

5. Vergleichende Unterrichtslehre. Ihre Möglichkeiten und Methoden¹ (1956a)

Die moderne Erziehungswissenschaft hat, mindestens seit den theoretischen Arbeiten von ALOYS FISCHER, erhebliche Anstrengungen gemacht, den engen Kreis der Schulpädagogik zu durchbrechen. Es ist heute selbstverständlich geworden, die Schule und ihr Unterrichtsleben nur als Teil eines umfassenderen, überall gegenwärtigen Erziehungslebens (funktionale Erziehung im Sinne E. KRIECKS) aufzufassen. Deshalb gilt speziell von jeder Unterrichtstheorie, daß das Denken über Unterrichtstheorie, daß das Denken über Unterrichtsvorgänge vom Ganzen der Erziehung auszugehen habe. In dem Maße jedoch, wie man diesem neuen und — es muß eingeräumt werden — äußerst fruchtbaren Ansätze folgt, gewinnt das Unterrichtsgeschehen eine beunruhigende Vieldeutigkeit.

Die Tage sind endgültig vorbei, da sich das pädagogische Gewissen noch mit der Vorstellung einer „objektiv-gültigen Unterrichtsmethode“ beruhigen ließ. Seit dem Jahr 1890, als WILHELM REIN² den Versuch machte,

¹ Vgl. dazu folgendes Schrifttum: Adolf RUDE, Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre (Osterwieck 1927); Otto KARSTÄDT, Methodische Strömungen der Gegenwart (Langensalza 1931); Theodor SCHWERDT, Kritische Didaktik (Paderborn 1950); F. X. EGGERDORFER, Jugendbildung — Allg. Theorie des Schulunterrichts (München 1950); HYLLE/WRINKLE, Die Schulen in Westeuropa (Bad Nauheim 1953); I. L. KANDEL, Studies of Comparative Education (London 1953); CASEWELL/CAMPBELL, Readings in Curriculum — Development (New York 1937); A. E. MEYER, The Development of Education in the Twentieth Century (New York 1949); Aloys FISCHER, Die kulturellen Grundlagen der Erziehung, in „Die Akademie“ (1925).

² Wilhelm REIN (1847—1929), der bedeutendste und fruchtbarste Pädagoge, den Deutschland am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts gehabt hat. Nach dem Studium der Theologie sowie der Pädagogik bei K. V. STOY in Jena und T. ZILLER in Leipzig zuerst Gymnasiallehrer in Barmen-Wupperfeld (Bekanntschaft mit DÖRPFELD), Seminarlehrer in Weimar, Seminar-Direktor in Eisenach, von 1885 ab Nachfolger STOYS als Professor der Pädagogik an der Universität Jena, 1923 Ruhestand.

Das von ihm begründete Universitätsseminar, einzig in seiner Art, wurde zu einer Zentralstätte päd. Forschens und Erprobens weit über Europa hinaus. Rechenschaftsberichte über seine Tätigkeit sind die „Mitteilungen aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena“. Die ihm angeschlossene „Übungsschule“ war eine völlig selbständige „Versuchsschule“. Aber ebenso bemerkenswert sind sowohl R. s. Fortbildungskurse für Lehrerbildung als auch seine Bestrebungen für die vornehmlich nach 1918 einsetzende Volkshochschulbewegung.

Veröffentl.: Pädagogik in systematischer Darstellung (1902—1906); Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, 7 Bde. (1894—1903), 10 Bde. (1903—1911); Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts (zs. mit PICKEL und SCHELLER, 1878); Kunst, Politik, Pädagogik (1910); — Die 10 Bände des „Encyclopädischen Handbuchs der Pädagogik“ sind das bedeutendste pädagogische Nachschlagewerk in Deutschland.

Vgl.: In der Sammlung „Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen“ (Bd. I 1926) berichtet R. über seinen Bildungsgang, seine Tätigkeit und seine Anschauungen. B. HOFMANN, Das Lebenswerk W. R.s (1917).

die Notwendigkeit und Möglichkeit einer „objektiv-gültigen Unterrichtsmethode“ damit zu begründen, daß er alle Unterrichtstätigkeit auf allgemeingültige „psychische Gesetze“ zurückzuführen unternahm, hat diese Theorie an Überzeugungskraft zunehmend verloren. Die Auffassung, daß die Unterrichtsmethode „nichts anderes als angewandte Psychologie“ sei, ist als eine mono-kausal begründete Theorie und damit als eine zu enge und deshalb falsche Interpretation des Unterrichtsgeschehens erkannt worden. Auch das von W. A. LAY³ mit Hilfe experimenteller Methoden aus der „Physiologie des Reflexbogens“ entwickelte Stufenschema der „Beobachtung, Verarbeitung und Darstellung“ hat aus den gleichen Gründen die Ansprüche an eine objektive Methode nicht erfüllen können. Ähnlich ist es in der Neuzeit allen mit dem Anspruch auf objektive Gültigkeit auftretenden Methoden- und Unterrichtslehren ergangen.

Wir müssen uns heute – und das gilt insbesondere für alle an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen – mit der Tatsache abfinden, daß es ein allgemeingültiges und in dieser Form lehrbares Unterrichtsverfahren nicht geben kann, daß eine Unterrichtslehre im Sinne einer Doktrin gerade erziehungswissenschaftlich nicht mehr vertretbar ist.

Was wir heute konkret vorfinden, sind im Bereich des durchschnittlichen Schulbetriebes sehr unterschiedliche Unterrichtspraktiken in den ver-

³ Wilhelm August LAY (1862—1926), einer der Begründer der „Tat- oder Lebensgemeinschaftsschule“ und Förderer der experimentellen Didaktik. Nach ihm hat die Erziehung der Kinder von frühester Jugend in einer Anstalt zu erfolgen, die einen ganz eigenen Organismus darstellt. In ihm sollen alle Glieder, so die Lehrer, Eltern, Schüler, gleichberechtigt sein. Alle sollen das Recht haben, Aufgaben zu stellen, Leistungen zu beurteilen, Anregungen zu geben, und zwar durch Beobachtungen aus dem eigenen Leben, Zurückgehen auf geschichtliche oder andere Quellen, gegenseitige Fragen und Antworten, Kritik an dem Vorgetragenen, eigene Vorträge u. a. m. Damit tritt an die Stelle des „Unterrichts“ (im herkömmlichen Sinne) die „Forschung“ (in etwas kindertümlichem Sinne). Diese didaktisch-psychologischen Versuche dienen dazu, unterrichtliche Maßnahmen auf ihren Erfolg zu prüfen, die naturgemäße, psychologisch richtige Gestaltung von Lehrverfahren und Anschauungsmitteln herbeizuführen. Wenn auch L. ohne unmittelbare Nachfolge blieb, so verdienen seine Versuche, allezeit aufgenommen zu werden, vor allem in einer Zeit, die entgegen dem üblichen Schlendrian und der satten Bequemlichkeit, eine zeit- und naturgemäße Bildung und Erziehung der Jugend erstrebt.

Veröffentl.: Experimentelle Didaktik (Leipzig 1918); Unser Schulunterricht im Licht der Hygiene (L. 1904); Experimentelle Pädagogik (L. 1908); Die Tatschule (1911); Reform des Psychologieunterrichts (Gotha 1914); zus. mit ENDERLEIN, Führer durch das erste Schuljahr; bes.: Im goldenen Kinderland (1911).

Vgl.: Ed. BURGER, Die experimentelle Pädagogik: A. Lay's Gesamtpädagogik (Wien und Leipzig 1918); W. A. Lay's Gesamtdarstellung seines Lebens und Wirkens in E. HAHN, Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, 2. Bd. (L. 1927); Neue Schule. Dr. W. Lay zum 60. Geburtstag (Mannheim 1912); M. ENDERLIN, W. A. Lay, sein Leben und Werk, in LAGE, Die Lebensgemeinschaftsschule (Osterwieck/Harz 1927); E. SAUPE, Dtsch. Pädagogen der Neuzeit (ebd. 1929); H. ESPE, Die dtsch. öffentliche Schule auf dem Wege zur Schule der Lebensgemeinschaft? in „Schulreform“, 9. Jg. (1930), Hefte 8, 9, 10.

schiedenen Ländern der Erde. Wenn man z. B. amerikanische mit französisch-kontinentalen und in Deutschland wieder die in den einzelnen Ländern — etwa Hamburg mit Nordrhein-Westfalen — miteinander vergleicht, so sind es mehr unausgesprochene, unprofilierte und eklektizistische Verfahren zugleich mit dem aus Enttäuschung an der inneren Schulreform geborenen Bestreben, zu alten, längst überholten Methoden — wenn auch mit schlechtem pädagogischen Gewissen — zurückzukehren. Daneben gibt es an einzelnen (Versuchs-)Schulen und in der pädagogischen Literatur als Theorie vertretene Ansätze zu sehr originalen, oft extremistischen Weisen der Unterrichtsgestaltung, wenn man an das amerikanische *Projektverfahren*, an *Montessori-* und *Jena-Plan-Klassen* oder an die *Classes pilotes* in Frankreich denkt.

Angesichts dieser etwas unklaren didaktischen Gesamtsituation, in der es, wie wir sehen, an vereinzelt, z. T. recht eigenwilligen Lösungen nicht fehlt, bleibt uns zunächst nichts anderes übrig, als auf die doktrinäre Vermittlung einer approbierten Unterrichtslehre zu verzichten. Dann aber sollten wir die angehenden Lehrer auf ihrem Ausbildungsweg so führen, daß sie instandgesetzt werden, eine ganz eigene, persönlich bestimmte Unterrichtshaltung zu entwickeln. Diese aber darf nicht Ausdruck subjektiver Willkür sein, sondern sollte gleichzeitig den Anspruch erheben können, als Verwirklichung moderner erziehungswissenschaftlicher, historisch-pädagogischer und bildungspsychologischer Erkenntnisse angesehen zu werden. Die Mitte zwischen der hier angedeuteten persönlichen Freiheit und der objektiven Bestimmtheit allen Unterrichtens zu finden, ist das Problem einer undoktrinären Ausbildung im Bereich der allgemeinen Didaktik. Sie ist verpflichtet, den Blick der Studierenden zu öffnen für das Grundphänomenale in allem Unterricht überhaupt für die konstante und über die Zeit hinausgreifende Problematik, die hier besteht, ebenso aber auch für die Tatsache, daß diese Grundprobleme nach Zeit und Standort ganz *verschieden* gelöst werden können, was in einem strengen Sinne bedeutet — verschieden gelöst werden *müssen*. Um dieser schwierigen Aufgabe heute gerecht zu werden, nämlich mit den Studierenden ein System arbeitsfähiger didaktischer Grundbegriffe zu entwickeln, gibt es m. E. kein fruchtbareres Verfahren als das der *Vergleichenden Unterrichtslehre*.

Ein solches Verfahren hat es zu tun mit dem *Problem der unterrichtlichen Stilbildung*. Es soll das Verständnis dafür erschließen, unter welchen Bedingungen es zur Bildung und Praktizierung eines bestimmten Unterrichtsstils kommt. Deshalb ist der *Unterrichtsstil* ein Zentralbegriff des vergleichenden Verfahrens. Er wird hier in dem gleichen Sinne gebraucht, wie man von einem Lebensstil, Schwimmstil, Sprechstil oder auch von einem Kunststil spricht, weil es sich beim Unterricht einmal um bestimmte

Aktionen (im Sinne eines reinen *Aktionsstils* wie beim Reiten, Sprechen, Schwimmen) aber auch um eine Darstellung der Welt (im Sinne eines *Darstellungsstils* wie bei der Malerei) handelt. Wie man nun durch die vergleichende Betrachtung verschiedener Malstile etwa zu einem tieferen Verständnis des Phänomens der Malerei (ihrer möglichen Inhalte und Malweisen) überhaupt gelangt, so darf angenommen werden, daß die vergleichende Betrachtung und Analyse unterschiedlicher Unterrichtssysteme zu einer Klärung des Unterrichtsphänomens überhaupt führen müßte. Daß in allen Unterrichtsformen ein solches Urphänomen (Goethischer Art) in individueller Gestalt erscheint und darin erkannt werden kann, gehört zu den Axiomen dieses vergleichenden Verfahrens.

Zwei Voraussetzungen müssen erfüllt sein, bevor einer praktizierten oder nur theoretisch konzipierten Unterrichtsweise der Charakter und das Niveau eines Unterrichtsstils zuerkannt werden kann: es müssen bestimmte Merkmale des unterrichtlichen Tuns eine besondere Betonung erfahren (wie Unterrichtsgespräch, musische Tätigkeiten, Selbsttun, Gruppenarbeit, fachübergreifende Formen), wodurch der Unterricht ein bestimmtes Profil erhält, an dem sein Stil zuverlässig erkannt werden kann. Diese *Merkmalsbetonung* ist in den meisten der modernen Unterrichtsvorschläge bis zur Einseitigkeit ausgebildet (vgl. etwa die Projekt- oder die Montessori-Pädagogik).

Es darf andererseits das Prinzip der *Stileinheit* nicht verletzt werden, d. h. es müssen alle Einzelweisen eines Verfahrens so aufeinander abgestimmt und integriert sein, daß sie sich nicht widersprechen, so wie etwa in den verschiedenen Schwimmstilen (Kraul-, Rücken-, Brust-, Schmetterlingsstil) die Arm- und Beinbewegungen in einer bestimmten Weise koordiniert werden müssen. Ein anderes Verhalten führt zum *Stilbruch*, der häufiger, als man glaubt, gerade in unserem Unterrichtsbetrieb zu beobachten ist, vor allem bei den vielen Eklektikern, die keinen Mut zu einer eigenen Form besitzen. Eine andere Gefahr für das Unterrichtsleben unserer Schulen ist die defiziente Form des Stils: die *Manier*, bei der es sich um die seelenlose Nachahmung äußerer Stilmerkmale handelt. Es kommt dann im Unterrichtsbereich zu ähnlich sterilen Erscheinungen wie in der gegenstandslosen Malerei, wenn Maler leicht nachzuahmende abstrakte Formen übernehmen und verwenden, ohne von inneren „Gesichten“ dazu getrieben zu sein. Wer einen gewissen „Praktizismus“ bei jeder nur möglichen Gelegenheit in der Schule begünstigt, braucht deshalb noch kein legitimer Vertreter des Arbeitsschulgedankens zu sein.

Was eine solche vergleichende Analyse bekannter Unterrichtsstile für die Ausbildung unseres Lehrernachwuchses leisten kann, läßt sich am besten so beschreiben: Sie macht mit den Bedingungen, Faktoren und Prinzipien

bekannt, die an der Bildung der historischen und zeitgenössischen Unterrichtsstile de facto beteiligt waren und gibt dadurch die Möglichkeit, die objektiven Bedingungen kennen zu lernen, die für eine eigene, personengebundene Stilbildung in der kulturellen Situation des 20. Jahrhunderts bestehen.

Welche konkreten Unterrichtsstile für solche aus heuristischen Gründen veranstalteten Analysen benutzt werden sollten, ist eine Frage zweiten Ranges. Grundsätzlich sind *alle Unterrichtssysteme hinreichender Ausprägung* dazu verwendbar. Es empfiehlt sich jedoch, gleichermaßen historische und zeitgenössische (d. h. regional verschiedene) für solche Zwecke auszuwählen. Geeignet erscheinen wegen ihres exemplarischen Charakters etwa das mittelalterliche *System der „Septem artes“* im Trivium und Quadrivium der klerikalen Schulen, der späte *Herbartianismus* des 19. Jahrhunderts in der preußischen Volksschule der zweiten Jahrhunderthälfte, die *Arbeitsschule Kerschensteiner'schen Prägung*, das *Montessori-System*, die amerikanische *Projekt-Pädagogik*, das natürliche System *Ovide Decroly's*, die Didaktik der *sowjetischen Schule*, das System des *Dalton- oder Jena-Plans* und als sehr exzentrische Form moderner Unterrichtsgestaltung die Unterrichtslehre der *Waldorf-Pädagogik*. Äußerst wertvoll für unsere unterrichtstheoretische Erkenntnisbildung wäre selbstverständlich der Vergleich mit außereuropäischen, etwa asiatischen Unterrichtsformen und die elementaren Ansätze der Primitiv-Völker auf diesem Gebiet.

Das methodische Vorgehen einer solchen Analyse kann offenbar nur ein völlig unspekulatives sein, da es sich bei der Aufdeckung der Bedingungen um Fakten handelt, *so daß die Vergleichende Unterrichtsforschung als Teil der modernen pädagogischen Tatsachenforschung anzusehen und entsprechend zu betreiben ist.*

Sie hat bei der Einordnung der oben angeführten Unterrichtssysteme zunächst zu entscheiden, ob es sich im einzelnen hier handelt um *Zeit- oder Epochal-Stile* mit säkularem Ausmaß (Mittelalter, Herbartianismus des 19. Jahrhunderts), ob um regional begrenzte, also eigentliche *National-Stile* (preußische Volksschule, sowjetische Einheitsschule) oder nur um *Stileigentümlichkeiten kleinerer Gruppen* (Waldorf- und Montessori-Pädagogik) oder gar um stark *personalgebundene Unterrichtskonzeptionen* (GAUDIG, BERTHOLD OTTO), eine Tatsache, die für die Auffindung der Entstehungs- und Entfaltungsbedingungen dieser Stile nicht unwesentlich ist.

Für die eigentliche Stilanalyse hat eine Vergleichende Unterrichtslehre die *Kriterien* zu entwickeln, die zu einer systematischen Aufdeckung aller die Unterrichtsgestaltung *entscheidend bestimmenden Faktoren* führen.

Diese Faktoren gehören verschiedenen Ebenen an und bringen sich in dem

dynamischen Feld, das jede Unterrichtssituation darstellt, in sehr unterschiedlicher Weise zur Geltung. Was als Unterrichtsstil in Erscheinung tritt, ist letzten Endes die Resultante ihres Zusammenwirkens.

Aus Übersichtsgründen sei hier wenigstens unterschieden nach *normierenden, konditionierenden und organisierenden Faktoren*.

Normierenden Charakter haben z. B. die *Mächte, Weltanschauungen und Ideologien*, von denen alle Erziehungs- und Schulsysteme getragen werden. Es handelt sich in der Praxis um den Staat, die Wirtschaftsverbände, Elternorganisationen, Parteien, Konfessionen, Weltanschauungsgruppen, philosophischen Systeme, „Besatzungsmächte“ u. a. m. Sehr lehrreich ist in dieser Beziehung die deutsche Schul- und Unterrichtsentwicklung der zweiten Nachkriegszeit, die unter dem Einfluß der vier untereinander sehr verschiedenen Erziehungsideologien (USA, UdSSR, Frankreich, Großbritannien) gestanden hat und heute noch deutlich die Spuren dieser Einflüsse in positivem wie in negativem Sinne zeigt. Ebenso lehrreich ist ein vergleichender historischer Exkurs, der den eigentlichen Verlagerungen nachzugehen hätte, die der ideologische Druck beispielsweise in der abendländischen Bildungsgeschichte erfahren hat, so von der Kirche auf staatliche Organe, Parteien und private Weltanschauungsgruppen u. a. m. Den praktisch tätigen Lehrer wird am meisten interessieren, wie dieser ideologische und auch ökonomische Druck in das unmittelbare Unterrichtsgeschehen hineinwirkt durch Schulgesetze, Richtlinien, Verwaltungsordnungen, wie er wechselweise einzelne Unterrichtsdisziplinen besonders betrifft — so den muttersprachlichen und Geschichtsunterricht, die beide als besonders ideologisch anfällig gelten können —, wie aber eine mit totalitärer Wucht sich durchsetzende Ideologie gleich der marxistisch-bolschewistischen auch vor dem biologischen und geographischen Unterricht nicht Halt macht und deren Stilgesetze zu bestimmen sucht. Es ist weiterhin für die Beurteilung eines Unterrichtsstils wichtig, wie weit sich in ihm gewisse Forderungen wirtschaftlicher Mächtigkeitsgruppen haben durchsetzen können, wie weit diese die Unterrichtstätigkeit mehr auf die Erstellung eines *Leistungswissens* als auf die Entwicklung eines *Bildungswissens* gedrängt oder eine vorgreifende *Berufsvorbereitung* mehr als eine *allgemeine Menschenbildung* durchgesetzt haben.

Für den heranwachsenden Lehrer ist es wichtig, in diesem ideologisch-politisch-ökonomischen Spannungsfeld einen eigenen Standpunkt zu gewinnen. Die vergleichende Unterrichtslehre hätte geradezu die Aufgabe, zur Fähigkeit der Selbstdistanzierung beizutragen. Sie kann es dadurch, daß sie ihm das Feld seiner eigenen ideologischen Anfälligkeit, seine möglichen Ideologiequellen erschließt, dazu ihm zum Bewußtsein bringt, daß er sich jederzeit — auch in den kleinsten Abschnitten seines unterrichtli-

chen Tuns — in einem von mannigfaltigen Ideologien beherrschten Spannungsfeld bewegt.

Das gilt für den Gedichtsvortrag wie für die Geschichtserzählung, für Spiel, Feier und Bildbetrachtung ebenso wie für die Interpretation einer Bibelstelle oder das menschliche Verhältnis zu den ihm anvertrauten Schülern.

Die *konditionierenden* Faktoren unterscheiden sich von den normierenden innerhalb der Unterrichtssituation dadurch, daß es sich bei ihnen um objektive Tatbestände handelt, die der persönlichen Meinungsbildung entzückt sind und sich ohne Rücksicht auf ihre gefühlsmäßige Bejahung oder Ablehnung im Unterrichtsgeschehen durch das Gewicht ihrer sachlichen Notwendigkeit durchsetzen. Es sind dies einerseits *kultursoziologisch-bildungsinhaltliche* Momente, andererseits die in der Existenz des Schülers begründeten *lern-, entwicklungs- und sozialpsychologischen Tatsachen*.

Es handelt sich hier um Schichten des Unterrichtsgeschehens, zu deren Erhellung die moderne Erziehungswissenschaft im Verein mit der soziologischen und psychologischen Forschung besonders viel beigetragen hat. Wir wissen heute, daß die in einer Kultur bestehenden *Wissensformen* ein Unterrichtssystem in einem objektiven Sinne weitgehend bestimmen und daß jeder Unterrichtsstil diese objektiven Bedingungen in seinem System der Bildungsgehalte widerspiegelt. *Es liegt an objektiven, soziologisch bestimmbareren Verhältnissen, wenn alle modernen Unterrichtstile z. B. darum ringen, die neuen musisch-künstlerischen und praktisch-technischen Disziplinen neben den traditionellen wissenschaftlich-theoretischen in das System der Bildungsgüter aufzunehmen und ihrer Pflege den notwendigen Raum im Unterrichtsleben zu verschaffen.* Es liegt an ebensolchen objektiven Kulturzuständen, wenn heute die Frage der *Allgemeinbildung* besonders aktuell ist, wie es in eindrucksvoller Weise für die amerikanische Gesellschaft der berühmte *Harvard-Report* dargetan hat. Das gleiche gilt etwa für den Gedanken der gefährdeten *Bildungseinheit* in einer zur Desintegration neigenden Kulturepoche, sowie für die Überwindung der historisch verständlichen Spannung, die im Bildungssinne zwischen den *Geistes- und Naturwissenschaften* herrscht. Wie sich Schule und Unterricht zu der Tatsache verhalten sollten, daß im außerschulischen Raume nebeneinander so verschiedene Wissensformen wie das *Gelehrten-, Berufs- und Laienwissen* wirksam sind, beunruhigt alle Unterrichtstheoretiker sehr, und die bewußte Pflege und Entwicklung eines „*volkstümlichen*“ *Bildungstypus* wird von einigen Didaktikern ausdrücklich gefordert (Hamburger Schule, C. SCHIETZEL⁴). Der schulpolitische Kampf um die

⁴ C. SCHIETZEL: Das volkstümliche Denken und der sachkundliche Unterricht in der Volksschule. Hamburg 1948.

endgültige Gestaltung bestimmter *Schultypen* (für praktische, technische und wissenschaftliche Bildung) gehört in diesen Zusammenhang.

Wer will leugnen, daß diese kulturellen Tatsachen die Unterrichtsstile des 20. Jahrhunderts nicht in einem objektiven Sinne bestimmten?

Das gleiche gilt für die in den letzten fünf Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnisse auf dem Gebiete der *Lern-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Sie wirken seit langem regulierend und korrigierend auf unsere unterrichtliche Stilbildung ein. Ein Urteil über den Wert eines heutigen Unterrichtsstils wird gefällt, wenn seine Analyse ergibt, daß die ihm zugrundeliegende Lernauffassung mehr von einem *assoziations-psychologischen* Denken als den modernen *Gestalt- und Feldtheorien* bestimmt ist, oder eine Unterrichtslehre auf die *alterstypischen Leistungsvermögen und Erlebnisformen* unserer Schüler nicht genügend Rücksicht nimmt. Ähnliches gilt von der sozialpsychologischen Struktur der Lernsituationen, die in der Stellung des Lehrers innerhalb der Klassengemeinschaft, der zweckmäßigen Arbeitsgruppierung der Schüler ihren Ausdruck findet. *Unterrichtsstile, bei denen nicht an die Übereinstimmung von Bildungsinhalten, Arbeitsweisen und Sozialverhältnissen der Klassengemeinschaft gedacht ist, würden von vornherein der echten Bildungsmöglichkeit ermangeln.*

Die *organisierenden* Faktoren, die einen Unterrichtsstil bestimmen, geben ihm die eigentliche Form. Sie haben vor allem im europäischen Bildungsleben eine große Tradition und sind in ihren ausgeprägten Formen zu einem festen Bestandteil auch des modernen Unterrichts-Denkens geworden. Das Methodendenken im engeren Sinne beginnt — zum Schema erstarrt — mindestens bei RATICHUS und verfügt in COMENIUS, PESTALLOZZI und HERBART über seine einflußreichsten Repräsentanten. Wie sich der Unterricht nach verschiedenen Modellen strukturieren lasse, ob nach *den Aktionstypen des Darbietens, Entwickelns oder Erarbeitens*, nach *Artikulationstypen der verschiedenen formalen Stufensysteme* (Klarheit, Assoziation, System, Methode u. a.), nach *Situationstypen in Spiel, Gesprächs-, Arbeits- und Feiersituationen* oder, wie es die neueste sowjetrussische *Studentypologie* tut, nach *Studententypen* (Vorbereitungs-, Darbietungs-, Wiederholungs- und Kontrollstunden), die amerikanische Didaktik mit Vorliebe nach *Lehreinheiten* („units“), das entscheidet über einen bestimmten Unterrichtsstil nicht weniger als die ideologischen, gegenstandstheoretischen, soziologischen und lernpsychologischen Faktoren. Eine Analyse der Unterrichtsstile zeigt jedoch, daß diesen organisierenden, d. h. im engeren Sinne unterrichtsmethodischen, Faktoren oft ein zu großes Gewicht beigelegt wurde und es in vielen Fällen den Anschein hat, als ob das enge Methodendenken den alleinigen Inhalt einer Unterrichtslehre auszumachen habe.

Eine moderne Vergleichende Unterrichtslehre wird gerade den Nachweis zu erbringen suchen, daß die übrigen Faktoren nicht nur von der gleichen, sondern sogar von einer noch größeren Bedeutung sind, daß sie freilich bis ins 20. Jahrhundert hinein lediglich weniger Beachtung fanden und deshalb als Bestandteile einer Unterrichtstheorie nicht mit gleicher Wichtigkeit zum Bewußtsein kamen. Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, daß das moderne Unterrichtsdenken seine Theorien mit Nachdruck aus dem Ganzen der Erziehung zu entwickeln bestrebt ist und damit die Enge der früheren Theoriebildungen zu überwinden trachtet.

Mit dieser umrißhaften Zusammenstellung der normierenden, konditionierenden und organisierenden Faktoren sollte nur ein kurzer Überblick gegeben werden über die Gesichtspunkte, die man bei der praktischen Analyse von Unterrichtsstilen verwenden kann. Dann nur vermag man mit ihrer Hilfe das innere Gefüge eines Unterrichtssystems zu begreifen. Daß es sich hier nirgends um „richtig“ oder „falsch“ im logischen Sinne handeln kann, dürfte deutlich geworden sein. Ein Unterrichtsstil erhält seine innere Wahrhaftigkeit nur im Hinblick auf die objektiven Verhältnisse und Situationen, in denen er wirksam werden soll, denen er entspricht oder die er im Kern verfehlen kann. Nur dies entscheidet über seinen pädagogischen Wert oder Unwert. Wer sich der strengen Aufgabe unterzieht, den Impulsen der unterschiedlichsten Unterrichtsstile vergleichend nachzugehen, gewinnt damit – und eigentlich nur auf diesem Wege – einen wirklichen Einblick in die Werkstatt des Unterrichtsplans überhaupt. *Es ist dies das höchste Ziel, das wir in einer allgemeindidaktischen Ausbildung des Lehrernachwuchses erreichen können.*

Mehr als ein Nebeneffekt solcher Bemühungen dürfte sein, beim Vergleich der im 20. Jahrhundert entstandenen Unterrichtsstile gewahr zu werden, daß sie alle – weil auf die gleiche Situation hin entworfen – so viele gemeinsame Strukturen aufweisen. So könnte man sich berechtigt glauben, von einem heimlichen säkularen ‚Trend‘ in diesen Unterrichtssystemen, ja vielleicht sogar von einem sie alle übergreifenden *säkularen Unterrichtsstil des 20. Jahrhunderts* zu sprechen, zum mindesten, soweit es sich um das Unterrichtsleben in den westlichen Demokratien handelt. Wenn man versuchen wollte, diesen allgemeinen Trend der zeitgenössischen Praktiken und Theorien in klare unterrichtstheoretische Begriffe zu fassen, so könnten ihnen allen folgende Tendenzen zugeschrieben werden:

Freiheitsgewährung zum Zwecke personaler Selbstverwirklichung,

Offenheit der Ideologie,

Lebensverbundenheit mit den aktuellen Zuständen der Zeit,

Anwendung letzter lern-, entwicklungs- und sozialpsychologischer Erkenntnisse,

Streben nach integralen Unterrichtsformen im Sinne des Gesamtunterrichts,

Hereinnahme der musisch-künstlerischen und manuell-technischen Disziplinen in die Bildungswelt der Schule,

Betonung der organischen Verlaufsform von echten Bildungsprozessen (im Sinne COPEIS)⁵,

Primat des Selbsttuns vor allen Formen rezeptiven Bildungsverhaltens, Assimilation der modernen Kommunikationsmittel (Film, Funk, Presse) als Arbeitsmittel der allgemeinbildenden Schule.

In diesen Tendenzen drücken sich objektive Verhältnisse und Bedürfnisse unseres Jahrhunderts aus, und an ihnen wird sich auch der zu orientieren haben, der nach einem allerpersönlichsten Unterrichtsstil zu streben beabsichtigt; denn ohne die Aufnahme objektiver Bestandteile würde sich auch der originellste persönliche Stil der Gefahr des Scheiterns aussetzen, weil ein pädagogisch wertvoller Unterrichtsstil immer nur die Antwort auf die Herausforderung einer epochalen Situation sein kann.

⁵ Friedrich COPEI (1902—1945), Schüler von Eduard SPRANGER, prom. 1930 mit einer Untersuchung „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“ (Heidelberg 1950), wurde 1931 Dozent an der Päd. Akademie in Dortmund, nach 1933 wieder Lehrer. Mitarbeiter am Zentralinstitut für Film und Bild in Berlin. Veröffentl.: Gedanken eines Volkserziehers, eingel. von E. SPRANGER und H. SPRENGER (Detmold 1948).