angelegten und auf Praktikabilität im schul- und hochschuldidaktischen Sinn bezogenen Theorie gelten kann. Aber diese Geltung beschränkt sich im wesentlichen auf die Klärung entscheidender Grundstrukturen, die beachtet werden müssen, wenn von Didaktik die Rede sein soll, weniger im Sinne der konkreten Füllung und damit inhaltlichen Anreicherung seiner vorgeschlagenen Kategorien. Die Arbeit aus dem Jahr 1962, so wird der Leser unseres Erachtens feststellen können, krönt in gewissem Maße die Ausarbeitungen Heimanns zur Didaktik, indem sie sie systematisiert und in die übersichtliche Ordnung eines theoretischen Modells zwängt, andererseits bleibt auch hier der Charakter des Zwischenresultats didaktischer Forschung gewahrt, nämlich die Aufforderung zur Weiterarbeit. Zwar hat Heimann eine Baugesetzlichkeit behauptet, die er nur phänomenologisch herleiten konnte und die, so sollte es heute aufgefaßt werden, keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt, sondern eine mögliche, gegenwärtig aber äußerst sinnvolle (gegenüber anderen Erklärungsversuchen) Hypothese darstellt. Die damit verbundene Aufgabe, Unterricht genauer zu erfassen, systematischer abzubilden, differenziert zu erforschen, zu optimieren und demokratisieren, bleibt über Heimann hinaus erhalten.

Allen theoretischen Begründungsversuchen der Didaktik stellen sich die Heimannschen Problemlösungswege erneut: didaktische Kategorien, so wie sie vor allem für die erste Reflexionsstufe des didaktischen Prozesses von Heimann in sechs Strukturmomenten beschrieben sind, geben eine Hilfe für die Entwicklung eines Strukturbewußtseins über Faktoren, die im Unterricht wirken. Die eigentliche didaktische Ausbildung jedoch hat über die Vermittlung der ersten Reflexionsebene hinaus gerade die zweite Reflexionsstufe als Entscheidungsstufe didaktischer Analyse und Planung herzustellen. Hier greifen die Gesellschaftswissenschaften und die Fach-

disziplinen mit ihrem je aktuellen Forschungsstand direkt in die Möglichkeiten der Didaktik ein, hier wird die Bildungs- und Gesellschaftspolitik zum Entscheidungskriterium, das hinterfragt werden muß, hier bedarf es der permanenten Reflexion, Erneuerung und Verbesserung didaktischer Verfahren.

Paul Heimann selbst konnte als Spezialist in *medienpädagogischen* Fragen über die Begründung einer neuen didaktischen Theorie hinaus einen wesentlichen Aspekt dieser Theorie, die Medienfrage, theoretisch fundieren. Er war nicht nur der erste westdeutsche Didaktiker, der die Bedeutung der Medien für die weitere Entwicklung der didaktischen Theorie herausarbeitete, sondern es gelang ihm auch in seinen zahlreichen medienpädagogischen Arbeiten, die an Quantität die didaktischen Schriften bei weitem übertreffen, die Bedeutung der Medienfrage zu belegen und Grundprobleme des Verhältnisses von Erziehung und Medien zu erörtern. Einerseits problematisierte er in zahlreichen Schriften den Zusammenhang von Erziehung und Massenmedien, indem er sowohl die Rolle der Medien in der schulischen Erziehung als auch das Hineinwirken der außerschulischen Medienerziehung (Rundfunk, Film, Fernsehen) in den Unterricht untersuchte. Andererseits kann Heimann über diese Untersuchungen hinaus als wesentlicher theoretischer Begründer der westdeutschen Medienpädagogik gelten, da er nicht nur über den allgemeinen Zusammenhang von Medien und Erziehung reflektierte, sondern zugleich versuchte, die semantischen und syntaktischen Aspekte einer Medientheorie theoretisch auszuformen (vgl. Heimann 1963d). Schließlich wird in den Medienarbeiten Heimanns auch sein Herangehen an die gesellschaftlichen Erscheinungen im Sinne eines ideologiekritischen Analytikers deutlich. Die in diesem Band aufgenommene medienpädagogische Arbeit kann im Rahmen des Aspektreichtums der Heimannschen Medienarbeiten nur beispielhaften Charakter beanspruchen.

Im Anschluß an die Heimannschen didaktischen Arbeiten bildete sich der „Berliner Arbeitskreis Didaktik", der von Heimanns Schüler Wolfgang Schulz gegründet wurde. Aus der Tätigkeit dieses Arbeitskreises, der nach einiger Zeit wieder zerfiel, erwuchs die programmatische Schrift „Unterricht-Analyse und Planung", die 1965 die „Berliner Schule der Didaktik" begründete. In seiner Einleitung hob Heimann sieben Momente hervor, die das didaktische Konzept 1965 umreißen sollten (vgl. Heimann 1965d, S. 7 f.):

1. Es handelt sich um die *Theorie einer Gruppe*, die zu ihrer Wirksamkeit nur aufgrund der Kooperation von Erziehungswissenschaftlern, Fachdidaktikern und Schulpädagogen kommt.

2. Didaktik wird als *Theorie des Unterrichts* verstanden. Eine Totalerfassung aller im Unterricht auftretender Erscheinungen wird angestrebt. In der konkreten Analyse und Planung kann eine derartige Anforderung nur in Annäherung erreicht werden. Der Lernbegriff, der in das Zentrum didaktischer Überlegungen gerückt ist, soll die Notwendigkeit der Totalerfassung bezeichnen.
3. Unterricht ist ein *Prozeß*, der in größter Faktorenkomplexion abläuft. Diese fordert eine vieldimensionale Reflexion heraus. Ein theoretisches Äquivalent muß für die jeweils einmaligen und konkreten Situationen, die im Unterricht auftreten, immer neu gebildet werden.
4. „Innerhalb einer pluralistisch organisierten Gesellschaft kann eine solche Theorie nur als ein *offenes*, nicht aber als normatives, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion entwickelt werden. Das System ist vielmehr so zu organisieren, daß es eine wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage ermöglicht" (Heimann 1965d, S. 9).
5. Die Kategorialanalyse erschließt ein bestimmtes *Strukturfeld* des Unterrichts, in dem eindeutige Entscheidungen zu fällen sind: Unterrichtsziele, Inhalte, Verfahren und Medien werden bestimmt. Die Theorie soll die Bedingungen des Unterrichts klären und deren Rückkopplung zu den Entscheidungen herstellen helfen.
6. „Unterrichtliche Entscheidungen sind bis zur Grenze der Möglichkeit an *Fakten, Realsituationen* und *wissenschaftlichen Erkenntnissen* (lerntheoretischen, entwicklungspsychologischen, soziologischen und kulturanthropologischen) zu kontrollieren" (Heimann 1965d, S. 10). Die Vielfalt der Forschungsweisen muß der Komplexion der Faktoren entsprechen.
7. Nicht die verbale Aneignung, sondern das in einem didaktischen Exerzitium gewonnene *Struktur-, Methoden-* und *Problembewußtsein* muß in der Lehre der Theorie angestrebt werden. Die permanente Konfrontation mit gesellschaftlichen Normen und Fakten erfordert „den Willen zur *Normenkritik*, die Fähigkeit zur *Faktenbeurteilung* und die Anbahnung eines didaktischen *Formenverständnisses*" (Heimann 1965d, S. 10).
Damit ist exakt das umrissen, was fast zehn Jahre später im Konzept der „Unterrichtswissenschaft" erneut auflebte[11].
Die in „Unterricht-Analyse und Planung" veröffentlichten Unterrichtsbeispiele können jedoch dem Anspruch Heimanns, so wie er in den Ausarbeitungsstufen 1947/48, 1956 und vor allem 1961/62 vorgelegt wurde,

[11] So besonders im Rahmen der Berliner Modellvorstellungen für eine Integrierte Lehrerausbildung.

nicht voll entsprechen. Zwar zeigt sich Heimann im Vorwort mit dieser ersten umfassenden Konkretisierung seiner Theorie zufrieden, jedoch mehr im Sinne einer in Bewegung geratenen Diskussion, die seiner weiteren Mithilfe entbehren mußte. Die in „Unterricht – Analyse und Planung" veröffentlichten Beispiele entfalten, unterschiedlich differenziert, die analytische Bedeutung der Heimannschen Theorie. Sie lassen unseres Erachtens ebenso wie die vom anthropologischen Leitbild Heimanns wegführende und auf stärkere Formalisierung bezogene Einleitung von W. SCHULZ erkennen, daß das didaktische Potential, das Heimann als Theorieentwurf vorlegte, noch auszuschöpfen ist.