II. Teil

Die Didaktik zwischen Neubegründungsversuchen, Relativierungen und auflösender Kritik in der Bundesrepublik Deutschland seit Ende der sechziger Jahre

Einführung

Seit Ende der sechziger Jahre setzten zahlreiche *didaktische* Neubegründungsversuche ein.[106] Diese Versuche bewegten sich im wesentlichen auf vier Ebenen:

1. Neubegründungsversuche im Rahmen der Theorie der Allgemeinen Didaktik;
2. Eröffnung der Curriculumdiskussion;
3. Entwicklung spezifischer fachdidaktischer Theorien;
4. Negation der „bürgerlichen Didaktik".

Zu 1: Die didaktischen Versuche, die Didaktik neu zu bestimmen, sind so zahlreich, daß sie im Rahmen dieser Arbeit nur *exemplarisch* behandelt werden können. Dies scheint mir aber nicht unbedingt ein Mangel zu sein, da viele der neueren Begründungsversuche oft nur alte Positionen mit neuen und nur bedingt erweiterten Begriffen vertreten (vgl. u. a. Borowski u. a. 1974; Peterßen 1973) oder so speziell sind, daß ihre praktische Relevanz noch undurchsichtig erscheint. (Vgl. Lenzen 1973)
Exemplarisch werden hier drei Ansätze zur Neubegründung der Allgemeinen Didaktik untersucht. Der Anspruch, den sie stellen, ist groß: Die Probleme didaktischer Theorie und Praxis besser lösen zu können als die bisherigen Ansätze.
Der *„kommunikative* Ansatz" sucht sein Heil in der völligen Neubegründung zunächst der theoretischen Voraussetzungen und Grundlagen, die eine didaktische Theorie als wissenschaftliche Theorie bestimmen.
Der *„konstruktive* Ansatz" versucht den Nachweis zu erbringen, daß eine solche Neubegründung nicht nur Aufgabe der Wissenschaft ist, sondern in der konstruktiven Auseinandersetzung des Lehrers, der Einseitigkeiten vermeiden muß, jeweils neu und individuell zur Begründung ansteht.
Der *„bildungstechnologische* Ansatz" erklärt das Neubegründungsproblem zu einem technischen Problem.
Diese drei Ansätze zeigen meines Erachtens exemplarisch die Bandbreite, Möglichkeiten und Grenzen der didaktischen Neubestimmung, so wie sie gegenwärtig in der didaktischen Diskussion in der Bundesrepublik relativ häufig vertreten wird, auf.[107] (Vgl. Abschnitt A.)
Zu 2: Die *Curriculumdiskussion* begann über Fragen der Lehrplanrevision, direkt Probleme der Allgemeinen Didaktik zu bearbeiten. Inwieweit

---

106 Auf psychologische und eher methodische Neubegründungsversuche wird hier nicht eingegangen. Vgl. auch die Einleitung S. 16.

107 Der Versuch einer materialistisch bestimmten Didaktik findet sich bei Bönsch. Vgl. Anm. 113, S. 412.

unterscheidet sich die Curriculumtheorie von der Didaktik? Waren Fragen des Curriculums schon in didaktischen Ansätzen enthalten? Soll die Didaktik auch in der Bundesrepublik Deutschland zu einem Teil einer Lehrplankonzeption (wie in der DDR) werden? Welche Perspektiven des Verhältnisses von Didaktik und Curriculum ergeben sich? Welche erscheinen aus der Sicht der bisherigen Geschichte der Didaktik als sinnvoll? Diese Fragen sind von grundlegender Bedeutung, um die weitere Entwicklung der didaktischen Theorien beurteilen zu können. (Vgl. Abschnitt B.)

Zu 3: Die *fachdidaktische* Entwicklung kann in dieser Arbeit nicht behandelt werden. Es erscheint heute aber als dringend notwendig, auch aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik fachdidaktische Modelle zu untersuchen. Eine solche Untersuchung müßte auch curriculare Versuche erfassen. Die Verbindung von allgemein-didaktischer und fachdidaktischer Theorie kann (exemplarisch) besonders differenziert in den Arbeiten Gunter Ottos zur Kunstdidaktik studiert werden. Otto versuchte, den Heimannschen Ansatz der Didaktik für die Kunstdidaktik zu konkretisieren. (Vgl. Otto 1975; dort auch weitere Literatur)

Zu 4: Neubegründung, Weiterentwicklung in fachdidaktischen Ansätzen, Relativierung (oder Negation) im Rahmen der Curriculumdiskussion stellen eine Seite der „Überwindung" bisheriger Didaktik dar. Die andere Seite zeigt sich als *systematische Ablehnung:* Kritik der „bürgerlichen Didaktik", die die politische Funktion entlarven will. Diese Kritik ist für die Didaktik besonders unter der Frage interessant, welche Art der *didaktischen* Theorie die Kritiker fordern, d. h. welche Alternative es überhaupt zur „bürgerlichen Didaktik" gibt. (Vgl. Abschnitt C.)

A. Versuche neuerer theoretischer Begründung

1. Kommunikative Didaktik

Karl Schäfer und Klaus Schaller legten eine „Theorie des pädagogischen Handelns" vor, die den Anspruch erhebt, die gegenwärtigen Probleme der Erziehung und des Unterrichts „angemessen zu lösen", wobei nicht nur der „Zögling" selbst gebessert, sondern vor allem über das gesellschaftliche Handeln des „Zöglings" die Gesellschaft und ihre Verhältnisse gewandelt werden sollen. (Schäfer/Schaller 1973, S. 9) „Nicht eine Idee von Erziehung und Bildung ist ... Grund einer pädagogischen Praxis, sondern das soziale System im Prozeß seiner Selbstverständigung und Wandlung." (Ebd.) Um nicht einem „fatalen Utopismus" zu verfallen, der von der „Besserung" der Erziehung die „Besserung" der gesellschaftlichen Gegebenheiten erwartet, verweist Schaller darauf, daß Erziehung zwar nicht der Hebel der Veränderung ist, „aber sie macht sichtbar, wo er anzusetzen ist". (Ebd., S. 11) Ein derartiges Vorhaben erfordert das Darlegen des Verständnisses, das die Autoren über die gesellschaftlichen Verhältnisse gewonnen haben, und eine Entwicklung der Kriterien, mit denen sie diese Verhältnisse analysieren und für die Didaktik fruchtbar machen wollen: Schlüsselbegriff ist für sie dabei die Kategorie „Kommunikation", und die „gesellschaftliche Praxis" wird von ihnen vor allem als „kommunikativer Prozeß" beschrieben. „Hierbei wird von dem Satz ausgegangen, daß Mensch und Gesellschaft ebensowenig wie deren Lebensverhältnisse außerhalb von Kommunikation anzutreffen sind." (Ebd.) Aus dieser Klassifikation schließen die Autoren, daß menschliche Lebensverhältnisse zugleich immer und in irgendeiner Form kommunikative Prozesse sind, daß daher die Kategorie Kommunikation der zentrale Schlüsselbegriff zum Verständnis des Menschen *überhaupt* ist. Wird die Kommunikation als das entscheidende Kriterium des Menschendaseins angenommen, so muß die gesellschaftliche Organisation des Menschen, sein Dasein im geschichtlich-gesellschaftlichen Leben in erster Linie *kommunikativ* bestimmt sein, und es wird in erster Linie aus den Eigenheiten des kommunikativen Prozesses ableitbar. Allerdings vermischen Schäfer/Schaller die Kommunikationstheorie und ihre Ableitung mit lebensphilosophischen Ansprüchen: „Die Pädagogik der Kommunikation begreift Erziehung und Unterricht als spezifisches gesellschaftliches Han-

deln, wodurch die Gesellschaft der im gesellschaftlichen Kommuniqué an sich selbst gerichteten Erwartung, die im Blick auf die bestehende Gesellschaft immer deren Wandlung bedeutet, nachkommen möchte." (Ebd., S. 13)
Was aber ist im gesellschaftlichen Prozeß die in einem Kommuniqué zusammengefaßte Erwartung?: „Zunächst ist sie gewiß nicht mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit identisch, sondern im Blick auf diese progressiv...; und je kritischer eine Gesellschaft sich selbst gegenüber ist, desto weiter gespannt wird das gesellschaftliche Kommuniqué sein, das sie sich erarbeitet. Die gesellschaftliche, kritisch-emanzipatorische Erwartung hat im kommunikativen Rahmen keine konkrete Gesellschaftsgestalt, kein geschlossenes Gesellschaftskonzept..., keine Endgestalt dogmatisch-ideologischer Vorgaben zum Ziele. Die Erwartung der Gesellschaft ist letztlich auf nichts anderes gerichtet als auf die Prozesse selbst des gesellschaftlichen Lebens, gesellschaftlicher Interaktion, durch die oder in denen eine Gesellschaft über sich hinausgeht und ihren eigenen Zustand transzendiert. Sie ist darauf gerichtet, daß dieser Prozeß der Interaktion möglichst ungehindert vonstatten geht; denn anders kann er seine kreative Energie nicht entfalten." (Ebd., S. 14)
Eine solcherart interpretierte gesellschaftliche Erwartungshaltung meint nicht so sehr die kritische Analyse der bestehenden Gesellschaft und ihrer Widersprüche, sondern weist mehr auf Interpretationen gedachter progressiver Erwartungshaltungen hin. (Vgl. zur Kritik auch Schulz 1972 b, S. 170) Zwar wird der pädagogische Wunsch, daß Erziehung allein gesellschaftliche Umstände verändert, damit als Spekulation zurückweisbar. Andererseits nur auf Kosten einer neuen Konstruktion, die an die Stelle der pädagogischen Spekulation die gesellschaftliche Hoffnung auf einheitlich-progressive Erwartungshaltungen setzt.
Die Autoren behaupten, daß sie kein „geschlossenes Gesellschaftskonzept" vortragen. Ihr Ansatz der „Offenheit", der unter dem Anspruch steht, moderne wissenschaftstheoretische Untersuchungen für die Erziehungswissenschaft und Didaktik fruchtbar zu machen, steht in dem Bemühen, keine „dogmatisch-ideologischen Vorgaben" in den Zielen „kritisch-emanzipativer Erwartungen" zu realisieren. Indem die Autoren eine Offenheit kommunikativer Pädagogik hervorheben, gewinnen sie jedoch zugleich einen Ansatz zum Ausschluß mißliebiger Kritiker, die die gegenwärtigen Verhältnisse eher ideologiekritisch zu analysieren versuchen. Denn die von Schäfer/Schaller geforderte allgemeingültige Rationalität „ist weder von einem bestimmten ‚Bildungsstand' abhängig, noch erb-, umwelt- oder schichtenspezifisch". (Schäfer/Schaller 1973, S. 111) Wird nun die Wissenschaft mit ihrer Rationalität darauf verpflichtet,

dies gesellschaftliche Kommuniqué, das die Autoren ohne irgendeinen Beweis spekulativ als harmonische Denkabstraktion einführen, als Grundlage *jeglicher* wissenschaftlicher Arbeit anzuerkennen, wird dann das Überschreiten dieser notwendigen Anerkennung von Schäfer/Schaller als Verlassen der wissenschaftlichen Diskussion behauptbar?
Voraussetzung der Rationalität ist für Schäfer/Schaller die „herrschaftsfreie Ver-Handlungs-Bedingung". „Diese aber darf sich selbst niemals als Ziel formulieren oder sich mit anderen Zielen (wie ‚klassenlose Gesellschaft', ‚Imperialismus', ‚Sozialismus') auf die Dauer identifizieren, weil sie dann bereits wieder entartete, Emanzipation verhinderte und unter der Diktatur der Gesinnungsgenossen einer erneuten Verschleierung von Interessen Vorschub leistete – was das Ende einer rationalen Ver-Handlung bedeutet." (Ebd., S. 112) Alles, was nicht *„entartet"* ist, ist die herrschaftsfreie Kommunikation, nur, was ist herrschaftsfreie Kommunikation? Schäfer/Schaller geben eine utopische Erwartungshaltung als hersrchaftsfreie Idylle an, was bringt diese für die Analyse und Wertung bestehender Herrschaften, Abhängigkeiten, Zusammenhänge? Die Gefahr, daß jemand kommt und nur seine Kommunikation als *herrschaftsfrei* behauptet und alle anderen als „entartet", daß damit das vermeintlich offene Gesellschaftskonzept von Schäfer/Schaller schnell zu einem geschlossenen wird, ist nicht von der Hand zu weisen. Denn mit der ideologischen Füllung dieses „kommunikativen" Ansatzes können beliebige Ideologien verteidigt werden, sofern sie sich selbst die Herrschaftsfreiheit, den anderen die Entartung versichern. Was, so müssen Schäfer/Schaller sich fragen lassen, geschieht mit jenem entarteten Theoretiker, der die Umwelt- und Schichtenabhängigkeit der Rationalität behauptet?
Schäfer/Schaller werden in ihren Aussagen deutlicher, wenn sie über jene Gruppen sprechen, bei denen in erster Linie eine „progressive Erwartungshaltung" zum Ausdruck kommt: die „Jugend" und die „Arbeiterklasse". Kategorisch meinen die Autoren, daß diese Gruppen unter keinen Umständen aus Einsicht in ihre Erwartungen die Machtverhältnisse der Gesellschaft, genauer der kommunikativen Gesellschaft, umwälzen dürfen, sie müssen „auf jedwede Machtergreifung verzichten". (Ebd., S. 15) Macht beinhaltet die Möglichkeit zur Unterdrückung, Befreiung aus der Macht, Machtergreifung, birgt die Gefahr zukünftiger Unterdrückung in sich, daher bleibt allein Machtlosigkeit Anspruch „kommunikativer Theorie". Die „kommunikative Einsicht" gipfelt in der Erkenntnis: „Die gesellschaftliche Erwartung ist abhängig von gesellschaftlicher Wirklichkeit, wie gesellschaftliche Wirklichkeit abhängig ist von gesellschaftlicher Erwartung." (Ebd., S. 17) Die Wirklichkeit

wird durch die Erwartung erklärt wie umgekehrt, so daß es der Spekulation überlassen bleibt, beide zu definieren. Die gelebten Widersprüche der je gegenwärtigen Gesellschaft, die grundlegend die Entwicklung der Persönlichkeiten in der Gesellschaft beeinflussen, werden in einem spekulativen „gesellschaftlichen Kommuniqué" zur Harmonie erhoben: Unterschiedliche Interessen gibt es aus „kommunikativer Sicht" nur in unterschiedlicher Erwartung. „Gewiß wird das politische und soziale Leben gegenwärtiger Wirklichkeit unseres gesellschaftlichen Kommuniqués von Partei- und Gruppeninteressen sowie deren Machtkämpfen bestimmt. Sie auszutragen, den Interessenkonflikt zu überwinden, ist zwar ein vorrangig politisches, der Struktur nach aber nur ein technisches Problem, und es führt darum auch nur zu technischen Lösungen." (Ebd.)
Mit einer derartigen Theorie *könnte* allerdings auch die Auflösung der Parlamente beschlossen werden, da der Kampf gesellschaftlicher Interessen, wenn er nur technischer Natur ist, auch technisch auszutragen wäre. Denn insgesamt bedeutet die Auflösung aller Interessenskonflikte in technische Problemstellungen doch wohl die Negation des in der Demokratie angelegten Interessenkampfes der Bürger. Damit richten sich Schäfer/Schaller gegen mögliche gesellschafts- und damit ideologiekritische Analysen, und sie fördern einseitig Gesellschaftstheorien, die unter dem Anspruch „kritischer Rationalität" sich weder organisiert für die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Sinne der Veränderung ihrer Machtstrukturen noch gegen die Ideologie, im Sinne des falschen Bewußtseins, ihrer Gegner einsetzen dürfen: „Für eine Pädagogik der Kommunikation bedeutet dies, daß sie sich nicht mit den Interessen der jeweiligen Gesellschaft verbünden darf, sondern mit dem gesamtgesellschaftlichen Kommuniqué, das über das Bestehende als Prinzip seines Wandels hinaus ist." (Ebd., S. 19)
Die Misere dieser „kommunikativen Pädagogik" liegt in ihrem abstrakten und spekulativen Verhältnis zur Geschichte. Sie unterstellt einen gesamtgesellschaftlichen Erwartungshorizont, den es in Wirklichkeit so gar nicht gibt und der die Widersprüche und die komplexe Situation einer geschichtlichen Gesellschaft nicht erhellen, sondern nur verdunkeln kann. Die spekulative Theorie der Autoren faßt die Komplexität und Widersprüchlichkeit, die den Ausgangspunkt demokratischer Prozesse bilden muß, in der harmonischen Kategorie „Erwartung" zusammen und unterstellt eine Gesamtgesellschaftlichkeit als starres Dogma. Erwartungen, sind das nun die Interessen der Unternehmerverbände oder der Gewerkschaften, der Unternehmer oder der Lohnabhängigen, der Jugend oder der Erwachsenen, der Gebildeten oder der Ungebildeten usf. usf.? Nichts von alledem, es sind die Interessen aller Menschen, der Mensch-

heit überhaupt, weil ihre *kommunikativen* Interessen. Dergestalt ist das menschliche Dasein bei Schäfer/Schaller durch die abstrakte Kategorie Kommunikation bestimmt und nicht durch das, was Inhalt der Kommunikation ist.

Schaller, der die Problematik dieser Argumentation als Stärke des kommunikativen Ansatzes hervorhebt, wird am schwächsten Punkt der „kommunikativen Theorie" offensiv: „Nicht steht, wie im Interessenausgleichsmodell notwendig, ein Konsens am zeitweiligen Ende eines Kommunikationsprozesses, kein allgemeines Händeschütteln. Die anfänglichen Positionen stehen sich vielleicht noch schroffer gegenüber. Im Kommunikationsprozeß aber zur Argumentation gezwungen, sind sie nicht mehr dezisionistisch akzeptierte Einstellungen, Anschauungen, Ideologien, sondern begründete Standpunkte, auf welche die Gesellschaft nicht verzichten kann." (Ebd., S. 20)

Ob die *Handlungen,* die mittels dieser „Begründungen" gewonnen werden, unverzichtbar für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft sind, zeigt jedoch nur die gesellschaftliche Praxis selbst. Daß diese Praxis nicht allein als von progressiven Erwartungshaltungen (und was ist für wen progressiv?) her bestimmt angesehen werden kann, weisen zahlreiche soziologische Untersuchungen nach. Der mögliche Einwand, daß alle widersprüchlichen und widerstreitenden Interessen der Menschen im Zusammenhang mit dem Grundgesetz und der Verfassung, der freiheitlich-demokratischen Grundordnung stehen, daß die Gesellschaft „sich entschlossen hat, ihr gesellschaftliches Leben nach einem gesamtgesellschaftlichen Kommuniqué zu führen" (ebd., S. 22), kann nicht als Beweis einer allgemein verpflichtenden progressiven Erwartungshaltung gewertet werden. Die demokratische Verfassung fordert streitbare Demokraten und keine Menschen, die aufgrund der allgemeinsten Form ihrer selbst gewählten Verfaßtheit alle Widersprüche der Gegenwart in gedankliche Harmonie auflösen. Demokratie kann nur dort bestehen, wo die Rechte der demokratisch erwählten Verfaßtheit in Wirklichkeit umgesetzt werden, und nicht dort, wo sie auf spekulative Erwartungshorizonte verwiesen sind. Demokratie fordert deshalb immer wieder zu einer Bestandsaufnahme ihrer selbst heraus, zu einer auch wissenschaftlichen Analyse ihrer Strukturen und einem gesellschafts- und ideologiekritischen Hinterfragen ihrer Zusammenhänge. Gesellschaftsanalysen dieser Art aber stellen sich bei Schäfer/Schaller nicht. Schaller, dessen frühere Arbeiten unter dem Titel „Pädagogik der Entsprechung" kritisiert wurden, setzt sich zwar gegenüber seinen früheren subjektivistischen Theorien ab, indem er konstatiert: „Schließlich wird man heute nicht mehr einfach von Sache und Mitmensch sprechen können: Sachen stehen immer

schon in bestimmten Handlungssystemen und Menschen in bestimmten Strukturen der Gesellschaft; wo es um ihr ‚Sein' geht, müssen sie immer von diesen Verhältnissen her an- und durchgesprochen werden." (Ebd., S. 45) Die daher notwendig zu reflektierende Gesellschaftlichkeit wird jedoch, nachdem sie sichtbar gemacht ist, sofort wieder in Allgemeinheit aufgelöst, indem Schaller mit Schönberg anführt, daß die Erziehung weder Kind noch Sache intendiere, „sondern die menschliche Realität, und d. h. genau das Zueinanderkommen, das Ineinander von Person und Sache, zu einer menschlich gestalteten Welt". (Ebd., S. 57) Die sachlichen Verhältnisse, die in der modernen Gesellschaft die Personen umfassen und die persönlichen Verhältnisse durchdringen, werden in „kommunikativer" Abstraktion zur Harmonie von Sache und Person erhoben, so daß weder die Sache noch der Mensch und schon gar nicht das Verhältnis von Sache und Mensch erhellt werden kann. Schaller löst das Verhältnis von Persönlichkeit, Gesellschaft und sachlicher Realität einfach in Allgemeinheit auf: „Wo es um Teilnahme am Prozeß der Kommunikation geht, hat es wenig Sinn, zwischen Selbst und Anderem, Subjekt und Objekt zu scheiden." (Ebd., S. 58)

Die heutige Gesellschaft, die Gesellschaft der stark in den Vordergrund getretenen sachlichen Verhältnisse, wird nach dieser Ansicht, weil in ihr Kommunikation abläuft, dadurch im Subjekt dieser Gesellschaft, das Kommunikation braucht, aufgehoben, weil sie mit diesem aufgrund kommunikativer Gemeinsamkeit *identisch* ist. Damit wird alles das, was diese Identität übersteigt, zugleich als außerhalb der Gesellschaft stehend erkennbar und abweisbar: „Bildung des Ich gemäß der in gesamtgesellschaftlicher Kommunikation formulierten humanen Erwartung in aktiver Teilnahme am kommunikativen Prozeß der Gesellschaft erlaubt dem Ich nicht, sich, mit sittlichen Grundsätzen ausstaffiert, aus dem gesellschaftlichen Handlungsfeld zurückzuziehen. Dieses ist ja bereits in der von Erziehung permanent provozierten und der durch neue Information, durch Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten permanent forttreibenden rationalen Kommunikation betreten worden und kann nicht ohne Selbstverlust verlassen werden." (Ebd., S. 61)

Die Zielstellungen und Inhalte eines derartig betretenen Handlungsfeldes, die hier als humane Erwartungen unterstellt werden, sind damit als notwendige Voraussetzung menschlicher Aktivität und Kommunikation zugleich ein möglicher Garant beliebiger Indoktrination unter dem Mantel der Allgemeingültigkeit. Denn: Wer legt fest, was der gesamtgesellschaftliche Konsens erlaubter Kommunikation ist? Schaller entgeht mit seinem inhaltsentleerten Konzept nicht der Gefahr, unter Umständen fruchtbar für undemokratische Erziehungsvorstellungen zu werden,

wenngleich er eine Synthese aller bestehenden Erziehungstheorien unter demokratisch-humanem Aspekt vorantreiben will. Aussagen wie: „Die Pädagogik kann heute nur von der ‚Besserung des Zöglings' reden, wenn sie zugleich die Besserung der Gesellschaft ... im Blick hat" (ebd., S. 75), können in beliebige Ideologiezusammenhänge eingegliedert werden. Denn Schaller beurteilt die Gesellschaft nicht an ihrer Wirklichkeit, sondern an der Erwartung kommender Wirklichkeit, und er verpflichtet in diesem Sinne auf „Rationalität" und „Freiheit": „Eine Erziehung, die dem von unserer Gesellschaft aufgrund rationaler Kommunikation formulierten Anspruch entspricht, die den Heranwachsenden also zu einer politischen Lebensführung in diesem Sinne instandsetzt, ist nicht eine Erziehung des Willens, sondern *Erziehung zur Rationalität,* welche in kommunikativen Interaktionsprozessen und nicht in einer seltenen Hirnakrobatik ihren Ursprung hat. Nachdem auch die ‚Dialektik der Emanzipation' – wenn diese nämlich in subjektiver oder gesellschaftlicher Willkür, wenn sie in hilfloser Anarchie entartet – durchschaut ist, gilt es, Erziehung aus jeglichem Herrschaftsgefüge zu befreien, auf daß sie den Menschen in die positive Freiheit der Rationalität hervorrufe und ihn mit ihr verbinde als jenen Vollzug menschlicher Existenz, der nach dem gesellschaftlichen Kommuniqué unserer Tage das ‚Wesen' des Menschen ausmacht." (Ebd., S. 92 f.)

Dieser Ansatz ist nun nicht mehr nur pädagogisch-utopisch, wie viele pädagogische Ansätze, er ist zugleich – ob dies bewußt intendiert wird oder nicht – auf das Erhalten jeweils bestehender Herrschaftsverhältnisse gerichtet. Wo gemeinhin pädagogische Utopien aus der Misere der Gegenwart heraus sich ein Bild erhoffter Zukunft gestalten und kämpferisch verteidigen, erhebt dieser Ansatz die jeweilige Gegenwart zur Zukunft selbst, unterstellt er herrschaftsfreie Kommunikation in der Gegenwart und verhindert damit das tiefere Eindringen in gegenwärtige Herrschaftsstrukturen. Er orientiert so zwar auf progressive Erwartungshaltungen, aber zum Zwecke der Verschleierung: Da die Befreiung aus gegenwärtigen Herrschaftsverhältnissen nur durch eine Veränderung bestehender Machtstrukturen erreichbar ist, d. h. konkret für die Gegenwart durch schrittweise Reformierung, wird die Möglichkeit und damit Notwendigkeit derartiger Veränderungen von der „kritisch-kommunikativen Didaktik" einfach bestritten und jedwede Macht abgelehnt, so daß die je wirkende sich unbesehen durchsetzen kann. Dem Herrschaftsinteresse der jeweiligen Machtstruktur der Gesellschaft kommt dann all das entgegen, was als „Emanzipation" im Sinne „kommunikativer Theorie" behauptet werden kann:

„Erziehung wird dafür sorgen müssen, daß der junge Mensch in diese

Bewegung eintritt und daß sie nicht ins Stocken gerät dadurch, daß durch irgendwen oder durch irgendetwas Absolutheitsansprüche erhoben werden. Um dieser Bewegung willen, welche die Vernunft des Menschen, seine Rationalität kennzeichnet, wird sie für Freiheit und Emanzipation sorgen müssen:

– Aus *politischer und gesellschaftlicher Herrschaft,* die an dieser in Umwälzung auslaufenden, das Ist von Wirklichkeit je und je verwirklichenden Bewegung nicht interessiert ist,

– aus der *Herrschaft der Selbstsucht,* welches jenes Rücksichtslosigkeit gegen sich selbst voraussetzende ‚Interesse' der Vernunft an Emanzipation paralysiert,

– aus *Ideenherrschaft* und der *Herrschaft von Ideologen,* welche den Menschen aus der ihm heute gemäßen Verbindlichkeit, an dieser Bewegung teilzunehmen, ‚befreien' möchte." (Ebd., S. 96) Wer garantiert, daß diese abstrakten Forderungen in je konkret ideologischer Füllung, d. h. in ihrer Ausstattung mit ganz bestimmten Ideen, die sagen, was der Inhalt der heutigen Teilnahme an „dieser Bewegung" ist, nicht im Dienste bestimmter Herrschaft stehen, die die sachliche Form ihrer Durchsetzung zugleich als Rationalität und Emanzipation proklamiert und die in Forderungen münden könnte, daß z. B. das selbstsüchtige Interesse der Arbeiter die Wirtschaft paralysiert und „Mitbestimmungsideologien", die aus „dieser Bewegung" befreien wollen, den Menschen in die „Diktatur" stürzen?

Der Leser könnte vor allem aufgrund der folgenden Schlußfolgerungen Schäfers und Schallers geneigt sein, in den behaupteten emanzipativen Ansprüchen Bestandteile zu entdecken, die dem Wesen emanzipativ-demokratischer Prozesse widersprechen. So, wenn es bei Schaller heißt: „Wie es den Menschen nicht gibt, sondern er das ist, was er von sich erwartet, so läßt sich auch das Kind nicht im Korsett von Daten und Fakten einschnüren." (Ebd., S. 101) Das Kind ist „weder durch Erbe noch durch Umwelt (Gesellschaftsschichten)" bestimmt. „Anzunehmen, daß die Kinder der Arbeiterklasse durchweg benachteiligt seien, wie es aus Untersuchungen ... oft geschlossen wird, ist ein großer Irrtum; denn bei diesen ‚Benachteiligten' ... ist der auf gesellschaftliche Veränderung abzielende kommunikative Prozeß oft viel lebhafter ... als bei den Etablierten, deren Kinder insofern die Benachteiligten sind." (Ebd., S. 103 f.) Der Arbeiterjugendliche, so die Schlußfolgerung, sollte sich auf seine lebhafte Kommunikation besinnen, um seinen Vorsprung gegenüber den anderen zu erkennen.

Mit derartigen theoretischen Spekulationen, die in die Nähe elitärer Erziehungsvorstellungen geraten, lassen sich weder real bestehende und

in anerkannten Untersuchungen nachgewiesene Bildungsungleichheiten beseitigen, wie es der Anspruch einer demokratischen Gesellschaft ist (vgl. Weber 1973, S. 115 ff.), noch kann so der Anspruch demokratischer Erziehungstheorie glaubhaft konkretisiert werden.
Unter diesen theoretischen Vorzeichen verspricht die „kommunikative Didaktik" die „in jüngster Zeit" und „in zunehmendem Maße" geforderte Umgestaltung der didaktischen Theorien aus „horizontaler Nebenordnung" in ein „vertikal gegliedertes Schichtenmodell treten zu lassen, das die wissenschaftstheoretisch begründete Integration verschiedener didaktischer Theorien in *ein* didaktisches Beziehungsgefüge erlaubt". (Ebd., S. 178) Aufgabe dieses einen Beziehungsgefüges ist es, auf der Grundlage spekulativer Erwartungsharmonie die Kommunikationswissenschaft für die Didaktik fruchtbar zu machen und „Inhalts- und Beziehungsdimensionen" der Kommunikation zu erschließen. Programmatisch heißt es bei Schäfer: „Dem heute fast ausschließlich auf die Lernsachen und deren Vermittlung gerichteten Interesse des Erziehungswissenschaftlers und des Lehrers ist von der kommunikativen Didaktik entgegenzuhalten, daß der edukative Effekt des Unterrichts nicht *in* den Inhalten zu suchen ist, sondern sich *an* ihnen, im kommunikativen Durchsprechen der Inhalte, herausstellt." (Ebd., S. 183)
Die Ausdifferenzierung dieses Aspekts mit kommunikativen und rollentheoretischen Hinweisen reicht jedoch nicht hin, um diesem Ansatz Praktikabilität zu sichern. Die praktische Umsetzung dieses Ansatzes würde einen Lehrer erforderlich machen, der den Unterrichtsprozeß immer auch in die Gefahr einer abstrakt-allgemeinen Verzerrung bringen, der die Erwartung als spekulative Prämisse vor die Probleme der widersprüchlichen Wirklichkeit stellen würde. In der Gegenwart bleibt für solch ein Konzept aufgrund der gewachsenen Leistungsanforderungen an den Unterricht und die Didaktik kaum Raum. Dieser Ansatz geht hinter die konkreten Handlungsanweisungen der wesentlichen didaktischen Ansätze zurück und kann auch nicht zu einer entscheidenden Klärung der wertmäßigen Voraussetzungen didaktischer Theorien beitragen. Vielmehr verdunkelt die theoretische Spekulation Schäfers und Schallers unter dem Begriff der „Erwartung" die Dynamik des demokratischen Prozesses. Die von ihnen entwickelte vermeintliche Synthese von Kommunikationswissenschaft, „kritischer Theorie" im Anschluß an Habermas (was widerlegbar ist) und Existenzphilosophie trägt eher zur Ideologisierung der didaktischen Diskussion und zur terminologischen Verwirrung als zur Klärung der wichtigen Fragen der Entwicklung der Didaktik der Gegenwart bei.

2. Konstruktive Didaktik

Gotthilf Gerhard Hiller bemüht sich, eine „konstruktive Didaktik" zu begründen. Hiller geht davon aus, daß der „Unterricht als Institution", die kritisch in die Welt einführen soll und größtmögliche Offenheit gegenüber der Zukunft vermitteln muß, „an die Analysen der Kulturanthropologie und der Soziologie gewiesen" (Hiller 1973, S. 15) ist. Für unabdingbar hält er das Studium der Schriften von so unterschiedlichen Autoren wie Berger, Luckmann, Dahrendorf, Gehlen, Habermas, Kümmel, Plessner, Simmel, Tenbruck und Mühlmann/Müller in diesem Zusammenhang. (Ebd.) Es ist in Theorien über den Unterricht die Frage nach dem Zweck dessen, was dort verhandelt werden soll, zu erheben. Undifferenziert behauptet jedoch Hiller: „Wie der Unterricht unter diesen Hinsichten (gemeint ist die Arbeitsteilung und Verwissenschaftlichung einer industriellen, hochdifferenzierten Kultur, d. Verf.) auszusehen hat, ist bislang von der Didaktik fast nicht bedacht worden." (Ebd., S. 15) Die Kritik der bisherigen Didaktik beschränkt Hiller unzureichend auf den bildungstheoretischen und in Andeutungen auf den informationstheoretisch-kybernetischen Ansatz der Didaktik. Aus dieser verengten Sicht mutmaßt Hiller: „Wie sich die Theorie und Praxis der Schulpädagogik wechselseitig korrigieren und sich gegenseitig offenhalten, wurde, soweit mir bekannt ist, noch an keinem Modell hinsichtlich der Schulpraxisforschung detailliert nachgewiesen." (Ebd., S. 25)
Hillers Anliegen an die Neubegründung der Didaktik versucht sich modellorientiert und damit praxisnah zu geben. Hiller bestreitet (z. T. in Anlehnung an den Positivismus) der Bildungstheorie als einer Theorie, die die Lebenswirklichkeit zu verstehen und damit zu beurteilen sucht, ebenso wie anderen Theorien, die das Bewußtsein als mehr oder minder direkte und adäquate Widerspiegelung des Daseins auffassen, die wissenschaftliche Kompetenz: „Überall dort, wo man in der Didaktik davon ausgeht, daß mit der Wirklichkeit schon implizit gegeben sei, in welchen Richtungen und mit welchen Mitteln sie erschlossen werden kann, wird das Lehren beschreibbar als Einführung in das richtige Urteilen; Lernen ist dann Urteilen-Lernen." (Ebd., S. 198 f.) Jede Beurteilungssetzung, die damit in derartigen Ansätzen vertreten wird, könnte sich jedoch, so vermutet Hiller, zu einem Dogmatismus hin entwickeln, der als „Einsinnigkeit" des Herangehens an die Welt auftritt. Mit dem Blick auf die Bildungstheorie schreibt Hiller: „Die Vorstellung von einer in den Dingen vorhandenen, allgemeinen, durchgängig stimmigen, in ontologischen Urteilen sich selbst ausbringenden Erkenntnis beherrscht das didaktische Denken weitgehend." (Ebd., S. 201) Hiller bestreitet

die These, daß das Subjekt systematisch-theoretisch entfaltet werden könne, er meint, man müsse von der Vorstellung einer allseitig harmonisch gebildeten Persönlichkeit Abstand gewinnen, und gegen den Idealismus der Bildungstheoretiker polemisiert er mit Ernst Bloch: „So behauptet Ernst Bloch im Gegenzug zu der These, im Urteil offenbare sich das den Dingen immanente Wesen, daß die Natur immer mehr enthalte, als im je gegenwärtigen Augenblick über sie sagbar sei; jedes *geschichtliche* Urteil zeige die Sache noch nicht ganz, bringe sie allein – eben durch die geschichtliche Situation bedingt – perspektivisch zu einer historisch wandelbaren, nie endgültigen Gegebenheit." (Ebd., S. 204) Allerdings bleiben diese Aussagen Blochs bei Hiller selbst unverstanden. Bloch polemisiert gegen eine Auffassung, die das geschichtliche Sein in die Dogmen irrationalistischer Weltanschauung preßt, aber er löst die Bedingtheit der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht in eine beliebige Perspektive auf, sondern betont die urteilende oder auch ontologisierende Seite der Interpretation der Wirklichkeit im Sinne des Marxismus. Für Hiller ist es einerseits – auch im Sinne Blochs – wichtig, statisch-ontologisches Denken zu überwinden und den „damit verbundenen (den Interessen herrschender Gruppen förderlichen) Dogmatismus" (ebd., S. 205) zu verhindern, andererseits geht es ihm nicht „darum, monofunktionale Denkmodelle als unbrauchbar für didaktische Fragestellungen leichtfertig abzuqualifizieren. Allein der Anspruch, daraus hergeleitete Urteile hätten ontologischen Rang, und der daraus resultierende Dogmatismus werden zurückgewiesen." (Ebd., S. 206 f.) Damit bleibt aber auch der Blochsche Anspruch der Entschleierung bestehender Herrschaftsstrukturen, der auf Marx zurückgeht, ein undurchdachtes Zitat im Hillerschen Entwurf. Der Unterricht nach Hiller soll nämlich nur zeigen, „daß Zusammenhänge nicht als vom menschlichen Handeln unabhängige Tatsachen vorgestellt werden können – er soll klarmachen, daß Zusammenhänge immer gesellschaftliche Konstruktionen sind: Sie sind geschichtliche Formen, in denen Gesellschaften *die* Wirklichkeit organisieren, von der sie umgeben sind. Zusammenhänge ‚gibt es' nicht, sondern es ist dem einzelnen in seinen Gruppen aufgegeben, die konstruierten Beziehungsgefüge auf Stimmigkeit und Interesse zu prüfen." (Ebd., S. 207) Die inhaltliche Vielfalt der Gruppeninteressen, ihre an Herrschaft – eben von Hiller noch erwähnt – gebundene Durchsetzbarkeit und ihre Gebundenheit an die Verhältnisse der gesellschaftlichen Organisation gehen nun plötzlich unter: Es bleibt die Hillersche Beliebigkeit des geschichtlichen Vollzuges, die der „Zusammenhänge" entbehrt, weil diese nur Ausdruck von Gruppeninteressen sind. Hiller fordert nun eine Didaktik, die sich rühmen soll, als Didaktik nicht kausal auf ein

bestimmtes Interesse fixiert zu sein. Aber wird die Didaktik durch die inhaltsoffene Definition nicht tendenziell für bereits durchgesetzte und im Augenblick je vorherrschende Einsinnigkeiten der Weltinterpretation geöffnet? Hiller konstruiert eine pädagogische Utopie, die einen Lehrer voraussetzt, der eingedenk der Geschichtlichkeit der Welt übergeschichtlich operiert und diese Übergeschichtlichkeit als Geschichtlichkeit seinen Schülern anbietet: „Indem man die jeweilige Erscheinungsform eines Unterrichtsgegenstandes ausdrücklich rückbindet an die Art und Weise, wie er präsentiert wird, kann verhindert werden, daß Unterrichtsgegenstände – wie vielfach bisher – zu Mitteln werden, durch die man absolut sichere Erkenntnisse gewinnt; solche Erkenntnisse, die man als letzte Aussagen über das Sein der Dinge verstehen muß." (Ebd., S. 207)
Hiller leitet aus dieser Einsicht ab, daß Zielvorstellungen im Unterricht nicht bestimmten Inhalten entsprechen müssen und daß deshalb auch kein einsinniges Zielgefüge im Unterricht durchsetzbar sei: „An denselben Inhalt können sich je nach Interesse Bündel divergierender Zielvorstellungen anhängen; der Gegenstand wird damit in verschiedenen Handlungsebenen zwar völlig verschieden, stets aber qualifiziert ansprech- und darstellbar." (Ebd., S. 210) Darauf aber zielt Hiller: Die Auflösung festgeformter Zielkomplexe zu erreichen, um zu verhindern, daß in der Komplexität der pluralistisch wetteifernden Ziele dogmatische Lehrgefüge gebildet werden. Hiller zieht folgende Konsequenz: „Lehrpläne können künftighin auf keinen Fall als Stoffpläne, aber auch nicht allein als Ziel- und Funktionspläne konzipiert werden. Zu solchen Lehrplänen muß eine Auswahl stets zu überarbeitender, alternativ einander zugeordneter didaktischer Modelle veröffentlicht werden, in denen spezifische Kombinationsmöglichkeiten von Lehrzielen, Unterrichtsinhalten und Methoden der kritischen Reflexion vorgeführt werden." (Ebd., S. 212 f.) Damit meint Hiller dogmatische Einsinnigkeiten zu verhindern: Der Lehrer soll sich am jeweiligen Modellfall orientieren und damit die Breite der Möglichkeiten der Gestaltung der Unterrichtsstunde in seinen Reflexionskreis übernehmen. Der Unterricht soll die Lehrenswirklichkeit sowohl als Problemgefüge faktisch intendierter als auch prinzipiell möglicher Lösungsversuche thematisieren und offen für Korrekturen sein. (Vgl. ebd., S. 216) Hiller kritisiert hier wohlgemerkt weniger den Versuch der Bildungstheoretiker, ein bestimmtes inhaltliches Gefüge zu thematisieren, als vielmehr die Behauptung, daß dieses Wissen als notwendiges und fixierbares zu lehren und zu lernen sei. (Vgl. ebd., S. 217) Lehrer als auch Schüler sollen nach Hiller disponibel in inhaltlichen Fragen sein, d. h. daß auch der Schüler an den Denkvoraussetzungen des Unterrichts Anteil gewinnen soll. (Ebd., S. 214) Für die didak-

tische Theorie bleibt unter solchem Anspruch seines Erachtens nur der Lösungsweg des Modells, des modellhaften Versuchens, der über deskriptive Hermeneutik hinaus sich konstruktivistisch versteht. Die Aufklärbarkeit der Realität ist nur in dem Maße nach Hiller zu erreichen, wie „man konstruierte und experimentierte Unterrichtsversuche (einschließlich der darin angelegten alternativen Möglichkeiten) unter diesem Gesichtspunkt aufarbeitet". (Ebd., S. 219) Schlußfolgerung: „Weder Stoffpläne noch Zielkataloge oder Funktionspläne sind denkbar ohne eine permanent zu revidierende Sammlung von detailliert konstruierten Unterrichtsmodellen." (Ebd., S. 221) Damit versucht Hiller die Brücke zwischen der hohen Abstraktion didaktischer Theorie und jenen Meisterlehren des Unterrichts zu schlagen, die den praktizierenden Lehrern normative Regeln an die Hand geben.

Die Idee, die Hiller dermaßen herauspräpariert hat, ist nicht neu. Sie ist zahlreichen didaktischen Versuchen der Vergangenheit, die sich in der Didaktik über die Darlegung bestimmter Unterrichtsplanungen konkretisierten, zu eigen und von der „Berliner Schule der Didaktik" ausgiebig dargestellt worden. Es verwundert daher und zeigt die mangelnde Bereitschaft des Anknüpfens an schon herausgearbeitete Fragestellungen, wenn Hiller seinen Versuch überbewertend als „konstruktive Didaktik" bezeichnet, zumal sich Hiller nicht einmal kritisch mit der „Berliner Schule der Didaktik" auseinandersetzt, den erarbeiteten Diskussionsstand also einfach ignoriert. Gerade eine Beschäftigung mit den Schriften Paul Heimanns hätte jedoch auch Hiller dazu führen können, den Widerspruch von einsinniger didaktischer Theorienbildung und Behauptung eines offenen didaktischen Systems näher zu reflektieren. Die Wertfreiheit didaktischer Theorienbildung, die die Aufhebung der Einsinnigkeit beinhaltet, wurde schon bei Heimann zum methodologischen Problem: Einerseits die Behauptung eines offenen, auf alle Faktoren beziehbaren Systems, andererseits die Entscheidungsdimension der Didaktik, die die Wirklichkeit nach bestimmter Werthaltung auf *bestimmte* Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien reduziert. Bei Heimann ist gegenüber Hiller die Behauptung der Wertfreiheit jedoch deutlicher einsehbar: Sie erscheint als formale Bestimmung der Auswahlkriterien einer *dann* auch subjektiv gefüllten Wertentscheidung durch den Lehrer. Heimanns ganzes Streben geht dahin, diese Wertentscheidung zu verobjektivieren. Hiller hingegen verdunkelt dieses didaktische Dilemma, indem er den didaktischen Reduktionsprozeß der Wirklichkeitsnachbildung selbst zum Gegenstand der Forderung der Aufhebung von Einsinnigkeiten erhebt und das konkrete Unterrichtsmodell als Verkünder didaktischer Wahrheiten proklamiert. Dort, wo in der „Berliner Schule der Didaktik" der

Anspruch einer didaktischen Reflexion, die der Planung als Theoriebewußtsein des Lehrers vorausgeht, sichtbar ist und in einzelnen Unterrichtsmodellen ausgearbeitet wird, konstruiert Hiller die konkreten Unterrichtsmodelle selbst als didaktische Theorie. Er setzt den planenden Lehrer als theoretisch bewußten damit gleichsam voraus und schneidet dennoch die Phase der Bewußtwerdung des Didaktikers, die Heimanns Theorie so anspruchsvoll und wertvoll macht, aus der Didaktik heraus. Das Resultat derartiger Reduktion zielt dann trotz des Hillerschen Anspruches eher auf Einsinnigkeit denn auf „wahre" Reproduktion des Gegenwärtigen als Widersprüchlichem und des Zukünftigen als Möglichem. Eine Einsinnigkeit, die sich de facto über das Bewußtsein des Lehrers durchsetzen wird. Dort, wo Hiller als Lehrer Unterrichtsmodelle in seinem Buch entwickelt, wird diese Einsinnigkeit, die den allgemeingültigen Anspruch der Hillerschen Theorie konkretisiert, bloßgelegt werden können.

Ein Unterrichtsmodell bietet Hiller unter folgendem Titel an: „Die Einführung in die Interpretation künstlerischer Objekte und Mittel als Medien der Objektivation religiöser Wirklichkeits- und Selbstdeutungshorizonte". (Ebd., S. 151) Konkret geht es um eine Unterrichtsstunde, in der „Die Bergpredigt" nach einem Holzschnitt von Christian Rohlfs behandelt wird. Unter der Betonung, daß es immer auch Alternativen des Herangehens an unterrichtliche Konstruktionen gibt, verabschiedet sich Hiller plötzlich von der pluralistischen Einsicht und entwickelt einen einsinnigen Unterricht: „Ein Künstler macht darum Bilder", so sagt Hiller als Lehrer den Schülern, „weil er hofft, daß es ihm dadurch möglich wird, das, was in seinem Bild vorkommt (z. B. auch die Dinge und Personen), eben durch das Bildmachen noch besser kennenzulernen." (Ebd., S. 157) Diese Behauptung aber ist einsinnig, weil sie z. B. vom Bildermachen als kommerziellem Geschäft abstrahiert. Im folgenden Text des Hillerschen Unterrichtsvorschlags reiht sich nun eine Einsinnigkeit nach der anderen aneinander. Eine besonders augenfällige Einsinnigkeit sei zur Verdeutlichung herausgegriffen: „Jesus ist falsch verstanden", so lautet eine Interpretation des Lehrers Hiller, „wenn man ihn nur als gewöhnlichen Menschen versteht: Darauf deuten der Nimbus, die Gestik, die Linienführung, mit der die Figur gegeben ist". (Ebd., S. 160) Die Wirklichkeit wird hier geradezu doppelt einsinnig interpretiert: Einerseits die einsinnige Unterstellung, daß das Bild „die Bergpredigt" als Abbildung einer wahrhaftigen historischen Situation in der Art der Abbildung gelten kann; andererseits die subjektiv-religiöse Auslegung des Bildes selbst, die nicht für jedermann nachvollziehbar ist. Um es klarzustellen: Es geht hier nicht darum, etwas gegen irgendeine religiöse

Anschauung zu sagen, sondern darum, aufzuzeigen, daß der Hillersche Anspruch des „Aufgebens von Einsinnigkeiten" im Unterricht von ihm selbst ad absurdum geführt wird, wenn er Unterricht konstruiert. Oder: Was nützen die Hillerschen Perspektiven einer modellhaften Didaktik, wenn sie doch nur bereits bestehende Werthaltungen aufs neue reproduziert und diese Reproduktion mit dem Mantel sogenannter Aufgabe von Einsinnigkeit verschleiert. Und: Ist es nicht unklug, den bereits erreichten Diskussionsstand der Didaktik im Hillerschen Sinne aufzulösen, wenn – vor allem bei Paul Heimann – die bisherige Didaktik doch zumindest ein Bewußtsein für die Notwendigkeit eines theoretisch gesteuerten Verhaltens des Lehrers entwickelt hat, das der praktischen Konstruktion von Unterricht vorausgeht, vorausgehen muß, wenn diese Konstruktionen kritisch reflektiert sein sollen? Hier fällt Hillers Konzept eindeutig hinter den Forschungsstand der Didaktik zurück. Der Anspruch Hillers bleibt demgegenüber abstrakt, verklärend und inhaltsleer: „Das rationale Argument verhindert eine bornierte Hypostasierung spezifischer Erfahrungen: Sie können nicht mehr als Wesensaussage artikuliert werden; aus Erfahrungen lassen sich keine Urteile mehr deduzieren, die den Anspruch erheben könnten, in einem absoluten Sinn wahr zu sein. Die rationale Einsicht in die Konsequenzen der sozialen Differenzierung ist es also, welche jeder Erfahrungsaussage ihren ontologischen Anspruch nimmt." (Ebd., S. 44) Hiller baut Fronten auf, wo in Wirklichkeit in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion keine sind. Die Behauptung einer absoluten Wahrheit wird in keinem der gegenwärtigen Ansätze vertreten, sie ist ein Extrem, das hier zur Verdeutlichung von Positionen nicht weiter hilft. Andererseits ist Hiller auf einem „inhaltsleeren" Weg, wenn er behauptet, daß rationale Argumente nicht Wesensaussagen artikulieren können. Sie müssen es de facto in einem relativen Sinn, bezogen auf den relativen Wahrheitsgehalt, der durch die Geschichtlichkeit menschlicher Erkenntnis bestimmt ist. (Vgl. u. a. Anm. 43, S. 88) In seinem Unterrichtsmodell über die „Bergpredigt" deduziert Hiller aus Erfahrungen munter Urteile, trifft Wesensaussagen, vermittelt ontologischen Anspruch. Damit verkehrt sich sein inhaltsleerer Anspruch in seiner praktischen Umsetzung ins gerade Gegenteil: Hillers konkreter Unterricht widerlegt Hillers Anspruch einer ontologiefreien didaktischen Theorie.

3. Der bildungstechnologische Ansatz

G. R. Klotz ist ein Vertreter des bildungstechnologischen Ansatzes. In einer Auseinandersetzung mit ihm soll der Mangel an gesellschaftskritischer Hinterfragung pädagogischer und didaktischer Problemstellungen

exemplarisch für diese neuere Variante der Didaktik, die in enger Beziehung zur Entwicklung des programmierten Unterrichts steht, aufgezeigt werden.
Klotz schreibt: „Die bisherige Pädagogik war Ausfluß eines in der Praxis bewährten, auch im wissenschaftlichen Geschäft erzieherisch engagierten Denkens. Die Pädagogik hat in dieser Weise eine Entwicklung als sich selbst gewiß werdender Wissenschaft durchschritten. Sie ist jedoch an einen Punkt ihrer Entfaltung gelangt, der ihre ‚Entbindung' aus der so vielberufenen ‚Verantwortung des Erziehers' notwendig macht." (Klotz 1972, S. 33)
Diese Entbindung ist nach Klotz notwendig geworden, weil die gesellschaftliche Entwicklung die Entwicklung pädagogisch haltbarer Theorien überholt hat: „Die existierenden Methoden des Lehrens und Lernens erweisen sich bei näherer Betrachtung als wenig rationell und als relativ unrational. Damit befinden sie sich geradezu in einem inneren Widerspruch zur sonstigen Entwicklung unserer Gesellschaft." (Ebd., S. 39)
Die Entwicklung der Gesellschaft ist hingegen rational, weil – wie Klotz meint – sie durch und durch technisch ist und sich damit die Effektivität ihres eigenen Daseins eigengesetzlich aufzwängt. Der technische Fatalismus, den Klotz im blinden Optimismus und unter Verdrängung aller sozialen Verhältnisse an die Gesellschaft unterstellt, soll die Pädagogik von moralischer Verantwortung entbinden: „Der praktische Pädagoge kann nicht mehr fordern, daß die Pädagogik als Wissenschaft noch weiter davor zurückscheut, Praxis und Theorie unter verschiedenen Gesichtspunkten und Maßstäben zu betrachten. Allein aus der historischen Entwicklung der Pädagogik läßt sich für die bisherige Ungeschiedenheit von Theorie und Praxis eine Rechtfertigung herleiten, die in dieser Form jedoch künftig nicht mehr in Anspruch genommen werden kann." (Ebd., S. 33)
Heute soll nach Klotz nicht mehr die Erfahrung des praktischen Pädagogen als Einheit von pädagogischer Theorie und Praxis „beschworen" werden, sondern allein der Theorie in Form wissenschaftlicher Expertengruppen, in denen auch qualifizierte Lehrer mitarbeiten können, ein Urteil darüber zugestanden werden, was Praxis sein darf und was nicht. Das heißt: „Lehren und Lernen werden künftig nicht mehr primär auf der Erfahrung des Praktikers, sondern auf den Ergebnissen der empirisch orientierten Erziehungswissenschaft basieren müssen." (Ebd., S. 35)[108]
Der Lehrer soll als Technologe fungieren und die von anderen reflektierten Ziele und Inhalte mediengerecht umsetzen. In diesem Sinne muß die Lehrerbildung geändert werden, sie muß ihren Schwerpunkt auf die viel-

108 Ein solches Konzept legt u. a. auch Brezinkas (1971) analytisch-empirische Begründung der Erziehungswissenschaft nah.

fältigen Formen der Adaptation bestimmter Zielstellungen, die von Experten ausgearbeitet werden, durch den Unterrichtstechnologen legen, d. h. es soll „gleichzeitig mit der Fortentwicklung der Pädagogik als empirischer Wissenschaft ein ‚kooperatives Verhältnis' zwischen Theorie und Praxis entwickelt werden". (Ebd., S. 36) Dieses kooperative Verhältnis soll sicherstellen, daß der Lehrer – nunmehr Unterrichtstechnologe – dem von Experten und damit „wahren" Wissenschaftlern erarbeiteten Lehrplan und den Unterrichtsschemata nicht fremd gegenübertritt, sondern diese partnerschaftlich akzeptiert.

Klotz sieht als Experte einen Mangel an Reformen besonders im Bildungssystem, das nicht die ihm abzuverlangenden Innovationen durchführen läßt, und er meint, daß es die vordringliche Aufgabe für die Weiterentwicklung der „modernen Gesellschaft" ist, sich mit Fragen der Erziehung zu beschäftigen und die Erziehungswissenschaft in das Zentrum wissenschaftlicher Bemühungen zu stellen, weil nur über die Erziehung die „Enkulturation" gemeistert werden kann.

Die neue Erziehungswissenschaft muß empirische Forschung sichern, die an die Stelle der Spekulation über die Erziehung die Entwicklung technologischer Handlungsfähigkeit setzt. Erziehungswissenschaft nach Klotz ist nur „auf dem Wege einer tatsachenverhafteten Forschung" (ebd., S. 51) möglich. Diese Forschung muß nicht nur quantitative Vorgänge und Beziehungen erfassen, sondern darüber hinaus im Rahmen einer Bildungstechnologie realisierbare Wege konzipieren, die eine optimale Vermittlung bestimmter Lehrziele erreichen läßt. Die Erziehungswissenschaft kann jedoch nicht – und gerade dies ist die Hauptaussage bildungstechnologischer Anpassungsstrategien – die wissenschaftliche Herleitung und Bestimmung der Bildungsziele übernehmen. (Vgl. ebd., S. 51; ferner Brezinka 1971)

„Der Programmierte Unterricht verlangt sowohl in didaktischer als auch in methodischer Hinsicht präzisere Antworten auf die durch ihn aufgeworfenen Fragen, als sie der konventionelle Unterricht bislang benötigt hat. Damit zwingt er der Erziehungswissenschaft wissenschaftsmethodisch gewiß auch neue Maßstäbe auf." (Ebd., S. 60) Technik und Technologie sind nach Klotz nicht aufhaltbar. (Vgl. ebd., S. 48 f.) Und eben die technische Entwicklung zwinge den Menschen zur systematisierten, organisierten und planmäßigen Anwendung der Technik, in der Erziehung zur Bildungstechnologie.

Klotz setzt die Bildungstechnologie von der Bildungstechnik ab. Bildungstechnologie soll mehr sein als Technik des Unterrichtens, sie basiert vielmehr „auf einem in all seinen Komponenten *rationalen* Verstehen des Erziehungs-, Lehr- und Lernvorganges". (Ebd., S. 44) Dabei ist un-

ter dem Begriff der Technologie mehr als werkzeug- und maschinenorientierte Technik zu verstehen. Unter Technologie als Form der Daseinsbewältigung des Menschen soll auch der Bereich der sozialen Interaktionen fallen. (Vgl. ebd., S. 45) Soziale Probleme sind technologische Probleme, weil sie als Konflikte zur *Lösung* anstehen. Der Prozeß der Lösung der Konflikte ist wichtiger als der Konflikt selbst, da dieser in der bestehenden Gesellschaft sich ohnehin auf mehreren Ebenen unterschiedlichster Interessen immer neu reproduziert. Der Konflikt ist das Konstante der bestehenden Gesellschaft, und damit wird nach Klotz die Technologie, die Vermittlungswissenschaft von Konflikten zur tragenden Basis von Realitätsbewältigung. Allerdings – und das übersieht Klotz – kann die Technologie immer nur Konflikte verwalten, Sachwalter der gesellschaftlichen Widersprüche sein und diese in bestimmte Richtungen kanalisieren, nicht aber den Ursprung des Widerspruches und damit auch nicht den Ursprung der Konflikte kontrollieren. Der gesellschaftliche Widerspruch zwischen Bestimmung und Mitbestimmung z. B. setzt sich in unterschiedlichsten Sphären der Gesellschaft, so auch im Schulsystem durch. Nur wer seinen (jeweiligen) Ursprung und Zusammenhang begreift, wird angemessen auf ihn reagieren können. Die bildungstechnologische Didaktik interessiert sich jedoch nicht ursächlich für diesen oder andere Widersprüche, sie will Widersprüche nur vermitteln und organisieren. Das heißt für den Bildungstechnologen, daß er den Schülern insgesamt und abgesehen von ihrer Herkunft und ohne Rücksicht auf mögliche soziale Implikationen Bildung im Sinne eines individualisierten Unterrichts zukommen lassen will, um so möglichst effektiv bestimmte Lehrziele zu realisieren. Diese Lehrziele interessieren jedoch nur so weit, wie sie realisiert werden *sollen*, so daß die Didaktik eigentlich nur lernpsychologisch fundiert sein muß, um die Kontrolle über die Lernmechanismen des Schülers zu erlangen.

Angesichts der gegebenen Verhältnisse in der Analyse der lernpsychologischen Voraussetzungen des Unterrichts muß allerdings auch Klotz eingestehen, daß individuelle Lernvorgänge sich nicht von Anfang bis Ende prognostizieren lassen. (Vgl. ebd., S. 125) Jedoch versucht Klotz die individuelle Adaptation dadurch zu vervollkommnen, daß er eine Didaktik fordert, die bestimmte und nicht weiter untersuchte Lernzielsetzungen mit allen vorhandenen empirischen Möglichkeiten umsetzt und in Soll-Ist-Relationen bindet, um aus jedem Lernfortschritt sogleich eine neue Lernaufgabe zu formulieren. Solche Forderungen sind nicht unproblematisch, und da Klotz sich nicht veranlaßt sieht, Kriterien für die Wissenschaftlichkeit der Zielsetzungen zu fordern oder zumindest auf eine notwendige wissenschaftliche Reflexionsebene zu verweisen, zeigt

sich der bildungstechnologische Ansatz nur als Variante des informationstheoretisch-kybernetischen Ansatzes, dessen oft schwer zugängliche Aussagen bei Klotz unter dem Mantel allgemeinerer Begrifflichkeiten und deutlicherer Diktion wiederzufinden sind. Klotz fordert insgesamt eine „Theorie des Lehrens", jedoch erkennt er andererseits: „Die *Unterrichtsforschung* steckt noch in ihren Anfängen. Die *Lernpsychologie* bietet eine Vielzahl unzusammenhängender oder unverträglicher *Lernmodelle* an. Versuche, mit abstrakten didaktischen Modellen zu arbeiten, müssen ohne Nutzen für die pädagogische Praxis bleiben, solange die zugrunde gelegten Lernmodelle nicht dem realen ‚Lernsystem' Mensch abgewonnen und die bereits bekannten didaktischen Regeln nicht in empirisch überprüfte *Lehrmodelle* umgesetzt werden. Damit sind die Probleme umrissen, die eine *Lehr-* und *Lernforschung* in nächster Zukunft zu lösen hat." (Ebd., S. 210) Bis zu dieser Zukunft der Didaktik will Klotz jedoch durch eine Lerntheorie, die eigentlich noch gar nicht entwickelt ist, seine bildungstechnologische Didaktik begründen, und er steckt damit in dem Zirkelschluß einer Begründung, die erst genauer zu begründen wäre. Hierin offenbart sich ein Grundmangel der methodologischen Herleitung der Bildungstechnologie.

Auf dieser problematischen theoretischen Basis entwickelt Klotz u. a. folgende Vorschläge zur bildungstechnologischen Reform der Schule: „Wenn man das Prinzip des Frontalunterrichts nicht ganz und gar über Bord werfen will – wobei man sich dann auch seiner bildungsökonomischen Vorteile berauben würde –, muß man meiner Ansicht nach seine Nachteile künftig nicht mehr durch eine relative Beschränkung der Schülerzahl, sondern durch Anwendung bestimmter technischer Verfahrensweisen und Mittel auszugleichen trachten." (Ebd., S. 21) Eine mit den Möglichkeiten der Technik operierende Didaktik würde Unterricht nicht für 30–40 Schüler planen, sondern Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden an verschiedenen Orten vor vielen Tausenden von Schülern ermöglichen. In dem Sinne der Vorausproduktion und aufgrund der Wiederverwendbarkeit sind mit Hilfe dieses Verfahrens langfristig die Kosten für das Bildungssystem eindämmbar. Auf der anderen Seite meint Klotz, daß mit der Differenzierung des Unterrichtsstoffes, der in seiner Realisierung nicht mehr vom begrenzten Wissen des einzelnen Lehrers abhängt, sondern von Experten bearbeitet wird, zugleich eine Individualisierung der Lehrdarbietungen erfolgen kann. Das „Prinzip der Unterrichtsindividualisierung findet seinen Ausdruck darin, daß Leistungen und Verhalten des einzelnen Schülers laufend registriert und analysiert werden. Entsprechend ... ist dann der Fortgang der Lehrdarbietungen zu verändern". (Ebd., S. 23)

Didaktik aus dieser Sicht ist optimal dann nur noch als programmierter Unterricht vorstellbar, ein Unterricht, der drei wesentliche Vorteile zu vereinigen scheint:

– Vorgabe bestimmter Lehrinhalte durch sogenannte Experten bei gleichzeitiger Ausschaltung möglicher kritischer (verändernder) Rezeption durch den Lehrer;
– Individualisierung der Schülerlernprozesse (und damit eher Verhinderung möglicher kollektiver Lernprozesse);
– kostengeringe Produktion mit scheinbar objektivierbaren Input-Output-Relationen.

Allerdings bleibt der Lehrer selbst aus der Sicht des programmierten Unterrichts unersetzbar: Er soll statt der Wissensvermittlung und Einübung die erzieherische Funktion im Unterricht übernehmen. (Vgl. ebd., S. 24) Das heißt, der Lehrer soll mehr als bisher persönlichkeitsbildende Erziehungsarbeit leisten. Denn: „In der vom Lehrer als Erzieher betreuten Binnengruppe sind ... Persönlichkeit und Charakter, mitmenschliches Fühlen, Einsatzbereitschaft, Verantwortung, Standhaftigkeit, Durchsetzungskraft, Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit zu schulen – kurz alle jene menschlichen Eigenschaften, auf die auch eine technifizierte Gesellschaft gerade bei einem hohen Wissensniveau ihrer Mitglieder nicht verzichten kann." (Ebd., S. 24 f.)

Die bildungstechnologische Variante der Didaktik beinhaltet die konsequente Reduzierung wissenschaftlicher didaktischer Problemstellungen auf die Frage nach optimaler, effektiver, kostengeringer und insgesamt anpassender Vermittlung vorgegebener und in die Mystik einer technologischen Gesellschaft gebundener Lehrziele. Obgleich diese Didaktik in der eigentlichen Schulpraxis bisher noch kaum verbreitet ist und Erfolge eher vorsichtig interpretiert werden müssen (vgl. Eyferth u. a. 1972), erscheint es verlockend, an die alleinige technische Lösbarkeit zu glauben. Indes verarmt Didaktik in bildungstechnologischer Strategie zu vorgegebener Inhaltsumsetzung. Sobald der Didaktiker nicht mehr begreift, *was* er unterrichtet, wird diese Vermittlung in ihrer Konkretion durch den Lehrer am Ort immer wieder konfliktreich in Frage gestellt sein. Der didaktische Experte schließlich, der bildungstechnologische Programme ausarbeitet, wird auch immer auf den Entwicklungsstand der allgemeinen Didaktik zurückgreifen müssen, wenn es um die konkrete Planung eines Unterrichts unter Einbeziehung der Bedingungen im Rahmen der Entscheidungen für bestimmte Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien geht. Kann der (der Schulpraxis entfremdete) Experte aber überhaupt die Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens angemessen in seine Entscheidungen einbeziehen?

B. Die Curriculumtheorie

1. Der Begriff Curriculum

S. B. Robinsohn führte den Begriff Curriculum 1967 (vgl. Robinsohn 1971 a) mit seiner programmatischen Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum" in die westdeutsche Diskussion ein. Der Begriff Curriculum, der ursprünglich im Barock ein Ausdruck für Lauf bzw. zeitlichen Ablauf und – bezogen auf die Didaktik – für jenen Lehrstoff, der laufend durchgenommen werden soll, war, wurde in der deutschen Begriffsentwicklung seit ca. 1800 durch den Begriff Lehrplan ersetzt. In angelsächsischen Ländern wurden Lehrplanprobleme im Rahmen von Curriculum-Theorien abgehandelt. (Zur Begriffsgeschichte vgl. Dolch 1959) Im Zuge der direkten Anlehnung an die angelsächsische Forschung wurde der Begriff im deutschen Sprachraum wieder übernommen. Er wird im folgenden als verwandter Ausdruck für den Begriff Lehrplan gebraucht, wenngleich die Diskussion um das Curriculum Lehrplanprobleme weitreichender als die herkömmliche Lehrplantheorie erörtern will.

Obwohl Curriculumprobleme gegenwärtig einen zentralen Platz in der pädagogischen und didaktischen Theorie beanspruchen, kann kein einheitlicher Sprachgebrauch festgestellt werden. (Vgl. u. a. Nipkow 1971, S. 1 ff..) K. Frey arbeitete heraus, daß allen gewählten Bedeutungszusammenhängen zumindest das Element der Bildungsabsicht zu eigen ist. (Vgl. Frey 1971, S. 30 ff.) Vor allem S. B. Robinsohn stellte mit Hilfe der vergleichenden Methode Momente einer gemeinsamen Curriculumentwicklung in unterschiedlichen Ländern heraus. (Vgl. Robinsohn 1971 b) Von besonderer Bedeutung erwies sich die Analyse der Curriculumentwicklung in den USA. (Vgl. Huhse 1968; Elbers 1973) Anfang der siebziger Jahre wurden zahlreiche Curriculum-Entwicklungsgruppen gegründet. (Vgl. Knab 1971)

Die Diskussion um die Revision der Lehrpläne betrifft nicht nur die Frage der verschiedenen Formen der Neustrukturierung von Lehrplänen (vgl. u. a. Klafki 1972), sondern auch die im Rahmen der Revision des Bildungsgefüges auftretenden Probleme des Geltungsbereichs (curricularer Zentralismus oder Autonomie der Einzelschule?), des Legitimationsbereichs (was wird durch wen curricular befestigt?), des Kompetenz-

bereichs (wer darf und wer sollte entscheiden?), des Demokratisierungsbereichs (wie werden die Betroffenen in Entscheidungen mit welchen Rechten einbezogen?), des Bereichs der Erneuerung der Lehr- und Lernmittel, der Differenzierung, der Bewertung und Kontrolle, der Operationalisierung u. a. (Vgl. u. a. Nicklas 1972; Raschert 1975; Tütken 1975)

Bei einer Durchsicht curricularer Theorien zeigen sich geordnet besonders folgende Aspekte als zentrale Bezugspunkte der theoretischen Entwicklung:

1. Herausarbeiten der Bildungsabsicht und Versuch der Organisierung von Lernsequenzen, die bestimmte Verhaltensdispositionen der Schüler entwickeln sollen; die Funktionen des Curriculums im Hinblick auf die Bildungs- oder Lernziele sollen erarbeitet werden;
2. Konkretisierung allgemeiner Lernziele in ganz bestimmten Inhalten, Fächern, Schulstufen; Aufgaben der Operationalisierung; Erarbeiten konkreten Lernmaterials;
3. Bestimmung bestimmter Methoden und Organisationsformen, die den beabsichtigten Funktionen entsprechen;
4. Ausarbeitung bestimmter Kontrollmechanismen, die eine Erhöhung der Lernkontrolle und damit Bestimmung der Effektivität der geplanten Schritte sicherstellen.

Diesen einzelnen Entwicklungspunkten entsprechen weitergehende Bedingungszusammenhänge, die von den curricularen Ansätzen mehr oder weniger analysiert werden:

Zu 1: Veränderungen der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Struktur der Gesellschaft und die daraus entspringenden Anforderungen an die Erziehung der Arbeitskräfte im Hinblick auf Kenntnisse, Fertig- und Fähigkeiten einerseits und Verhaltenseigenschaften andererseits bilden die zentralen Bestimmungspunkte der Begründung curricularer Strategien. (Vgl. u. a. Offe 1975) Der an die Heranwachsenden zu vermittelnde Stoff hat den Charakter des überschaubaren und in der bildenden Begegnung nachzulebenden Erlebnisses verloren und wird durch Anforderungen ergänzungsbedürftig, die das Lernen lehren. Neue technische und organisatorische Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung sind äußeres Erscheinungsbild einer gewandelten Situation, die tendenziell Momente einer relativ breiten Allgemeinbildung als Möglichkeit sichtbar werden läßt.[109]

---

109 Solche Tendenzen werden allerdings durch die Dreigliedrigkeit des westdeutschen Schulsystems abgeschwächt. Im Schulsystem tritt über die Einheitlichkeit im Rahmen des Anspruches *auf* Verwirklichung der Chancengleichheit und Allgemeinbildung immer auch das Problem der Differenzierung in den Vordergrund. Dies gilt in

Die wissenschaftlich-technische Entwicklung im Rahmen der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung ist ein entscheidender Bedingungsrahmen der curricularen Entwicklung. Robinsohn bezeichnet das Curriculum in diesem Zusammenhang als primären Produktionsfaktor, der als wirksamstes Motiv der Begründung der Curriculumrevision wirkt. (Vgl. Robinsohn 1971 b, S. 60)

Zu 2: Die Entwicklung psychologischer und hier insbesondere lerntheoretischer Theorien ließ die Notwendigkeit einer präziseren Beschreibung der Lernziele in bezug auf bestimmte inhaltliche Gegenstände im Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung fordern. Die Beliebigkeit des Lehrens eines vom jeweiligen subjektiven Denkhorizont her planenden Lehrers erschien als problematisch. Besonders der Behaviorismus mit seinen Analysen über Konditionierungs- und Verstärkungsmöglichkeiten bei der Konstituierung von Handlungsabläufen im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich bestärkte pädagogische Theorien, die bis ins Detail Lernziele operationalisieren wollen, um einerseits eine hohe Effektivität des Lernens zu erzielen, andererseits aber auch gleichzeitig Möglichkeiten permanenter Lernkontrolle an die Hand zu bekommen. Obwohl zahlreiche interessante Ergebnisse in diesem Zusammenhang erarbeitet werden konnten, gelang es jedoch andererseits nicht, eine *umfassende* Theorie des Lernens zu begründen. Im Zusammenhang mit der psychologischen Kritik am Behaviorismus wurde zugleich die Beschränktheit der Möglichkeiten von Operationalisierungen und damit die begrenzte Begründungsmöglichkeit curricularer Strategien vom Psychologischen her kenntlich: Die vielfach noch nicht aufgedeckten und individuell unterschiedlichen Lernhandlungen der im Unterricht agierenden Persönlichkeiten lassen sich nicht mechanisch in ein Beziehungsgefüge pressen, das *allgemeingültige* Effektivität sichert. Operationalisierungen können nur tendenziell erfolgversprechend sein, wenn sie genügend Spielraum für die Lernhandlungen ganz bestimmter und je unterschiedlicher Persönlichkeiten lassen und auf die jeweilige Lernsituation abgestimmt sind. Gerade diesbezüglich ist die psychologische Forschung jedoch bisher mehr an der Aufarbeitung vorhandener Erscheinungen und vor allem mit dem Entwickeln einer annehmbaren methodologischen Forschungsstrategie als mit dem Aufdecken kausaler Zusammenhänge beschäftigt. (Vgl. Holzkamp 1972, S. 9 ff.)

Ferner lassen sich Operationalisierungen nur in Zusammenhang mit der

---

schwächerem Maße auch für die Einheitsschulsysteme. Vgl. u. a. Thomas (1975) Die westdeutsche Hauptschule als Restschule wurde schon von Heimann kritisiert. Sie stellt nicht nur ein schwerwiegendes pädagogisches, sondern auch ein übergreifend *soziales* Problem dar. Vgl. dazu auch Heimann/Kledzik (1967).

Klärung der zu vermittelnden Inhaltlichkeit durchführen. Doch hier gibt es selbst im naturwissenschaftlichen Bereich ganz erhebliche Meinungsverschiedenheiten zwischen Fachwissenschaftlern bzw. Fachdidaktikern, welche Intentionen mit welchen Inhalten, Methoden und Medien korrespondieren sollen. Die Möglichkeit der Operationalisierung bestimmter Lernaufgaben beschränkt sich damit von vornherein auf die Vorschläge bestimmter wissenschaftlicher Theorieströmungen und kann auch über diese hinaus keinen Allgemeingültigkeitsanspruch erheben. Grundlegendste methodologische Fragen sind strittig. (Vgl. ebd., S. 78 ff.) Nachdem als zentraler begründender Bezugspunkt curricularer Entwicklung im ersten Punkt die Entwicklung der Gesellschaft herausgestellt wurde, läßt sich nun sagen: Im Rahmen der Begründung des Curriculums als Konkretion der von der Gesellschaft gestellten Aufgaben stellt sich die Schwierigkeit, eindeutige Operationalisierungen und Generalisierungen von Lernaufgaben durchzuführen. Curriculare Theorien können nur im Widerstreit verschiedener Strömungen entwickelt werden, wenn nicht eine allgemeingültige ideologische Basis aller Versuche organisiert, planmäßig und zielstrebig (wie im Lehrplanwerk der DDR) betrieben werden soll. Die Begründungen einer curricularen Strömung erscheinen der anderen als Ausdruck eines je bestimmten Interesses. Je genauer dieses Interesse gefaßt ist und je mehr sich ein Ansatz durchsetzt, um so stärker wird der Lehrer in seinen Handlungen in bestimmter Weise reguliert und kontrolliert. Andererseits bleibt das Erfordernis unumstritten, daß den gesellschaftlichen Anforderungen immer auch entsprochen werden muß und darüber hinaus ein Bildungsvorlauf zu schaffen ist.

Zu 3 und 4: Die Bestimmungen der Methoden und Organisationsformen und die Ausarbeitungen von Kontrollmechanismen, die den jeweils gestellten Intentionen und Inhalten entsprechen sollen, sind auf umfassende Analysen der in den ersten beiden Punkten angesprochenen Probleme angewiesen und erfordern auch systematische theoretische und empirische didaktische Forschung. Eine Trennung der Bestimmung der Methoden, Organisation und Kontrolle von der Begründung der Intentionen und Inhalte im Zusammenhang mit den sozial-kulturellen und anthropologisch-psychologischen Bedingungen erscheint äußerst problematisch: Weder könnte dann gesagt werden, ob die Bemühungen den Anforderungen der Gegenwart, demokratischer Zielperspektive, humaner Wünschenswertlichkeit und den Möglichkeiten menschlicher Lernfähigkeit entsprechen, noch wäre die immer auch gegebene Wahl der Kriterien der Bestimmung transparent genug, um öffentlich überprüft werden zu können.

Andererseits bleibt die Schwierigkeit, daß im Rahmen des Wissenschaftspluralismus, selbst wenn umfassende Analysen über die sozial-kulturelle

und anthropologisch-psychologische Bestimmung der Intentionen, Inhalte, Methoden, Organisation und Kontrolle vorliegen würden, immer nur widerstreitende Wissenschaftsansätze zur Disposition gestellt wären. Die Verwirklichung aller Modelle unterliegt darüber hinaus der gesellschaftlichen und besonders der politischen Inanspruchnahme im Rahmen gegensätzlicher Interessengruppen.
Aus dieser Gegenüberstellung von Bezugspunkten der Entwicklung einerseits und Begründungsnotwendigkeiten andererseits lassen sich Probleme der gegenwärtigen Curriculumentwicklung ablesen:
— Lehrplantheorie als Teil gesellschaftlicher Prozesse bedingt die Analyse der gesellschaftlichen Bestimmtheit des Lehrplans.
— Widerstreitende gesellschaftliche Kräfte bedingen unterschiedliche Lehrplaninteressen.
— Gesellschaftlich relevante Interessen legitimieren im Zusammenhang mit wissenschaftlicher Rechtfertigung unterschiedliche Lehrplankonstruktionen, um ihr Interessenpotential angemessen durchzusetzen.
— Ein wissenschaftlich relativ abgesicherter Lehrplan kann nur insoweit verwirklicht werden, wie die eigene Interessengebundenheit erkannt, begründet und gegenüber anderen Positionen abgegrenzt wird. Aber:
— Einzelne Begründungen des Lehrplans aus bestimmter Sicht haben so lange keine Chance, allgemeingültig zu werden, wie der Anspruch der pluralistischen Gesellschaft de facto durch alternierende Konzepte im Rahmen der Freiheit von Forschung und Lehre entwickelt wird und auch im Rahmen der allgemeinen politischen Ordnung zu verwirklichen bleibt. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die Freiheit von Forschung und Lehre wohl für die Hochschulen, nicht aber in gleicher Qualität für die Schulen gilt. Inwieweit werden in der Forschung entwickelte Konzeptionen praktisch?
Diese grundlegenden Probleme, die hier, bezogen auf die gesellschaftliche Relevanz der Lehrplankonstruktion, zusammengefaßt sind, zeigen sehr deutlich die Schwierigkeit der Begründung einer umfassenden Curriculumkonstruktion auf. Zwar hatte die Diskussion damit begonnen, zuerst theoretische Gesamtkonzeptionen zu entwickeln, die dann in einer letzten praktischen Phase in Curriculum-Elemente verwandelt werden sollten. (Robinsohn) Die Unmöglichkeit, ein allgemeingültiges Konzept zu finden, das breite Anerkennung findet, führte jedoch dann zu Versuchen praxisnaher Curriculumentwicklung, die auf einzelne Fächer oder Schultypen begrenzt blieben. In der exemplarischen Behandlung der folgenden curricularen Theorieversuche wird diese Entwicklung deutlich.

2. Ausgewählte Ansätze zur Begründung von Curricula

2.1. Die Notwendigkeit der Curriculumentwicklung: S. B. Robinsohn

Nach S. B. Robinsohn soll die Curriculumtheorie im Zentrum der pädagogischen Arbeit angesiedelt sein, „reflektiert sie doch darüber, zu welchem Ende und auf welche Weise Lernen – im weitesten Sinne von Bildung und Erziehung – veranstaltet werden soll und kann". (Robinsohn 1971 a, S. XI) Dabei konzentriert sich ihre Aufgabe nicht so sehr auf den wissenschaftlich begründeten Nachweis bestimmter kausaler Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses, sie umfaßt vielmehr das Aufdecken des „Konsensus über wünschenswerte und Aufklärung über praktikable Alternativen pädagogischen Handelns". (Ebd.) Diese Arbeit sieht Robinsohn in der bisherigen Didaktik allzusehr vernachlässigt, denn die Didaktik muß ihre Leistung „in der rationalen Reflexion über die Bildungsfunktion bestimmter Inhalte und in der Erarbeitung fruchtbarer Fragestellungen über die Erlernbarkeit von Denkstrukturen und über die motivierende Wirkung verschiedener Inhalte" (ebd., S. 27) erbringen; das „Problem einer systematischen Revision des Gefüges" aber sei in den vorliegenden didaktischen Theorien übersprungen worden, und es bedarf der curricularen Bemühung, um den daraus entspringenden Mangel an Lebensorientierung auszugleichen. Robinsohn geht davon aus, „daß Curriculumforschung und -entwicklung notwendiger und wesentlicher Bestandteil von Bildungsreform ist; daß die geltenden Bildungsziele und Bildungsinhalte revisionsbedürftig sind; daß die Didaktik Instrumente für eine wirksame Revision dieser Gehalte und der durch sie angestrebten Zielsetzungen nicht geschaffen hat". (Ebd., S. 31)
Robinsohn bemüht sich, die „Grenzen der Didaktik" aufzuzeigen, indem er sich kritisch mit der Bildungstheorie auseinandersetzt. Er versucht nachzuweisen, daß die Bildungstheorie weder in der Vergangenheit die rationalen Begründungen der Bildungsziele im Zusammenhang mit wirklichen Bildungserfordernissen hatte leisten können, noch daß eine vermeintliche empirische Wendung in bildungstheoretischen Theorien Entscheidendes am Idealismus dieser Strömung veränderte.
Zentral ist bei Robinsohn folgende Aussage: „Die Erkenntnis, daß *an Gehalten* einer Kultur gebildet wird, kann nicht bedeuten, daß wir die Kriterien unserer Auswahl nicht von dem Bildungsziel, das ein *Ziel des Verhaltens* ist, ableiten dürfen. Die tradierte Kultur, gleichsam als ob-

jektivierter Geist, ist dieses pädagogische Kriterium nicht. ‚Kulturmündigkeit' heißt Mündigkeit *in* einer Kultur, nicht *für* eine Kultur, womit ein rein geisteswissenschaftlicher Kulturbegriff freilich sozialanthropologisch umgewandelt wird." (Ebd., S. 29)

Um das Leben in der Kultur zu analysieren, weist Robinsohn drei Untersuchungsebenen auf, die die Aufgaben der theoretischen Begründung der Curriculumforschung umreißen:

1. Situationsanalyse, um die geforderten Funktionen herauszufinden, die die Situation an die Erziehung und Bildung im weitesten Sinne stellt;
2. Qualifikationen zu ermitteln, die der Situation und ihren Funktionen entsprechen;
3. Bildungsinhalte und Gegenstände zu identifizieren, durch welche die Qualifikationen bewirkt werden können.

Die Untersuchungsebenen schließen dabei die Aufgabe ein, Methoden zu entwickeln, die einer adäquaten Beschreibung dienen können. (Vgl. ebd., S. 45)

Hat Robinsohn damit nun tatsächlich die „Grenzen der Didaktik" aufgedeckt?

Der Kritik der Bildungstheorie kann meines Erachtens zugestimmt werden, wenngleich sie bei Robinsohn nur sehr knapp angerissen wird. Allerdings darf bei der Kritik des Irrationalismus, der in der Bildungstheorie enthalten ist, nicht die Wenigersche Analyse der Lehrplanbedeutung als nebensächliches Problem abgetan werden, wie es bei Robinsohn angelegt ist. Schließlich hatte Weniger bei aller Beschränktheit seiner Aussagen zumindest den Umstand des gesellschaftlichen Kampfes um den Lehrplan als Ausdruck unterschiedlicher Interessen herausgestellt. Zwar war damit nur ein Erscheinungsbild erfaßt worden, aber ein Bild zumindest doch, das der weiteren Erklärung harrt. Robinsohn hingegen versucht die Anknüpfung an bereits erarbeitete Gesichtspunkte eher zu vermeiden, er stellt die Didaktik in ein völlig neues Bezugsfeld: Curriculumtheorie.

Dieses Vorgehen ist problematisch. Die Grenzen der Didaktik identifiziert Robinsohn mit dem bildungstheoretischen Ansatz. Die Öffnung der Didaktik durch Paul Heimann, die theoretisch den Anforderungen Robinsohns entspricht und die diesbezüglich ein differenziertes Instrumentarium entwickelt hat, erörtert Robinsohn nicht. Kaum deutlicher kann die Dominanz bildungstheoretischer Didaktik im Bewußtsein westdeutscher Pädagogen beschrieben werden. Die zentrale Neubegründung der Didaktik als Teil der Curriculumdiskussion konnte deshalb nur ungenügend den erreichten Forschungsstand der Didaktik aufnehmen. In der

einseitigen Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie ging das Bewußtsein für die Leistungen anderer didaktischer Theorien verloren, so daß die Rechtfertigung des Curriculums durch die völlige Negation der Didaktik legitimiert wurde.
Dabei hatte Heimann bereits 1956 all jene vergleichenden Gesichtspunkte entwickelt, die im Robinsohnschen Konzept 1967 erneut auftauchten. Im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit Fragen der Neuordnung der Lehrerbildung hatte Heimann in den fünfziger Jahren z. B. bereits jene von Robinsohn später hervorgehobenen internationalen Aspekte herausgearbeitet, die die Notwendigkeit von Situationsanalysen hervortreten ließen, um das didaktische Feld neu zu strukturieren.
Gibt es eigentlich überhaupt einen Unterschied zwischen Heimann und Robinsohn?
Dieser Unterschied betrifft die jeweils andere Betrachtung eines gleichermaßen konstatierten Prozesses. Sowohl Heimann als auch Robinsohn erkannten, daß die Veränderungen der Kultur die Veränderungen des Erziehungssystems bedingen. Heimann war bestrebt, auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien, die als formales Lehrplankonzept dem Lehrer enormen Spielraum zur Durchsetzung einer je persönlich begründeten Rationalität lassen, die didaktische Theorie so weit zu entwickeln, daß jeder Lehrer Kriterien besitzt, um im Unterrichtsprozeß die Wirklichkeit in ihrer Entwicklung theoretisch adäquat abzubilden. Robinsohn hingegen setzt bei der Revision der Rahmenrichtlinien an, um in der Zielsetzung und den damit vorentschiedenen Inhalten deutlicher die Allgemeingültigkeit der erstrebten Rationalität wirksam werden zu lassen. Dies konkretisiert sich in dem Bemühen, eine didaktische Reduktion bestimmter Wissenschaftsdisziplinen auf bestimmte Unterrichtsfächer zu verhindern. Der traditionelle Einfluß der Fachwissenschaften auf die Schule soll zumindest relativiert werden – z. B. durch Befragung weiterer Experten –, um nicht von vornherein innovative Strategien an überkommene Strukturen zu fesseln. Erst eine neue Grundlagenbesinnung kann die Strukturen des Curriculums der Zukunft eröffnen.
Die Aspektverschiedenheit der Betrachtng zeigt deutlich, daß es nicht darum gehen sollte, die Curriculumtheorie als Ersatz der Didaktik zu verstehen. Dies kann sie schon deshalb nicht leisten, weil in Westdeutschland im Gegensatz zur DDR die Didaktik kaum Teil eines absolut gültigen Lehrplanwerkes sein sollte.
Andererseits zeigt die Entwicklung der Curriculumdiskussion die Aufwendigkeit theoretischer Begründungen von Bildungszielen, die unterschiedlichen Rechtfertigungsmodelle unterschiedlicher Interessen, die dabei auftreten.

Das Verhältnis von Didaktik und Curriculum ist bei Robinsohn ungelöst. Dabei erscheint es als unfruchtbar, das Curriculum einseitig von der Bildungstheorie abzusetzen und von hier aus als umfassende Theorie zu legitimieren.
Robinsohn hatte trotz dieser Einschränkungen deutlich gemacht, daß Bildungsreform immer auch eine Revision der Bildungsinhalte umfaßt. Eine Aufgabe, die nur im Zusammenhang von Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Didaktik und Grundlagenwissenschaften (Soziologie, Psychologie usf.) zu leisten ist. Die Curriculumtheorie muß als synthetisierende Theorie zahlreiche Vorschläge zusammenfassen und lehrplantheoretisch formulieren und konkretisieren, um im Rahmen eines breit angelegten Lehrplanwerkes Unterricht rationaler als bisher zu gestalten. Die daraus entspringenden Schwierigkeiten konkretisieren sich im Robinsohnschen Konzept, wenn es um die Vorschläge geht, die den Proporz bei der Zusammensetzung der Gremien auf unterschiedlichen Entscheidungsebenen betreffen. Auch die Form der Sicherung der Wissenschaftlichkeit des Lehrplans durch Expertenbefragungen erwies sich als stark umstritten, da Experten jeweils ihre wissenschaftliche Haltung reproduzieren, die andererseits nicht unbedingt dem pluralistischen Spektrum des Fachgebietes entsprechen muß.
Die Curriculumtheorie – und das blieb seit ihrer Begründung in der westdeutschen Diskussion größtenteils unbeachtet – kann nicht jene „Superwissenschaft" sein, die alle Probleme der Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichtsprozesses klärt. Sie ist auf den didaktischen Forschungsstand angewiesen und kann ihn nicht einfach negieren. Vom Ansatz Paul Heimanns her betrachtet, stellt die Curriculumtheorie eine wesentliche Ergänzung der didaktischen Theorie dar. Von hier aus gesehen, erscheint sie auch als ein wesentlicher Bestandteil didaktischer Forschung und Lehre. Aber die Didaktik kann nicht Bestandteil einer übergreifenden Curriculumtheorie sein: Dies würde sie – wie im Lehrplanwerk der DDR – auf eine bestimmte Theorie festlegen und dem pluralistischen Anspruch der Gesellschaft widersprechen. Zwar ist der Hang zur Vereinheitlichung der pädagogischen Wissenschaft besonders durch die Auflösung der Bildungstheorie und das Streben der Bildungstheoretiker nach neuem allgemeingültigem Geltungsanspruch stark, eine Verwirklichung dieser Vereinheitlichung beinhaltet andererseits die Auflösung des Anspruches der Vielfältigkeit. Die Ambivalenz dieser Aussage ist deutlich: Vielfältigkeit mag auch irrationalistische Konzeptionen einschließen, andererseits könnte Vereinheitlichung immer auch die Verabsolutierung einer Theorie – z. B. des Irrationalismus – hervorrufen.

Paul Heimann versuchte dieses Dilemma dadurch zu umgehen, daß er das je erreichbare und zu vermittelnde Wissen aus der wissenschaftlichen Forschung in die Didaktik als Theorie und Lehre einzubringen versuchte, indem er Fachwissenschaftler (Fachdidaktiker), Grundlagenwissenschaftler und Didaktiker zu gemeinsamer Praxisarbeit bewegte, um dem Lehrer eine rationale Ausbildung zu ermöglichen, andererseits die Festlegung verordneter Richtlinien und starrer Vorgaben zu verhindern.
Robinsohn zeigte die Gefahren auf, die in der Unbestimmtheit von Rahmenrichtlinien liegen und die als Irrationalismus im Unterrichtsprozeß aufgrund zu großer Freiräume auftreten können. Robinsohn konnte andererseits kein allgemeingültig anerkanntes Konzept der Bestimmung von Lehrplänen gewinnen. Seine Gedanken hatten hohen theoretischen Wert, weil erneut deutlich wurde, daß Lehrplanentscheidungen eigentlich rationalen Kriterien standhalten müßten; sie erreichten die Praxis nicht, weil er nicht sagen konnte, welche Kriterien Rationalität allgemeingültig begründen. In diesem Punkte scheint der Ansatz Paul Heimanns weitaus praktikabler, wenngleich auch in ihm die Frage nach der Begründung der Kriterien der Rationalität zu stellen ist.

2.2. Die Reduktion des Anspruches: Das LOT-Projekt

Die Allgemeinheit des Robinsohnschen Modells fand aufgrund des enormen theoretischen Forschungsaufwandes, der bei der Revision des gesamten Bildungskanons entwickelt werden sollte, und den im Gegensatz dazu praktisch zur Verfügung stehenden Möglichkeiten kaum Nachahmung. Im Verlauf der Diskussion wurden und werden zunehmend mehr schon aus finanztechnischen Problemen Projekte begründet, die sich auf bestimmte enge Fragestellungen beziehen, ohne den weiteren Bedingungszusammenhang der dabei auftretenden Entscheidungsprozesse differenziert zu analysieren.
Im sogenannten LOT-Projekt (Lernziel-Orientierte-Tests) geht es z. B. um die Konstruktion von Teilcurricula für den Französischunterricht und die Elementarerziehung. Das Konzept des LOT-Projekts umfaßt in diesem Zusammenhang drei Phasen: 1. Analyse der Informations- und Entscheidungsprozesse, die bei der Entwicklung von „Lehrgängen" anfallen. 2. Durchführen von „Simulationsexperimenten", um konkrete Aussagen über Lernziele zu ermöglichen. 3. Das gewonnene Material wird über Aufgabenstellungen und die Entwicklung von Lernsequenzen zu „lernzielorientierten Tests" verarbeitet.

Entscheidend an diesem Konzept ist, daß die operationalisierten Lernziele aus der Analyse einer Befragung von Entscheidungsträgern gewonnen wurden. Damit sollte eine nicht technokratisch reduzierte Sicht legitimiert werden: „Aus diesen Gründen wurde eine Befragung von Personen durchgeführt, die auf der Ebene der Kultusministerien an der Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen für den Französischunterricht und für den Bereich der Elementarerziehung (Richtlinien für die Grundschule, Vorschule, Schulkindergärten) teilgenommen haben." (Flechsig 1971, S. 262) Weitere Befragungsstrategien sollen sich an diese Analyse anschließen.

Die Alternative zum Konzept, das Robinsohn vorlegte, ist offensichtlich: Robinsohn fordert eine umfassende Gesellschaftsanalyse, diese wird im LOT-Projekt auf den Nachvollzug bestimmter Meinungen von Entscheidungsträgern reduziert. Im LOT-Projekt geht man zwar auch von der Annahme aus, daß die gegenwärtige Schulausbildung nicht hinreichend realitätsangemessen ist, die Aufgabe der curricularen Erneuerung wird jedoch bewußt auf Teilcurricula im Rahmen vorgegebener Entscheidungsprozeßanalysen reduziert. Der staatlich gewünschten Entscheidungsstrategie kann so zwar angemessener entsprochen werden, Innovationen werden jedoch an die Weitsicht der staatlich beauftragten Entscheidungsträger einseitig geknüpft.

Der dezisionistische Charakter der Entscheidungsanalyse des LOT-Projekts offenbart sich in der Behauptung der Ideologielosigkeit des eigenen Verfahrens und des Anspruches, mit der „richtigen Methode" zu verfahren. Ideologie meint für die LOT-Mitarbeiter die Bezeichnung eines „falschen Bewußtseins". Aber kann eine wissenschaftliche Theorie mit Absolutheit überhaupt behaupten, frei von falschem Bewußtsein zu sein? Im Widerstreit mit anderen Theorien kann sie es nicht. Deshalb ist es in der Soziologie auch üblich, mit dem Begriff Ideologie ohne Wertung alle gedanklichen Aussagen zu bezeichnen, die ihrerseits bestimmte erkenntnismäßige Wertung der Realität sind. Auch in dieser Begriffsfassung können Ideologien natürlich falsches Bewußtsein bezeichnen, aber nur dann, wenn dies vom Kontrahenten nachgewiesen werden kann. Die Mitglieder des LOT-Projekts orientieren sich an rollentheoretischen Überlegungen, und sie bedienen sich der normativ-analytischen Entscheidungslogik R. Radners. Beide Ansätze erscheinen nun aber in der Kritik wissenschaftstheoretischer Kontrahenten als ideologisch im Sinne einer gedanklichen Aussage über die Realität und als Ausdruck eines falschen Bewußtseins über die Realität.

Damit zeigt sich die Problematik eines behaupteten ideologielosen Vorgehens bei der Begründung curricularer Strategien. Das Problem wird

im LOT-Projekt nur auf eine Ebene der Behauptung verlagert und bricht hervor, wenn andere Wissenschaftstheorien zur kritischen Stellungnahme kommen.

A. Treml macht unter Einbeziehung neuerer wissenschaftstheoretischer Überlegungen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß im Rahmen der Curriculumforschung mindestens an drei Stellen Werturteile gefällt werden und damit zur kritischen Durchsicht herausfordern:

„1. bei der Setzung von Lernzielen als Zweck. Das ist evident. Hier tritt das Werturteil offen – meist in Form von ‚letzten Zielen' – auf.
2. bei der Setzung von Lernzielen als Mittel innerhalb eines Zweck-Mittel-Zusammenhanges...
3. bei der Wichtung von Lernzielen. Unter ‚Wichtung' verstehen wir den Vorgang einer unterschiedlichen Gewichtsverteilung in Anbetracht einer endlichen Zahl von Zielen – beispielsweise einer Lernzieltaxonomie. Das kann einmal so geschehen, daß ein Ziel gegenüber anderen einfach als wichtiger angesehen wird, was sich dann natürlich bei der *Quantifizierung in der Evaluation* durch einen höheren Punktwert auswirkt. Oder die Wertung tritt in der Weise auf, daß die zur Erreichung des Zieles notwendige Zeit unverhältnismäßig stark variiert, bzw. daß ein Ziel gegenüber einem anderen im Unterricht eine stärkere Berücksichtigung erfährt." (Treml 1972, S. 47)

Wird nur die Quantifizierung der Ziele begründet, weniger jedoch die Qualität der Lernzielsetzung im Zusammenhang mit der Setzung von Werturteilen erörtert, ergibt sich eine einseitige Ausrichtung: „Dadurch aber, daß das Zielproblem hinsichtlich seiner wissenschaftstheoretischen Implikationen nur flüchtig diskutiert und eine Lösung einseitig von der Empirie erhofft wird, läuft das LOT-Projekt Gefahr, das Zielproblem positivistisch zu verkürzen." (Ebd., S. 56)

Ein weiteres Problem der Reduktion der curricularen Aufgabe auf die pragmatisch orientierte Erstellung von Teilcurricula wird im Vergleich zum Entwurf Robinsohns sichtbar. Dort war die Reflexion des unterrichtlichen Gesamtbereichs im Zusammenhang mit Gesellschafts- und Qualifikationsanalyse auf der Grundlage der *dynamischen* Entwicklungsprozesse zum Ausgangspunkt curricularer Neubegründung genommen worden. So konnten längerfristige innovative Strategien gegenüber kurzfristig aufgrund aktueller Anforderungen vermittelten Entscheidungsprozessen in den Blick geraten. Das LOT-Projekt hingegen rückt die Kurzfristigkeit curricularer Erneuerung und damit die Beschränkung auf

aktuelle und unter Umständen eher traditionelle Aufgaben in den Vordergrund. Dabei wird der Curriculumtheoretiker eher zu bewußtem Nachvollzug von anderenorts getroffenen Entscheidungen als zu mitentscheidender (verändernder) Verantwortlichkeit angehalten.

2.3. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Geschlossene oder offene Curricula?

Zusammenhängende und von bestimmten theoretischen Positionen her entwickelte und dabei ohne die breite Mitwirkung der Öffentlichkeit (Lehrer, Eltern, Schüler) erstellte Curricula wurden in neueren Auseinandersetzungen als geschlossene Curricula bezeichnet. Demgegenüber setzte eine Diskussion ein, in der z. B. in den „Empfehlungen der Bildungskommission" des „Deutschen Bildungsrates" zur „Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung" aufgerufen und die Notwendigkeit der Offenheit der Curriculum-Entwicklung propagiert wurde. (Vgl. Deutscher Bildungsrat 1973)
Offene Curricula sollen rahmenhaften Charakter tragen, dem Lehrer einen hohen Handlungsspielraum lassen, wenngleich Hilfestellungen durch didaktische Kommentare und Materialien einerseits wie bestimmte Institutionen (Regionale Pädagogische Zentren) andererseits geben. (Vgl. Schulnahe Curriculumentwicklung 1972) In diesen Curricula soll auf Lernziele verzichtet werden, die in beobachtbaren Verhaltensäußerungen angegeben sind. Auf der anderen Seite sollen zumindest die Grundsätze und Mindestanforderungen an den heutigen Unterricht fixiert werden, „um das Prinzip der öffentlichen Verantwortung für das Bildungswesen zu verwirklichen. Festzulegen sind fachübergreifende sowie fach- und stufenbezogene Lernziele, die in der Regel auch inhaltliche Bestimmungen enthalten. Sie sind in so offener Form anzugeben, daß ihnen je nach den Voraussetzungen und der Situation der Lerngruppe unterschiedliche Themen oder Inhalte zugeordnet werden können. Diese Offenheit kann auch dadurch erreicht werden, daß die verbindlichen Lernziele durch eine Auswahl unterschiedlicher Inhaltsangebote – etwa in Materialbänden zu Rahmenrichtlinien – illustriert werden." (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 25)
Mit dieser Alternative zu bisher relativ praxisunwirksamen Versuchen (vgl. ebd., S. A 7 f.) soll vor allem die Erhöhung der Handlungswirksamkeit curricularer Theorien in der Schule bewirkt werden. Allerdings wird das Verhältnis von Curriculum und Didaktik, das sich eindeutig

durch die Forderung eines didaktischen Kommentars innerhalb der Curriculumausarbeitung stellt, nicht differenziert erörtert. (Vgl. ebd., S. A 26 f.)
An den geschlossenen Curricula bemängeln u. a. W. Sachs und C. Th. Scheilke, daß in ihnen im Rahmen der Curriculumreform weder die Aufgaben noch die Funktion des Lehrers systematisch und empirisch-analytisch untersucht wurden. Damit wird ein befremdender Tatbestand enthüllt: Zum einen ist der Anspruch der Curricula, daß sie den Lehrer bei der Vorbereitung des Unterrichts wirksamer unterstützen als bisherige Lehrpläne, fragwürdig, weil der Lehrer bei der Konstruktion von Lehrplänen von der wissenschaftlichen Diskussion ausgeschlossen ist; zum anderen bieten sich Schülern, Eltern und Lehrern insgesamt kaum oder gar keine demokratischen Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Curriculumkonstruktion und -entwicklung. Daraus folgern die Autoren im Zusammenhang mit zahlreichen Argumenten für die Beteiligung des Lehrers (vgl. Sachs/Scheilke 1973, S. 376 f.), daß geschlossene Curricula zugunsten offener Curricula, die der Beteiligung von Lehrern, Schülern und Eltern nach ihren jeweiligen Möglichkeiten Rechnung tragen, abgelöst werden müßten. Sie heben hervor, daß technologisch modellierte geschlossene Curricula im Schein von „wertfreier" sachrationaler Notwendigkeit im dunkeln lassen, daß sich „auch in der Formulierung von Curricula ein historischer Stand an zugelassenen Bedürfnisbefriedigungen und erzwungenen Verzichtsleistungen niederschlägt". (Ebd., S. 387) Diese im Sinne von Habermas erstellte These zeigt, daß das in geschlossenen Curricula zum Ausdruck kommende, aber nicht reflektierte „Verfügungsinteresse" sich so als akzeptierter gegebener Stand der Machtverteilung kritischer Nachfrage entzieht. Daher fordern Sachs/Scheilke ein sich parteilich verpflichtendes Curriculum, das die Lebensbedingungen außerhalb der Schule einbezieht: „Curricula sollten eher ihre Ziele verschiedenen Interessenlagen öffnen und parteilich für die Verbesserung der Lebenslage verschiedener Gruppen instrumentalisierbar sein." (Ebd., S. 387) Zwar gelingt es Sachs/Scheilke nicht, die Parteilichkeit der Interessennahme auf einen Ursprung zurückzuführen, der anders als mit „Macht" oder „Herrschaft" bezeichnet wäre, also relativ ungenau bleibt; aber im Verständnis der „kritischen Theorie" wird das Interesse an einer geschichtlichen Entwicklung bekundet, die die Verfügbarkeit einer Minderheit über die Mehrheit negiert. Bei Hilbert L. Meyer heißt es, ähnlichen Ansprüchen folgend: „Die Forschung müßte deshalb sogar, wenn sie über ein positivistisches Konzept der Lernzielanalyse hinausgelangen will, denjenigen Gesellschaftsgruppen, die wegen ihrer politisch-ökonomischen Lage kein Instrumentarium der Interessenartikulation

entwickeln konnten, in emanzipativer Absicht ihre Interessen vermitteln helfen und so den curricularen Konsensbegriff von seiner Affinität zu positivistischen Modellen vermeintlich interessenloser Herrschaftskonformität befreien. Hier zeichnet sich innerhalb der Curriculumforschung ein komplexes Problem der Ideologiekritik ab, das nur über eine Analyse der erkenntnisleitenden Interessen der Erziehungswissenschaft selbst weiter verfolgt werden kann." (Meyer 1971, S. 112)
Diese Perspektive stellt sich jedoch nicht allen Vertretern der Konzeption eines offenen Curriculums. Offen heißt hier, daß alle Positionen im Rahmen des Curriculums auftreten können. Praxisorientierten Konstrukteuren offener Curricula erscheint die Theorielastigkeit, die derartige Offenheit immer wieder hervorbringen läßt, als problematisch:
„Mit der stärkeren gesellschaftstheoretischen Orientierung entsteht jedoch die Gefahr, daß die didaktische Theorie es aufgibt, im Medium der von ihr zu verändernden Praxis, d. h. im Interaktionsfeld schulisch veranstalteter Lern- und Bildungsprozesse zu reflektieren, und statt dessen den Schwerpunkt ihrer theoretischen Arbeit in den Bereich der Analyse und Rekonstruktion der politischen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen von Unterrichtsprozessen verlagert." (Heipcke/Messner 1973, S. 352 f.)
Diese Kritik ist einerseits Reflex auf die Praxisabgehobenheit der theoretischen Curriculumdiskussion, die sich kaum mehr Problemen der schulischen Vermittlung stellt. Sie ist zugleich Ausdruck für das Versagen des emanzipativen Anspruches an das Curriculum, da die Basis der Curriculumkonstruktion, nämlich der Herleitung von schulischen Lern- und Bildungsentwicklungsmöglichkeiten aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang heraus, aus einer kritischen Einschätzung der gesellschaftlichen Realität und ihrer Widersprüche heraus, als Gefahr der Theoretisierung gewertet wird. Von dem damit geforderten Standpunkt der Praxis aus ist das Curriculum allerdings eher offen für die vorherrschenden und in der Gesellschaftsstruktur angelegten Interessen, bei gleichzeitiger Aussparung der Möglichkeit, diese theoretisch zu erfassen und zu kritisieren.

Ein Kernproblem der Curriculumdiskussion, ob geschlossen oder offen, ist das Verhältnis von Lebensrealität und Lernziel. Will das Curriculum für das Leben den Heranwachsenden qualifizieren, so müssen die Lernziele aus dem Leben abgeleitet werden, der Lebensrealität standhalten und gleichzeitig die im gegenwärtigen Leben schon vorhandenen zukünftigen Momente bedenken. Dabei reicht es nicht hin, nur Erscheinungen aufzuspüren. Es muß immer auch ein System von Kategorien und Ein-

sichten gefunden werden, das eine Auswahl aus der Vielfältigkeit möglicher Lernziele im Verhältnis zur Lebensrealität gestattet.
Das Curriculum kann sich nur dann wissenschaftlich begründen, wenn es über das Problem reflektiert, wie die Lernziele, die es gewinnt, begründet werden. Doch gerade dieses Problem, obgleich es das Herz der Curriculumreform anspricht, ist bisher in der Curriculumdiskussion fast übergangen worden. Die Arbeiten, die es gibt, gehen oft am Problem vorbei: K. Binneberg z. B. bemühte sich, den Nachweis zu führen, daß ein gestörtes Verhältnis zwischen Lernziel, seiner Begründung und seiner Überprüfung ein „fehlgeleitetes Erkenntnisinteresse" in der Curriculumforschung kennzeichnet. (Vgl. Binneberg 1973, S. 836 ff.) Er geht davon aus, daß man Lernziele nicht als „wahr" oder „falsch" bezeichnen kann, sondern sie nach ihrer Triftigkeit, die begründet, und nach ihrer Erreichbarkeit, die überprüft werden kann, beurteilen muß. Binneberg unterscheidet die Lernziel*aussage* und das „Lernziel" als einen „vorgestellten Sachverhalt", wobei zwar die Aussage als „wahr" oder „falsch" bezeichnet werden kann, das Lernziel jedoch als „vorgestellter Sachverhalt" dieser Kriterien entbehrt. Die Besonderheit des Lernziels liegt darin, daß es ein „vorgestelltes Ziel" ist. „*Ziele* aber werden *gesetzt* und sollen *erreicht* werden. Das hat zur Folge, daß man ein Lernziel danach beurteilen kann, ob es *verbindlich und erreichbar* ist, nicht aber es auf seine ‚Wahrheit' oder ‚Falschheit' prüfen kann." (Ebd., S. 842)
Das scheint mir jedoch eine Einsicht zu sein, die nicht recht weiterhilft.[110] Sie beruht auf der Annahme, daß sich Lernzielaussagen und Lernziele eindeutig unterscheiden lassen. Die Frage aber ist doch: Gibt es denn Lernziele, die nicht zugleich Lernzielaussagen sind, die damit nicht zugleich immer auch die Frage nach „wahr" und „falsch" im historischen Kontext aufwerfen lassen? Es wäre sicherlich sinnvoller, zunächst nach der Begründung der Lernzielaussage zu suchen, um dann in einem zweiten Schritt die Frage zu erörtern, ob und wie es erreichbar ist. Wird der zweite jedoch vor dem ersten Schritt getan, so darf niemals die Illusion bestehen, daß damit die Werturteilsprobleme aus der didaktischen oder curricularen Theorie ausgeschaltet werden könnten. Sie treten in gleicher Weise in geschlossenen und offenen Konzepten auf.

---

110 Nicht weiterzuhelfen scheinen diesbezüglich auch die Neudefinierungsversuche von Brezinka (1971): Neben einer von ihm versprochenen „wahren" Erziehungswissenschaft gesteht er die Notwendigkeit einer „Praktischen Pädagogik" ein, die als handlungsregulative Theorie all das tut, was die reine Wissenschaft (aufgrund rigider Erkenntnisbeschränkung) nicht erklären kann. Vgl. auch Anm. 43, S. 88.

3. Entwicklungsprobleme des Verhältnisses von Didaktik und Curriculum

Wenn man versucht, die Probleme der Entwicklung einer curricularen Theorie systematisch zu umreißen, so wird man – sofern die Bedingungen und Entscheidungen, die in der Unterrichtspraxis auftreten, beachtet bleiben – besonders auf drei Problemkreise stoßen:

1. Das *Bedingungsproblem:*

Welche Voraussetzungen gehen in den Lehrplan ein? Genauer: Wer mit wem und in welcher Absicht und mit welcher Perspektive in welcher historisch-konkreten Situation *bedingt* welchen Lehrplan mit welchen Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien? Diese Frage schließt einerseits eine notwendige Situationsanalyse ein, die andererseits die Möglichkeit einer Entscheidungsfindung bieten soll. Das Analysieren der Bedingungsfelder erfordert Kriterien der Analyse. Die Analyse soll Kriterien der Entscheidungsfindung erbringen.
Die Curriculumtheorie hat bisher unterschiedliche Antworten auf diesen Fragenzusammenhang erarbeitet. Diese Antworten sind widersprüchlich und münden überwiegend in Legitimationsabsichten so oder so gestalteter Auffassungen. In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, daß die curricularen Begründungsversuche deduktiven Vorgehens (von allgemeinsten Zielsetzungen zu konkreten Inhaltsvermittlungen) als angeblich „reines" wissenschaftliches Verfahren scheiterten. Vielmehr wurde immer wieder nur mit wissenschaftlichen Mitteln versucht, gesellschaftlich übermittelte historische Normen auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau zu *rechtfertigen.* Damit aber bleibt das Bedingungsproblem ebenso ungelöst wie in der bisherigen didaktischen Theorie. Heimann konnte bereits Bedingungsfelder als Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen angeben, er begründete jedoch nicht eine erkenntnistheoretisch eindeutig festgelegte Legitimation bestimmter Bedingungen: Diese Reflexion blieb der Verantwortung und dem demokratischen Willen der Lehrer im Maße ihrer Möglichkeiten vorbehalten. Sofern durch curriculare Theorien Begründungen *gesetzt* werden, wird die Möglichkeit der Entwicklung eines durch den Lehrer regulierten Verständnisses seiner Situation zugleich eingeschränkt.
Der eigentliche Konflikt dieser lehrplanmäßigen Einschränkung entwickelt sich nun in seiner Entgegensetzung zum pluralistischen Anspruch in unserer Gesellschaft: Ein aus bestimmter Sicht heraus konstruiertes Curriculum beschneidet den durch den Widerstreit der Praktiker her-

zustellenden Pluralismus so weit, wie es bis in die konkreten Dimensionen der Unterrichtsplanung verlängert wird und sich mit allgemeinsten Zielstellungen nur noch legitimativ schmückt. Dem Lehrer nützt die allgemeinste Begründung eines Curriculums nichts, wenn er konkrete vorgegebene Inhalte umsetzen muß und die Allgemeinheit sich in *bestimmten Aussagen in bestimmter Absicht* konkretisiert. Sein Reflexionsradius wird um so mehr eingeschränkt, je genauer ein Lehrplan ist. Dies kann deutlich am Lehrplanwerk der DDR nachvollzogen werden. Zwar mag dadurch ein ganzes Bildungssystem effektivierbar sein – auch dies zeigt das Lehrplanwerk der DDR eindrucksvoll –, aber der Anspruch pluralistischen Vorgehens unterliegt im gleichen Maße, wie nicht vielfältige Alternativen realisiert werden können. Eben deshalb stellt sich bei Paul Heimann nicht die Frage nach der rationalen Durchdringung der Schulwirklichkeit als eine Frage der Herausbildung eines umgreifenden präzisen Lehrplangefüges, sondern als Problem der Herausbildung bestimmter Lehrerpersönlichkeiten, die die Notwendigkeiten der Funktionalität des Bildungssystems, bezogen auf gesellschaftliche Erfordernisse im Rahmen ihrer Freiheit, umzusetzen verstehen.

Bei beiden – der so oder so begründeten Curriculumtheorie wie auch dem so oder so relativ frei planenden Lehrer – wird das Bedingungsproblem als Problem rationaler Begründung didaktischer Prozesse relevant. Unter pluralistischem Anspruch haben allerdings weder Curriculumkommissionen noch einzelne Lehrer ein Recht darauf, Allgemeingültigkeitsansprüche zu entwickeln. Es ist aber ohne Frage, daß immer wieder Versuche sichtbar werden, vereinheitlichende Ordnungsgesichtspunkte durchzusetzen. Durch solche Tendenzen werden gesetzte Ansprüche in dem Maße durch wirkliche Verhältnisse relativiert, wie konfliktträchtiges Wirken durch politische und staatliche Eingriffe eingeschränkt wird.

Sollten sich curriculare Theorien durchsetzen, die diese Einschränkung auf breiter Basis entwickeln, dann wird das Lehrerverhalten stärker technokratisiert und die ideologische Brisanz der Unterrichtstätigkeit deutlich kanalisiert. Geschichtliche Erfahrungen zeigen die Gefahren, die in derartigen Entwicklungsprozessen stecken. Wird hingegen, wie es zum Teil in der Diskussion um eine größere Offenheit der Curriculumentwicklung anklingt, das Bedingungsproblem als ein Problem widerstreitender Rechtfertigungen und damit als Problem einer streitbaren Demokratie erkannt, dann werden sich Curriculumdiskussionen verstärkt auf die Entwicklung alternativer Modelle beziehen müssen, die dem Lehrer nicht nur sagen, was er warum und wie lehren sollte, sondern die zugleich die im Was, Warum und Wie verborgene Hintergründigkeit der

Dinge sichtbar machen.[111] Dann jedoch wird sich auch wieder eine direkte Verbindung zur didaktischen Theorie herstellen lassen: Schließlich hatte Heimann gerade diese Gesichtspunkte als Ausgangspunkt zur Entwicklung seiner Didaktik als Theorie und Lehre herausgearbeitet.

2. Das *Entscheidungsproblem:*

Es war die Didaktik Paul Heimanns, die das Entscheidungsproblem im Rahmen pädagogisch-didaktischer Prozesse nicht nur deutlich gemacht hatte, sondern auch wesentliche Strukturen der Entscheidungsnotwendigkeiten aufdeckte. Diese Strukturen wurden im Rahmen der Curriculumdiskussion aufgenommen: Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien wirken als Strukturelemente auch im Curriculum und bedürfen der Konkretisierung in Lernprozessen, was Entscheidungen in konkreten Situationen bedingt. Die Curriculumtheorie hat ein weiteres Strukturelement, das bei Heimann nicht deutlich genug hervorgehoben wurde, herausgearbeitet: die Lernkontrolle. (Vgl. jedoch diese Arbeit S. 444)

3. *Didaktik oder Curriculum?*

Bei der Entwicklung von Fragestellungen und Lösungsstrategien ist die Curriculumdiskussion besonders auf den Entwicklungsstand der didaktischen Theorie angewiesen. Wie steht es um das Verhältnis von Curriculum und Didaktik?
Bei der Darstellung des Begriffs Curriculum wurde schon deutlich, daß alle curricularen Ansätze mehr oder weniger explizit sich mit Problemen der Bildungsabsicht, des Zweckes der Bildung oder mit beabsichtigten Lernergebnissen beschäftigen. Die Frage der Kontrollierbarkeit der Lernergebnisse ist in diesem Zusammenhang in den Vordergrund getreten, gleichzeitig ergaben sich Probleme der Begründung oder Rechtfertigung von Lernzielen in bezug zum gesellschaftlichen System, zu einzelnen gesellschaftlichen Instanzen, wissenschaftlichen Theorien usf. Wenn diese Entwicklungsprobleme der curricularen Theorien in ein Verhältnis zur Entwicklung der didaktischen Theorie gesetzt werden, so können im wesentlichen folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich gemacht werden:

---

111 Für die Didaktik ist in diesem Zusammenhang nichts dringender als eine fundierte Grundlagenforschung. Über die Entwicklung plausibler Entscheidungsstrategien hinaus wird die Bedingungsfeldforschung konzentrierter betrieben werden müssen, um Rechtfertigungen rationaler begründen zu können.

a) Diskontinuität in den Fragestellungen:
Die didaktischen Ansätze mit Ausnahme des DDR-Ansatzes konnten sich nicht als Teil einer umgreifenden allgemeingültigen Lehrplantheorie (Curriculum) verstehen. Die Bildungstheoretiker verwiesen auf den Lehrplan als Ausdruck des je gegenwärtigen gesellschaftlichen Kräftespiels; Paul Heimann entsprach der Rahmenhaftigkeit der Lehrplansetzungen durch die Forderung eines theoretisch ausgebildeten Lehrers, der in seiner je konkreten Situation Unterricht rational begründen kann; die informationstheoretisch-kybernetischen Ansätze klammerten Überlegungen über die Bestimmtheit ihrer didaktischen Arbeit durch außerdidaktische Instanzen aus.[112]
Seit Robinsohns wegweisender Arbeit 1967 ist es üblich geworden, das Verhältnis von Lehrplan und Didaktik differenzierter zu sehen. Allerdings entwickelte sich ein unfruchtbarer Gegensatz von Curriculum (als zunächst begründende Theorie) oder Didaktik (als Theorie des Unterrichts und seiner Vorbereitung). Die Curriculumtheorie selbst schränkte diese Entwicklung nach einer ersten Entwicklungsphase ein, indem Forderungen nach größerer Praxisnähe erhoben wurden, das Curriculum also in die Nähe einer Theorie des Unterrichts und nicht nur seiner Begründung gerückt wird.
In der westdeutschen Diskussion wurde die Didaktik im Rahmen der Lehrplanüberlegungen jedoch nicht konstruktiv in ihren Ergebnissen aufgenommen, es konnte ihr auch nicht wie im Rahmen des Lehrplanwerkes der DDR eine spezifische Aufgabe zugeordnet werden; vielmehr entwickelten sich curriculare Neubegründungen in einem Bewußtsein, das zunächst der Didaktik kaum ein positives Moment abgewann. Die Curriculumtheorie sollte einen völligen Neubeginn signalisieren, wobei die in der Geschichte der (deutschen) Didaktik angehäuften Erkenntnisse ungenutzt blieben. Die Problematik dieses völligen Neubeginns wurde schon bei der Beurteilung der Reichweite curricularer Ideologien im Rahmen einer pluralistischen Gesamtkonzeption angesprochen. Es wurde bei der Erörterung des Robinsohnschen Konzeptes deutlich, wie sehr die Curriculumtheorie ein hohes Niveau der Entwicklung didaktischer Theorie braucht, um Praktikabilität zu erlangen. Es wurde sichtbar, daß die Didaktik eigentlich schon vor der Entwicklung der Curriculumdiskussion Überlegungen zur Lehrplantheorie und -erneuerung ent-

112 Allerdings besteht für den kybernetisch inspirierten Ansatz durchweg (aufgrund der Ausklammerung voraussetzender Fragen) die Tendenz, sich dem Vorgegebenen anzupassen. Dementsprechend ist es nicht unlogisch, wenn H. Frank einen allgemeingültigen Lehrplan mit „unwiderruflichen" Lehrzielen (wie im DDR-Ansatz) fordert. Vgl. auch S. 201 f.

wickelt hatte. Damit ist die Curriculumdiskussion, wenn sie nicht ahistorisch entwickelt werden soll, in einen Bezugsrahmen gebunden, der bisher nur ungenügend zum Reflexionsgegenstand gemacht wurde. Im Rahmen einer geschichtlichen Analyse der Entwicklung der Didaktik kam G. Hausmann 1959 nicht ohne Grund zu der Annahme, daß die Didaktik das gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick halten muß, wenn sie als wissenschaftliche Theorie gelten soll. „Sie umfaßt als solche alle Fragen des Unterrichts und der Bildung. Sie wäre aber als Unterrichtslehre zu eng und als Bildungslehre zu einseitig bestimmt. Wie die Pädagogik nicht mehr als Wissenschaft ausschließlich der absichtlichen und planmäßig stetigen Erziehung aufgefaßt werden kann, so darf auch die Didaktik nicht auf eine Lehre vom Unterricht und der schulmäßigen Bildungsarbeit beschränkt bleiben. Die Aufgabe der Didaktik muß innerhalb der Pädagogik, die das Idol einer geschlossenen Systematik aufgegeben hat und sich als offenes System versteht, gleichfalls universell aufgefaßt werden." (Hausmann 1959, S. 16)

Die Curriculumtheorie versäumte es, diesen Anspruch der Didaktik, der sich vor allem in der didaktischen Theorie Heimanns konkretisiert hatte, differenziert zu untersuchen und in eigene Fragestellungen und Lösungsstrategien aufzunehmen. In der Übernahme von Forschungsgesichtspunkten aus Diskussionen in den USA wurde einseitig eine Innovationsstrategie hervorgerufen, die das entwickelte Potential deutscher didaktischer Theoriebildung allzusehr negierte. Die damit verbundene Begriffsverwirrung, die heute dazu geführt hat, daß niemand mehr sinnvoll begründen kann, ob die Didaktik nun Teil des Curriculums oder das Curriculum Teil der Didaktik oder beide gar identisch seien, kennzeichnet erschreckend die Diskontinuität der Fragestellungen und Lösungsstrategien in bezug auf Erziehungsprozesse.

b) Sollte es unabhängig von didaktischen Theorien eigene Aufgaben des Curriculums geben?

Zunächst müssen Mißverständnisse – bezogen auf die Reichweite curricularer Begründungen – ausgeräumt werden. Ein Curriculum in der BRD scheint nicht als Lehrplanwerk, wie es in der DDR konzipiert ist, möglich, wenn *nicht* der Anspruch des Pluralismus preisgegeben werden soll. Im Rahmen eines gesellschaftlichen Konsenses, wie er im Grundgesetz zusammengefaßt wurde und der nicht so eng ausgelegt werden sollte, wie dies im Gegensatz zum Gedanken des Grundgesetzes oft geschieht (vgl. u. a. Abendroth 1967), kann kein immer auch durch Werturteile bestimmtes Curriculumkonzept einen Monopolanspruch begründen. Dies heißt andererseits nicht, daß die Schule jeweils ein direktes (kurzfristiges) Spiegelbild der örtlichen Mehrheitsverhältnisse sein sollte. Dies sollte

aber auch nicht heißen, daß ein hinter verschlossenen Türen gezaubertes Curriculum an die Stelle widerstreitender Interessen und die Notwendigkeit auch im Rahmen der Schule *austragbarer Konflikte* treten darf. Die Schule wird und kann nur insoweit Spiegel der Demokratie sein, wie in ihr Demokratie zugelassen ist. Je mehr die Widersprüche der Demokratie auch in der Schule ausgetragen werden, um so größer ist die Chance, daß Schüler demokratisches Bewußtsein entwickeln.
Diese Einsicht schließt die Erkenntnis ein, daß es keine wertfreien Curricula geben kann, die als bewiesene, richtige oder allgemeingültige Theorien für alle Praxisbedingungen gelten könnten.
Wenn aber das Curriculum nicht jenen breiten allgemeingültigen Rahmen abstecken kann, den mancher von ihm vielleicht zum Zwecke eindeutiger Orientierung und Erhöhung der Richtliniengebundenheit des eigenen Handelns (Rückversicherung) erhofft hatte – und dieser Rückversicherungshang wächst, je mehr ideologischer Druck auf die Schule einwirkt –, dann sind jene didaktischen Theorien wie die Heimannsche gegenwärtig notwendiger denn je, um *alternative* curriculare Konzepte und Strategien lehrbar zu machen.
Die Curriculumtheorie kann so gesehen ihre Praktikabilität nur im konstruktiven Zusammenhang mit einer entwickelten didaktischen Theorie, mit einer Didaktik als Theorie und Lehre entfalten. Je mehr die Kooperation und Koordination der Curriculumtheorie mit der Didaktik entwickelt wird, desto mehr könnte sich ein meines Erachtens von der Didaktik deutlich unterscheidbarer Gegenstandsrahmen curricularer Forschung ergeben: Initiierung permanenter Lehrplanrevisionen und Ausarbeitung alternativer Konzeptionen sowie permanentes Überarbeiten des gesamten Bildungskanons und der Bildungsstruktur, um innovative Prozesse konkret begründen, darlegen und überprüfen zu können. Dabei wäre jedoch eine enge Zusammenarbeit, die institutionell gebunden werden müßte, zu den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, der Didaktik und den Grundlagenwissenschaften, die mit dem Menschen als Gegenstand der Erkenntnis beschäftigt sind, herzustellen. Ein eigenständiges Curriculum wird immer praxisabgehoben sein und in der Illusion leben, die Wissenschaft völlig neu interpretieren zu müssen. Im Rahmen der Eingebundenheit in die Wissenschaftsdisziplinen jedoch sollten sich curriculare Strategien nicht nur auf den fachlich jeweils erarbeiteten Wissenschaftsstand bringen, sondern auch direkte Bezüge zur Praxis entwickeln. Der Gefahr, daß sich nur etablierte und mehr traditionelle als in die Zukunft weisende Theorien lehrplanmäßig durchsetzen, kann nur durch eine entsprechende Breite und Durchlässigkeit alternativer Konzeptionen im Rahmen von Mindestanforderungen an die Schule (Rahmenricht-

linien) begegnet werden. Demokratie in der Schule und in den Curricula kann allerdings nur soweit verwirklicht werden, wie sie gesellschaftlich gefordert, gefördert und erwartet wird. Denn die Schule und ihre Lehrpläne sind immer auch ein Spiegelbild der Demokratie und ihres Zustandes.

C. Die Kritik der „bürgerlichen Didaktik“

In der marxistischen Diskussion um die Erziehung und Didaktik hatte S. Bernfeld 1925 die Didaktik als Unterrichtslehre bestimmt, die Erziehungstheorie hingegen sollte mehr als den Unterricht untersuchen. (Vgl. Bernfeld 1967, S. 18) Bernfelds Ansatz wurde von Blankertz bei der Kennzeichnung des marxistischen Ansatzes der Didaktik herausgestellt (vgl. Blankertz 1969 a, S. 11 f.) und findet sich seitdem auch in marxistischen Arbeiten westdeutscher Autoren zur Didaktik. (Vgl. Huisken 1972)
Bernfelds Aussagen zielen allerdings eher auf die Negation der „bürgerlichen Didaktik“ als auf ihre marxistische Neubegründung. Bernfeld ging davon aus, daß die Didaktik präzise und kontrollierbare Zusammenhänge untersucht, da durch sie die Aufgabe des Lehrers als Unterrichten bestimmt wird. Dabei trennt Bernfeld den Zusammenhang von Pädagogik und Didaktik: Die Pädagogik „verlangt z. B., der Lehrer sollte nicht nur unterrichten, sondern auch vor allem: erziehen. Nur eben leider, daß sie nicht zu sagen weiß, wie das zu geschehen habe, während die Didaktik sehr viele Methoden kennt und lehrt, durch die de facto, unerörtert, ob sie die besten sind, die überwiegende Mehrheit aller Schulkinder der Welt das Lesen erlernen; nur leider, daß sie kein Kriterium besitzt, festzustellen, ob dieser kleine Junge oder jenes kleine Mädchen ‚erzogen‘ ist, während die Güte der Didaktik mit wenigen Fragen geprüft werden kann: hier lies dieses Buch und zeige, ob Pestalozzi recht hat, der dich lesen gelehrt hat“. (Bernfeld 1967, S. 21 f.) Bernfeld bestimmte das Wesen der Didaktik als Methodik, d. h. hauptsächlich als Problem des methodischen Weges zur Vermittlung eines beliebigen Lernzieles, ohne daß er die Begründung des Lernziels zum Gegenstandsbereich der Didaktik rechnete, da das Erziehen, wie er meinte, zum Gegenstandsbereich der Pädagogik gehöre. Eine Erklärung, die in der Didaktik der DDR durch die problematische Trennung von Didaktik und Erziehungstheorie konkretisiert wird. Da Bernfeld andererseits erkannte, daß die Didaktik nicht nur methodische Regeln umfaßt, sondern als inhaltliche Theorie Teile des Unterrichtsprozesses abbilden soll, wollte er sie, um ihre Wissenschaftlichkeit zu sichern, durch die „Instituetik“ ergänzt wissen, die die schulischen Voraussetzungen didaktischer Prozesse erhellen soll. Diese „Instituetik“ soll die eigentlichen wissenschaftlichen

Grundlagen der Didaktik entwickeln, da die Schule nach Bernfeld vor der Didaktik und gegen sie steht, da die Schule das eigentliche Potential der Didaktik, ihre Inhaltlichkeit, die auf die ökonomischen und politischen Verhältnisse der Gesellschaft bezogen ist, bedingt. Aus der Dominanz der gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber der Didaktik entspringt, so schreibt Bernfeld, die Lächerlichkeit der didaktischen Situation: „Da denkt, schreibt, experimentiert, agiert sie redlich und fleißig – und sieht nicht, daß ihr Tun unnütz ist, weil es am falschen Ort geschieht. Zugleich aber – und das ist das Verwerfliche – erhält sie das Bestehende, indem sie, selbst abgelenkt und abseitig tätig, Aller Aufmerksamkeit vom Feinde ablenkt. Aller Arbeitskraft nutzlos vergeudet. Nein, nicht erfolglos. Dient es doch dem gesicherten Bestand des Bestehenden." (Ebd., S. 28 f.)

In dieser letzten Aussage, die die Reproduktionsfunktion der Didaktik im Sinne bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse kritisiert, überschreitet Bernfeld andererseits die selbst gegebene enge, methodische Bestimmungsgrenze der Didaktik und weist ihr plötzlich erziehende Potenz zu, so daß sich der Unterschied zur „Instituetik" und zur Pädagogik hier verwischt. Damit bleibt der Gegenstandsbereich der Didaktik unklar. Andererseits fragt es sich, ob es dem marxistischen Anspruch (der die Lebensverhältnisse als Klassenverhältnisse aufdecken will und damit die Eingebundenheit der Didaktik in Klassenverhältnisse aufzuzeigen bemüht sein muß) entspricht, wenn Bernfeld vor allem auf eine Analyse der institutionellen Probleme der Didaktik drängt. Bernfeld selbst deutet den weiteren Bezugshorizont an, wenn er schreibt, daß die Institution Schule „aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft" entspringt (ebd., S. 27), aber er deckt die Rolle didaktischer Prozesse in diesem Reproduktionszusammenhang nicht in inhaltlicher Bedeutung auf, sondern verharrt in der Interpretation der formalen Rationalität, die in didaktischen Prozessen erreichbar erscheint. Nun ist diese formale Erreichbarkeit aber nicht losgelöst von den didaktisch vermittelten Inhalten zu betrachten.

F. Huisken, der die Position Bernfelds 1972 wiederaufnimmt, verdeutlicht die Intention der Bernfeldschen Definition. Huisken meint, daß die Didaktik „erst dann zu einem nicht restringierten Bewußtsein ihrer Aufgaben kommen, erst dann praxisrelevante Konzepte auf empirischer Grundlage erarbeiten" kann, „wenn sie ihre Beschränkung auf den scheinbar überschaubaren und kontrollierbaren Unterricht aufgibt und sowohl die Wechselbeziehungen zwischen geplanten Unterrichtsprozessen und Erziehungsfunktionen der schulischen Institutionen als auch

deren Verhältnis zu der sozio-ökonomischen Struktur der Gesellschaft reflektiert". (Huisken 1972, S. 22) Andererseits definiert Huisken die Didaktik „dem einschlägigen Verständnis nach ... als diejenige pädagogische Disziplin ..., die sich mit den Bedingungen und Prozessen der veranstalteten Erziehung, d. h. dem Unterricht in der Schule beschäftigt". (Ebd., S. 346)
Abgesehen davon, daß viele didaktische Probleme auch außerhalb des Unterrichts existieren und dieser Umstand in Huiskens Definition nicht bedacht wird, bleibt es nicht unproblematisch, einerseits zu fordern, daß das Verhältnis von Unterrichtsprozeß in der Institution Schule und sozialökonomischer Bestimmung dieses Prozesses zur Grundlage der Kritik der „bürgerlichen Didaktik" gemacht werden soll, andererseits jedoch der Gegenstandsbereich der Didaktik, so wie der Kritiker ihn definiert, auf die Bedingungen und Prozesse des Unterrichts im Sinne der „einschlägigen" Definition der Didaktik beschränkt bleibt. Huiskens Verfahren ist folgendes: Er gewinnt eine weite Fassung des Gegenstandsverständnisses von Didaktik, indem er nachzuweisen versucht, daß vor allem ökonomische Verhältnisse bestimmend auf die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft wirken. Der Kontrahent, die „bürgerliche Didaktik", kennt dieses bestimmte Verständnis nicht und ist deshalb leicht von Huisken als unkritische Anpassungshilfe an Veränderungen der ökonomischen Struktur nachweisbar. Dieses Vorgehen ist von der Position Huiskens her soweit einsehbar. Die eigentliche Inkonsequenz des Huiskenschen Vorgehens offenbart sich dann jedoch in der weiteren Kritik: Huiskens Definition der Didaktik gleicht der Definition des von ihm kritisierten einschlägigen Verständnisses von Didaktik. Er entwickelt als Kriterien seiner Kritik andererseits ein weites Verständnis der Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik, indem er die gesellschaftliche (und hier in erster Linie die ökonomische) Bestimmtheit der Didaktik als Ausgangspunkt ihrer Kritik einführt. Dieses weite Verständnis bleibt jedoch zugleich folgenlos für *seine Definition der Didaktik*, und damit mündet seine Kritik der Didaktik letztlich in die Negation der Didaktik schlechthin. Seine Kritik der „bürgerlichen Didaktik" zeigt sich nicht als konstruktiver Versuch, eine marxistisch begründete Didaktik zu entwickeln, sei es auch über die Kritik der „bürgerlichen Didaktik", sondern es bleibt allein das Bemühen, marxistische Kritik der Didaktik als Kritik des allgemeinen bürgerlichen Weltverständnisses durchzuführen. Diese Vorgehensweise zeigt das entscheidende Problem: Kann diese marxistische Kritik der „bürgerlichen Didaktik" auf der Grundlage der ungenügenden Entwicklung des eigenen Verständnisses von Didaktik überhaupt angemessen durchgeführt werden?

Huisken kritisiert die „bürgerliche Didaktik" nicht aufgrund eines grundlegend anderen Verständnisses des Gegenstandsbereichs der Didaktik, sondern aufgrund eines unterschiedlichen Verständnisses der gesellschaftlichen Voraussetzungen, die in die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft eingehen. Das heißt es ist gar nicht sein Interesse, sich exakt mit der Didaktik auseinanderzusetzen, die Didaktik ist ihm vielmehr Mittel zum Zweck: zur Kritik der unreflektierten Voraussetzungen der „bürgerlichen Didaktik". Der Titel der Huiskenschen Arbeit „Zur Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie" ist daher äußerst irreführend, weil die Didaktik in ihren umfassenden Grundlagen von Huisken gar nicht differenziert kritisiert wird.
Huiskens Arbeitstitel verspricht eine Lösung, ohne daß die Lösbarkeit der Aufgabe gezeigt werden kann. Er kritisiert „nur" die Voraussetzungen der in „bürgerlichen Ansätzen" nach seiner Sicht vernachlässigten wissenschaftlichen Begründung der Didaktik. Seine Kritik setzt auch nicht an der Unterrichtspraxis in der „bürgerlichen Wirklichkeit" an, sondern an den allgemeinsten theoretischen Voraussetzungen, die „bürgerliche didaktische Theorien" bestimmen, Aussagen über die Unterrichtspraxis zu gewinnen. Zwar mag auch dem Nicht-Marxisten das Vorgehen richtig erscheinen, zuerst die Voraussetzungen einer Theorie zu kritisieren, um dann den Stellenwert, die Funktion und Wissenschaftlichkeit dieser Theorie genauer bestimmen zu können. Aber mit den Voraussetzungen allein ist es nicht getan, wenn man *die* „bürgerliche Didaktik" kritisieren will. Das scheint mir auch gar nicht im Sinne des Marxismus zu sein: Vielmehr wird in anderen marxistischen Schriften immer wieder betont, daß eine Auseinandersetzung mit nicht-marxistischen Theorien die Kritik *und* Aufnahme der von diesen Theorien richtig erkannten Sachverhalte einschließen soll. (Vgl. für die marxistische Erziehungstheorie z. B. die Arbeiten Robert Alts: Alt 1975) Zu dieser konstruktiven Verarbeitung kommt Huisken nicht.
Huisken unterscheidet den „inhaltlich-intentionalen Aspekt" und den „prozessualen Aspekt" in der Didaktik. Der „inhaltlich-intentionale Aspekt" herrschte nach seiner Ansicht bis ca. 1962 in Westdeutschland vor; er wurde dann durch Konzepte ergänzt, die den „prozessualen Aspekt" in den Vordergrund stellten. Dazu gehören nach Huisken im wesentlichen drei Ansätze:
– der Ansatz der „Berliner Schule der Didaktik",
– der kybernetisch-informationstheoretische Ansatz,
– der unterrichtstechnologische Ansatz.
Seit 1967 sei der inhaltlich-intentionale Ansatz dann wieder im Rahmen der Curriculumdiskussion aufgegriffen worden. Im Rahmen dieser Dis-

kussion seien zeitgleich die vorher genannten Ansätze insbesondere um organisatorisch-institutionelle Aspekte ergänzt worden.
Der Vorteil dieser Einteilung liegt zunächst darin, daß Huisken versucht, den gegenwärtigen Zustand der Didaktik *historisch* zu erfassen und im Gegensatz z. B. zu Blankertz nicht nur zu konstatieren, sondern – wenngleich einseitig ökonomisch – herzuleiten.
Andererseits entbindet sich Huisken einer Auseinandersetzung mit aktuellen marxistischen Ansätzen zur Begründung der Didaktik, wie sie vor allem in den sozialistischen Ländern bereits entwickelt wurden. Allein ausgehend von Bernfelds Ansatz entwickelt Huisken dreierlei Kritikpunkte, um die „bürgerliche Didaktik" zu analysieren. Erstens will er die Reduzierung didaktischer Problemstellungen auf technisch-methodische Fragen der Vermittlung in den gegenwärtigen didaktischen Ansätzen überprüfen; zweitens die Reflexion der Didaktiker über die institutionell-organisatorischen Bedingungen analysieren; drittens die Funktion der Didaktik für das Bewußtsein der Lehrer herausarbeiten. Diese Fragestellungen werden von Huisken dann für die im Sinne des Marxismus notwendige, aber nicht hinreichende Analyse der Abhängigkeit didaktischer Theorien von ökonomischen Verhältnissen erörtert. Die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung, die sowohl historisch als auch logisch-systematisch die didaktischen Definitionen, Grundlagen und Gesetzmäßigkeiten überprüfen müßte, gerät nicht in das Blickfeld.
Dieser Mangel der Huiskenschen Arbeit wird bei der Charakterisierung der didaktischen Ansätze deutlich. Dort, wo bei Blankertz in der Einteilung von Bildungs-, Lern- und Informationstheorie/Kybernetik noch die erkenntnistheoretische Herkunft der unterschiedlichen Theorieansätze sichtbar ist, verflüchtigt sich in der Unterscheidung von „inhaltlich-intentionalen" und „prozessualen" Aspekten bei Huisken die Fixierung der unterschiedlichen didaktischen Theorieansätze in eine ungenauere Bestimmung. Diese Bestimmung soll deutlich machen, daß an die Stelle inhaltlich-intentionaler Aspekte seit 1962 vorwiegend prozessuale Aspekte in den Vordergrund der Diskussion getreten sind. Die gemeinsame Basis, auf der sich die didaktischen Konzeptionen seit ca. 1962 bewegen, erscheint mir jedoch – wie ich nachzuweisen versuchte – nur unzureichend an dem Kriterium „prozessual" festzumachen.
Huiskens marxistischer Interpretationsversuch ist auch innerhalb des marxistischen Ansatzes nicht unumstritten. Er bezog die Entwicklungsnotwendigkeit und -möglichkeit einseitig auf ökonomische Veränderungen. Ein *Exkurs* in die klassische marxistische Theorie mag zeigen, daß es problematisch wäre, Huiskens Ansatz als Begründung *der* marxistischen Analyse didaktischer Theorie zu interpretieren.

Die umfassende ökonomische Analyse von Karl Marx ist als Grundlagenwerk des Wissenschaftsverständnisses marxistischer Wissenschaftler zu verstehen. In seinem Hauptwerk, dem „Kapital", deckt Marx die wesentlichen „materiellen ökonomischen Verhältnisse" auf, die den „Produktions-" und „Reproduktionsprozeß" des „materiellen Lebens" der „kapitalistischen Gesellschaft" bedingen. Diese Bedingungen werden als Momente der gesellschaftlichen „Basis" der „kapitalistischen Gesellschaft" aufgedeckt, sie sollen die Eigentums-, Austausch- und Verteilungsverhältnisse dieser Gesellschaft aufzeigen und ihre „ökonomischen Klassenbeziehungen" darstellen. Die ökonomische Basis des Kapitalismus wurde von Marx im „Kapital" so gesehen „entschlüsselt". Allerdings wurde damit kein Generalschlüssel für alle Probleme und Erscheinungsformen der Entwicklung der „kapitalistischen Weltwirtschaft" gewonnen. Lenin faßt diese Seite der Herausforderung der Marxschen Analyse so zusammen: „Jeder einzelne Produzent in der Weltwirtschaft ist sich bewußt, daß er die und die Änderung in die Produktionstechnik hineinbringt, jeder Warenbesitzer ist sich bewußt, daß er die und die Produkte gegen andere austauscht, doch diese Produzenten und Warenbesitzer sind sich nicht bewußt, daß sie dadurch das *gesellschaftliche Sein* verändern. Die Summe aller dieser Veränderungen in allen ihren Verästelungen hätten innerhalb der kapitalistischen Weltwirtschaft auch 70 Marxe nicht bewältigen können. Das Höchste, was geleistet werden konnte, war, daß die *Gesetze* dieser Veränderungen entdeckt wurden, daß die *objektive* Logik dieser Veränderungen und ihrer geschichtlichen Entwicklung in den Haupt- und Grundzügen aufgezeigt wurde – objektiv nicht in dem Sinne, daß eine Gesellschaft von bewußten Wesen, von Menschen, existieren und sich entwickeln könnte unabhängig von der Existenz bewußter Wesen ..., sondern in dem Sinne, daß das gesellschaftliche Sein *unabhängig* ist von dem *gesellschaftlichen Bewußtsein* der Menschen. Aus der Tatsache, daß ihr lebt und wirtschaftet, Kinder gebärt und Produkte erzeugt, sie austauscht, entsteht eine objektiv notwendige Kette von Ereignissen, eine Entwicklungskette, die von eurem *gesellschaftlichen* Bewußtsein unabhängig ist, die von diesem niemals restlos erfaßt wird. Die höchste Aufgabe der Menschheit ist es, diese objektive Logik der menschlichen Evolution (der Evolution des gesellschaftlichen Seins) in den allgemeinen Grundzügen zu erfassen, um *derselben* ihr gesellschaftliches Bewußtsein und das der fortgeschrittenen Klassen aller kapitalistischen Länder so deutlich, so klar, so kritisch als möglich anzupassen." (Lenin 1970, S. 328 f.)

Die Aufgabe von Marx war es also nicht, alle Erscheinungen der „kapitalistischen Gesellschaft" zusammenzutragen und einer systematischen

Analyse zu unterwerfen. Vielmehr war es entscheidend für Marx, die „Gesetze der ökonomischen Basis des Kapitalismus" aufzudecken, um damit zugleich die Möglichkeiten der Bewußtwerdung der Menschen über ihre Verhältnisse voranzutreiben und die Politik der Befreiung von Unterdrückung und Ausbeutung auf eine theoretische Grundlage zu stellen.

Bei Marx heißt es: „In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt." (Marx 1972, S. 8 f.)

Der Überbau bezeichnet nach Marx das System der sich über die Basis erhebenden juristischen, politischen, moralischen, ästhetischen usw. Ideen und die ihnen entsprechenden Institutionen, den Staat, Parteien, kulturelle Einrichtungen etc. Im Überbau findet sich die ganze Ideologie, die einer bestimmten Basis entspricht. Die Erziehung ist Teil dieses Überbaus, sie ist wie dieser durch die Basis der Gesellschaft determiniert, sie wirkt ihrerseits auf die Basis zurück. Das heißt für den Kapitalismus: „Die spezifisch ökonomische Form, in der unbezahlte Mehrarbeit aus den unmittelbaren Produzenten ausgepumpt wird, bestimmt das Herrschafts- und Knechtschaftsverhältnis, wie es unmittelbar aus der Produktion selbst hervorwächst und seinerseits bestimmend auf sie zurückwirkt. Hierauf aber gründet sich die ganze Gestaltung des ökonomischen, aus den Produktionsverhältnissen selbst hervorwachsenden Gemeinwesens und damit zugleich seine spezifische politische Gestalt. Es ist jedesmal das unmittelbare Verhältnis der Eigentümer der Produktionsbedingungen zu den unmittelbaren Produzenten – ein Verhältnis, dessen jedesmalige Form stets naturgemäß einer bestimmten Entwicklungsstufe der Art und Weise der Arbeit und daher ihrer gesellschaftlichen Produktivkraft entspricht –, worin wir das innerste Geheimnis, die verborgene Grundlage der ganzen gesellschaftlichen Konstruktion und daher auch der politischen Form des Souveränitäts- und Abhängigkeitsverhältnisses, kurz, der jedesmaligen spezifischen Staatsform finden. Dies hindert nicht, daß dieselbe ökonomische Basis – dieselbe den Hauptbedingungen nach –

durch zahllose verschiedene empirische Umstände, Naturbedingungen, Racenverhältnisse, von außen wirkende geschichtliche Einflüsse usw., unendliche Variationen und Abstufungen in der Erscheinung zeigen kann, die nur durch Analyse dieser empirisch gegebenen Umstände zu begreifen sind." (Marx 1969, S. 799 f.)

Die Variationen der Erziehung bei gegebener Basis sind unzählig, die empirisch gegebenen Umstände vielfältig und dynamisch. Daraus entspringt die Illusion der Menschen – wie Marx und Engels herausstellten –, daß die Erziehung und die Verhältnisse, die durch die Erziehung erschlossen werden sollen, der Ursprung aller Gedanken des Menschen sind, daß die Gedanken den Menschen als Gedanken und nicht als bestimmter Ausdruck gegebener Verhältnisse bestimmen und daß die Veränderung der Gedanken der alleinige Ausgangspunkt zur Veränderung der Verhältnisse ist.

Die marxistische Erziehungstheorie als materialistische Theorie hingegen bezieht die Erziehung zurück auf die Basis und den von ihr (allerdings nicht monokausal) determinierten Überbau. Dabei, so hieß es im Zitat von Marx, bestimmt die spezifisch ökonomische Form, in der Mehrarbeit verausgabt wird, das Herrschaftsverhältnis einer Gesellschaft und damit auch die Erziehung. Diese spezifisch-ökonomische Form machte Marx zu seinem hauptsächlichen Forschungsschwerpunkt, und er legte seine Ansichten in mehreren umfangreichen Werken, vor allem in seinem Hauptwerk, dem „Kapital", dar. Im „Kapital" untersucht Marx die „Ursachen der Ausbeutung" in der „kapitalistischen Produktionsweise", und er zeigt die Formen auf, in denen diese Ausbeutung abläuft. Von großer Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von „konkreter und abstrakter Arbeit", das Aufdecken des „Doppelcharakters der Arbeit" und die ausführliche Darlegung des „Wert"- und „Mehrwertgesetzes" sowie die Modifikation des Wertgesetzes durch den „Marktwert" und den „Durchschnittsprofit" bzw. „Produktionspreis". Gleichsam bedeutend sind die Marxschen Aussagen über die „Reproduktion". Es erscheint mir an dieser Stelle nicht sinnvoll, weitere Begriffe aus derartigen Analysen vorzustellen oder ökonomische Aussagen von Marx differenziert herauszugreifen, wie es in Arbeiten von Huisken und anderen ansatzweise versucht wurde. Damit würde ich an dieser Stelle auch nur jenen Mangel dieser Arbeiten hier reproduzieren, die zwar einige Punkte aus dem Werk von Marx referieren, jedoch nur ungenügend eine marxistische *Erziehungstheorie* begründen, und es damit dem Leser überlassen, Bezüge von der Ökonomie zur Erziehung herzustellen. Auf das Problem des Ökonomismus sei dennoch zur Verdeutlichung der Problemlage kurz eingegangen.

Huisken versuchte besonders, den Zusammenhang von ökonomischer Reproduktionsfunktion und Erziehungsanforderung zu diskutieren und die Erziehung ökonomisch zu bestimmen. Dies war vor allem in einer Hinsicht möglich. Marx hatte den Lohn des Arbeiters durch seine Reproduktionskosten bestimmt, d. h. durch die Kosten, die erforderlich sind, um dem Arbeiter und seiner Familie sowohl unter „historischem" als auch unter „moralischem Aspekt" die notwendigen durchschnittlichen Lebensmittel einer bestimmten Kulturstufe zu sichern. Darunter fallen mit der Entwicklung der Gesellschaft (Kultur) auch die Erziehungs- oder Bildungskosten. Diese gehen in den Lohn des Arbeiters ein und vermindern durch Erhöhung des Lohns den Mehrwert bzw. Profit des Kapitalisten, der bestrebt ist, möglichst viel unbezahlte Arbeit sich anzueignen. Huisken folgert aus dieser marxistischen Grundthese, daß in der kapitalistischen Gesellschaft *daher* die Ausgaben für Erziehung oder Bildung besonders knapp immer waren, sind und sein werden. (Vgl. Huisken 1972, bes. S. 246 f.) Von dieser Ausgangsthese aus werden von Huisken und anderen Autoren Erziehungs- bzw. Bildungsausgaben nur insoweit als notwendige angesehen, wie sie ökonomischen Nutzeffekt erzeugen können. Marx hingegen geht bei der Bestimmung der Reproduktionskosten von einem historischen und moralischen Moment aus. Damit meint er, daß die Reproduktionskosten des Arbeiters historisch und moralisch abhängen von den Umständen der Herausbildung der Gewohnheiten und Lebensansprüche des Arbeiters, d. h. daß der Bedürfnisstand der Gesellschaft an qualifizierten Arbeitern und der Organisationsgrad der Arbeiter zur Erzielung von höheren Löhnen und Qualifikationen in die Bestimmung der Reproduktionskosten eingeht. So gesehen kann sich der Kreis der Konsumgüter und der Erziehungs- und Bildungsgüter, die in die normale Reproduktion der Arbeitskraft eingehen, vergrößern, andererseits ist dieser Kreis in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich groß. Damit sind die Reproduktionskosten relativ weit bestimmt: Sie umschließen historisch und moralisch eine bestimmte Entwicklungsstufe und Lebensansprüche einer Bevölkerung. Dabei ist es ferner wichtig, daß die Erziehung oder Bildung, sofern sie auf die Ausbildung konkreter Arbeit bezogen ist, nicht nur den Wert der Arbeitskraft und damit den Lohn des Arbeiters erhöht, sondern auch als qualifizierte Arbeitskraft mehr Wert und mehr unbezahlte Arbeit schaffen kann. D. h. die Knappheitsthese, die Huisken und andere Autoren verabsolutieren, ist keine absolute These der marxistischen Theorie, sondern für den Marxismus nur *eine* Möglichkeit historischer Entwicklung, die sich allerdings absolut kaum bestätigen läßt. Es ist zumindest bisher keiner marxistischen Untersuchung gelungen, nachzuweisen, daß die Er-

ziehungs- und Bildungsausgaben im Kapitalismus absolut knapp gehalten werden. Vielmehr besagt ja gerade auch die marxistische Theorie, daß sie nicht knapp gehalten werden können, *wenn* die Kapitalisten mehr Gewinn im Verwertungsprozeß erzielen wollen. Dies ergibt sich nach Marx daraus, daß die „qualifizierte Arbeit" im Wertschaffungsprozeß als „komplizierte Arbeit" mehr Wert als unqualifizierte bzw. „einfache Arbeit" schaffen kann. Der Wert einer Ware bestimmt sich nach Marx durch die gesellschaftlich durchschnittliche notwendige Arbeitszeit. Wenn die einfache Arbeit einen bestimmten Durchschnitt darstellt, so gilt die komplizierte Arbeit nach Marx als multiplizierte oder potenzierte einfache Arbeit. Die Qualifikation des Arbeiters kann damit nicht absolut knapp gehalten werden, wenn der Kapitalismus sich entwickelt, wenngleich nicht alle Arbeiter gleiche Qualifikationen benötigen.

Abgesehen von diesen hier nur knapp problematisierten Aussagen zur Bestimmung der Erziehung oder Bildung durch den ökonomischen Nutzeffekt, der bei Huisken zu eindimensional dargestellt wird, ist marxistisch gesehen auch die Bestimmung der Erziehung oder Bildung durch die herzustellende Funktionalität gegenüber den Produktionsverhältnissen zu beachten. Die Schulgeschichte läßt sich nämlich auch vom Marxismus her nicht als Geschichte der Ausbildung der Arbeitskraft schreiben, sondern bedarf der differenzierteren Betrachtung. (Vgl. u. a. Haug 1974; ferner Nyssen 1974, bes. S. 292 ff.)

Zur Verdeutlichung dieser These sollen einige Zitate von Marx und Engels herangezogen, kommentiert und schließlich in Beziehung zu den theoretischen Konsequenzen für das Verhältnis von Marxismus und Didaktik gesetzt werden.

Der marxistische Anspruch hebt zunächst den Primat der Basis gegenüber dem Überbau hervor: „Auf den verschiedenen Formen des Eigentums, auf den sozialen Existenzbedingungen erhebt sich ein ganzer Überbau verschiedener und eigentümlich gestalteter Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen. Die ganze Klasse schafft und gestaltet sie aus ihren materiellen Grundlagen heraus und aus den entsprechenden gesellschaftlichen Verhältnissen. Das einzelne Individuum, dem sie durch Tradition und Erziehung zufließen, kann sich einbilden, daß sie die eigentlichen Bestimmungsgründe und den Ausgangspunkt seines Handelns bilden." (Marx 1960, S. 139)

Der Erzieher selbst ist aus dieser Sicht *Erzogener,* zwar von Gedanken beherrscht, aber von Gedanken, die in einem Verhältnis zu den realen Bedingungen seines gesellschaftlichen Seins stehen, die unabhängig von seinem Willen ihn in Beziehung zur gesellschaftlichen Basis, zu den Produktionsverhältnissen seiner Zeit, setzen. Sosehr der Mensch die Ge-

danken suchen kann, die ihn von den Verhältnissen seiner Existenzweise befreien, so wenig kann er sein reales gesellschaftliches Sein mittels der Gedanken fliehen. In letzter Instanz drückt ihm das gesellschaftliche Sein – und damit auch seinen Gedanken – den ihm eigentümlichen Stempel auf.

Jedoch sosehr das gesellschaftliche Sein die gesellschaftlichen Verhältnisse der Menschen „in letzter Instanz" bestimmt, so wenig können alle Verhältnisse direkt oder allein aus ökonomischen Ursachen erklärt werden: „Bei der Beurteilung von Ereignissen und Ereignisreihen aus der Tagesgeschichte wird man nie imstande sein, bis auf die *letzten* ökonomischen Ursachen zurückzugehn... Die materialistische Methode wird sich daher hier nur zu oft darauf beschränken müssen, die politischen Konflikte auf Interessenkämpfe der durch die ökonomische Entwicklung gegebenen, vorgefundenen Gesellschaftsklassen und Klassenfraktionen zurückzuführen und die einzelnen politischen Parteien nachzuweisen als den mehr oder weniger adäquaten politischen Ausdruck dieser selben Klassen und Klassenfraktionen." (Engels 1971, S. 511 f.)

Die direkte Ableitung aller Phänomene des Überbaus aus der Basis erscheint nach der „materialistischen Methode" nicht möglich. Nach dieser Methode kann die Erziehung nicht allein auf ökonomische Ursachen zurückgeführt und nur als Wirkung der ökonomischen Ursache betrachtet werden:

„Damit zusammen hängt auch die blödsinnige Vorstellung der Ideologen: Weil wir den verschiedenen ideologischen Sphären, die in der Geschichte eine Rolle spielen, eine selbständige historische Entwicklung absprechen, sprächen wir ihnen auch jede *historische Wirksamkeit* ab. Es liegt hier die ordinäre undialektische Vorstellung von Ursache und Wirkung als starr einander entgegengesetzten Polen zugrunde, die absolute Vergessung der Wechselwirkung. Daß ein historisches Moment, sobald es einmal durch andere, schließlich ökonomische Ursachen, in die Welt gesetzt, nun auch reagiert, auf seine Umgebung und selbst seine eigenen Ursachen zurückwirken kann, vergessen die Herren oft fast absichtlich." (Engels 1968 a, S. 98) Ferner: „Die Menschen machen ihre Geschichte selbst, aber bis jetzt nicht mit Gesamtwillen nach einem Gesamtplan, selbst nicht in einer bestimmt abgegrenzten gegebenen Gesellschaft. Ihre Bestrebungen durchkreuzen sich, und in allen solchen Gesellschaften herrscht eben deswegen die *Notwendigkeit,* deren Ergänzung und Erscheinungsform die *Zufälligkeit* ist. Die Notwendigkeit, die hier durch alle Zufälligkeiten sich durchsetzt, ist wieder schließlich die ökonomische...

Je weiter das Gebiet, das wir gerade untersuchen, sich vom Ökonomi-

schen entfernt und sich dem reinen abstrakt Ideologischen nähert, desto mehr werden wir finden, daß es in seiner Entwicklung Zufälligkeiten aufweist, desto mehr im Zickzack verläuft seine Kurve. Zeichnen Sie aber die Durchschnittsachse der Kurve, so werden Sie finden, daß, je länger die betrachtete Periode und je größer das so behandelte Gebiet ist, daß diese Achse der Achse der ökonomischen Entwicklung um so mehr annähernd parallel läuft." (Engels 1968 b, S. 206 f.)

So gesehen kann zwar die Entwicklung der Erziehung unter „kapitalistischen Verhältnissen" allgemein und über Jahrzehnte hinweg als Ausdruck bestimmter ökonomischer Bewegungen interpretiert werden. Aber erstens nicht als ausschließliche Reaktion auf ökonomische Bewegungen, sondern im Verhältnis der Wechselwirkung von Basis und Überbau; zweitens nicht im Detail, nicht in jeder Situation, sondern *nur* in gewisser Annäherung in einer längeren Zeitperiode, nur als Durchschnitt gewisser Teilbewegungen.

Wenn von marxistischen Autoren die Erziehung in ein monokausales Verhältnis zur Produktion gesetzt wird, indem z. B. alle Erziehungsformen und -inhalte auf Ausbildungsformen und -inhalte *konkreter Arbeit* reduziert werden, dann liegt eine Modifikation der ursprünglich Marxschen Theorie vor. Nach Marx dürften zumindest zwei Aspekte nicht übersehen werden:

Erstens die Ausbildung der „Gesamtarbeitskraft", die „produktive" und im weiten Sinne „unproduktive Arbeit" einschließt und nicht auf reine Industriearbeit reduziert werden kann. Eine Ausbildung der Gesamtarbeitskraft schließt die Ausbildung zum Tischler, Maschinenbauer, Pakker, Lehrer, Forscher usw. ein und kann aufgrund der Unterschiedlichkeit der Anforderungen nicht direkt auf die Ausbildung der konkreten Arbeit dieser Tätigkeiten bezogen sein, d. h. sie muß als „Allgemeinbildung" erscheinen. Diese Allgemeinbildung, die die Erziehung aller Kinder so lange einheitlich umfaßt, wie sie eine einheitliche Schule durchlaufen, kann allenfalls Grundbildungselemente zukünftiger konkreter Arbeit umfassen. Je länger die einheitliche Allgemeinbildung ist, um so größere Möglichkeiten allseitiger Bildung erschließen sich. Das heißt die Herausbildung der Gesamtarbeitskraft in der einheitlichen Allgemeinbildung erschließt Möglichkeiten einer relativ allseitigen Persönlichkeitsentwicklung in dem Maße, wie die Differenzierungsformen traditioneller Schulsysteme überwunden werden. Die Notwendigkeit der Herausbildung der „Gesamtarbeitskraft" zeigt eine weitere Bedeutung der ökonomischen Bedingtheit der Erziehung auf: Die Erziehung kann schon deshalb nicht passives Abbild der gegebenen ökonomischen Bedingungen sein, da diese Bedingungen selbst es als notwendiges Entwicklungsmoment

ihres eigenen Bestehens einschließen, daß eine Höherentwicklung der Bedingungen realisiert wird. Der Mensch als Realisator dieser Entwicklung bedarf der antizipierenden Fähigkeit, der Fähigkeit, gegebene Bedingungen schöpferisch zu verändern im Sinne der Entwicklung höherer Potenzen dieser Entwicklung, d. h. im Sinne der Entwicklung der „Produktivkräfte". Im „Kapitalismus" sind diese schöpferischen Kräfte des Menschen zwar in die „Verwertungsbewegung des Kapitals" eingebunden, d. h. sie werden zum Nutzen der Ausbeutung und nicht als Planmäßigkeit der Menschheitsentwicklung eingesetzt, aber sie bringen gleichzeitig die Menschheitsentwicklung, wenn auch in unterschiedlicher Form, voran.
Zweitens umfaßt die Allgemeinbildung mehr als die Ausbildung der Arbeitskraft. Weder Marx noch Engels haben Erziehung oder Bildung und Ausbildung oder Qualifizierung der „Ware Arbeitskraft" gleichgesetzt. Sie rückten vielmehr die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen und Beziehungen der Erziehung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Ein wichtiger Gedanke hierbei ist, daß die „Bildung ... für die enorme Mehrzahl die Heranbildung zur Maschine" (Marx/Engels 1959, S. 477) ist, ein anderer, daß die gesamten gesellschaftlichen Verhältnisse die Erziehungsverhältnisse bilden.
Im „Kommunistischen Manifest" fragen Marx und Engels die Kritiker des Kommunismus nach dem Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft. „Aber, sagt ihr, wir heben die trautesten Verhältnisse auf, indem wir an die Stelle der häuslichen Erziehung die gesellschaftliche setzen.
Und ist nicht auch eure Erziehung durch die Gesellschaft bestimmt? Durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer ihr erzieht, durch die direkte oder indirekte Einmischung der Gesellschaft, vermittelst der Schule usw.? Die Kommunisten erfinden nicht die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung; sie verändern nur ihren Charakter, sie entreißen die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse." (Ebd., S. 478)
Die gesellschaftlichen Verhältnisse umfassen mehr als die Arbeitstätigkeit, wenngleich nach marxistischer Ansicht die Arbeit und das Eigentum an den Mitteln der Arbeit den Kristallisationskern der Gesellschaft bilden. Erziehung fungiert jedoch nach dieser Sicht unter dem Primat der „materiellen Produktionsverhältnisse", unter politischen, ökonomischen, sozialen, religiösen usw. Beziehungen, die zugleich Bedingungen der Erziehung sind. (Vgl. u. a. Stiehler 1972; 1974; Sandkühler 1973)

Aus diesem knappen Exkurs in die klassische marxistische Theorie wird meines Erachtens zweierlei für die Beurteilung des Verhältnisses von Marxismus und Didaktik deutlich:

1. Auch die marxistische Theorie kann eine Reform im Rahmen der bestehenden „kapitalistischen Gesellschaftsordnung" nicht ablehnen. Vielmehr ist es eine These dieser Theorie, daß über die Reformierung und Entwicklung des Gesellschaftssystems, über das Anwachsen der „Produktivkräfte" einer Gesellschaft die sozialistische Entwicklung vorbereitet wird. Inwieweit hieraus in einzelnen marxistisch orientierten Gruppen unterschiedliche Strategien abgeleitet werden, mag hier nicht zur Diskussion stehen.
Die Anerkennung der Notwendigkeit der Reform läßt eine Kritik der „bürgerlichen Didaktik" unter anderem Licht erscheinen. Zumindest können marxistisch orientierte Theoretiker diejenigen didaktischen Ansätze, die nicht einfach das Vorhandene stabilisieren wollen, sondern sich um eine fortschreitende Demokratisierung und Humanisierung der Wirklichkeit bemühen, nicht einfach als technologische Anpassungsstrategien diffamieren. Auch ist es wenig nutzbringend, einen sogenannten materialistischen Ansatz der Didaktik zu verkünden (vgl. Bönsch 1975), ohne sich differenziert genug mit der bisherigen Didaktik auseinanderzusetzen.[113]
2. Das Verhältnis marxistischer zur didaktischen Theorie schließt immer auch die Frage der Überwindung des gegebenen Gesellschaftssystems ein. Zwar mag es mittelfristig so sein, daß eine marxistisch orientierte Didaktik auch Leistungen für das gegebene Gesellschaftssystem erzeugen will, langfristig jedoch sollen diese Leistungen einer sozialistischen Perspektive dienen. Andererseits ist Didaktik immer direkte Widerspiegelung eines gesellschaftlichen Zustandes; der Didaktiker heute kann aufgrund seines direkten Praxisbezuges zwar für das Morgen unterrichten, aber nicht das Morgen selbst zum alleinigen Gegenstand der Didaktik machen. Eben hieran muß ein klares Verhältnis von Marxismus und Didaktik immer kranken: Soweit die im Rahmen einer gegebenen Gesellschaftsordnung

113 Der Ansatz von Bönsch ist allerdings differenzierter als Huiskens Kritik. Besonders zur Werturteilsproblematik wirft Bönsch entscheidende Fragen auf. Bönsch erkennt meines Erachtens jedoch ungenügend die Möglichkeiten, seine Wertsetzungen auch im Rahmen des Heimannschen Konzeptes realisieren zu können. Zwar problematisiert Bönsch notwendig zu erstellende Bedingungsfeldanalysen (1975, S. 93 ff.), gelangt aber nicht zu einer so klar gegliederten Strukturfassung wie Heimann. Zudem wird der didaktische Erkenntnisstand der „Berliner Schule der Didaktik" *nur* (!) nach Heimann/Otto/Schulz (1965) beurteilt. Es bleibt abzuwarten, ob es Bönsch besser als bisher gelingen wird, sowohl die Grundpositionen seiner kritischen Haltung zu markieren, als auch instrumentale Hilfen für den Lehrer zu erarbeiten. Bönsch scheint partiell die Möglichkeiten seiner materialistisch orientierten Didaktik auch zu überschätzen: Sie wird immer nur Teil einer didaktischen Gesamtdiskussion sein, wie sehr ihr Verfasser auch ihre Allgemeingültigkeit anstreben mag. Eine Einschränkung, die dem Didaktiker, der seine Wertentscheidungen transparent machen will, immer bewußt sein sollte.

von der breiten Mehrheit der Bevölkerung als wünschenswert erachtete Reform voranschreitet, so weit kann sich die Didaktik als Reproduktion des dem Didaktiker aufgegebenen Systems entwickeln; Didaktik hingegen als völlige Negation eines gegebenen Zustandes, als Ausdruck eines intensiven Kampfes gegen ein Gesellschaftssystem und gegen den Willen der Mehrheit der Bevölkerung, stößt durch die öffentliche Kontrolle des Didaktikers *in der Schule* sofort auf Widerstand. Insoweit ist eine marxistisch bestimmte Didaktik *praktisch* nur in dem Maße entwickelbar, wie der Wunsch breiter Bevölkerungsschichten nach marxistischer Orientierung entstehen würde.