III. Teil

Die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik als Forschungsaufgabe

A. Das Problem der Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik

1. Mängel der Gegenstandsbestimmung

Die Gegenstandsbestimmung der Didaktik ist maßgebend für die Forschungs- und Lehrausrichtung didaktischer Wissenschaft. Auf die mit der Gegenstandsbestimmung verbundene Methodologie, die bei der Erörterung und Bestimmung des Gegenstandes zur Anwendung kommt, und auf das spezifische Theorie-Praxis-Verhältnis, das durch die Gegenstandsbestimmung fixiert wird, soll in den beiden nächsten Kapiteln eingegangen werden.
Die Gegenstandsbestimmung soll zunächst als Ausgangspunkt didaktischer Theoriebestimmung betrachtet werden. Hier entscheidet sich der Bezugsrahmen didaktischer Theorie, der zugleich methodologische und theoretisch-praktische Voraussetzungen aufdeckt. Die Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik umfaßt so gesehen jedoch mehr als die bloße Definition, was Didaktik in diesem oder jenem Verständnis sei: Sie meint die systematische Entfaltung der Zusammenhänge des didaktischen Gegenstandes aus bestimmter theoretischer Sicht, d. h. die genauere Absteckung und Erörterung der wirklichen und möglichen Gegenstände der Didaktik. Vom Gesichtspunkt derartiger Bestimmung des Gegenstandsbereiches der Didaktik her betrachtet, zeigten sich die verschiedenen didaktischen Theorien in bestimmter gegenstandsbezogener Ausrichtung fixiert und differenziert. Allen Ansätzen ist gemeinsam, daß sie um eine Gegenstandsbestimmung bemüht sind. Soweit die verschiedenen didaktischen Ansätze in dieser Arbeit behandelt wurden, lassen sich *zusammenfassend* folgende Bestimmungszusammenhänge unterscheiden:

1. *Der bildungstheoretische Ansatz* reduziert in seiner allgemeinen Definition den Gegenstand der Didaktik auf die Was-Beziehungen des Unterrichts. Die Analyse der Was-Beziehungen wiederum unterliegt bestimmter Einschränkung durch die Bestimmung des bildungsmäßig zur Disposition stehenden Weltbildes, das überwiegend weltanschaulich konservativ-traditionsbewußt entfaltet wird und methodologisch weitgehend irrationalistischer Lebensphilosophie folgt. Die allgemeine Bestimmung der Didaktik ist in den Zusammenhang philosophischer Spekulation einge-

bunden und nur vermittelt über diese bei sich selbst: Didaktik realisiert sich nur in der Spekulation über die nicht näher hergeleitete und empirisch aufbereitete didaktische Situation, sie stellt sich überwiegend als Textanalyse her. Derart vermittelt, wird Didaktik allgemein auf Bildung reduziert, wobei speziell bildende Begegnung als eigentliche Konkretion der Bildung gemeint ist. Kategoriale Bildung bezeichnet die Öffnung dieser Reduktion auf Aufgaben des Lebens in allgemeiner Abstraktheit und Unverbindlichkeit, weil die je konkrete Bildungssituation nicht näher zur komplexen Analyse ansteht. Der Mangel der allgemeinen bildungstheoretischen Bestimmung der Didaktik offenbart sich in der konkreten inhaltlichen Füllung allgemeiner Aussagen durch spezielle Gegenstandsbestimmungen: Hier ist die Bildungstheorie über Gedanken zum staatlich Vorgegebenen der Bildung und zur Aufgliederung von Fragen nach der formalen Aufarbeitung eines vorgegebenen Inhalts nicht hinausgelangt. Indes zeigt sich gerade in der Reflexion des *Was* des Unterrichts und der Aufgliederung der Fragen nach dem Was des Unterrichts die spezielle Stärke der Bildungstheorie gegenüber anderen didaktischen Ansätzen: Hier wurden zumindest spezielle didaktische Bestimmungsmomente von anderen Theorien übernommen. (Vgl. Anm. 77, S. 181)
Den doppelten Mangel, weder Empirie noch Ideologiekritik in die Erforschung der bildenden Begegnung aufgenommen zu haben, konnte die kritisch-konstruktiv gewendete Bildungstheorie zunächst nur deklarativ beseitigen. Als Problem bleibt in der neuesten Bildungstheorie, daß die Reflexion über die speziellen Gegenstände der Didaktik allzu leicht in Spekulationen über die Anwendbarkeit widersprüchlicher Aussagen unterschiedlicher Theorien aufgelöst wird. Die Bildungstheorie scheitert damit immer wieder an der ungenügenden Herleitung ihres Begriffes: Die Kategorie Bildung bleibt in ihr ein Abstraktum, das der beliebigen Füllung subjektivistischer Spekulation unterliegt. Andererseits kann diese Spekulation durchaus zu wissenschaftlichen Aussagen führen.
Die pädagogische Autonomie, die der bildungstheoretische Ansatz fordert, stellt ein bildungstheoretisches Ideal dar, das in seinen Wirklichkeitsbezügen nur sehr ungenau analysiert wurde. Das Ziel, den Lehrer aus den gesellschaftlichen Zwängen zu befreien, wurde mit der pädagogischen Realität verwechselt, weil die Bestimmung des pädagogischen Verhältnisses als bildende Begegnung weitere Beziehungen und gesellschaftliche Zusammenhänge pädagogischer Realität nicht in den Blick kommen ließ. Damit wurde auch nur sehr ungenügend sichtbar, daß die pädagogische Verantwortung des Lehrers kein Ethos „an sich" ist, sondern erst im und durch den gesellschaftlichen Wirklichkeitsbezug verwirklicht und gebildet wird.

2. *Paul Heimann* hatte sich von der Bildungstheorie weniger durch direkte Kritik als vielmehr durch konstruktive Entgegensetzung abgegrenzt. Heimann faßt die didaktische Entwicklung in einer Zwischenbilanz zusammen, wobei die Grundsätzlichkeit seiner Auseinandersetzung mit der Didaktik zugleich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Heimann gebietet, wenn über gegenwärtige Didaktik diskutiert werden soll. (Vgl. Reich/Thomas 1976)
Heimanns Ansatz vermeidet eine strenge allgemeine Definition der Didaktik und weist die Notwendigkeit des Fortschreitens auf eine strukturierte Gegenstandsbestimmung der Didaktik andererseits als Forschungsaufgabe nach. Die Heimannsche Wende in der Didaktik ist gleichsam doppelt: Erstens die Enge bildungstheoretischen Traditionsbewußtseins und geschlossener Weltsicht aufzugeben und zweitens die Faktorenkomplexion der in didaktische Prozesse hineinreichenden Zusammenhänge in die Auslegung einzubeziehen, d. h. den didaktischen Prozeß in der Konkretheit abbilden zu wollen, in der er tatsächlich und nachweislich abläuft. So will Heimann wohl Wertfreiheit verstanden wissen: als Gegenwert zur idealistischen Spekulation, als Wertvorstellung wissenschaftlicher (offener) Vernunft, deren moralische Prinzipien aus der humanistischen Aufklärung bezogen werden.
Die humanistische Norm weist Heimanns Herausforderung an die *Reform* gesellschaftlicher Verhältnisse zur effektiven Entwicklung didaktischer Prozesse nach, die Auffassung der Wertfreiheit hingegen verstrickt Heimann in die unnötige Behauptung einer Baugesetzlichkeit jeglichen Unterrichts mit zeitlos gültigen konstanten Strukturmomenten. Gerade diese angeblich wertfreie Fixierung ist jedoch wertend und harrt der Relativierung: Baugesetzlichkeiten didaktischer Prozesse erfordern methodologische Durchdringung, wie sie noch kein didaktischer Ansatz vorlegen konnte: eine Absicherung des komplexen und komplizierten didaktischen Prozesses in mehrdimensionaler und multifunktionaler Hinsicht, um nicht erneut aus der erkannten Faktorenkomplexion eindimensional Zusammenhänge auszuschließen.
Heimann wollte dem Anspruch nach keinen Ausschluß, suchte Reduktionen zu vermeiden, reduzierte jedoch letztendlich den allgemeinen Gegenstandsbereich der Didaktik:
Dies besonders im Hinblick auf die behauptete Strukturgesetzlichkeit sechs konstanter Strukturmomente, die er phänomenologisch gewonnen hatte. Diese Strukturmomente bedeuten aufgrund ihrer Breite und vielfältigen inhaltlichen Füllbarkeit eine enorme Bereicherung der didaktischen Theorie, insbesondere einen entschiedenen Fortschritt gegenüber der Bildungstheorie. Andererseits beinhalten sie die Gefahr der Festschreibung

der Didaktik auf konstante Größen, die in Wirklichkeit historische Variable sind. Als Strukturmomente unterliegen sie selbst der Auswahl aus einem allgemeineren Strukturzusammenhang, der aus aktueller Sicht so und nicht anders gewählt wurde. Denn: Heimann gewinnt die Baugesetzlichkeit jeglichen Unterrichts aus dem pragmatischen Interesse der Entscheidungshilfe, die die didaktische Theorie dem praktizierenden Didaktiker bietet, d. h. Didaktik begründet sich aus der historischen Sicht der Verbesserung von Entscheidungszusammenhängen. Heimann hätte auch andere Baugesetzlichkeiten behaupten können: beispielsweise aus der Sicht der Funktionalität didaktischer Prozesse im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungsnotwendigkeiten. Hier hätten sich phänomenologisch andere Kriterien gewinnen lassen: Kriterien der ökonomischen, politischen, ideologischen usf. Entsprechung gesellschaftlicher und didaktischer Anforderungen, nach der Vermitteltheit anthropogener und sozialkultureller Voraussetzungen mit den Erfordernissen gesellschaftlicher Funktionalität und entsprechenden funktionalen didaktischen Lösungsstrategien. (Z. B. als Lehrplanreform) Die Heimannsche Bestimmung in der Notwendigkeit pragmatischer Entscheidungshilfe, im Rahmen der Einlösung des Versprechens, das Theoretisieren zu lehren, mündet in ein hypothetisches Muster der Analyse von Unterricht, und es wäre eine Überschätzung dieses Ansatzes, diese Interpretation als wertfreie Baugesetzlichkeit auszugeben. Andererseits müssen alle didaktischen Ansätze die Berechtigung ihrer Existenz immer wieder über die konstruktive Auseinandersetzung mit der Heimannschen *Entscheidungshilfe* nachweisen: Didaktik als Forschungsaufgabe heißt immer wieder, bei Heimann anzufangen, weil der Didaktiker auf Entscheidungshilfen angewiesen ist. Das besondere Verdienst Heimanns liegt darin, daß er die Entscheidungsfindung in den Zusammenhang mit der *Bedingungs-* bzw. *Faktorenanalyse* stellte. Damit sind, wenngleich diese Aufgabe bisher größte Schwierigkeiten bereitet, der Didaktik die Notwendigkeiten und Möglichkeiten weiterer Forschung angezeigt worden.

3. Der scheinbare Nachteil des Heimannschen Ansatzes, in die Bestimmung einer unüberschaubaren Faktorenkomplexion geraten zu sein und sich in dieser Komplexion der Aspektzusammenhänge nicht eindeutig auf kausale Abläufe festlegen zu können, gerät gegenüber dem scheinbaren Vorteil *informationstheoretisch-kybernetischer* Eindeutigkeit zur Aufrechterhaltung wissenschaftlicher Denkweise. Die kybernetische Pädagogik versichert sich zwar viel Wissenschaftlichkeit, aber die Reflexion über die komplexen Aufgaben der Wissenschaft wird verdrängt. Der im Heimannschen Ansatz aufgewiesenen Widersprüche und Zusammen-

hänge beraubt, wird Didaktik in kybernetischer Wendung zur Technik vorentschiedener Prozesse, mithin zur Tätigkeit des Programmierens vorgegebener Information und Reflexion: Trennung von didaktischer Reflexion über die Faktorenkomplexion und Verabsolutierung technischer Fertigkeit, komplexe Faktoren zu organisieren. Die Trennung wird zur Unmöglichkeit, didaktische Prozesse außerhalb programmierter Instruktion (als Sonderfall didaktischer Prozesse) umfassend einzusetzen: Der Schematismus informationstheoretisch-kybernetischer Sicht wurzelt in der Ignoranz gegenüber den komplizierten Voraussetzungen didaktischer Prozesse und damit dem Feld didaktisch-wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Es wird nur das zur Umsetzung vermittelt, was vorgegeben ist, die Art und Weise der Vermittlung richtet sich einseitig auf einen Sonderfall didaktischer Vermittlung aus. Die Notwendigkeit informationstheoretisch-kybernetischer Didaktik zeigt sich jedoch nur in einer speziellen Funktion: einen Sonderfall didaktischer Vermittlung näher zu erforschen und zu entwickeln. Es kennzeichnet dies allerdings zugleich auch die Begrenztheit derartiger Versuche und ihre Abhängigkeit von dem Forschungsstand auch der Allgemeinen Didaktik.

4. *Der marxistisch-leninistisch orientierte Ansatz* sucht das Bezugsfeld zur Gegenstandsbestimmung didaktischer Prozesse dem Anspruch nach in der objektiven Realität, die sich als gesellschaftliche Seinsweise im Bewußtsein der Menschen widerspiegelt und die das soziale Bewußtsein bestimmt und vermittelt über dieses Bewußtsein gesellschaftlich relevant wird. Der Begriff der Tätigkeit, dessen zentrale Konkretion die Arbeit des Menschen darstellt und die sozial-ökonomisch gesehen verschiedene Produktionsverhältnisse zum Ausdruck bringt, steht im Zentrum marxistischer Denkweise: Der Erzieher als Erzieher ist schon immer gesellschaftlich Erzogener. Bevor die Erziehungsleistung nur oberflächlich begriffen, d. h. nach ihrem tatsächlichen Ablauf bloß beschrieben wird, gilt es, die Hintergründe der oberflächlichen Abläufe aufzudecken, die Ursachen der gesellschaftlichen Erscheinungsbilder zu entschlüsseln. Dabei enthält das „Kapital" von Marx die Grundanalyse der „bürgerlichen Gesellschaft", die die Höhe wie den notwendig geschichtlichen Zerfall dieser Gesellschaftsordnung analysiert und in die Forderung nach der aktivnotwendigen, politischen und revolutionären Tat eines massenhaften Subjekts mündet. Für den Marxismus schließt die Gegenstandsbestimmung einer Gesellschaftswissenschaft so immer die Frage nach der Aufdeckung der gesellschaftlichen Verhältnisse ein: die Analyse der realen Situation, um das Bewußtsein als widergespiegelte Seinsweise des objektiven gesellschaftlichen Seins nachzuweisen. Die marxistisch-leninistisch

orientierte Didaktik der DDR versagt sich diesem Anspruch, indem sie ihn an die Philosophie und politische Ökonomie verweist und als Bestimmungsort der Didaktik im Wenigerschen Sinne allein den Staat bzw. dessen Funktionäre anerkannt. Nach Klingberg (1972, S. 44) liefern in erster Linie die Dokumente der Partei Gesichtspunkte didaktischer Besinnung. Die Didaktik der DDR ordnet sich der Zweckmäßigkeit parteilicher Setzungen unter, und sie kann in diesem Rahmen auch auf Leistungen verweisen. Die Didaktik ist Teil eines Lehrplanwerkes, das den praktizierenden Lehrer nicht im unklaren über die erstrebte Wissenschaftlichkeit und Durchführung des Unterrichts läßt. Gerade hier machen sich die unterschiedlichen Gesellschaftssysteme in der deutschen Didaktik geltend. Die weltanschauliche Grundlage und die zentralisierte Ausrichtung und Zweckbestimmung geben der Didaktik der DDR einen Vorteil in systematischer, interdisziplinärer und praktischer Hinsicht, was die Eindeutigkeit des Erwarteten betrifft. Jedoch sind die Grenzen der Didaktik eng gezogen: Paul Heimanns Konzept gibt umfassendere voraussetzende Bedingungen des Unterrichts an, als sie in der Ziel-Inhalt-Methoden-Relation der DDR-Didaktik zum Ausdruck gebracht sind. Das Interesse westlicher didaktischer Wissenschaft richtet sich daher eher auf die sozialistischen Wissenschaftsdisziplinen, die den pädagogisch-didaktischen Prozeß auf breiterer Grundlage problematisieren: Psychologie, Soziologie, Ökonomie, Philosophie, Kybernetik und andere.

5. *Die neueren didaktischen Ansätze* konnten wenig grundlegende Impulse für die Weiterentwicklung der Didaktik geben. Zumeist in Ignoranz des erreichten Entwicklungsstandes und unter Verdrängung der bisher aufgehäuften gegenstandsbestimmenden und methodologischen Probleme konnten sie keine wirklich praktikablen Alternativen entwickeln. Die oft mangelnde Auseinandersetzung vor allem mit Paul Heimann oder die Auseinandersetzung, die entscheidende Arbeiten von ihm unberücksichtigt ließ, zeigt deutlich die fehlende Kontinuität didaktischer Arbeit auf. Die Versuche, unter immer neuen Oberbegriffen wie „Kommunikation", „Situation", „Emanzipation" usf. Didaktik neu zu begründen, erwiesen sich als eindimensional und unfruchtbar. Die didaktische Wissenschaftsentwicklung benötigt weniger eine Neubegründung aus der Sicht einzelner Begriffe als vielmehr einen strukturellen Erklärungsrahmen, der von dem bereits erreichten Stand didaktischer Theorieentwicklung zur Erfassung des Strukturzusammenhanges Unterricht ausgeht. Die neueren Ansätze bescheiden sich meistens mit der Vermittlung von Teileinsichten, sie stehen im Ringen gegenseitiger Konkurrenz, ohne die Konkurrenz aufheben zu können, weil ihr wissenschaftlicher Ein-

satzort zu schmal für die erforderliche komplexe didaktische Wissenschaftsentwicklung ist. Dort, wo die neueren Ansätze versuchen, aus der Sicht einer umfassenderen Theorie Didaktik zu begründen (vgl. Schäfer/Schaller), scheiterten sie bisher an der Unfähigkeit, den kausalen Zusammenhang zwischen ihrer Theorie und der didaktischen Praxis differenzierter und plausibler als bisherige didaktische Ansätze zu entwickeln.

6. *Die Curriculumdiskussion* zeigt einen besonderen Entwicklungszweig didaktischer Forschung, der immer mehr als Ersatz der stagnierenden Entwicklung der Didaktik durchgesetzt wird. In Wirklichkeit sind nur die Begriffe verschoben, d. h. die gegenwärtige Curriculumdiskussion eignet sich mehr oder minder differenziert den ursprünglichen didaktischen Gegenstandsbereich als Untersuchungsgegenstand an. Dabei steht das Lehrplanproblem im Vordergrund. Das Curriculum wurde als Lückenbüßer einer mangelhaft auf den Lehrplan bezogenen westdeutschen Didaktik begründet. Besonders der bildungstheoretische Ansatz hatte in bezug auf die Lehrplanrevision versagt. Der Lehrplan war bildungstheoretischer Theorie zufolge ein Problem staatlicher Vorgabe und nicht Ort didaktischer Erneuerung. Auch Heimann konnte, trotz mancherlei Anregungen, das Lehrplanproblem der Didaktik nicht konstruktiv lösen. Sein Programm beschränkte sich auf die Entscheidungsfindung des Lehrers und erstreckte sich nicht bis hin zur systematischen Erfassung lehrplantheoretischer Probleme, wenngleich diese in den Blick geraten waren. Kybernetisch gewendet entschwand das Lehrplanproblem wieder, und die nachfolgenden neueren Ansätze gingen zumeist von der Voraussetzung aus, daß die Curriculumdiskussion ohnehin Lehrplanprobleme bearbeite. Forschungsmethodologisch wurde so eine Trennung von Didaktik und Curriculum befestigt, die m. E. weder eine effektive Entwicklung der Didaktik noch des Curriculums gestattet: Nicht nur das Streiten um die Gegenstandskompetenz, auch das Fehlen der Einsicht, Kompetenzen auf der Grundlage abgesteckter konstruktiver Wissenschaftsmethodologie unter Angabe des je wertenden Interesses zu klären, führte oft zu verwirrenden Auseinandersetzungen.

2. Entwicklung der Didaktik in unterschiedlichen Gesellschaftssystemen

Ein Vergleich zwischen dem Ansatz Paul Heimanns und der Didaktik in der DDR vermag klar, trennende und gemeinsame Punkte der Entwicklung der Didaktik in den unterschiedlichen Gesellschaftssystemen zu verdeutlichen.

Heimann fordert die Abbildung des didaktischen Prozesses in einem theoretischen Äquivalent. Um die Fähigkeit des Didaktikers herzustellen, dieses Äquivalent in unterschiedlichen Situationen schöpferisch bilden zu können, muß Didaktik das Theoretisieren lehren, d. h. die Didaktik darf sich nicht auf die verbale Vermittlung vorgegebener Stoffe beschränken, sondern erfordert ein Praktikum zur Vermittlung theoretischer Einsicht über abzubildende Zusammenhänge. Heimann bleibt trotz dieser groß angelegten Anforderung realistisch: Didaktik bleibt auf einen besonnenen Eklektizismus vorerst beschränkt und ist an ein „mittleres Maß wissenschaftlicher Begründetheit" gebunden. Der Didaktiker kann nicht immer auf dem Erkenntnisniveau des Fachwissenschaftlers Entscheidungen treffen, wenngleich er diese auf diesem Niveau treffen sollte. (Fachwissenschaftler meint nicht nur Schulfach, sondern auch Psychologie, Soziologie usf.) Heimanns Didaktiker steht damit immer in doppelter Spannung: In weiter Hinsicht verkörpert er einen universellen Wissenschaftler, der die Kriterien seiner *besonnenen* Auswahl aus dem wissenschaftlichen Forschungsstand synthetisiert, in engerer Hinsicht einen Didaktiker, der besonnen eklektizistisch und mit einem „mittleren Maß wissenschaftlicher Begründetheit" seinen Unterricht entwickelt. Was für die individuelle Problematik des Didaktikers gilt, stellt sich bei Heimann auf einer anderen Ebene für die weite und enge Gegenstandsbestimmung der Didaktik her: Weit ist die Didaktik mit ihren anthropologischen und sozial-kulturellen Voraussetzungen bestimmt, eng über die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien auf die Oberfläche des didaktischen Prozesses bezogen. Die weitere Gegenstandsbeziehung erfährt der Didaktiker nur so weit, wie er in die Regeln der Besinnung der Wissenschaften eingeführt wird, also in die Fachwissenschaften und jene Fächer, die als Grundlagenfächer didaktischer Ausbildung gelten. (Philosophie, Psychologie, Soziologie, usf.) Die enge Gegenstandsbestimmung wird über die Perspektive und den jeweiligen Horizont didaktischer Forschung konkretisierbar und effektivierbar: Nur die Didaktik, die der weiten Bestimmung ihrer Voraussetzungen sich versichert hat, wird in der Lage sein, längerfristig wissenschaftlich haltbare Grundlagen zu erstellen und im Sinne der engeren Gegenstandsbeziehung zu wissenschaftlichen Handlungsstrategien gelangen. Dabei kann und soll die Didaktik allerdings nicht als Superwissenschaft den Streit um moderne Gesellschaftswissenschaften führen, sie darf jedoch auch nicht außerhalb dieses Streites existieren. Didaktik als Handlungswissenschaft hängt in ihrer Kompetenz auch von der wissenschaftlichen Qualifikation der Didaktiker ab. Diese grundlegende Einsicht verstand Heimann, in seiner Theorie niederzulegen.

Wenngleich von anderen Prämissen ausgehend, gelangt auch die *Didaktik der DDR* zur Heraushebung der bedeutenden Rolle der Lehrerpersönlichkeit im didaktischen Prozeß. Die Aspekte der Erklärung der Bedeutung der Persönlichkeit im didaktischen Prozeß sind jedoch in der Entwicklung der DDR-Didaktik kontrovers: Einerseits im Sinne des marxistischen Anspruches weit auf die Voraussetzungen der Persönlichkeitsbildung bezogen, wenngleich hier die Forschung noch weit hinter dem theoretischen Anspruch zurücksteht, andererseits und bis heute dominierend als aktueller Bezug auf die ideologischen Prämissen der aktuellen Erfordernisse unter Vernachlässigung tiefer gehender gesellschaftskritischer Forschungsarbeit. Die Dominanz der engen Definition der Didaktik in der DDR, d. h. die Ausrichtung auf Vermittlungsprozesse ohne systematische Erfassung der widersprüchlichen Realität didaktischer Prozesse, führt zu denselben uneffektiven Vermittlungsstrategien, wie sie in engen Didaktikauffassungen westdeutscher Provenienz anzutreffen sind: Überwiegen schematischer Lösungswege und rezepthafter Empfehlungen und Mangel an kritischer Selbstdistanzierung und Reflexion. Diese Ineffizienz bleibt auch marxistischen Kritikern nicht verborgen, die für einen weiteren Gegenstandsbereich optieren.

Beide Ansätze zeigen in ihren Bemühungen um die Verwissenschaftlichung der Didaktik das Problem der Gegenstandsbestimmung in enger oder weiter Grenzziehung als fundamentales Begründungsproblem der Didaktik überhaupt an. Der Heimannsche Ansatz ist weiter gefaßt, offener für die Entfaltung differenzierter didaktischer Forschung, weniger absolut in der Umsetzungsaufforderung vorgegebener Verhältnisse.

Gerade im theoretischen *Anspruch* zeigt die marxistisch-leninistische Didaktik andererseits eine humanistische Stärke, der die westdeutsche Didaktik, die sich auf demokratische Lebensverhältnisse beruft, nicht entbehren sollte und die auch Heimann in schultheoretischen Schriften immer wieder hervorhob: Die Forderung, die Allseitigkeit der Bildung Schritt für Schritt umzusetzen und Erziehung als einen lebenslangen Prozeß zu begreifen, der in seinen bildenden Potenzen allen Menschen als Wahrung ihres demokratischen Lebensrechtes zugestanden werden muß. Die allseitig ausgebildete Persönlichkeit im Sozialismus wird zugleich im Sinne sozialistischer Moral erzogen, was eine weltanschauliche Entscheidung für das sozialistische System einschließt. Dieses System mit all seinen gesellschaftlichen Folgen ist in der westdeutschen Verfassung ausgeschlossen, soweit eine Diktatur des Proletariats gemeint ist (vgl. zur differenzierten Analyse: Abendroth 1966), nicht ausgeschlossen ist der humanistische Anspruch, den die sozialistischen Länder vor allem in ihren Bildungssystemen (auch vermittelt über die Didaktik) in bestimmten Bereichen

durchgesetzt haben und dessen Vorbildwirkung auch von nichtmarxistischen Erziehungstheoretikern hervorgehoben wird. (Vgl. u. a. Bronfenbrenner 1972)

3. Die weite und die enge Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik

Für jede Wissenschaft kommt es darauf an, so betonen Wissenschaftler immer wieder, zu dem Wesen der Erscheinungsformen der Natur und Gesellschaft vorzudringen, um in der Faktorenkomplexion eine Struktur zu erkennen, die die Gesetzmäßigkeiten des wissenschaftlich erforschten Gegenstandes beschreiben hilft. In diesem Zusammenhang tritt in den Wissenschaftsdisziplinen meistens auch die Frage nach dem weiteren und engeren (eigentlichen) Gegenstand der Untersuchung auf. Wie wenig ist zum Beispiel der engere Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft, die sich mit der historischen Entwicklung des Erziehungswesens auf der einen Seite, mit der Entwicklung des Bewußtseins und der Ideen von Pädagogen über diese Entwicklung auf der anderen Seite beschäftigt, gleichzusetzen mit dem weiteren Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft: dem Menschen und seiner Persönlichkeit, der Gesellschaft, in der sich mit all ihren vielfältigen und miteinander verbundenen Inhalten und Formen Erziehung bewußt und unbewußt, organisiert und unorganisiert abspielt. So beinhaltet der engere Gegenstand der Pädagogik und Didaktik die Reduktion dieses weiteren Gegenstandsfeldes auf ein derzeitig zu bewältigendes Maximum an Theoriebildung, der weitere Gegenstand hält hingegen die Hoffnungen auf ein immer besseres Erfassen der Zusammenhänge, auf Bewältigung heute unbewältigbarer Probleme wach.
Eine Wissenschaft hat als weiteren Gegenstand eine Vielzahl von Erscheinungen und Zusammenhängen zu untersuchen, die zugleich Inhalt des weiteren Gegenstandes anderer Wissenschaften sind. Für die Pädagogik bzw. Didaktik gilt, daß sie sich nicht nur mit den erzieherischen Erscheinungsformen im Rahmen des pädagogischen Verhältnisses beschäftigen darf, sondern immer auch politische, ökonomische, juristische, soziale, ideologische, kurzum alle gesellschaftlichen Verhältnisse, in die sie und der von ihr untersuchte Gegenstand eingebunden sind, untersuchen sollte. Diese Aufgabe ist sicherlich immer auch nicht zu bewältigen, aber Anstrengungen, die Erziehungswirklichkeit nicht einseitig zu beschreiben und zu erklären, müssen verstärkt werden, wenn die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik weiterentwickelt werden sollen. Es muß andererseits festgehalten werden, daß es nicht

darum gehen kann, daß der bisher engere Gegenstand pädagogischer und didaktischer Wissenschaft identisch mit dem weiteren Gegenstand werden soll. Dies würde nach sich ziehen, daß die Pädagogik-Didaktik plötzlich zur zentralen Gesellschaftswissenschaft erklärt werden müßte, ein Schritt, der die gewisse Trostlosigkeit des jetzigen Zustandes in krasse Selbstüberschätzung transformieren würde. Das Problem ist subtiler Natur und erfordert differenzierte Überlegungen: Methodologisch bedeutet die Einschränkung des weiteren Gegenstandes auf einen engeren, daß eine pädagogisch-didaktische Zielprogrammatik nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen aufgestellt werden müßte, um aus dem weiteren Bezugsfeld das engere Entscheidungsfeld in der gegebenen Phase der historischen Entwicklung sinnvoll auszugrenzen.

Im Rahmen dieser Ausgrenzung müßte ferner das Verhältnis der Wissenschaften untereinander bedacht werden. Die Didaktik als Wissenschaft muß einmal in ihrem Verhältnis zu den anderen Wissenschaften, die in den weiteren Gegenstand der didaktischen Wissenschaften hineinreichen, untersucht werden; das schließt z. B. die Frage nach ihrem Verhältnis zur Psychologie, Soziologie, Philosophie, Ökonomie, Biologie, Medizin, Kybernetik u. a. ein; zum anderen muß sie jedoch – und das ist die Doppelseitigkeit dieses Verhältnisses – ihren eigenen Gegenstand so definieren, daß er von ihr optimal genutzt werden kann, ohne daß die Ergebnisse der anderen Wissenschaften ihr verlorengehen oder von ihr nur reproduziert werden.

An dieser Stelle setzt die doppelte Begründung didaktischer Wissenschaften ein:

1. Die Reflexion über den weiteren Gegenstand didaktischer Wissenschaft bedingt, daß die Erkenntnis der gewaltigen Komplexität der Bestimmtheit des didaktischen Prozesses und der Notwendigkeit synthetisierender und forschender Methoden anerkannt wird, um diesen Prozeß theoretisch adäquat zu erfassen. Dieser Aspekt schließt sowohl die deutliche Ableitung der erkenntnisleitenden Interessen des forschenden Theorieansatzes als auch die vielseitige Analyse der theoretischen und empirischen Aspekte ein. (3.1.)

2. Die Bestimmung des engeren Gegenstandes der Didaktik als Ausdruck gesellschaftlicher Bedürfnisse im Sinne der Tradierung und Weiterentwicklung der Gesellschaft bedingt, daß sowohl die Herleitung der erkenntnisleitenden Interessen im Zusammenhang mit der Eingrenzung des Bedingungsfeldes als auch die Entwicklung bestimmter Kriterien und Theoriegerüste, die es effektiv erlauben, im Rahmen der Bedingungen Entscheidungen zu fällen, vorangetrieben wird. (3.2.)

3.1. Die weite Bestimmung des Gegenstandes

Die didaktische Wissenschaft müßte sich zunächst ihren weiteren Gegenstand genauer als bisher erarbeiten. An der Feststellung Heimanns, daß die Didaktik in diesem Felde einem besonnenen Eklektizismus folgen muß, hat sich bis heute nichts geändert. Jedoch müssen die Kriterien der Besinnung deutlicher zur Disposition gestellt werden, als es häufig der Fall ist. Ferner darf und kann sich die Didaktik nicht auf Dauer damit begnügen, in dem Wissenschaftsstreit von Psychologie, Soziologie usw. ohne Anmeldung eigener Interessen aufgezehrt und verwirrt zu werden: Didaktische Fragestellungen müssen all die Wissenschaften erreichen, die das Objekt didaktischer Prozesse, d. h. alle Formen von Erziehungsprozessen, untersuchen wollen, sollen oder könnten. Es muß so für die Didaktik selbst ein größeres Spektrum wissenschaftlicher Ansätze zur Erarbeitung des weiteren Gegenstandes didaktischer Prozesse zur Disposition gestellt sein, wie auch die Rückwirkung dieses Spektrums auf andere Wissenschaften organisiert hergestellt werden müßte, um aus dem Meinungsstreit um die Zusammenhänge des weiteren Gegenstandes der didaktischen Wissenschaft eindeutiger als bisher wissenschaftliche Ableitungen des engeren Gegenstandsbereiches der Didaktik der Gegenwart, d. h. der didaktisch-wissenschaftlich zu bewältigenden Aufgaben hier und heute, vornehmen zu können. Eines ist allerdings gewiß: Dieser pluralistische Wettbewerb (sofern er wirklich pluralistisch organisiert wird) mündet nicht in ein allgemeines Händeschütteln, sondern in kontroverse Konzeptionen, die um Durchsetzung unbeschadet der Wissenschaftlichkeit ihrer Ansichten ringen und ihrerseits der Überprüfung harren: Sie müssen an dem Wahrheitsgehalt aufgestellter Aussagen und deren auch praktischer Nachweisbarkeit wissenschaftlich überprüft und an dem gesellschaftlich-demokratischen Anspruch der Gesellschaft gemessen werden. Somit wird die Notwendigkeit der Ideologiekritik und mithin der Integration ideologiekritischer Disziplinen in die Didaktik deutlich. Wissenschaft selbst ist Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse und damit niemals frei von einer kritischen Bestandsaufnahme ihrer gesellschaftlichen Funktion. Das Bestehende als das Wirkliche ist nur dann das Vernünftige, wenn es das Notwendige ist. Aber in dieser Hegelschen Aussage liegt eingeschlossen, daß das Notwendige als das Wünschenswertliche vom Menschen und von menschlicher Wissenschaft immer wieder zu bestimmen ist: Wissenschaft und damit didaktische Wissenschaft schließt also zugleich die Frage nach der menschlichen Wünschenswertlichkeit in sich ein. Hier nun mögen die Ansichten um die Verwissenschaftlichung der Didaktik am weitesten auseinandergehen: Die einen halten diese Frage nur normativ-

moralisch, als Zwecksetzung subjektiver Eingebung, für lösbar oder sehen in ihr eine bloße Machtfrage herrschender und politisch regulierter Machtverteilung, die in dieser Frage die Wissenschaften nicht konsultieren kann, da das Wissenschaftliche nur die Umsetzung, nicht aber die Setzung moralischer Normen zu kontrollieren versteht. Die anderen versuchen, menschliche Wünschenswertlichkeit wissenschaftlich zu erschließen, ein Versuch, der vor allem mit der Begründung des Handelns nach den Gesetzen der Vernunft zur Durchsetzung dringt. Wie die Lösung dieses grundsätzlichen Wissenschaftsstreites auch im Einzelfall beschaffen sein mag und Lösungen zustrebt, die Gesellschaftswissenschaften und auch die Didaktik leben mit diesem Konflikt. Sie halten diesen Konflikt jedoch nur dann für lösbar, wenn sie ihn zum Gegenstand ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses rechnen und nicht als unwissenschaftliche Fragestellung a priori aus der Wissenschaft zu eliminieren trachten. Die Verantwortung des Wissenschaftlers, auch des Didaktikers, konkretisiert sich in diesem Konflikt: Gehilfe wie auch immer vorentschiedener Wünschenswertlichkeit zu sein oder Wünschenswertlichkeit mitzuentscheiden.

Es schien auch in der Didaktik eine Zeitlang so, daß nur der angeblich wertfreie, aber auch die Norm moralischer Zwecksetzung aussparende Weg der Wissenschaftsfindung optimale Wissenschaftsentfaltung erlaube. Nicht nur Ideologiekritiker wiesen die Zweifelhaftigkeit derartiger Auffassungen zurück. Wertfreie Wissenschaft selbst deckte sich immer wieder als wertend auf. (Vgl. u. a. Feil 1974) Voraussetzungslose Objektivität, so hob W. Schulz 1972 hervor, kann Didaktik nicht versprechen, sie sollte jedoch menschliche Wünschenswertlichkeit wissenschaftlich analysierbar, konkretisierbar, forderbar halten. Derartiges Engagement des Wissenschaftlers gegenüber den gesellschaftlich Mächtigen und Entscheidungsträgern beinhaltet die Verantwortung des Wissenschaftlers gegenüber Wissenschaft und Gesellschaft – ein Anachronismus, diese Verantwortung abzuwälzen!

Der fiktive Endpunkt derartiger Entwicklung wäre immer die Utopie einer wissenschaftlichen Gesellschaft, d. h. einer durch wissenschaftliche Maßstäbe nachgewiesenen und regulierten Gesellschaft, in der nicht bestimmte Interessen bestimmter Macht Kontrolle ausüben. Eine solche Regulation, so erstrebenswert sie erscheinen mag, sofern die Wissenschaft wohlgemerkt die Frage menschlicher Wünschenswertlichkeit zu ihrem Gegenstand in extenso gemacht hätte, erscheint heute als unmöglich: Gepreßt in die gesellschaftlichen, oft auch ökonomischen Notwendigkeiten, ist die Wissenschaft Spiegelbild der vorgegebenen (und oft auf zweifelhafte Interessen fixierten) Zwecksetzungen, und ihre Freiheit ist

begrenzt; sie hat nicht immer die Freiheit, wünschenswerte Notwendigkeit praktisch umsetzen zu können. So ist der weitere Gegenstand der didaktischen Wissenschaft immer schon in einen Konflikt von Notwendigkeit und Freiheit eingebunden, bevor die Didaktik bei ihrem eigentlichen Gegenstand sein kann: Didaktik trägt immer auch einen technologischen Aspekt der Anpassung an das Bestehende, obwohl wissenschaftlich auch *Zukünftiges* und *Wünschenswertes* angemahnt werden sollte. Konkret: Ein didaktischer Prozeß, der mit 30 Schülern durchzuführen ist, kann aufgrund einer nachweislichen Einsicht in die Qualität didaktischer Arbeit niemals so effektiv sein wie ein Prozeß, der nur mit 15 Schülern durchgeführt wird. Der Didaktiker fordert also kleinere Klassen. Diesen steht der ökonomische Nutzeffekt und mithin die gesellschaftliche Verfaßtheit entgegen: Die wissenschaftliche Einsicht muß nicht zugleich Einsicht aller und der Entscheidungsträger sein, und selbst wenn sie es wäre, könnten andere Einsichten in andere Notwendigkeiten eine Reformierung des bestehenden Zustandes verhindern. Es können auch einseitige Interessen einseitiger Interessenten Reformen verhindern, weil sie ihnen keinen Nutzen bringen.

Wie weit man diesen Aspekt insbesondere auch auf seine hier nicht darlegbaren psychologischen und soziologischen Aspekte hin erörtert, für die Didaktik und die Bestimmung des weiteren Gegenstandes der Didaktik bleibt folgende Einsicht hervorzuheben: Die Didaktik muß sich gegenüber dem weiteren Gegenstand ihrer Untersuchungen, d. h. vor allem dem Verhältnis von Persönlichkeit–Gesellschaft–Natur öffnen und psychologische, soziologische, ökonomische, politologische, humanbiologische usf. Erkenntnisse für die weitere Aus- und Eingrenzung ihrer Aussagengewinnung und Aussagen nutzen, anregen, befördern. Nur so kann die Didaktik wissenschaftliche Glaubwürdigkeit sichern, da nur eine offene Beziehung zu den Voraussetzungen der Didaktik die Grundlagen der Didaktik erhellen hilft. Die Schwierigkeiten, die durch diese notwendige Öffnung provoziert werden, geraten zur Entscheidung über eine effektive didaktische Wissenschaftsentwicklung: Den wissenschaftlich-ideologischen Meinungsstreit nicht nur zuzuspitzen und auf polemische Höhen zu führen, sondern zugleich die konkreten Lösungswege konstruktiv aufzudecken, um anhand der Praktikabilität didaktischer Theorie im Rahmen demokratischer Zielperspektive die Notwendigkeit der Durchsetzung bestimmter Ansätze aufzuzeigen. Gerade dies kennzeichnet das Dilemma der Entwicklung der Didaktik seit Heimann. Ein neuer Weg konnte schon deshalb nicht gewiesen und eine bessere Praktikabilität nicht erschlossen werden, weil die Didaktik als offene Theorie kaum konkretisiert wurde. Gerade der rigoroseste Weg der Abschließung, die kyberne-

tische Wendung, zeigte die Unfruchtbarkeit eindimensionaler Bestimmung und monokausaler Denkweise: Theoretisch-schematische Begrenzung reduziert die Praxis auf einen Idealfall, der in der konkret-widersprüchlichen Praxis immer wieder ad absurdum geführt wird. Verschließt sich Didaktik dem eigenen weiteren Wissenschaftsgegenstand, so wird Didaktik gegenüber den Voraussetzungen ihrer wissenschaftlichen Grundlagen und damit gegen sich selbst immunisiert. Andererseits entspringt aus der Öffnung der Didaktik ein methodologisches Problem: Wie sind die Voraussetzungen der Didaktik überhaupt angemessen wissenschaftlich beschreibbar? Welcher Methodologie kann, darf oder soll sich die Didaktik bedienen? Die Frage nach dem weiteren Gegenstand didaktischer Wissenschaft schließt zugleich die Frage nach der methodologischen Kompetenz didaktischer Theorie ein. (Vgl. III.B.)

3.2. Die enge Bestimmung des Gegenstandes

In diese Bestimmung muß die Öffnung der Didaktik zu ihrem wissenschaftlichen weiteren Gegenstand eingehen, wenn nicht eine Feindlichkeit gegenüber den komplexen mit der Didaktik verbundenen Erkenntnissen Wissenschaft verhindern soll. Zugleich beinhaltet die Definition der Didaktik ein auszuhandelndes Maximum praktischer, d. h. gegenwärtig zu bewältigender, gegenstandsbezogener Arbeit. Die engere Bestimmung des Gegenstandes der Didaktik in diesem Sinne meint die systematische Entfaltung der jeweils zu bewältigenden Grundaufgaben der Didaktik. Bei Heimann wurden diese Probleme durch die Negation der engen inhaltlichen Dependenzsetzung der Bildungstheorie als Einheit von Bedingungs- und Entscheidungsfeldern einer konstruktiven Lösung zugearbeitet. Bei Heimann ist besonders das Anführen der Bedingungsfelder als Ausdruck der Öffnung zum weiteren Gegenstand der Didaktik verankert. Die Entscheidungsfelder zeigen das Aufgabenfeld im engeren Sinne.

Die vier Entscheidungsfelder, die Paul Heimann zur Kennzeichnung des didaktischen Gegenstandes im engeren Sinne herausgestellt hat, sind in allen didaktischen Ansätzen mehr oder weniger nachweisbar. Allerdings werden die Abhängigkeiten zwischen den Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien in den Ansätzen unterschiedlich erörtert. Die weitere Entwicklung der Didaktik im engeren Sinne hängt offensichtlich von den Möglichkeiten ab, die Entscheidungsfelder noch besser beschreiben zu können und Kriterien für die Ableitung von Handlungsanweisungen differenziert abzuleiten. Zusammenfassend sollen wesentliche Probleme

für die einzelnen Bereiche (Entscheidungsfelder) nachfolgend genannt werden:

1. Der Bereich der *Intentionalität* oder die *Zielbestimmung* didaktischer Prozesse. Gerade dieser Bereich wurde in der didaktischen Diskussion überwiegend unter dem Aspekt der vorgefundenen, aufgegebenen, nachzuvollziehenden Interessenlage analysiert, die Verantwortlichkeit des Didaktikers sollte sich nicht so sehr auf die Hinterfragung vorgegebener Normen erstrecken, sondern meinte eher nur die effektive Umsetzung der Normen. Die Was-Fragen der Bildungstheorie schlossen weniger ideologiekritische Befragung ein, sondern erstrebten Identifikation mit vorgegebener Washeit, und je spezifische Ideologievermittlung war ideologiekritisch kaum in Frage gestellt. Hierfür gibt es zwei wesentliche Gründe:
Einerseits die Unmöglichkeit von seiten der Didaktik, weitere (staatliche) Kontroll- und Regulationsaufgaben der Bestimmung der Ziele didaktischer Prozesse zu übernehmen, was oft ein mangelndes Einklagen demokratischen Mitbestimmungsrechtes einschließt; andererseits mangelnde fachliche Kompetenz des Didaktikers und das Fehlen von breit und differenziert ausgebildeten Fachdidaktikern, die die Fachwissenschaften um didaktische Fragestellungen und Lösungsvorschläge bereichern könnten. In doppelter Hinsicht war die Notwendigkeit der Reflexion der Intentionalität in neuerer Zeit allerdings sichtbar geworden. Einmal durch Heimann, der die Didaktik zur Anerkennung aller Fragen (auch der inhaltlichen, methodischen und medienbedingten) als intentionale zwang und damit eine weite inhaltliche Reflexion forderte. Zum anderen durch die Ineffizienz didaktischer Vermittlungsstrategien, die durch veraltete und didaktisch untragbare Lehrpläne provoziert wurde und curriculare Erneuerungen herausforderte. Das Curriculum sollte die von der Didaktik nur ungenügend bewältigte Aufgabe der intentionalen, inhaltlichen und methodischen Reflexion und Revision der Bildungsorganisation und der Bildungsinhalte übernehmen. Jedoch blieb das Curriculum damit immer noch in die Schranken gewiesen, die schon die bisherige Didaktik doppelt ursächlich von der Erneuerung abgehalten hatten: Mangelnde Möglichkeit der Umsetzung wissenschaftlicher Einsichten in staatliche Verordnungen, wobei der Streit über die Wissenschaftlichkeit einer Einsicht verschiedene Interessengruppen und damit Umsetzungsstrategien provoziert; andererseits mangelnde fachliche Kompetenzen des curricularen Erneuerers, der zum Teil einseitig fachlich oder didaktisch operiert.
Versuche, den Konflikten der Analyse der Intentionalität zu entrinnen,

führten häufig zur Verengung des didaktischen Fragehorizontes und schoben das Dilemma dem Staat als Entscheidungsträger zu, beförderten mithin einen Entscheidungsweg, der die wissenschaftlichen Potenzen der Didaktik im Rahmen demokratischer Entscheidungswege oft veröden ließ. Andererseits gibt es bei Versuchen Konflikte, die im Bemühen stehen, der Interessenvielfalt ein dem bestimmten Forschungsstand bestimmter Wissenschaftsauffassungen angemessenes Erneuerungspotential zur Entscheidung vorzulegen: Der Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien zeigt die vielfältigen gesellschaftlichen Bezüge und auch betroffene Interessengruppen, die die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung völlig ablehnend interpretieren. (Vgl. Laurien 1974)
Trotz und gerade aufgrund dieses immer latenten Konfliktes gehört es zur wissenschaftlichen Verantwortlichkeit des Didaktikers, die ideologiekritische Analyse der Intentionalität zum Gegenstand der Didaktik zu zählen und sich bei seiner Analyse vor allem der Hilfe der Sozialwissenschaften zu versichern.
Der Bereich der Intentionalität erweist sich als hintergründiger Problembereich einer wissenschaftlich zu begründenden Didaktik. Sich der Intentionalität zu versichern meint ein Doppeltes: Intentionen zu erkennen, um sie adäquat umsetzen zu können, aber auch und gerade wissenschaftlich zu begründen, als relativ wahrheitsgemäße und menschlich wünschenswerte nachzuweisen, um sie glaubhaft und verantwortungsbewußt vertreten zu können.
Ein kurzer Vergleich zwischen dem didaktischen Ansatz in der DDR und den Ansätzen in der Bundesrepublik Deutschland soll das Problem verdeutlichen.
Der DDR-Ansatz argumentiert im Gegensatz zu westdeutschen Ansätzen nach dem geschlossenen Weltbild des Marxismus-Leninismus und weiß sich der Kooperation und ideologischen Einhelligkeit aller marxistisch-leninistischen Wissenschaftler sicher, mithin einem unter gleichem Anspruch operierenden breiten Forscherkollektiv und eindeutigen Ausgangspunkt der Forschung, wenngleich diese Ausgangslage die Didaktik in der DDR dazu brachte, ihre Eigenständigkeit unterentwickelt zu lassen und den Intentionalitätsraum als nicht näher zu befragende Voraussetzung der Didaktik schlicht vorauszusetzen, was letztlich blinde Abhängigkeit provoziert und zu einem deutlichen Widerspruch führen kann: Der intentionale Raum erscheint dem Didaktiker als schematische Lehrvorgabe, nicht aber als Verwirklichung seiner selbst und ruft unter Umständen eher einen schematischen als einen überzeugungsbildenden Unterricht hervor. Für den DDR-Ansatz wird aufgrund des mangelnden Fragehorizonts der Didaktik daher immer wieder der fragende Didak-

tiker als Problem auftreten: Wieweit kann dem Didaktiker die erstrebte Intentionalität als eigenes Ich vermittelt werden, um optimale Erfolge in der Überzeugungsbildung zu erzielen? Damit steht der DDR-Ansatz immer wieder vor dem Problem, das Heimann unter der Formel des „Theoretisieren Lehrens" zusammenfaßt: den Didaktiker als Didaktiker zu begaben, d. h. auch die Intentionalität des Unterrichts als Raum von Wertentscheidungen und Ideologieanfälligkeiten bloßzulegen. Der DDR-Ansatz verwirklicht dies, indem vor allem marxistisch-leninistische Fachwissenschaftler sich bemühen, die Welt marxistisch zu interpretieren, um ihre zu erstrebende Veränderung anzuzeigen, indem die Intentionalität an diesem Erklärungspotential ausgerichtet wird. Diese Erklärung ist das absolute Maß didaktischer Ausbildung. Der Vorwurf, diese Erklärung sei einseitig, weil nicht auf die wetteifernde Vielseitigkeit von Erklärungsmöglichkeiten bezogen, doktrinär, weil unter dem Ausschluß ihrer Kritiker existierend, prallt am Marxisten-Leninisten ab, weil sein Erklärungsmodell das Verständnis für die Ideologie des Kritikers schon einschließt. Der Wissenschaftspluralismus bleibt hier ausgeschlossen. In dieser Beziehung existieren zwei Welten der Didaktik, die keinerlei konvergente Beziehungen aufweisen, die in ihrem normativen Gegensatz als unterschiedliche Ideologien unterschiedlicher gesellschaftlicher Systeme hart aufeinanderprallen und in unversöhnlicher Entgegensetzung stehen. Unterschiedliche ideologische Standpunkte können durch die Didaktik nicht gelöst, müssen aber gestellt werden. In der Didaktik wird die Funktionalität oder Dysfunktionalität intentionaler Aufgabenstellungen zugleich aufspürbar. Didaktik ist gleichsam immer auch ein Signalsystem für die Vermittelbarkeit und Wirksamkeit der Vermittlung intentionaler Prozesse, damit ein Ort, an dem Erklärungen aufbereitet werden, der die Potenz der Erklärung sichtbar werden läßt, der die Erklärung in ein Verhältnis zur Realität setzt, um sie lehrbar zu machen. Die Vorwürfe schematischer Lösung im didaktischen Ansatz der DDR können selbst vom Marxisten-Leninisten nicht zurückgewiesen werden, da die DDR-Didaktik ihren Zusammenhang mit der marxistisch-leninistisch begründeten Intentionalität bisher nur äußerst mangelhaft und im Fragebewußtsein hinter den marxistischen Anspruch zurückgehend entwickelt hat: Didaktik der DDR meinte bisher mehr Entwicklung eines geschlossenen Lehrplans und eindeutiger Stundenplanungen als die Schaffung weitreichender didaktischer Theorie.

Im Gegensatz zur Ausbildung des Didaktikers in der DDR ist die didaktische Ausbildung in der Bundesrepublik komplizierter. Sie konkretisiert sich zunächst wie in der DDR in unterschiedlichen Bereichen:

- in den Fachwissenschaften, die Kriterien dafür entwickeln müssen, welche Ziele den Schülern aus welchen Gründen in welcher Breite nach welchem logischen Gang vermittelt werden sollen, um einen Stellenwert im Gesamtkonzept der Bildung einzunehmen;
- in den Fachdidaktiken, die dafür spezielle methodische Wege entwikkeln müssen, wobei fachübergreifende Aspekte beachtet werden sollten;
- in der Pädagogik und Didaktik, die ein Problembewußtsein für die bei der Zielsetzung auftretenden pädagogischen und didaktischen Strukturen entwickeln helfen sollen und auf differenzierte Theorie-Praxis-Untersuchungen in diesem Zusammenhang angewiesen sind;
- in den Grundlagenwissenschaften, die mit dem Menschen als Gegenstand der Erkenntnis beschäftigt sind, um aus ihnen Kriterien über die Art und Weise menschlicher Erkenntnisse und die besten Möglichkeiten ihrer Vermittlung gewinnen zu können.

Es ist nun nicht nur so wie in der DDR, daß durch diese vier wesentlichen Studienbereiche ein komplexes und kaum überschaubares Wissen angehäuft wird, das der Lehrer sich eigentlich aneignen müßte, die Aneignung wird in der Bundesrepublik zusätzlich durch den Meinungsstreit der Wissenschaftler und oft ganzer Wissenschaftsbereiche untereinander erschwert: Es bleibt oft undurchsichtig, welche Ergebnisse welcher theoretischen Schule im Rahmen einer wissenschaftlichen Disziplin relevant für die pädagogische Praxis sind.

Paul Heimann suchte eine pragmatische Lösung des damit verbundenen Ausbildungskonflikts: Da die Pädagogik und Didaktik einerseits nicht aufgerufen sein kann, die Widersprüche auch anderer Wissenschaften zu lösen, andererseits aber mit diesen Widersprüchen leben muß, kommt es in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung darauf an, Kriterien der Besonnenheit (im Rahmen eines konstruktiven Theorie-Praxis-Verhältnisses) zu gewinnen, um sich aus all den vorliegenden theoretischen Strömungen das jeweils theoretisch rational und praktisch möglich Erscheinende herauszunehmen.

Das Darlegen der durch den Didaktiker in diesem Zusammenhang vertretenen Werturteile, die Begründung des eigenen rationalen Anspruches und das Entwickeln des je spezifischen Praxisverständnisses, muß aus dieser Sicht als Bedingung der Ausbildung den Lehrerstudenten allerdings deutlich gemacht werden. Es darf nicht so sein, daß in dieser Ausbildung endgültige Wahrheiten angeboten werden, vielmehr muß die Bescheidenheit, die der Forschungsstand der Ausbildung aufzwingt, durch den ausbildenden Hochschullehrer den Studenten mitgeteilt und begründet werden, so daß die Notwendigkeit einerseits einer je individuellen

Aneignung rationaler Kriterien der Begründung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen deutlich und vollziehbar wird, andererseits jedoch auch die damit verbundene und auch im späteren Berufsleben nicht abreißen dürfende rationale Auseinandersetzung, die permanente Qualifizierung einschließt, in den Blick gerät.
Jean Piaget machte in einer Rückbetrachtung auf dreißig Jahre der Entwicklung der Erziehungstheorie und des Unterrichts auf ein Dilemma aufmerksam, das in solchen umfassenden Forderungen an die Qualifizierung der Lehrerpersönlichkeit enthalten ist: Die moderne Gesellschaft hat ein eigentümliches Bewußtsein gegenüber dem Erzieher, der – bezogen auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – für die Vermittlung ihr eigener Anschauungen verantwortlich ist. Während z. B. der Mediziner als Sachwalter menschlicher Gesundheit mit dem Schein geheiligter Wissenschaft und unnahbarer Verpflichtung versehen wird, erscheint der Lehrer als „schlichter Vermittler eines Wissens, das jedem zugänglich ist". (Piaget 1974, S. 16) Damit wird die erziehungswissenschaftliche Entwicklung in ihrem Kompetenz- und Potenzrahmen von vornherein eingeschränkt. Wer kann Erziehern nicht genügend wissenschaftlich abgesicherte Handlungsweisen vorwerfen, wenn dieser Umstand nur den gesellschaftlichen Erwartungshorizont an den Lehrer widerspiegelt?
Dieser Umstand macht sich besonders bei der Reflexion über die Intentionen des Unterrichts bemerkbar. Hier ist es möglich, daß der Erzieher blind bleibt gegenüber den Zwecken seiner Tätigkeit, wenn er diese Zwecke nicht rational befragt. Andererseits zeigt sich der entwickelte Stand einer demokratischen Gesellschaft in dem Maße, ob und wie sie ihre Zwecke (auch für den Erzieher) befragbar hält. Die Aufforderung Paul Heimanns an das Üben ständiger Ideologiekritik, um rational begründete Standpunkte zu entwickeln und praktische Alternativen zu den je gegebenen Situationen im Sinne permanenter Reformierung zu entfalten, heißt für den Erzieher und das organisierte Erziehungssystem, sich im demokratischen Anspruch jeweils auch konkret einzulösen und einlösen zu können.

2. Die *Inhalte* im didaktischen Prozeß. 1961/62 unterschied Heimann den Gegenstand (Absicht, Intention) und den inhaltlichen Horizont, der im Unterricht zur Geltung gebracht werden soll. Hier scheint mir zunächst eine Präzisierung nötig. Gegenstand des Unterrichts kann beispielsweise der Dreißigjährige Krieg sein. Die Geschichte, Vielfalt und Ursache dieses Krieges, so wie er *wirklich* war, kann weder in der Wissenschaft noch im Unterricht vollständig wiedergegeben werden. Die möglichen Inhalte über den Gegenstand Dreißigjähriger Krieg beschränken

sich auf Überlieferungen, Texte, wissenschaftliche Analysen, Funde als inhaltliche Bestimmungsmomente eines nicht mehr direkt nachprüfbaren Wirklichkeitszusammenhanges. Aber auch nicht dieser eigentliche, komplexe und im wesentlichen in den Forschungen der Fachwissenschaften, die mit dem Komplex Dreißigjähriger Krieg beschäftigt sind, niedergelegte Kenntnisstand ist der Gegenstand des Schulunterrichts. Im Unterricht muß eine didaktische Reduktion stattfinden, wird exemplarisch aus dem Gegenstand etwas herausgegriffen, verallgemeinert, systematisiert. Hier treten Inhalte in verschiedenen Bedeutungsschichten, in unterschiedlicher Beziehung zum ursprünglichen Gegenstand, in unterschiedlicher Absicht auf. Es war eine der fundamentalen Einsichten der Bildungstheorie, die Notwendigkeit didaktischer Reduktion erkannt und aus dieser Einsicht heraus Forderungen der Didaktik an die Fachwissenschaften gestellt zu haben. Die Absicht, mit der die Gegenstände der Wirklichkeit (oder Einbildung) nach Inhalten abgesucht werden, darf nicht mit der Absicht oder den Zielen der Schule verwechselt werden, die unter ganz spezifischen (meist sehr allgemeinen) Gesichtspunkten die Vermittlung bestimmter Inhalte in bestimmten fixierten Themen erstrebt. Sei es der Curriculumtheoretiker im großen Rahmen oder der Lehrer in der praktischen Konkretisierung des Rahmenplanes, die die Inhalte reflektieren, um den Unterricht rational zu begründen. Sie müssen beide Absichten bedenken: Der Lehrende sollte – soweit es möglich ist – sowohl die ideologiekritische Analyse der Wissenschaften und ihrer Strömungen bzw. der Informationen, die inhaltlich in seinem Unterricht wirksam werden, und der in ihnen angelegten Interessensphären leisten können als auch die Analyse der Absichten der Schule in der Gegenwart beherrschen lernen. Nur über diese Beherrschung scheint sich eine rationale Begründung des Verhältnisses von allen vorhandenen Inhalten und Inhalten im Unterricht, die als Themen erscheinen, herstellen zu lassen. Diese Forderung dürfte bei dem Thema Dreißigjähriger Krieg, das aus dem Inhalt Dreißigjähriger Krieg exemplarische Momente auswählt und anerkennen muß, daß auch die vorliegenden Inhalte im Verhältnis zur Wirklichkeit (Gegenstand Dreißigjähriger Krieg) reduziert sind, einleuchten. Schließlich greifen die unterschiedlichsten Absichten und Ideologien in die Analyse des Dreißigjährigen Krieges ein, so daß die Erarbeitung eines rational begründeten Standpunktes und die Offenlegung dieses Standpunktes als Notwendigkeit erscheinen muß. Diese Einsicht gilt jedoch nicht nur für die Gesellschaftswissenschaften, deren Erkenntnisse von jeher ideologisch stark umstritten waren, sondern gleichfalls, wenngleich nicht in dem Umfang (was durch die Möglichkeit wiederholbarer intersubjektiver Überprüfung bedingt wird) und meistens auch nicht der

Schärfe der Auseinandersetzung, für naturwissenschaftliche Disziplinen. Die Frage nach der Aufteilung der Gesichtspunkte, die bei der inhaltlichen Bestimmung des Unterrichts beachtet werden sollen, versuchte Heimann durch die Begriffe Wissenschaften, Techniken und Pragmata zu beantworten. Er wollte damit einerseits die Notwendigkeit der *wissenschaftlichen* Bildung im Unterricht hervorheben, andererseits deutlich machen, daß es gewisse Techniken des Lernens und Verhaltens zu erwerben gilt, deren Beherrschung Voraussetzung der Erarbeitung eines wissenschaftlichen Verständnisses ist. Die Pragmata schließlich zeigen die praktischen Forderungen auf, die Inhalte jener zu erlernenden Kulturtechniken, die an die Schule gestellt werden, und die sich durch den oft recht direkten Wirkungszusammenhang von Schule und Umwelt herstellen. Pragmata in der Schule auf dem Land können andere als in der Schule in der Stadt sein. Pragmata in einer Industriegesellschaft sind andere als die in einem Entwicklungsland. Pragmata in einer demokratischen Gesellschaft sind andere als die in einer undemokratischen Gesellschaft. Pragmata stellen in diesem Sinne auch ein Abbild von Alltagserfahrungen im gesellschaftlichen Leben dar, das der Schüler beherrschen lernen muß, wenn er sich im Alltag zurechtfinden will.

Diese von Heimann gegebene Einteilung scheint mir sinnvoll, wenn deutlich gemacht werden soll, daß nicht nur die Wissenschaften oder bloß formale Kulturtechniken den Schulunterricht bestimmen. Daß sie ihn auch bestimmen und bestimmen sollten, dürfte außer Frage stehen, und daß damit die fachwissenschaftliche Ausbildung ein wesentliches Erfordernis der Lehrerausbildung ist, scheint mir offensichtlich. Aber es gibt darüber hinaus Gesichtspunkte, die beachtet werden müssen. Pragmata z. B. sind nämlich durchaus nicht Gegenstände, die vorbehaltlos an die Schüler weitergegeben werden sollten. Eine Unterrichtseinheit über die „Post" beispielsweise enthält eine Menge von pragmatischen Vermittlungsübungen. Erkennen bestimmter Kulturzusammenhänge zum Beispiel. Es gibt keine Wissenschaft, die diesen Umstand direkt zu ihrem Gegenstand zählt. Es gibt zwar bestimmte Techniken des Lernens, aber keine Techniken, um ausschließlich Kulturzusammenhänge zu erkennen. Der Lehrer muß andererseits den pragmatischen Wert dieser herzustellenden Erkenntnisse beachten – und dies nicht nur hinsichtlich der formalen Fähigkeit der Aufnahme und des Wiedererkennens und Einordnens, sondern auch hinsichtlich der Bedeutung der Pragmata im gesellschaftlichen Leben. Auch bei den Pragmata wie in der Reflexion über Wissenschaft und Techniken geht es um die Erörterung nicht nur der Erscheinungen, sondern auch der ursächlichen Zusammenhänge.

Daraus ergibt sich für die Unterrichtstheorie mindestens viererlei:
1. Der Lehrer muß *fachwissenschaftlich* ausgebildet sein und die *wissenschaftlichen Inhalte* des Unterrichts möglichst weitgehend beherrschen, was ein *ideologiekritisches* Verhalten einschließt.
2. Der Lehrer muß mit den im Unterricht zu vermittelnden weiteren *Inhalten, Techniken* und *Pragmata* vertraut sein und sich nach Möglichkeit auf den neuesten Erkenntnisstand in der Erforschung ihrer Zusammenhänge bringen.
3. Der Lehrer muß *weltoffen* sein und das Verhältnis von Alltag und Unterricht, von vorwissenschaftlicher Lebensanforderung und Lernvermittlung im Unterricht rational durchschauen können. Je mehr er Pragmata zum Gegenstand des Unterrichts macht und diese andererseits versucht, mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu durchsetzen, um so mehr bereitet er die Schüler auf die Anforderungen des Alltags vor. Er muß Inhalte aktualisieren können.
4. Ein absolut die Lehrertätigkeit festlegendes *Lehrplanwerk* muß so lange ausgeschlossen bleiben, wie der Anspruch pluralistischer Wissenschaft gewahrt bleiben soll. Der Charakter der Rahmenrichtlinien setzt gegenüber einem inhaltlich allgemeingültigen Lehrplan nur bestimmte intentionale Zusammenhänge voraus, die der Lehrer inhaltlich konkretisieren muß. Diese Konkretisierung wird niemals frei von Ideologieanfälligkeiten sein: Für den Lehrer gilt es jedoch, eigene Ideologiequellen zu erkennen und die Wirkung seines Verhaltens auf die Entfaltung demokratischer Lebensverhältnisse mitzubedenken. Der Lehrer sollte so ausgebildet werden, daß er den Wissenschaftspluralismus nicht nur als abstrakte Formel, sondern in konkreter Darstellung erlebt. Dies wäre *ein erster Schritt,* Mystifikationen, Vorurteile, aber auch Überbewertungen abzubauen und zu einer persönlich begründeten Haltung zu gelangen.

3. Methoden

In der Didaktik der DDR dominiert die Reflexion über die Unterrichtsmethoden, weil die Fragen nach den Intentionen und Inhalten im wesentlichen der Reflexion der Fachwissenschaften bzw. der Herleitung aus der marxistisch-leninistischen Methodologie unterliegen. Die Bildungstheorie hatte das Methodenproblem als sekundäres Problem der Didaktik abgewertet und der Methodik zugeordnet, ein Umstand, der sich darin konkretisierte, daß vor allem die Fachdidaktiken über die methodischen Wege des Unterrichts entschieden. Paul Heimann hatte demgegenüber den hohen Wert der Reflexion über die Methoden im Zusammenhang ihres interdependenten Verhältnisses zu den anderen Strukturmomenten des Unterrichts herausgearbeitet.

1961 hob Heimann die Bedeutung der Artikulations-, Organisationsformen und der Lehr-Lern-Weisen für die Planung des Unterrichtsverlaufs hervor. 1962 fügte er das Beachten von Methoden-Modellen und Prinzipien als weitere Orientierungshilfen hinzu. Von den Unterrichtsmethoden her wird besonders der geplante Ablauf des Unterrichts beschreibbar. In den Methoden und den durch sie organisierten einzelnen Unterrichtsschritten fügen sich die Ziele, Inhalte und Medien des Unterrichts zu einem einheitlichen Ganzen zusammen, das in bestimmten Lernschritten erworben werden soll. Aber Heimann will der Gefahr entgehen, die Methodenfrage zur zentralen Frage der didaktischen Theorie, so notwendig und wichtig sie auch ist, zu machen. Diese Ansicht muß meines Erachtens bestärkt werden:

1. Methoden sind immer auch nur Ausdruck inhaltlicher Bemühungen, wenngleich eine Methode selbst auch einen Inhalt darstellen kann. Wer nur über die Methoden reflektiert, nicht aber über das Verhältnis von Inhalt und Methode, der läuft Gefahr, sowohl den Inhalt als auch die Methode zu verfehlen.

2. Methoden sind niemals direktes Abbild bestimmter Inhalte, sondern relativ eigenständig von Inhalten, mehr oder weniger theoretisch adäquat in ein richtiges Verhältnis zu Inhalten zu stellen. Die Bildungstheorie ignorierte diese relative Eigenständigkeit und konnte deshalb nur ungenügend die methodische Vielfalt des Unterrichts erschließen. Dieser Mangel drückt sich deutlich darin aus, daß die Kritik der Bildungstheorie zugleich eine Kritik der Unterrichtsmethoden war, die ungenügend den problemlösenden, aktiven und selbsttätigen Charakter des Lösens von Lernaufgaben erarbeiteten und zu wenig die Dynamik des Lernprozesses beachteten.

3. Je vielseitiger die Unterrichtsmethoden entwickelt sind, um so mehr lassen sie sich vielfältig auf bestimmte Unterrichtsinhalte beziehen. Das Verhältnis von Inhalt und Methode ergibt sich in der Regel aus dem Zusammenhang von Ziel, inhaltlicher Zielsetzung der Unterrichtsstunde als Ausdruck der Reduktion eines komplexeren inhaltlichen Zusammenhangs und methodischer Möglichkeit. Je weniger mannigfaltige methodische Möglichkeiten beherrscht werden, um so einseitiger und farbloser (schematisch) wird der Unterrichtsprozeß gestaltet. Andererseits ersetzt das Erwerben methodischer Vielgestaltigkeit niemals die sichere Beherrschung des zu vermittelnden Inhalts als Voraussetzung bewußter Methodenanwendung. Hieraus sollte aber nicht ein *grundsätzlicher* Primat des Inhalts abgeleitet werden.

4. Der Zusammenhang von Methoden und Medien ist besonders eng. Die Entwicklung eines vielgestaltigen Methodenbewußtseins setzt ein

aktives, gestaltendes und kreatives Verhältnis zur Benutzung und eigenen Entwicklung entsprechender Medien voraus.
5. Aus der Sicht der Didaktik bedürfen die zahlreichen Methodenlehren einer kritischen Überprüfung, um sie konstruktiv zu überwinden, d. h. ihren rationalen Kern zu erhalten, aber sie letztlich durch abgesicherte Methodenzusammenfassungen im Rahmen didaktischer Theorienbildung zu ersetzen.
6. Die didaktischen Implikationen der Lehr- und Lerntheorien müssen differenziert erfaßt werden. (Vgl. zunächst u. a. Mutschler/Ott 1975/76) Dies eröffnet Perspektiven für eine weitreichende Grundlagenforschung.

4. Medien[114]

Die Medien haben in den letzten Jahrzehnten in ihrer Bedeutung außerordentlich zugenommen. Dies trifft allerdings mehr für die außerschulische als für die schulische Medienentwicklung zu. Andererseits war und ist die Medienfrage so bedeutungsvoll in der Schule und Unterrichtsplanung, daß es durchaus als sinnvoll erscheint, sie als gesondertes Strukturelement aufzufassen, um sie hinreichend zu beachten. Der notwendige spezielle Zusammenhang von Medien und Inhalten, Medien und Methoden und der allgemeine Zusammenhang zu den Zielen des Unterrichts muß einerseits immer wieder hergestellt und begründet werden. Andererseits stellen Medien eine wesentliche Vorbedingung des Unterrichts dar: Ihre Analyse muß als ein Moment des sozial-kulturellen Bedingungsfeldes betrieben werden. Jeder Lehrer weiß, wie sehr neben dem Medium Sprache und klassischen Anschauungsmitteln das Fernsehen, Film und Rundfunk die Schüler in ihrer Entwicklung beeinflussen. Außer dem Konstatieren dieser Tatsache gibt es jedoch noch immer zu wenig Untersuchungen darüber, welche Kräfte dieser Einfluß in Zusammenhang mit der Vermittlung welcher Ziele und Inhalte freisetzt. Auch Fragen der Motivation, des Lernens durch Rezeption, der Herausforderung von Aggressivität, der Identifikation, emotionaler Zuwendung oder Ablehnung und vieles mehr sind in diesem Zusammenhang noch relativ unerforscht. Andererseits zeigen bisherige Forschungsergebnisse der Wissenschaft auch die Grenzen möglicher Einwirkung: Sie verändern nur relativ bedingt, vor allem im außerschulischen Bereich, den Einsatz und die Entwicklung des Mediensektors.

---

114 Paul Heimann hatte mit zahlreichen grundlegenden Arbeiten, die heute überwiegend in Vergessenheit geraten sind, den Medienaspekt für den Unterricht, die Schule und die Gesellschaft problematisieren können. Vgl. vor allem Heimann (1957 b; 1957 e; 1958 c; 1959 a; 1959 b; 1961 a, b, c, d, e, f, g; 1963 a, b, d; 1964; 1965 a, b, c).

Die Entwicklung der didaktischen Medienforschung im Rahmen des Unterrichts wurde in den letzten Jahren vor allem durch die Übernahmemöglichkeit zahlreicher neuer medientechnischer Verfahren geprägt. Die entwickelten Versuche stehen jedoch oft zu sehr außerhalb des Unterrichtsalltags, und Erforschungen des Medieneinsatzes im Unterrichtsalltag liegen ungenügend vor. Die Medienanalyse müßte vor allem stärker als bewußtes Teilgebiet didaktischer Theorie entwickelt werden, um aus der didaktischen Sicht die Ergebnisse zu synthetisieren. Vorerst gibt es noch keine Medientheorie innerhalb eines didaktischen Ansatzes, sondern vielmehr medienpädagogische Ansätze, die sich allgemeineren Bezugspunkten zuordnen. (Vgl. u. a. Döring 1971 a, b; 1973)

Im Rahmen der vier *Entscheidungsfelder* sind Entscheidungen des Lehrers erforderlich, die er nach rationalen Kriterien in jeder Unterrichtssituation neu zu fällen hat. Der didaktische Ansatz der DDR führt drei dieser Entscheidungsfelder ebenfalls auf: Ziele, Inhalte und Methoden, wobei die Medienfrage der Methodenfrage beigeordnet ist. Dabei dominiert allerdings eine Einlinigkeit und Eindeutigkeit der Bestimmung, die weniger der Komplexität des didaktischen Prozesses als vielmehr dem Wunsch eindeutiger Bestimmung und Kontrolle entspringt. Alle Fragen des DDR-Ansatzes können beliebig auf den Ursprung ihres Zweckes und allein des Zweckes zurückgeführt werden, so daß die Zweckentscheidung, die außerdidaktisch getroffen wird, als oberste Regulationsinstanz erscheint. Es ist sicher nicht abzustreiten, daß die Ziele von zentraler Bedeutung bei der Gestaltung didaktischer Prozesse sind. Aber aus ihnen kann, wie Heimann zu zeigen sich bemühte, nicht alles abgeleitet und legitimiert werden. Vielmehr kommt es darauf an, einerseits zwar funktional auf die Reproduktion der Gesellschaft bezogen, die wesentlichen Strukturmomente des didaktischen Prozesses herauszustellen, also Ziele, Inhalte, Methoden, Medien auf der einen Seite als Entscheidungsfelder und auf der anderen Seite sozial-kulturelle und anthropogene Bedingungen als Bedingungsfelder, andererseits jedoch auch die Möglichkeit der Verselbständigung einzelner Strukturmomente, ihre innere Wirkungsweise, ihre unter Umständen unkontrollierte, unbewußt sich vollziehende Entwicklung zu reflektieren, um den didaktischen Prozeß theoretisch adäquat abbilden zu können, und nicht, um ein Wunschbild, das man gerne erreichen möchte, als Wirklichkeit auszugeben.
Der DDR-Ansatz bestimmt seine Begriffe in einer Monokausalität, die eher Wunschbildgedanken zeigt, als daß der reale, komplexe und widersprüchliche didaktische Prozeß in den Blick geraten könnte. Heimanns

Anspruch zeigt demgegenüber den Bedingungs- und Entscheidungsrahmen auf, die Heimannsche Theorie muß andererseits im Sinne einer Konkretisierung der Kriterien, dem Aufdecken alternativer Konzeptionen, der Entwicklung vielseitiger Denkweise, der Verwirklichung des pluralistischen Anspruches im Entwickeln alternativer Konzeptionen konkretisiert und inhaltlich gefüllt werden.
Die didaktische Diskussion sollte die von Heimann entwickelten Strukturmomente nicht negieren. Dies wäre auch nur von einer Position her möglich, die neue Strukturzusammenhänge aufdecken könnte, die zeigen würde, daß andere Prioritäten in der Bestimmung des didaktischen Prozesses gesetzt werden müßten.
Die Heimannsche Theorie ist von solcher Allgemeinheit, daß auch grundsätzlich neue Ansätze nicht die Erörterung der Heimannschen Strukturmomente außer acht lassen sollten. Das heißt nicht, daß nicht weitere Strukturmomente hinzugewonnen werden könnten; das heißt auch nicht, daß nicht die Abhängigkeiten zwischen den Strukturen prinzipiell anders angeordnet werden könnten. Eines soll hier damit deutlich zum Ausdruck gebracht werden: Die Heimannsche Strukturtheorie ist eine Hypothese, die sich immer neu zu bewähren hat und die mit der weiteren Entwicklung des didaktischen Denkens, mit der weiteren Anhäufung von wissenschaftlichen Ergebnissen sicherlich relativiert werden wird. Vielleicht auch grundsätzlich umgestoßen wird.
Vorläufig jedoch scheint es nach Maßgabe der Umstände sinnvoll, die Heimannsche Strukturtheorie als Ausgangspunkt der weiteren Entwicklung zu begreifen. Ist seine Strukturtheorie bereits ergänzt worden?
G. Hausmann versuchte, die Heimannschen Strukturmomente mit dem Strukturelement Organisation zu bereichern. (Vgl. Hausmann 1969) Hausmann geht davon aus, daß die sozial-kulturellen Voraussetzungen, wenn in ihnen der Aspekt der Schulorganisation behandelt wird, zugleich als Elementarstruktur gelten könnten, da die Schulorganisation einen spezifisch didaktischen Wert besitzen würde. (Ebd., S. 101) Die vier Entscheidungsfelder würden um ein Entscheidungsfeld „Organisationsformen" bereichert werden.
Dieser Vorschlag wirkt zunächst verlockend. Wer würde bestreiten wollen, daß die Organisationsformen von hoher didaktischer Relevanz sind! Bei näherem Durchdenken ergeben sich jedoch Einschränkungen:

- Heimann hatte Fragen der Organisation der Unterrichtsstunde dem Entscheidungsfeld „Methoden" zugeordnet.
- Betreffen Fragen der Schulorganisation die notwendig zu fällenden Lehrerentscheidungen in jeder Schulstunde im Sinne von zu bedenkenden Voraussetzungen oder zu planenden Variablen?

- Entscheidungsfelder sind bei Heimann jene Felder, die der Lehrer bei jeder Analyse, Durchführung, Planung seiner Stunde beachten, reflektieren, begründen muß. Hier können, sollen und müssen täglich Entscheidungen gefällt werden. Ist die Schulorganisation im Rahmen dieser Entscheidungskompetenzen nicht eher eine wesentliche Voraussetzung?

Angesichts dieser Fragen scheint es mir sinnvoller, die Fragen der Schulorganisation dem sozial-kulturellen Bedingungsfeld zuzuordnen, wenngleich eine genauere Abklärung gerade dieses Zusammenhanges notwendig wäre. Die Schwierigkeiten bei der Begründung einer „Theorie der Schule" machte W. Kramp deutlich. (Vgl. Kramp 1973) Die Frage nach der Unterrichtsorganisation scheint andererseits nur hinlänglich unter der Elementarstruktur Methoden abgehandelt werden zu können, wenn das organisierende Bedingungsfeld beachtet wird.

Weiter schlug Hausmann vor, auch die anthropogenen Voraussetzungen in das Entscheidungsfeld aufzunehmen. Als Elementarstruktur nennt er die Kategorie Rollen. (Ebd., S. 102) Auch hier ergeben sich Einschränkungen:

- Fallen die Möglichkeiten der Veränderung der Persönlichkeitsstrukturen der Schüler wirklich dermaßen in die Entscheidungskompetenz des Lehrers, daß sie als Elementarstruktur aufgeführt werden müssen?
- Ist der Rollenbegriff nicht zu einseitig, um die Persönlichkeitsstruktur der Schüler angemessen zu beschreiben?
- Wozu wird überhaupt ein Bedingungsfeld von einem Entscheidungsfeld unterschieden, wenn Bedingungen nun plötzlich nur noch als Entscheidungsmöglichkeiten erscheinen?

Die Vorschläge Hausmanns haben eines verdeutlicht: Der Zusammenhang zwischen Bedingungs- und Entscheidungsfeldern ist noch relativ ungeklärt. Vor allem ist umstritten, inwieweit die Entscheidungskompetenz des Lehrers nicht aktiv die Bedingungen verändert. Werden die Bedingungen damit jedoch nur noch unter dem Blickwinkel zu treffender Entscheidungen analysiert werden müssen? Gerade hierin offenbart sich die Problematik der Hausmannschen Ergänzungsvorschläge. Zu leicht gerät die Notwendigkeit der Analyse der Bedingungen als Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen in den Hintergrund, zu groß erscheint die Gefahr, daß der Lehrer als autonomer Erziehungs- und Entscheidungsträger angesehen wird. Gerade Heimann aber hatte darauf aufmerksam gemacht, daß komplexe Entscheidungsstrategien nur dann sinnvoll begründet werden können, wenn sie auf der Grundlage der sie bestimmenden *Bedingungen* analysiert werden. Die Weiterentwicklung des Heimannschen Ansatzes gebietet damit offenbar weniger eine Ergän-

zung seiner Elementarstrukturen als vielmehr eine Präzisierung der Erklärung des Zusammenhanges von Bedingungen und Entscheidungen. Dabei müßte auch sichtbar gemacht werden, wie Entscheidungen auf Bedingungen zurückwirken.

Ein schon bei W. Schulz 1965 stärker herausgehobenes und im Rahmen der Curriculumtheorie zum zentralen Bezugspunkt gemachtes Strukturelement, das bei Heimann fehlt, ist die Unterrichts-, Ergebnis- oder Lern*kontrolle*. Ist dieses Strukturelement jedoch nicht andererseits in den vier Entscheidungsfeldern enthalten? Heimann stellt nicht ohne Grund die Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien als Entscheidungsfeld des Unterrichts heraus, damit als ein Bestimmungsfeld, das der Lehrer begründet und kontrolliert. Begründungen sind bei Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien zu geben, aber Begründungen, die *praktisch* werden sollen, schließen *auch* die Kontrolle des praktisch Werdens ein. Heimann hob diesen Aspekt nicht näher hervor. Wäre es sinnvoll, die Kontrolle als weiteres Strukturelement einzuführen, wenn das Problem der Kontrolle in allen Entscheidungsebenen auftritt?

Mir scheint dies nicht sinnvoll. Dann müßten nämlich auch weitere Strukturelemente wie die Zeitökonomie, Raumfrage, Differenzierungsformen usf. gesondert aufgenommen werden. Alle diese Strukturelemente werfen gesonderte Fragestellungen im Rahmen des Entscheidungsfeldes auf, sie sind jeweils intentionaler, inhaltlicher, methoden- und medienbedingter Natur, ohne mit den Intentionen, Inhalten, Methoden und Medien identisch zu sein. Wird nur der Schüler unter dem Aspekt der Lernkontrolle betrachtet, so gehen dem Lehrer unter Umständen die weitreichenden zu kontrollierenden Beziehungen von Intentionen, Inhalten und Methoden verloren. Waren die Inhalte und Methoden den Intentionen adäquat? Aber auch: Welche Schüler mit welchem Ausgangsniveau bedürfen welcher Inhalte und Methoden, um gesetzte Intentionen zu verwirklichen? Kontrollfragen müssen also auch den Lehrer in seinen Entscheidungsdimensionen (permanente Selbstanalyse) betreffen.

Die didaktische Forschung steht hier meines Erachtens vor komplizierten Aufgaben. Durch zu verstärkenden Praxisbezug, durch konkrete Füllung der Entscheidungsfelder, müßte die Entwicklung differenzierterer Betrachtung des didaktischen Prozesses einerseits vorangetrieben werden, ohne andererseits (theoretisch) den Überblick zu verlieren. Die Theorie Heimanns könnte, nicht dogmatisch und starr angewandt, die notwendigen Forschungsbemühungen aller Didaktiker auf eine *rationale Ausgangsbasis* stellen. Allerdings bleiben dabei methodologische Probleme, die im nächsten Teil erörtert werden sollen, nicht aus.

B. Die Bedeutung der Entwicklung methodologischer Grundlagen

In der heutigen wissenschaftlichen Diskussion um die Gesellschaftswissenschaften im allgemeinen und um die Didaktik im besonderen wird oft von der These ausgegangen, daß viele unversöhnlich erscheinende Ansätze widerstreiten, wobei die Extrempunkte des Richtungskampfes an den Begriffen systemerhaltend oder systemüberwindend festgemacht werden. Alle Richtungen versuchen mit mehr oder weniger begründeter Eindeutigkeit, was unter anderem auch durch die Klarheit der gegenseitigen Auseinandersetzung bestimmt wird, nachzuweisen, daß nur sie in der Lage sind, die gesellschaftliche Realität adäquat zu erfassen und den Bedürfnissen der Gegenwart gerecht zu werden und notwendige Handlungsstrategien verwirklichen zu können.

Die Didaktiker als Gesellschaftswissenschaftler haben es schwer, sich überhaupt irgendeiner Richtung zuzuordnen, weil die Didaktik immer auch eine Synthese unterschiedlichster Richtungen im Rahmen vielfältigster und gegensätzlicher Ziele und Inhalte bilden muß. Der Didaktiker gar, der vor allem die Form der Aufbereitung beliebiger Inhalte pflegt, fühlt sich gänzlich verloren in dem Streit um eine „wahre" oder „unwahre" Aussagetätigkeit der vielfältigen Ansätze in der Wissenschaft. Dennoch ist gerade der sich neutral wähnende Didaktiker immer auch zum Kritikpunkt in den Auseinandersetzungen geworden: Indem er nicht zu erkennen vermag, welche Position ihm aufgedrängt wird, besteht die Gefahr der Indoktrination von Positionen, die, sofern sie didaktisch umgesetzt im Ausbildungssystem realisiert werden sollen, bei der Herausbildung des Bewußtseins Heranwachsender schwerwiegende Folgen hinterlassen können.

Der Didaktiker ist so oder so an die Reflexion der Ziele und Inhalte gebunden, die er methodisch versucht, in Formen der Lehr- und Lernarbeit umzusetzen: Wenn er als Unterrichtstechnologe gänzlich auf die Reflexion der Inhaltlichkeit seiner eher im Sinne von Technologie verstandenen Vermittlungsarbeit verzichtet, dann wird diese Inhaltlichkeit durch einen ihm übergeordneten Kontrollapparat entschieden, der nach bestimmten Kriterien die Inhaltlichkeit des didaktischen Prozesses ausrichtet. Der Didaktiker als Unterrichtstechnologe entzieht sich damit nur der direkten Kritik der Inhalte seiner Tätigkeit und verweist auf

die vorgegebene Kontrollinstanz, deren Kriterien die Wissenschaftlichkeit sichern sollen. Damit aber zwingt sich dieser Didaktiker eine Scheinlösung auf, denn die Didaktik wird in zwei Bereiche geteilt, wovon der eine nur noch anwendungsbezogen interpretiert wird, im anderen hingegen die operationalen Inhalte bestimmt werden sollen. Da die Didaktik jedoch der Einheit dieser beiden Bereiche bedarf, um praktisch zu werden, kann auch nur diese Einheit der Bereiche als Didaktik bezeichnet sein. Der Lehrer als Didaktiker zeigt dies: Er ist weder allein Didaktiker als Technologe, noch kann er allein Kontrollinstanz als Entscheidungsträger sein, sondern er ist im Rahmen seines Entscheidungsfeldes beides zugleich, wenn er Praktiker ist.

Der Didaktiker – so gesehen – sollte die Voraussetzungen seiner vermittelnden Tätigkeit reflektieren. Dies schließt für ihn die einzige Möglichkeit ein, seine Tätigkeit wissenschaftlich zu begründen. Allerdings zwingt ihm die Verantwortung gegenüber der Wissenschaftlichkeit seines Handelns eine Reflexion der um die Didaktik im besonderen und um die Gesellschaftswissenschaften im allgemeinen geführten Diskussion auf.

Die Schwierigkeit, diese Diskussion überhaupt angemessen zu erfassen, liegt schon darin begründet, daß der hiermit angesprochene Wissenschaftspluralismus nicht abstrakt gelernt werden kann, sondern als *Pluralismus* nur in der Kontroverse unterschiedlicher theoretischer Strömungen zum Ausdruck kommt. Wie sollen alle vielfältigen Aussagen über einen Zusammenhang aber erlernt werden, wenn es oft schon schwierig ist, die Gegenstandsanalyse nur eines Ansatzes adäquat nachzuvollziehen?

Der Idealfall einer pluralistisch ausgerichteten Ausbildung wäre ein Lehrer, der wesentliche (aber welche sind unwesentlich?) und unterschiedliche Positionen der Erklärung eines bestimmten Gegenstandes und Zusammenhanges kennt und sich im Rahmen dieser Kenntnisse eine eigene Meinung bildet. Aber läßt sich jede eigene Meinung, die wissenschaftlich begründet sein mag, auch in der Schule vertreten?

Die Forderung nach Wissenschaftspluralismus schließt offensichtlich verschiedene Probleme ein:

– Der Wissenschaftspluralismus ist in der Bundesrepublik in der Freiheit von Forschung und Lehre gesetzlich zugesichert. De jure ist Wissenschaftspluralismus möglich, de facto muß er immer wieder hergestellt werden.

– Wissenschaftspluralismus meint nicht nur den Umstand, daß es verschiedenste Wissenschaftsdisziplinen gibt, die sich mit unterschiedlichsten Gegenständen befassen, sondern auch, daß es im Rahmen einer Wissenschaftsdisziplin, die mit einem Gegenstand sich beschäftigt, mehrere begründete Auffassungen zur Analyse des Gegenstandes, unterschiedliche

Erkenntnisse und Ergebnisse gibt. Wissenschaftspluralismus konkretisiert sich de facto nur so weit, wie er in den einzelnen Disziplinen verwirklicht wird.

– Die Forderung nach Pluralismus in der Wissenschaft schließt die Frage nach dem *wissenschaftlich* noch *Vertretbaren* ein. Wer jedoch soll bestimmen, wann und wo und wie der Rahmen wissenschaftlicher Aussagetätigkeit aufgegeben wird? Ein konsequent verwirklichter Wissenschaftspluralismus wird immer auch Theorien hervorbringen, die irrationalistisch erscheinen.

– Wissenschaftspluralismus heißt andererseits nicht, daß alle wissenschaftlichen Theorieströmungen als gleichwertig angesehen werden. In jeder Entwicklungsstufe der Gesellschaft gibt es bestimmte Theorien, die gegenüber anderen dominieren, die allgemeinhin als die eigentlich wissenschaftlichen Ansätze erscheinen, obwohl sie sich in der Zukunft unter Umständen als ergänzungswürdig erweisen werden.

– Die relative Autonomie der Wissenschaften, die den Pluralismus konkretisieren soll, wird durch mannigfache Umstände eingeschränkt: Der Wissenschaftler selbst ist Teil der Gesellschaft und mit den widerstreitenden Interessengruppen der Gesellschaft mehr oder weniger verbunden. Besonders der Gesellschaftswissenschaftler zeigt im Rahmen dieser Interessengebundenheit Schwerpunkte, Orientierungen, Werturteile seiner Tätigkeit auf. Der Wissenschaftspluralismus entbindet ihn nicht von der Aufgabe, seine erkenntnisleitenden Interessen mitzuteilen und öffentlich zu machen, zu begründen, um einen Vergleich zu anderen Wissenschaftsströmungen zu erleichtern.

– Wissenschaftspluralismus heißt nicht, daß alle Theorien gleichberechtigt als hinreichend wissenschaftlich angesehen werden können. Ein Mindestmaß an Wissenschaftlichkeit begründet sich sowohl dadurch, daß genügend Wirklichkeitsnachweise vertretener Theorien hergeleitet werden können (Einsatz empirischer Verfahren, soweit es der Gegenstand erlaubt), als auch, daß logische Aussagen gegeben werden, daß die historisch bedingte Relativität jeder Aussage anerkannt bleibt und daß das erkenntnisleitende Interesse nicht verleugnet wird.

– Oft erscheint der Wissenschaftspluralismus als Anarchie der Lehren, die den zielstrebigen Fortschritt wissenschaftlicher Denkweise vermissen läßt. Was aber wäre in der Gegenwart die Alternative? Wer könnte garantieren, daß unter dem Monopol nur einer Wissenschaftstheorie die Breite des möglichen Fortschritts der Wissenschaft und damit die Breite und Vielfalt wissenschaftlicher Ergebnisse gewahrt bleibt?

– Inwieweit kann der Wissenschaftspluralismus aber überhaupt gelehrt, vermittelt, begriffen werden?

Der Lehrer, der im Rahmen der Hochschule mehr oder minder Einblick in die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Kontroversen erhält, kann in seiner Tätigkeit in der Schule diese Kontroversen jedoch kaum austragen. Im Unterricht endet die Freiheit von Forschung und Lehre, hier steht das Reich der Notwendigkeit oft vor dem Reich der Freiheit. Unterricht soll eine gegebene Gesellschaft immer auch stabilisieren, tradieren, reproduzieren und im Maße der historischen Möglichkeiten auf die Notwendigkeiten und Wünsche der Zukunft ausrichten, soweit sie heute im Blick sind. Diese Funktion des Lehrens schließt extreme Standpunkte aus. Schule kann weder und in keinem Gesellschaftssystem ein Ort systematisch entfalteter revolutionärer Strategie noch bloß subjektivistisch begründeter Idylle sein, wenngleich derartige Funktionsvorstellungen partiell als Wunschvorstellungen durchaus angetroffen werden können. Wozu soll aber dann ein Lehrer in seinem Studium überhaupt mit dem Pluralismus der Wissenschaft konfrontiert werden? Wäre es nicht sinnvoller und praktikabler, ihm gleich jenes Maß an funktionellem Denken zukommen zu lassen, das er in seiner Schulpraxis benötigt?

Der marxistisch-leninistisch orientierte Ansatz der Didaktik der DDR wäre das Vorbild eines solchen Denkens. Für diesen Ansatz gibt es nicht das Problem der Offenheit wissenschaftlicher Theorienbildung und damit die Aufgabe, im Rahmen dieser Offenheit einen Standpunkt zu begründen, sondern in ihm sind alle vertretbaren Standpunkte festgelegt. Dies erscheint sicherlich als praktikabler als die Auseinandersetzung mit widerstreitenden Theorien. Sinnvoll kann dies aber nur demjenigen erscheinen, der im Marxismus-Leninismus den einzig akzeptablen Standpunkt erblickt.

Könnte es im Rahmen der gegenwärtigen Verfaßtheit der Bundesrepublik Deutschland, angesichts der vielfältigen Interessengruppen und des Kampfs politischer Parteien, Verbände, Organisationen überhaupt *eine einheitliche* Ideologie geben? Diese Frage scheint mit einem klaren Nein beantwortet werden zu müssen. Es sollte auch erkannt werden, daß damit nicht irgendeine Theorie (wie es beispielsweise H. Frank mit seinem pädagogisch-kybernetischen Ansatz versucht) anderen Theorien völlig das Recht auf Wissenschaftlichkeit absprechen sollte. Es sollte andererseits auch niemand daran gehindert werden, eine Theorie seiner Wahl zu studieren und die Herausforderung widerstreitender Ansätze als Notwendigkeit der Begründung eines eigenen Standpunktes zu begreifen.

Schon bei der Erörterung der gegenstandsbestimmenden Probleme der Didaktik ist deutlich geworden, daß die Wahl der methodologischen Grundlage entscheidend für die Art und Weise der Behandlung des didaktischen Gegenstandsfeldes ist. Bereits bei der Behandlung der vier

wesentlichen didaktischen Ansätze im ersten Teil dieser Arbeit wurde das Problem der methodologisch unterschiedlichen Begründungen herausgearbeitet. Die Bildungstheorie zeigte z. B. ein methodologisches Aussagensystem, das wenig geeignet erschien, die Probleme der theoretischen Bestimmung der Didaktik in der Gegenwart angemessen zu lösen. Paul Heimanns methodologisches Bewußtsein führte zu den Problemen der Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen methodologischer Bestimmungen. Der informationstheoretisch-kybernetische Ansatz bot eine Scheinlösung der von Heimann aufgeworfenen Fragestellungen. Der DDR-Ansatz der Didaktik zeigte schließlich eine bestimmte, auf das „sozialistische" Gesellschaftssystem bezogene Lösungsvariante an. Damit wurden wesentliche *Fragestellungen aufgedeckt,* aber Lösungsmöglichkeiten zeigen sich heute noch eher als Forderung an die didaktische Forschung. Gerade die Behandlung der von Paul Heimann aufgezeigten Probleme in der Entwicklung der neueren didaktischen Diskussion verdeutlicht das Dilemma gegenwärtiger methodologischer Begründung: In der Didaktik sind Strukturprobleme aufgeworfen worden, es wurden Beschreibungsmodelle entwickelt und Klassifikationsmuster erarbeitet, aber die konkrete inhaltlich-wertende Ausdeutung der Strukturzusammenhänge, die Analyse der Faktoren, die rationale Anwendung wissenschaftlicher Methodologie bleibt dem einzelnen Lehrer überlassen. Oft werden didaktische Theorien als bloß technologische Konzeptionen angesehen.
Paul Heimann hat andererseits auch Wege zur inhaltlichen Durchdringung des didaktischen Feldes gewiesen. Die Faktorenanalyse, die er vor allem in seinen schultheoretischen Schriften entwickelte, zeigt deutlich die Notwendigkeiten wissenschaftlicher Betrachtung und die Anwendung bestimmter Methodologie:

1. *Ideologiekritik:*

Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse über den didaktischen Prozeß sind ideelle Aussagen, mehr oder minder theoretisch adäquate Abbildungen des realen didaktischen Feldes. Aussagen sind nicht frei von *Interessen* der Erkenntnisgewinnung, *Methoden* der Erkenntnisermittlung, *Wirkung* der Erkenntnisse. Ideologisch sind alle erkenntnistheoretischen Aussagen über die Realität, weil sie den Versuch darstellen, mehr oder weniger die reale Praxis theoretisch zu erfassen, systematische Gesichtspunkte zu entwickeln und Verallgemeinerungen zu treffen. In diesem beschreibenden Sinn ist keine wissenschaftliche Theorie ideologielos.
Für die wissenschaftliche Denkweise ist es unumgänglich, die eigenen Behauptungen, die Zwecksetzungen und die erkenntnisleitenden Interessen,

die Angemessenheit der angewandten Methoden und die Wirkung der wissenschaftlichen Erkenntnisse im Rahmen ihrer Nutzung und ihres möglichen Mißbrauchs immer mitzubedenken, auch in der Didaktik, um einen Terminus von Heimann zu gebrauchen, *permanente Ideologiekritik* zu betreiben. Dieser Standpunkt schließt ein, daß

- eigene Ideologiequellen aufzudecken sind,
- der historisch-relative Charakter der ideologischen Aussagen erkannt wird und keine ewigen Wahrheiten gelehrt werden,
- das erkenntnisleitende Interesse im Zusammenhang mit der demokratischen Verantwortung des Wissenschaftlers erörtert wird,
- immer auch nach den Nutznießern ideologischer Aussagen zu fragen ist.

Das Aufdecken des eigenen wertenden Standpunktes, eine Tugend, die in der Didaktik noch selten geübt wird, schließt ein, daß ein gegenseitiger Standpunkt als ideologisch im Sinne des *falschen Bewußtseins* erscheint. Dies ist eine zweite Bedeutung des Begriffes Ideologie, die von der ersten zu unterscheiden ist. (Vgl. auch Anm. 59, S. 121) Permanente Ideologiekritik schließt also auch ein, daß

- fremde Ideologiequellen aufzudecken sind,
- der historisch-relative Charakter, Ursachen, Zusammenhänge, Wirkungsweise falschen Bewußtseins zu analysieren sind,
- die erkenntnisleitenden Interessen des Ideologen aufzudecken sind,
- Nutznießer von Ideologie entlarvt werden müssen.

Ideologiekritik, in diesem doppelten Sinne geübt, kann zwar auch nicht eine *einheitliche* Wissenschaftsmethodologie hervorrufen, aber doch deutlich machen, wer aus welchen Gründen für welche Interessen eintritt. Die Entscheidung für die eine oder andere Konzeption kann erleichtert werden, die Illusion einer einheitlichen, alles tragenden Ideologie wird in dem Maße abgebaut, wie die realen ideologischen Gegensätze und Konflikte zur Geltung gebracht werden.

Diese Forderung wird für die Wissenschaft eher hingenommen werden als für die Schule. Wird die Schule nicht durch derartige Ideologiekritik immer auch zersetzt, in Frage gestellt, mit zu vielen Konflikten belastet? Die Antwort auf diese Frage zeigt meines Erachtens das Maß entwickelter Demokratie: Würde nicht das Verdecken und Unterdrücken von Konflikten sehr viel zersetzender auf die Demokratie wirken?

2. *Tatsachenerforschung:*

Empirische Verfahren sind niemals *nur* empirische Verfahren. Jede Anwendung von Verfahren der Tatsachenerforschung wirft theoretische Fragen auf: Bestimmung der Hypothesenbildung, d. h. zugleich Bestim-

mung der erkenntnisleitenden Interessen; Bestimmung der Methodenanwendung, d. h. zugleich Auswahl von bestimmten Methoden; Verbreitung der Ergebnisse, d. h. zugleich Beeinflussung eines gesellschaftlichen Zustandes. Empirische Verfahren sind daher nicht von theoretischen Fragen zu trennen, Empirie ist nicht wertfrei, ideologielos, „rein" und „unschuldig", sondern auch der Ideologiekritik auszusetzen. (Vgl. u. a. Holzkamp 1972; Feil 1974)

Gegenüber spekulativen Theorien tragen empirische Verfahren, sofern sie überhaupt breit genug im Rahmen der gegenwärtigen Analysemöglichkeiten angewandt werden können, den Nutzen, stärker intersubjektiv verifizierbar, falsifizierbar und konstruierbar zu sein. Die Behauptung einiger Wissenschaftler, daß dieser Nutzen so groß sei, daß die gesamte Wissenschaft an ihm ausgerichtet werden müßte, daß sich nur noch wissenschaftlich nennen soll, wer diesen Nutzen unumschränkt anerkennt, ist jedoch – bei allen Möglichkeiten und Erfolgen und der Unumstrittenheit *notwendiger* empirischer Forschung – vorsichtig zu betrachten:

- Die Wertung und oft auch Spekulation geht in die Bestimmung empirischer Verfahren über die Hypothesenbildung oft nicht minder ein als in andere Theorien;
- empirische Verfahren sind der Grundintention nach nicht neu und ferner auch nicht auf Fragen experimenteller Untersuchungen zu beschränken (die meisten empirischen Untersuchungen stellen ohnehin nur Befragungen von Personengruppen dar: Zwar können so Einstellungen dieser Personen über die sie beschäftigenden Probleme ermittelt werden, aber die erfragten Probleme selbst werden so nur indirekt untersucht); von Empirikern oft verächtlich betrachtete Theoretiker gewinnen oft nicht minder praktisch ihre Aussagen als der Empiriker mit aufwendigen Untersuchungen (aufwendig sind empirische Untersuchungen leider oft in dem Sinn, daß – weil es forschungsmethodologisch am leichtesten ist – triviale Erkenntnisse verifiziert oder falsifiziert werden, daß weniger die direkte Praxis, sondern vielmehr Aussagen über die Praxis untersucht werden, daß Fragestellungen oft zufällig – manchmal nachträglich – in empirisches Material eindringen, usf.);
- um die Faktorenkomplexion empirisch aufzuarbeiten, bedarf es der Elementenuntersuchung, der Aufsplitterung eines Zusammenhanges. Um die Elemente, nachdem sie in ihrer Erscheinungs- und Wirkungsweise studiert wurden, im Zusammenhang zu betrachten, bedarf es theoretischer Anstrengungen, ideologiekritischer Bemühungen. Hier setzen Versuche ein, von der Erscheinung zu dem Wesen der Dinge vorzudringen, Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Empirische Verfahren

sind eine notwendige Grundlage dieser theoretischen Arbeit, aber sie ersetzen sie nicht;
- nicht jede empirische Frage ist in jeder historischen Situation gleichermaßen interessant und notwendig. Die Tatsachenforschung sollte immer auch die Frage einschließen, welche Untersuchungen aus welchen Gründen gerade in der Gegenwart notwendig sind.

Die Forderung nach *ideologiekritischem* und *empirischem* Vorgehen ist in der Didaktik als Theorie und Lehre aufzuheben:

Didaktik als Theorie bedarf der ideologiekritischen Befragung all ihrer Aussagen und der empirischen Fundierung bzw. der möglichst exakten Gewinnung ihrer Erkenntnisse; der Didaktiker ist auf die Forschungsergebnisse aller Wissenschaften, die Analysen in Zusammenhang mit dem weiteren Gegenstand seiner Untersuchungen vornehmen, angewiesen; der Didaktiker muß fragend an andere Wissenschaftsdisziplinen herantreten, wenn er Probleme nicht allein lösen kann. Didaktik als Theorie entbindet nicht von der Reflexion der Bedingungen, die in die Entscheidungsfindung hineinreichen. Die Didaktiker werden jedoch je nach ihrer Wissenschaftshaltung und ihres wertenden Standpunktes zu unterschiedlichen Erklärungen des Zusammenhangs von Bedingungen und Entscheidungen kommen. Die Entwicklung der Standpunkte und ihre Kritik ist im Rahmen didaktischer Forschung noch unterentwickelt, weil Didaktiker immer wieder meinen, daß sie mit wertenden Standpunkten nichts zu tun hätten. Wird diese Einstellung auf die Didaktik als Lehre übertragen, so wird die Praktikabilität didaktischer Theorie eingeschränkt: Welchen Nutzen hat eine didaktische Lehre, wenn sie dem Lehrer sagt, wie er unterrichten soll, aber ihm keine Kriterien dafür bietet, was er warum unterrichten soll?

Paul Heimanns methodologischem Ansatz, der Erkenntnis, daß sich ein theoretisch gesteuertes Verhalten nur in der praktischen Ausbildung, dem theoretischen Erlernen von Verhalten im Praktikum unter der Mithilfe des Didaktikers und anderer Wissenschaftler, optimal erwerben läßt, sollte in der weiteren *Entwicklung didaktischer Methodologie* in erster Linie Beachtung geschenkt werden. Zwar kann auch Heimanns (kritisch überarbeitete) Methodologie dem Lehrer zunächst nicht *direkt* sagen, was er warum unterrichten soll, aber *indirekt* weist sie den Weg zu einer persönlich begründeten Haltung des Lehrers: Sie zeigt zumindest wesentliche Fragen und die *persönliche Verantwortung* des Lehrers im *Feld von Bedingungen und Entscheidungen* auf. Heimanns Theorie nährt nicht die Illusion der Möglichkeit einer *systemumwälzenden* Didaktik, sie zeigt andererseits die *Notwendigkeit, Bestehendes zu reformieren,* um Demokratie didaktisch lehrbar zu halten.

C. Didaktik zwischen Theorie und Praxis

Theorie und Praxis werden oft in Gegensatz zueinander gebracht, es scheint dann so, als wäre eine Praxis ohne Theorie oder eine Theorie ohne Praxis möglich. J.-G. Klink betont die Wechselwirkung des Verhältnisses von Theorie und Praxis und meint: „Eine Aufhebung oder Verneinung dieses Wechselverhältnisses verkürzt die Theorie der Erziehung und des Unterrichts auf Weltanschauung oder Religion und Praxis auf bloßes Praktizieren. Trotz der landauf, landab vorgetragenen Beteuerung, Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland würde in wissenschaftlicher Form Theorie und Praxis verbinden, ist dieses Problem an kaum einer Hochschule befriedigend gelöst – ja im Gegenteil, in dem Maße, in dem ein *falsch verstandener Anspruch auf Wissenschaftlichkeit* zunimmt, in dem Maße fallen Theorie und Praxis auseinander." (Klink 1974, S. 171) Falsch verstandener Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, das ist für Klinik die Analyse des Unterrichts vermittelt über die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse, richtig verstandene Wissenschaftlichkeit in der Lehrerbildung ist das Ansetzen an den praktischen Nöten des Lehrers, das Erforschen des pädagogischen Feldes, um Handlungshilfen für die Praxis zu geben.

Gerade Praktiker brauchen die Theorie. Aber ist nicht jeder Praktiker auch Theoretiker? Theorie soll Handlungshilfen bieten, aber gibt es ein Handeln, das *nicht in irgendeiner Weise theoretisch* bestimmt wäre?

Die Entgegensetzung von Theorie und Praxis, die Klink herzuleiten versucht, kann auch leicht in die Irre führen. Ist es denn ein falsch verstandener Anspruch auf Wissenschaftlichkeit, wenn einige Theoretiker nach ihrer Methodologie versuchen, die gesellschaftlichen Bedingungen des Unterrichts differenziert zu erklären, selbst wenn dabei direkte Praxisprobleme, Erscheinungen der täglichen Praxis, nicht immer adäquat erfaßt werden können? Ist es nicht gefährlich, überhaupt eine These aufzustellen, die anderen die Wissenschaftlichkeit ihres Anspruches a priori versagt? Immerhin setzt sich Klink nicht analytisch mit jener falsch verstandenen Wissenschaft auseinander. Welche Analysen also sind gemeint?

Befremdend ist es ferner, daß Klink zwar die praktische Lehrerausbildung in der Bundesrepublik kritisiert, aber als Kritiker aus der Sicht der Praxis genau jene theoretische Übersicht vermissen läßt, die der Praxis

im Hier und Heute voranhelfen muß: Warum setzt sich Klink nicht mit der didaktischen Theorie auseinander? Warum versucht er nicht, die erarbeitete didaktische Theorie, die nach Klink ja praktischer sein soll als abstrakte gesellschaftliche Bedingungsanalysen, systematisch anzuwenden? Warum erfährt der Leser nicht, welches didaktische Konzept dem Lehrer Klink *warum* praktikabel erscheint und *warum* er andere ablehnt?

Eine Entgegensetzung von Theorie und Praxis, eine – wenn auch nur relative – Absolutsetzung der Bedürfnisse der einen oder der anderen Seite erscheint mir als äußerst unfruchtbar. Der Ansatz Paul Heimanns ist im Hinblick auf die Entwicklung eines konstruktiven Theorie-Praxis-Verhältnisses auch noch nicht ausgeschöpft worden. Theorie gibt es nach Heimann in jeder Praxis. Denn: Unterricht ist nicht in die Alternative richtig oder falsch gestellt, sondern nur mehr oder weniger rational begründet. Unterricht nach dem Maß jeweilig vorhandener Praxis zu begründen würde einen Zustand immer auch nur in seiner Beschränktheit reproduzieren. Unterricht kann andererseits nicht losgelöst von den Problemen der Praxis begründet werden. Aber hier sollten Theorie und Praxis gerade nicht in Entgegensetzung treten: Entscheidungen im Unterricht sind nur insoweit rationaler als bisher zu begründen, je mehr die Bedingungen, die der Entscheidungsfindung zugrunde liegen, durchschaut werden können. Bedingungen, das sind nicht einseitig *nur* ökonomische, politische, psychologische, biologische usf. Bedingungen, sondern die *Bedingungszusammenhänge*, die immer differenzierter, adäquater erforscht werden müssen. Heimann machte darauf aufmerksam, daß sowohl jede konkrete Situation vom Lehrer verlangt, ein theoretisches Äquivalent zu bilden, andererseits muß die Strukturgesetzmäßigkeit des Zusammenhangs der Faktoren beachtet werden.

Kann es nicht auch sein, daß der Praktiker zu wenig das *Theoretisieren gelernt* hat, daß der Wert der Theorien zu wenig erkannt wird, daß die didaktische Theorie zu wenig die *Rationalität der Begründung* des Unterrichts lehrt?

Klinks Kritik an vor allem „linken" Theoretikern besteht darin, daß er ihnen vorwirft, den Lehrer durch ihre Erkenntnisse in die Resignation zu treiben. Systemüberwindende Veränderungsstrategien in der Schule sind nicht möglich. Die Praxis zehrt den Lehrer auf.

Sicher ist es fatal, wenn einige Theoretiker die Grenzen der Veränderungsmöglichkeit in der Schule maßlos überschätzen. Aber die Alternative einer bruchlosen Anpassung an die je vorhandene Praxis würde die innovativen Möglichkeiten des Lehrers unterschätzen. Klink argumentiert meines Erachtens in die falsche Richtung, wenn er nur die „linken"

Kritiker als Versager gegenüber den Praxisproblemen herausstellt. Haben bisher nicht gerade jene Theoretiker versagt, die die Praxis zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machten, aber ungenügend erklären konnten, warum die Praxis so beschaffen ist, wie sie ist? Konkreter und für die didaktische Theorie: Warum hat sich der Heimannsche Ansatz nicht allgemeingültiger durchsetzen können, warum wird sein Theorie-Praxis-Konzept in der Lehrerausbildung nur partiell angewandt, warum entsteht eine neue Didaktik nach der anderen, ohne differenziert die bisherige Entwicklung zur Kenntnis zu nehmen?
Diese Fragen sind kaum durch das Zu- oder Absprechen von Wissenschaftlichkeit zu lösen. Sie müssen sich im gesellschaftlichen Kräftespiel bewähren, sofern sie sich bewähren können. Eine klar herauszustellende *Einsicht dieser Arbeit* ist es, daß der Ansatz Paul Heimanns, wenn schon nicht die Ideallösung, die immer nur theoretisch abstrakt bliebe, so doch die *praktikable Alternative*, theoretisch-praktische Grundlage abgeben könnte, die der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland immer noch fehlt. Eine Reform der Lehrerausbildung, in welcher Breite und mit welcher Perspektive sie auch immer vollzogen werden mag, sollte nicht am Theorie-Praxis-Modell Heimanns vorbeigehen.

Der Wissenschaftspluralismus wirft für die Didaktik auch im Rahmen des Theorie-Praxis-Verhältnisses umfangreiche Probleme auf. Im Theorie-Praxis-Verhältnis konkretisiert sich die Gegenstandsbestimmung einer Theorie ebenso wie ihre Methodologie. Pluralismus in der Wissenschaft heißt nun gewiß nicht, daß alle Annahmen, sofern sie nur heftig genug behauptet werden, als wissenschaftliche Annahmen gelten könnten. Soweit es möglich ist, erweist die wissenschaftliche Aussage sich in der Praxis als richtig oder falsch, d. h. die Überprüfung an der Praxis zeigt zumindest die Wirksamkeit der Annahme auf. Gerade die Gesellschaftswissenschaften und im besonderen Maße die Pädagogik und Didaktik sind jedoch auf Annahmen verwiesen, deren wissenschaftliche Überprüfbarkeit in der Gegenwart schwierig, widersprüchlich und oft in gegensätzliche Begründungszusammenhänge gebunden ist. Bei einer Betrachtung des weiteren Gegenstandes der Pädagogik und Didaktik ist dies selbstverständlich, weil die widersprüchliche, mannigfaltige, lebendige und dynamische Situation in ihrer gesellschaftlichen Ausgeprägtheit und den in ihr wirkenden unterschiedlichen Interessen sich für die Bestimmung des pädagogischen und didaktischen Prozesses geltend macht. Die Umstände bestimmende wie auch durch die Umstände bestimmte Interessen treten im didaktischen Feld auf. Dieser Umstand zwingt die Didaktik

dazu, ihre je eigenen Interessen im Rahmen ihres Theorie-Praxis-Verhältnisse zu begründen. Die Tendenz geht hier dahin, spekulative Aussagemodelle zugunsten rational-kausaler Erklärungsmodelle abzubauen, kritische Vernunft im Rahmen offengelegter erkenntnisleitender Interessen bezogen auf ein abgestecktes Theorie-Praxis-Feld zu entwickeln. Utopisch, für den Wissenschaftler selbst das Idealbild einer erwünschten Zukunft, ist die wissenschaftlich gesteuerte Welt, die ihr erkenntnisleitendes Interesse in nichts als der Aufdeckung der uns umgebenden und in uns liegenden Wahrheiten sucht, die nicht Ausdruck des gesellschaftlichen Kräftespiels und herrschender Mächte in Übernahme legitimierender Absichten ist, sondern die Maßstäbe ihrer Kritik den Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit unverstellt entnimmt. Dies ist ein Ideal, ein Traum, der nicht mehr als Wünschenswertlichkeit ausdrückt, den ich für eine vorwärtstreibende Norm im Denken des Wissenschaftlers wie jedes anderen Menschen halte. Die Gesetzmäßigkeiten der Wirklichkeit der Gegenwart sind so strukturiert, daß nicht von den widerstreitenden Interessen in der Wirklichkeit und ihrem Kampf um die Erziehung abgesehen werden darf. Die Utopie dient der Bewußtwerdung der Widersprüche insoweit, als sie den tendenziellen Charakter der Notwendigkeit des Entwickelns kritischer Vernunft erkennen läßt. Die reale Aufgabe der gegenwärtigen Didaktik liegt im Begründen ihrer erkenntnisleitenden Interessen im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung. Pluralismus heißt hier ein Entwickeln der Bandbreite möglicher Erklärungen, nicht das Vertreiben der einen mit dem Argument der anderen, sondern die Auseinandersetzung der Argumentationen im Rahmen eines zu entwickelnden Freiraumes. Freiheit von Forschung und Lehre, das ist ein Ideal. Ein Traum? Zumindest scheint die Entwicklung wissenschaftlicher Forschung in Vergangenheit und Gegenwart immer wieder die Grenzen dieser Hoffnung und die Notwendigkeit der Verwirklichung demokratischer Ansprüche aufzudecken: Die Geschichte der Wissenschaft beweist, daß es immer auch um Kämpfe unterschiedlicher Interessen, Eingebundenheiten, um Werturteile in den Wissenschaften und legitimierende Funktionen, bezogen auf herrschende Mächte, geht. Wissenschaftspluralismus ist ein Kampfbegriff. (Vgl. Brentano 1971) Als Kampfbegriff drückt er die Hoffnung vieler Wissenschaftler aus, die Realität befragbar zu machen und die systematische Hinterfragung lehren zu dürfen.

Für den auszubildenden und sich bildenden Didaktiker heißt dies, daß er in die Spanne der Befragungsmöglichkeiten der Realität eingeführt werden sollte. Wissenschaftspluralismus heißt nicht, daß er nur das eine oder das andere lernen soll. Wissenschaftspluralismus heißt aber auch

nicht, daß er alle Positionen aus der Sicht einer einzigen erklärt bekommen kann.
Die Entwicklung der Wissenschaften der Gegenwart lassen den Einbezug der Praxis, die empirische Analyse deutlich werden. Damit wurden Positionen überwindbar, die sich allzusehr der Spekulation über die Gegenstände und weniger der realen Analyse der Gegenstände widmeten. Empirische Verfahren erhöhten die Qualität kritischer Vernunft. Sie sind aber nicht mit dieser identisch. Empirische Verfahren sind nicht Verfahren, die totale Abbildungen leisten könnten. Sie beschränken sich auf die Analyse von immer auch vorher theoretisch Festgelegtem und sind in ihrer Aussagekraft damit an die sie steuernde Theorie und deren Werturteile gebunden. Wer meint, den Gegenstand der Didaktik eng bestimmen zu können und sich damit all der Probleme zu entledigen, die eine weite Sicht mit sich bringt, irrt schon, wenn er glaubt, in seinen engen Verfahrensweisen wertfrei im Sinne von ideologielos oder neutral zu sein. Dies ist insgesamt auch ein unnützer Anspruch. Der Sinn menschlicher Handlungen liegt gerade in der Wertbezogenheit, in der Menschlichkeit, den immer auch moralischen Ansprüchen menschlicher Forschungstätigkeit. In diesem Zusammenhang entfaltet sich der Nutzen der Wissenschaft, wie es die wissenschaftlich-technische Entwicklung der Gegenwart zeigt. Es entfalten sich mit diesem Nutzen aber auch Widersprüche zwischen Mensch—Gesellschaft—Wissenschaft. Diese Widersprüche, heute in der Öffentlichkeit eher z. B. in Fragen des Umweltschutzes als der Erziehung erörtert, machen sich immer wieder bei den zu Erziehenden geltend. Eine enge, bloß technisch gedachte Lösung dieser Widersprüche ist nur kurz- und mittelfristig möglich. Der Widerspruch wird verwaltet, aber nicht beseitigt. Demokratie trägt den Anspruch gleicher Entfaltungsmöglichkeiten aller ihrer Mitglieder. Was aber wäre, wenn die Wissenschaft nachweist, daß, wenn auch nicht gleich im Sinne individueller Unterschiedslosigkeit, alle Menschen sich weit mehr entfalten könnten, als es die gegenwärtigen Umstände gestatten? (Vgl. u. a. Roth 1966, 1971)
So, wie z. B. die sogenannte Umweltkrise auf neuer Qualität überwunden werden muß, so scheint auch diese Krise zwischen demokratischem Anspruch und Entwicklungsmöglichkeiten für alle Individuen auf der einen Seite, Barrieren der Entwicklung auf der anderen, überwunden werden zu müssen. Daß von diesem Widerspruch heute in der Didaktik noch recht wenig gesprochen wird, zeigt meines Erachtens, daß die Enge des Denkens in den erziehungswissenschaftlichen, in besonderem Maße aber den didaktischen Theorien immer auch aufgebrochen werden muß, um den praktischen Aufgaben einer möglichen Zukunft nicht völlig unvorbereitet entgegenzutreten.