

Kersten Reich

Unterricht – Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung

Ansätze zur neuen Grundlegung der
Berliner Schule der Didaktik

Klett-Cotta

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Reich, Kersten:

Unterricht, Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung : Ansätze zur neuen Grundlegung d. Berliner Schule d. Didaktik / Kersten Reich. – 1. Aufl. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1979

ISBN 3-12-926661-5

1. Auflage 1979

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt die Verlagsgemeinschaft Ernst Klett – J.-G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH, Stuttgart
Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett, Stuttgart 1979, Printed in Germany

Einbandgestaltung: Heinz Edelmann

Satz: G. Müller, Heilbronn

Druck: Wilhelm Röck, Weinsberg

Im Gedenken an Paul Heimann

Inhalt

Vorwort	1
Einleitung	7
I. Entwicklungsprobleme der Unterrichtstheorien	13
1. Das Scheitern einer allgemeingültig-objektiven Unterrichtstheorie	14
1.1 Ursprünge des Phänomens Unterricht	14
1.2 Zur Entwicklung der Unterrichtstheorien	20
2. Einige theoretische Begründungsprobleme der Unterrichtstheorien in der Gegenwart	33
3. Zum Zustand der didaktischen Theorie	42
4. Zum Verhältnis von Psychologie und Didaktik	53
II. Ansätze zur Grundlegung einer Unterrichtswissenschaft	65
1. Didaktisches Bezugsfeld und theoretisches Bewußtsein	66
2. Reflexion und Engagement	73
3. Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung	80
3.1 Die Reflexions-Stufen	80
3.2 Die didaktische Handlungsstruktur	92
3.2.1 Bedingungen	92
3.2.2 Entscheidungen	107
1. Intentionen	
2. Inhalte	
3. Methoden	
4. Medien	
3.2.3 Bedingungen und Entscheidungen	134
4. Zur Lehrerausbildung	153
5. Zur Unterrichtsvorbereitung	155
5.1 Die allgemeine Unterrichtsvorbereitung	156
5.2 Die besondere Unterrichtsvorbereitung	178

6.	Zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der Erziehungswissenschaft und Didaktik. Eine Problemskizze	223
III.	Ausgewählte Studien- und Arbeitshilfen	235
1.	Zur ideologiekritischen Infragestellung: Bertolt Brecht als Didaktiker – ein exemplarisches Beispiel	236
2.	Benennung möglicher Arbeitsschwerpunkte in der didaktischen Ausbildung	250
2.1	Historische und vergleichende Aspekte bei der Analyse von Unterrichtstheorien	252
2.2	Systematische Aspekte in der Unterrichtswissenschaft als Theorie und Lehre	259
3.	Glossar und Sachregister	263
	Verzeichnis der Abbildungen	277
	Literatur	278

Vorwort

Mit dieser Arbeit wird – und dies sei dem Leser nicht vorenthalten – nur ein Zwischenschritt beim Aufbau eines didaktischen Ansatzes, der dem Fortschritt der Evolution unterrichtstheoretischen Denkens und zugleich einer im Hinblick auf Lehrer und vor allem Schüler notwendigen Emanzipationshilfe entsprechen soll, vollzogen. Der Charakter des Zwischenberichtes ergibt sich insbesondere daraus, daß eine Theorie der historischen und systematischen Entwicklung des Phänomens Unterricht, hier auch ein „vorgängiger“ Struktur- und Problemauflösung der Disziplin Didaktik oder Unterrichtswissenschaft und damit die Herleitung der notwendig zu begründenden Relevanz, Reichweite und inhaltlichen Ausrichtung der Disziplin, in dieser Arbeit nicht geleistet werden kann – gleichwohl ein derzeit vordringliches Forschungsinteresse der Didaktik markiert. Demgegenüber wird in dieser Arbeit allenfalls ein Struktur- und Problembewußtsein in bezug auf notwendige Aufgaben der Analyse und Planung des Unterrichts dergestalt vermittelt, daß dem Leser *notwendige eigene Begründungsschritte und -reichweiten* verdeutlicht werden. Dies beginnt damit, daß zunächst nachgewiesen wird, daß für die Didaktik keine Rezepte oder allgemeingültigen Regeln aufgestellt werden können, dies setzt sich fort in der Einsicht, daß Lehrende umfangreiche Arbeiten der Analyse zu leisten haben, um ihre Planungen rational zu begründen.

Also Lehrerdidaktik? Sind die Schüler nach dem hier vertretenen Ansatz bloß *re-agierend*, ist der Lehrer die alleinige Schlüsselfigur und wird so einem „unkritischen Vorverständnis von Didaktik“ der Weg bereitet, wie es Reinhard FUHR (vgl. betrifft: *erziehung*, 6/1978, S. 71 f.) mir, bezogen auf die „Theorien der Allgemeinen Didaktik“ (REICH 1977 a), unterstellt? FUHR äußert den Verdacht, daß eine Lehrerausbildungsdidaktik dem Lerner jede Hilfe bei der Entwicklung und der Organisation seines individuellen und kollektiven Lebensprozesses verweigert, weil sie sich gegenüber einer festgefahrenen Bildungsreform als hilflos erweist. Nun ist diese Situation stagnierender Bildung aber keineswegs neu, so sehr sie in der Gegenwart betroffen macht: Wie viele positive Ansätze einer stärkeren Praxisorientierung und Orientierung für schulisch organisierte demokratische Praxis sind in der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn unseres Jahrhunderts beispielsweise formuliert worden, als Hilfen für Veränderungen gedacht, und dennoch meist nur zu bescheidener Wirksamkeit gelangt. Man mag mit viel Pathos der gegenwärtigen Didaktik eine grundweg unkritische Haltung vorwerfen, soweit sie sich überhaupt auf Praxis und d. h. auch auf Lehrerausbil-

dungspraxis bezieht, da damit sogleich Systemstabilisierung und Tradierung festgefahrener Schulverhältnisse, die auch den Didaktiker im seltensten Falle voll befriedigen, erzeugt werden. Aber besteht die Alternative in einer – heutzutage vielerorts beliebten – Auflösung der Didaktik oder Unterrichtswissenschaft, um allein Sozialisationstheorien oder Gedankensystemen des sozialen Lernens die Verantwortung für ursprünglich didaktische Forschung und Lehre zu überlassen? Auch diese Theorien und Systeme stehen vor dem Problem der *Existenz* herkömmlicher Schule und real vorhandener Praxis, auch diese stehen vor den Schwierigkeiten, nicht nur analytisch gesellschaftliche Bedingungen als Bezugsrahmen von erzieherischen Verhältnissen herauszupräparieren, sondern im weiteren Zugriff Entscheidungshilfen herauszuarbeiten, die die gegenwärtige Praxis zu wünschenswerten Veränderungen stimulieren können. Gewiß kann kein erzieherisches Verhältnis, kein Unterricht, ohne sozialisationstheoretische Überlegungen, ohne Beachtung des sozialen Lernens betrachtet werden. Aber Erzieher und Lehrende müssen zugleich mehr leisten, sie sind auf weitere Reflexionsebenen angewiesen, von denen die Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft eine Ebene, ein theoretisches Bezugssystem darstellt, das umfassende Bezüge zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen aufweist, das stark interdisziplinären Charakter trägt, zugleich eine bedeutende orientierende Funktion in der Lehreraus- und -weiterbildung wahrnehmen soll. Die Orientierung zielt auf Handlungsbezüge, sie thematisiert Entscheidungsprobleme der alltäglichen Unterrichtspraxis, aus deren Verantwortung sich kein Lehrer stehlen kann, auch wenn er sich noch so sehr bemüht, Schüler als zur Mit- und Selbstbestimmung gelangende Persönlichkeiten in den Unterrichtsprozeß einzubeziehen. Die Eingebundenheit in die Leistungs- und Selektionszwänge der gegenwärtigen Schule entlarvt jede Theorie der symmetrischen Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern als falschen Schein. Die Didaktik, die sich um eine Erhellung der Vorgänge des Unterrichtens, d. h. seiner Analyse, Planung und Durchführung bemüht, kann nicht aufgrund eines Wunschenkens Lehrer und Schüler gleichstellen, solange sie durch gesellschaftliche Funktionszuweisungen und als Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse in unterschiedlichen Abhängigkeitsverhältnissen stehen. Hier ist nicht nur der Schüler vom Lehrer abhängig, sondern der Lehrer Abhängiger einer Amtsstellung mit zahlreichen Kontrollinstanzen. Lehrverhältnisse als Verhältnisse zwischen Lehrer und Schülern zeigen Verhaltens- und Handlungsweisen im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse. Hier ist es ein Wesensmerkmal der gegenwärtigen Didaktik, daß in ihr häufig zwischen gesellschaftlichen Bedingungen des Unterrichtens und im Unterricht – durch Lehrer und Schüler – zu vollziehenden Entscheidungen unterschieden wird. Gerade dies hat der Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft oft mannigfache Kritik eingetragen,

denn wenn z. B. die Schulorganisation in didaktischen Modellen einem sozial-kulturellen Bedingungs-feld zugeordnet wird, dann scheint es so, daß Lehrern, Schülern und Eltern dergestalt die Verfügung über diese Bedingung entzogen wird. Also Didaktik, die vorgeordnete Bedingungen anerkennt, um im eingeschränkten Maßstab ihre beschränkten Entscheidungen zu fällen? Hier liegt ein grundlegendes Mißverständnis vor, das vielfach dem didaktischen Ansatz Paul HEIMANNS als generelle Kritik entgegengehalten wird. Dietrich BENNER faßt recht gut diese Form generalisierter Kritik zusammen, wenn er schreibt:

„Die Didaktik der Berliner Schule, welche die geisteswissenschaftliche Didaktik ablöste, abstrahierte als erste von der Notwendigkeit einer erziehungs- und bildungstheoretischen Legitimation von Erziehung und Unterricht. Ihr kritisches Motiv, den Unterricht, seine Analyse und Planung aus der Befangenheit im hermeneutischen Zirkel vorgängiger Praxis zu befreien und dem Lehrer ein heuristisches Theoriemodell für seine Entscheidungsfindung bereitzustellen, welches im Rahmen des Didaktikums schon in der ersten Phase der Lehrerausbildung eingeübt und erprobt werden sollte, konnte deshalb nicht zum Tragen kommen, weil ihr lerntheoretischer Ansatz Unterricht von Anfang an auf bloße Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten reduzierte und damit auf jede erziehungs- und bildungstheoretische Legitimation verzichtete. Diese Halbierung erzieherischer Theorie und Praxis zeigte sich darin, daß die Berliner Schule in ihrem Strukturmodell die anthropogenen Voraussetzungen von den sozio-kulturellen trennte und beide als bloße Bedingungs-felder erzieherischen Handelns faßte, denen Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl als Entscheidungs-felder gegenübergestellt wurden. Hierdurch wurde der Heranwachsende in der Schule zum bloßen Schüler und damit zum Objekt didaktischer Entscheidung reduziert. Daran ändert auch die im Prinzip der Variabilität eingeräumte ‚Mitsteuerung des Unterrichtsprozesses durch die Lernenden‘ nichts, da die Variabilität didaktischer Normierung von Unterricht im Rahmen des Modells nur zugelassen wird, wenn sie sich im Sinne der anderen Planungsprinzipien der zweckrationalen Antizipation möglicher Interdependenz von Entscheidungs- und Bedingungsfaktoren kontrollierbar fügt.“ (BENNER, Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978², S. 354)

Wir werden auf die Didaktik der Berliner Schule noch ausführlich zurückkommen, wir werden uns im Verlauf dieser Arbeit intensiv mit den Formen der Entscheidungsfindung und Aspekten der Bedingungsanalyse beschäftigen. Dennoch habe ich diese Kritik bereits hier im Vorwort zitiert, um von vornherein bestimmten Mißverständnissen entgegenzuarbeiten. Es gibt gewiß zahlreiche Vertreter der sogenannten Berliner Schule der Didaktik, auf die diese Kritik ohne weiteres zutrifft. Die Begründung durch Paul HEIMANN jedoch ist ebenso wie der hier vorgelegte Versuch davon nicht betroffen. Wenn ich nachfolgend einige Argumente für die Beseitigung der Mißverständnisse der eben zitierten Kritik anführe, so thematisiere ich zugleich wichtige Grundgedanken, deren nähere Begründung und Erörterung der Leser in dieser Arbeit erwarten darf:

- Eine Didaktik, die von der Notwendigkeit einer gesellschaftlichen – und dies ist mehr als eine bloß stoffbezogene – Begründung von Erziehung und Unterricht abstrahiert, verschleiert in ihr enthaltene Erkenntnisinteressen. Eine Didaktik, die allerdings ausschließlich die Notwendigkeit gesellschaftlicher Begründung exerziert, ohne zu einer Überleitung und Konkretisierung erzieherischer Praxis zu gelangen, bleibt ein abstrakter Gedanke und entbehrt des spezifisch didaktischen Gegenstandsrahmens, der untrennbar zu dieser Disziplin gehört: der *Handlung*.
- Handlungen, sollen sie effektiv organisiert und bewußt erfolgen, sind zu strukturieren. Dahinter kann und darf die Didaktik nicht zurücktreten, schon weil lerntheoretische Ansätze hierüber zu hinreichenden Aussagen gelangt sind. Effektivität heißt jedoch noch lange nicht, daß damit ein umfassendes wissenschaftliches Bezugsfeld der Didaktik allein umrissen werden kann. Effektiv ja, aber wofür? Diese Kernfrage muß sich der Didaktik notwendigerweise stellen. Sie stellt sich niemals allein für Probleme der Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung, sondern ist auf kognitive, affektive und motorische Dimensionen vielfältig bezogen. Dennoch bleibt für jede Didaktik trotz (oder gerade aufgrund) der vielfältigen Bezüge immer das Problem, sie für Lehrsituationen bzw. Unterricht transferierbar zu machen, d.h. letztlich immer – also ein Grundphänomen jeder didaktischen Arbeit – zu *reduzieren*. Eben diese Reduktionsarbeit bedarf der Herleitung und Begründung, wenn blinder Glaube an die Richtigkeit aller Lehrvorgaben und Rezeptehascherei vermieden werden sollen.
- Es gibt keine bloßen Bedingungsfelder und demgegenüber eindeutige Entscheidungsfelder für Lehrende. Mit dieser Unterscheidung ist vor allem nicht gemeint, daß Bedingungen unveränderlich seien. Auch wird kein Schüler zum bloßen Objekt der Betrachtung degradiert, sondern im Gegenteil als notwendiges Subjekt der Betrachtung hervorgehoben: Didaktik soll jene Voraussetzungen des Schülers und im allgemeineren Sinne der Gesellschaft aufspüren, die für den direkten Entscheidungsraum des Unterrichts erforderlich sind, nämlich Ziele, Inhalte, Methoden und Medien festzulegen – und diese müssen immer festgelegt werden: durch die Amtsperson Lehrer als Berufsanforderung, durch die Schüler in zunehmendem Maße, sofern ihre selbst- und mitbestimmende Kompetenz als Ausdruck voranschreitender Demokratisierung erhöht werden soll. Gerade dies aber heißt, Schüler als Subjekte anzuerkennen und einzubeziehen, eine Analyse ihrer Lebens- und Problemlage vorzunehmen, was aus der Sicht der Unterrichtsbegründung nichts anderes heißt als: Bedingungsanalyse. Mit dieser Analyse werden nicht Bedingungen festgeschrieben, sondern Voraussetzungen des Unterrichtens sollen auf ihrer jeweiligen situativen Entwicklungsstufe möglichst umfassend erkannt werden, denn nur wenn

ich weitreichend erkenne, weiß ich, was ich warum und wie zu verändern trachte. Für den Lehrer und die Schüler heißt dies aber immer auch: was sie im vorgegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungs-feld kurz-, mittel- und langfristig überhaupt verändern können. Die Bedingungsanalyse soll und muß zur erkennenden Hilfe werden, darf daher auch nicht bloß den Entscheidungsfeldern entgegenstehen. Je umfassender eine Bedingungsanalyse betrieben wird, um so sicherer kann ich die Entscheidungsbegründung meines gewählten Unterrichts leisten, sei es aus der Sicht des Lehrers, der Schüler oder der Eltern. Es ist dies keine Sicherheit als harmonisches Paradies, denn Bedingungsanalysen zeigen immer recht schnell die Widersprüchlichkeit unserer gegenwärtigen Welt.

- Die Interdependenz der Entscheidungsfelder und das Wechselverhältnis von Bedingungen und Entscheidungen können und sollen die Widersprüche der Realität nicht gedanklich harmonisieren. Lehrenden ist jedoch ganz und gar nicht geholfen, wenn man sie ohne Angabe strukturierender Hilfen der Praxis überläßt, wenn aus Angst vor der Effektivierung schulischer Unzulänglichkeiten, wie sie immer wieder diagnostiziert werden, im Sinne eines Maschinensturms jegliche Suche nach Effektivitäten verdammt wird. Didaktik kann dem unkritischen Gebrauch ihrer Effektivierungsinstrumente um so mehr entgehen, wie sie bedingungsanalytisch tätig wird, und zwar als Aufklärung ihrer eigenen Voraussetzungen und Handlungen, indem sie eine kritische Sicht auf die Voraussetzungen und Wirkungen ihres Tuns aus der Sicht der konkreten Entscheidungsbezüge der Lehrenden und Lernenden entwickelt, sich dabei zugleich auch Analyseinstrumente aus den Sozialwissenschaften zunehmend mehr erschließt.

Die nähere Begründung und Erörterung dieser Thesen vollzieht sich allerdings in dieser Arbeit auf einer allgemeinen, von spezifischen Unterrichtsinhalten abstrahierenden Ebene. Kann es ohne fachliche Konkretisierung jedoch überhaupt eine sinnvolle Einführung in die Unterrichtswissenschaft geben? Hier muß ein derartiger Anspruch von vornherein zurückgewiesen werden: Eine Einführung in unterrichtliches Handeln kann sich nur im Theorie-Praxis-Bezug vollziehen, nicht aber ausschließlich durch Literaturstudium. Diese Arbeit kann, so gesehen, allenfalls *ein Moment* didaktischer Ausbildung sein, das in unterschiedlichen Situationen und bezogen auf verschiedene Fachinhalte zu konkretisieren ist. Sofern diese Konkretisierung in Auseinandersetzung mit den Argumenten dieser Arbeit sich strukturieren, verbessern, problematisieren läßt, ist viel erreicht. Vielleicht mögen die hier vorgelegten Aussagen auch zum Widerspruch, zu Verwerfungen und Weiterentwicklungen beitragen. An Ergebnissen beiderlei Richtungen, besonders wenn sie sich in Dokumentationen geplanter und realisierter Unterrichtsver-

läufe niederschlagen, bin ich – unter Umständen zu einer möglichen Herausgabe *widerstreitender* Unterrichtsrealisationen – interessiert, sofern das Verhältnis von unterrichtlichen Bedingungen und Entscheidungen wirklich weitreichend reflektiert wird. Es wird viel von der Zukunft der Didaktik abhängen, wie es auch in der Unterrichtspraxis besser als bisher gelingen wird, bedingungsanalytische Arbeiten begründend ins Verhältnis zu Entscheidungsstrukturen zu setzen. Diese Arbeit, wie auch die in ihr angegebene Literatur, die an keiner Stelle als hinreichende Antwort verstanden werden darf, ja die oft sogar als nicht ausreichend und widersprüchlich anzusehen ist, markiert allenfalls Zwischenschritte auf dem Weg der Verbesserung der wissenschaftlichen Ausgangslage der gegenwärtigen Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft. Ihr Kernanliegen ist der Nachweis, daß eine didaktische Planungstheorie notwendigerweise eine didaktische Analysetheorie voraussetzt. Dieses Anliegen konkretisiert sich in einer Erörterung des Verhältnisses von Bedingungen und Entscheidungen, gleichzeitig in der Thematisierung notwendiger Handlungsstufen unterrichtlicher Begründungsarbeit (Differenzierung, Reduzierung, Konkretisierung). Damit scheint mir der bisherige Ansatz der Berliner Schule der Didaktik (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965) zunächst dynamisiert, ohne die m. E. plausible Strukturtheorie zu übergehen, wie es neuerdings bei SCHULZ (1977b) angelegt ist.

Die Berliner Schule der Didaktik, die in den sechziger Jahren einen gewissen Höhepunkt hatte, ist längst zerfallen. Wenn hier im Untertitel an die Programmatik dieser didaktischen Schule angeknüpft wird und diese Arbeit dem Gedenken der zentralen Begründerfigur Paul HEIMANN gewidmet ist, dann soll damit bewußt ein Signal der Anknüpfung gesetzt werden, um bei aller Kritik und Weiterentwicklung dieses Ansatzes dennoch auf eine Kontinuität der Diskussion hinzuweisen, die in den didaktischen „Moden“ und „Verschnittwerken“ der letzten Jahre oft (und nicht nur im Rahmen der Berliner Schule der Didaktik) zu kurz gekommen ist.

Die in der Arbeit gegebenen Schematisierungen sollen als Lesehilfe dienen, keineswegs jedoch als zu verabsolutierende Realitätsabbilder mißverstanden sein. Der Lesehilfe dient auch ein Sachregister und Glossar, in dem sich häufig gebrauchte oder schwierige Begriffe zum Teil erklärt finden – eingeschlossen weiterführender Literaturhinweise. Für den Anfänger mag es gut sein, zunächst das Glossar einmal durchzusehen.

Zu Dank bin ich meinen Berliner Studenten und den beteiligten Mitarbeitern des Verlages Klett-Cotta für ihre Hilfestellungen und konstruktiven Fragen verpflichtet.

Einleitung

Es gibt in der Gegenwart nicht wenige Stimmen in Fachkreisen, die den Nutzen der Allgemeinen Didaktik oder (wie diese Disziplin neuerdings zum Teil auch heißt) der Unterrichtswissenschaft in Frage stellen. Zwar hat die Didaktik eine sehr lange Geschichte, sie wurde als Theorie des Lehrens und Lernens seit dem 17. Jahrhundert auch breit und in immer neuen Versuchen entwickelt, aber sie scheint zugleich in unserer Gegenwart auch in eine Krise geraten zu sein.¹ Diese Krise deutete sich bereits Ende der sechziger Jahre an, als in der Bundesrepublik die Curriculumtheorie in großem Maßstab entwickelt wurde und keiner so recht mehr wußte, was eigentlich die Disziplin Didaktik noch hergeben sollte.² Allerdings legte sich Ende der siebziger Jahre

1 Diese Krise trägt mehrere Aspekte. Einerseits scheint die Didaktik in der offenbar breiteren Curriculumsdiskussion aufgehoben und aufgelöst zu werden. Andererseits versuchen unterschiedliche Arbeiten aus sozialwissenschaftlicher Sicht, Vermittlungsaufgaben im Unterricht unter gänzlich neuen, der didaktischen Theorienbildung bisher fremden (vgl. auch Anm. 32, S. 48), Ansprüchen zu diskutieren, vor allem im psychologischen Problemgehalt zu erörtern.

Vgl. zur vorausgesetzten institutionellen Entwicklung u. a. FROESE (1969), BRONFENBRENNER (1973), DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1969), DIETZE (1977), FRECH/REICHWEIN (1977), GURGDIES (1975), HANSSLER (1971), HEARNDEN (1973), HÜFNER/NAUMANN (1977), KANZ (1975), SCHULREFORM (1975), SIENKNECHT (1968), SCHEUERL (1970), SCHULTZE/FÜHR (1973), WEISS (1976). Erste Versuche einer Begründung einer Theorie der Schule findet man z. B. bei BRINKMANN u. a. (1974), FINGERLE (1973), KRAMP (1973), ROEDER u. a. (1977), wobei Schwierigkeiten einer Definition demokratischer Zielperspektiven offensichtlich sind.

Die curriculare Forschung diskutierte diese Schwierigkeiten meist für bestimmte Gegenstandsbereiche. Darüber erhält man einen differenzierten Überblick in den Arbeiten von ACHTENHAGEN/MEYER (1975), BAUERSFELD (1976), BECKER u. a. (1977), BENNER (1975), BLANKERTZ (1971, 1974), BRINKMANN (1975), BRÜGELMANN (1975), CURRICULUMDISKUSSION (1974), FREY (1971 und vor allem 1975), HAFT/HAMEYER (1975), HAMEYER (1976), HUHSE (1968), JAHRBUCH (1976, 1977) und JAHRBUCH KONTROVERS (1977), KÜNZLI (1975), MANZ (1975), MINSSEL u. a. (1978), MOSER (1974), ROBINSOHN (1967, 1974), ROEDER u. a. (1977), ROTH/FRIEDRICH (1975), RÜLCKER (1976), SCHULNAHE CURRICULUMENTWICKLUNG (1972), SEYBOLD (1976), ZIECHMANN (1973).

Die Krise der gegenwärtigen Erziehung wird in der sogenannten Entschulungsdebatte intensiv geführt (ILLICH-Schule, vgl. auch *betrifft: erziehung* 1/1978), sie läßt sich von verschiedenen Bezugspunkten aus thematisieren (vgl. z. B. FLÜGGE 1971, RUMPF 1976, WELLENDORF 1977). Vgl. auch weiter unten S. 195 ff. Ein weiterer Aspekt ist der PRAXISDRUCK (1977) und PRAXISSCHOCK (1976).

2 Die Entwicklung der Curriculumtheorie wurde durch ROBINSOHN (1967) auch in der Bundesrepublik in Gang gesetzt. In seiner Kritik der bildungstheoretischen Didaktik sah ROBINSOHN die Kritik bisheriger Didaktik schlechthin. Dieser verkürzende Horizont hat sich im wesentlichen in der gesamten curricularen Literatur gehalten. Das Verhältnis von Curriculum und Didaktik wurde oft zu wenig reflektiert, die neuen theoretischen Ansprüche der Curriculumtheorie formulierten in vielerlei Hinsicht längst in der didaktischen Diskussion bekannte Sachverhalte. Vgl. dazu die Literatur, die in Anm. 1 angegeben ist; ferner REICH (1977 a, S. 376 ff.).

die Euphorie curricularen Erneuerungsstrebens wieder, denn es zeigte sich keine Lösung, wie die Curriculumtheorie tatsächlich jene Versprechen halten könnte, mit denen sie die Didaktik zunächst abzulösen schien: Auch curricular war kein immer gültiges Schema des Lehrens und Lernens, keine Gewißheit der Absicherung bestimmter Lehrgebiete oder Lernweisen, kein einheitlicher Konsens über Bedingungen und Entscheidungen des Unterrichtens zu erzielen. Zudem war in den curricularen Diskussionen immer wieder eine Abgehobenheit von der Unterrichtspraxis zu konstatieren, was unter anderem dazu führte, daß in der Schulpraxis die didaktischen Modelle der sechziger Jahre besser bekannt blieben als die Curriculum-Handbücher der siebziger Jahre.³

Ein anderer Angriff gegen die Didaktik erfolgte aus gesellschaftskritischer Sicht Anfang der siebziger Jahre: Die Didaktik, so versuchten neomarxistische Analysen zu zeigen, reproduziere nur das gesellschaftliche System, sei nicht mehr als eine Technologie, die nach erfolgreichen Mitteln für unbefragt übernommene und tradierte Ziele suche.⁴ Die Didaktik schien aus dieser Sicht immer konservativ. Dies war allerdings eine Fehleinschätzung, obwohl selbstverständlich der ideologische Gehalt der Didaktik niemals unbefragt hingenommen werden darf. Aber die Didaktik, so zeigen genauere Betrachtungen, ist ja gar kein einheitliches Gebilde, sondern wie andere Wissenschaftsdisziplinen auch, eine Ansammlung *unterschiedlicher* und *widersprüchlicher* theoretischer und praktischer Meinungen, die sich nicht unter der pauschalen Überschrift des Konservatismus oder eindeutiger gesellschaftspolitischer Orientierungen zusammenfassen lassen.⁵ Es gibt in der Didaktik wie in anderen Disziplinen progressiv und konservativ erscheinende Tendenzen.

Die gesellschaftskritische Sicht bestärkte über den Nachweis ideologischer Funktionen der Didaktik Erziehungswissenschaftler und zum Teil auch Fachdidaktiker, den Nutzen und die Notwendigkeit der Allgemeinen Didak-

3 Vgl. dazu etwa die Analyse von OEHLISCHLAEGER (1976) bzw. DICHANZ/OEHLISCHLAEGER (1977).

4 Vgl. dazu etwa BECKER/JUNGBLUT (1972), HUISKEN (1972) und andere.

5 Dies kann eine Analyse der Schriften Paul HEIMANNs, der bis heute als Positivist mißverstanden wird, und dem gleichzeitig meist Konservatismus unterstellt wird, besonders gut zeigen: Zwar befürwortet HEIMANN keine revolutionäre Schulstrategie, die ohnehin keine realistische Ausgangsbasis im rechtlichen Raum „Schule“ der gegenwärtigen Gesellschaft hat, aber er fordert zur *Reform* dieses Systems in mehrfacher Hinsicht auf (vgl. dazu näher HEIMANN 1976).

Obwohl die Didaktik in ihrem Engagement in der Institution „Schule“ in vielerlei Hinsicht an gegebene Strukturen gebunden ist, heißt dies für den Didaktiker andererseits ja nicht, daß er sich fatalistisch in die Strukturen fügen muß. In der Didaktik wirken unterschiedliche politische Interessen, die sich nicht eindeutig unter einer Überschrift harmonisieren lassen, wengleich die Schulpraxis oft eher Anpassung als veränderndes Engagement hervorzubringen scheint.

tik oder Unterrichtswissenschaft als gering einzuschätzen.⁶ Dies drückt sich darin aus, daß Erziehungswissenschaftler bisher noch zu wenig die aktiv-kritische Auseinandersetzung mit der Didaktik suchen, Fachdidaktiker – sofern Fachdidaktiken sich überhaupt neben Fachwissenschaften behaupten können – zum Teil auch zunehmend den systematischen Nutzen der Disziplin in Frage stellen. Beiden kommt entgegen, daß das theoretische Niveau der Allgemeinen Didaktik sich in der Tat in einem sowohl in ideologiekritischer wie empirischer Hinsicht unterentwickelten Zustand befindet, da Didaktiker oft den Zusammenhang zu anderen Sozialwissenschaften nicht hinreichend sehen und allein aus praktischer Regelkunst sich gewiß keine wissenschaftliche Disziplin aufbauen läßt.⁷

Trotz zum Teil berechtigter Kritiken scheint in der Gegenwart eine Rückbesinnung auf die notwendige weitere wissenschaftliche Entwicklung der Allgemeinen Didaktik als Unterrichtswissenschaft erforderlich, weil sie als wissenschaftliche Disziplin Forschungs- und Lehrräume zu füllen hat, die nicht vernachlässigt werden dürfen (vgl. genauer S. 65 ff.):

- Die Allgemeine Didaktik untersucht – folgt man einer weiten Definition – Lehr- und Lernprozesse auf allen Stufen und Ebenen, um dabei Bedingungen des Unterrichtens aufzuspüren und in ihrer Bedeutung für Lehr-/Lernprozesse zu identifizieren und Entscheidungen des Lehrers (bzw. der Schüler bei mitbestimmender Planungskompetenz) auf rationale Ausgangsbasen zu stellen. Die Didaktik ist aus dieser Sicht notwendig *interdisziplinär*. Sie zeichnet als wissenschaftliche Disziplin dafür verantwortlich, daß Lehren und Lernen in verschiedenen Situationen (vor allem im Schulunterricht) in weitreichenden Bedingungsgefügen analysiert und in Entscheidungsbezügen kritisch reflektiert und begründet wird.
- In dieser interdisziplinären Rolle hat die Allgemeine Didaktik als Unterrichtswissenschaft ihre besondere Aufgabe in der Erzieher- und besonders in der Lehrerausbildung. Sie ist die verantwortliche Disziplin, in der in Probleme der Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung von Lehr-

6 Daß Erziehungswissenschaftler den Stand der Allgemeinen Didaktik vielfach kritisch beurteilen, liegt nicht zuletzt an der oft praktizistischen und nicht genügend erkenntnistheoretischen und gesellschaftskritischen Ausrichtung didaktischer Ansätze. Erziehungswissenschaftlern aber ist anzulasten, daß sie sich bisher nicht immer genügend mit der Problematik didaktischer Theoriebildung auseinandersetzen und den Dialog, der sich durch ideologiekritische Analysen didaktischer Ansätze herstellen läßt, zu wenig forcierten. Fachdidaktiken sind vielfach erst auf dem Weg einer Selbstbewußtwerdung, dabei kann es leicht dazu kommen, daß der systematische Nutzen der Disziplin zunächst in Frage gestellt wird. Vgl. etwa die Situation in der „ästhetischen Erziehung“ REICH (1978 c).

7 Dies gilt für die Vielzahl sog. Methodenlehren und zum Teil auch für methodologisch nicht hinreichend begründete neuere Ansätze wie z. B. die von FEIL (1977), KUNERT (1976), MASKUS (1976), ZIMMERMANN (1977) und andere.

und Lernprozessen *allgemein* eingeführt werden soll. Sie betont hierbei den sozialwissenschaftlichen Bezug, um gegenüber der *fach*didaktischen Ausbildung, die Lehr-/Lernbezüge auf bestimmte Fachthemen beschränken muß, den allgemeinen Problemcharakter des Lehrens und Lernens intensiv herauszuarbeiten.

- Dabei wird auch dem Fachdidaktiker zugearbeitet, d. h. er kann einerseits in seinen Forschungsdimensionen kritisch angeregt und ständig so auch über für ihn relevante Fragestellungen mit der neueren sozialwissenschaftlichen Entwicklung, die er nicht immer genügend verfolgen können, konfrontiert werden; andererseits wird ihm durch die Lehre der Allgemeinen Didaktik zugearbeitet, indem Studenten nicht immer wieder beim Punkte Null anfangen müssen und die besonderen Probleme des Faches auf allgemeine Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens zu beziehen vermögen.
- Gegenüber der Erziehungswissenschaft, die auch Lehr- und Lernprozesse untersucht, zeichnet sich die Unterrichtswissenschaft dadurch aus, daß sie neben der (immer auch gemeinsame Probleme und Fragen betreffenden) Bedingungsanalyse des Lehrens und Lernens (hier müssen ihr die Erziehungswissenschaft und andere Sozialwissenschaften kritisch zuarbeiten) vor allem die Entscheidungsbezüge in bezug auf Lehr- und Lernprozesse im Unterricht oder ähnlichen Situationen näher thematisiert und dabei die bedingenden Bezüge (besonders Zeit, Raum bzw. Organisation, *Sozialität*) identifiziert.⁸

Diese Punkte kennzeichnen äußerst knapp m. E. notwendige und auszubauende Aufgaben der Allgemeinen Didaktik als Unterrichtswissenschaft in der Gegenwart. Dies bezieht sich vor allem auf einen immer wieder übersehenen Zusammenhang: Fachdidaktiken sind bisher unterentwickelt, ihre Aufgaben werden oft von Fachwissenschaften wahrgenommen. Dieser spezifischen Situation hat sich gegenwärtig die Unterrichtswissenschaft als Ausgleich besonders zu stellen, indem aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik direkt auch in fachtheoretische Diskussionen unter Bezug auf Vermittlungsprobleme eingegriffen wird. Dies sollte aber auch dazu führen, daß das Niveau der Allgemeinen und Fach-Didaktiken in den nächsten Jahren entscheidend verbessert wird.

Was soll diese Arbeit in diesem Zusammenhang erbringen?

Zunächst ist mit dieser Arbeit kein Lehrbuch intendiert, sondern ein einführendes Arbeitsbuch. Dies begründet sich wie folgt:

⁸ Auf diese Punkte gehen wir weiter unten, vor allem auf S. 195 ff., ein.

Einführungen in Probleme und Fragen des Unterrichts, seiner Analyse, Planung, Durchführung sind aufgrund der Vielschichtigkeit der zu bedenkenden Umstände und Situationen, die im Prozeß des Unterrichts auftreten können, meist umfangreich und in einer Art belehrend, die den Anfänger – aber auch Fortgeschrittenen – einschüchtern und in eine passive Haltung drängt. Bei der gleichzeitigen Ungesicherheit unterrichtswissenschaftlicher Theoriebildung bleibt hier oft nur eine Resignation gegenüber einer didaktischen Literaturflut, die sich zur Rezeption aufdrängt, und die vor allem in immer neuen Lehr- und Unterrichtsbeispielen die nun endgültig adäquate Methode suggeriert. Von einem derartigen Vorgehen soll hier abgesehen werden, weil Unterricht im Versuch wissenschaftlicher Begründung weder in einer einführenden Arbeit noch anhand wie auch immer gelungener Unterrichtsbeispiele, deren abstrakter Inhalt in der Nachahmung doch immer auch zu bereichern bleiben wird, als Phänomen hinreichend erfaßt werden kann und auch nicht sollte. Die Suche nach einer perfekten Einführung in die Unterrichtswissenschaft ist sinnlos und gefährlich, wie Beispiele aus der Unterrichtsgeschichte – man denke an die Formelstufentheorie HERBARTS – immer wieder zeigen. Hier wird meistens eine hohe materiale Geschlossenheit und geistmethodische Fixiertheit erzwungen, die nicht selten in Dogmatismus und Formalismus erstarrt, deren Nutzen für die Anregung lebendiger, vielschichtiger, widersprüchlicher und damit in Bewegung sich befindender unterrichtstheoretischer und -praktischer Diskussion gering ist, wenn sie nicht sogar verderblich ihr entgegen wirkt. Der Leser dieses Arbeitsbuches soll nicht bloß eingeführt werden, sondern aktiv sich Einführender sein. Zwar wird anerkannt, daß er über manche Informationen nicht verfügt, die es zu erwerben gilt, um in der Diskussion über Unterricht mitreden und immer besser mitreden und Unterricht mitgestalten zu können, aber die Intention ist es nicht, hier ein geschlossenes System vorzulegen, sondern zur eigenständigen Weiterarbeit anzuregen, um die Mitverantwortung schon im Prozeß der Aneignung von Unterrichtstheorien zu verankern. Hier wird es ganz und gar von dem Einsatz des Lesers abhängen, inwieweit dadurch der einführende Charakter dieses Buches schnell überschritten werden können, weil er notwendigerweise für jeden Lehrenden zu überschreiten ist.

Der einführende Charakter dieser Arbeit erzwingt, will man weitreichender informiert werden, eigenständige Quellenstudien, die im Selbststudium und besser noch in Seminararbeit mit anderen erarbeitet werden sollten und Anlaß zu Diskussionen sein können. In der Arbeit sind an mehreren Stellen mögliche Studienaufgaben genannt, die sich z. B. von Seminarleitern zu einem den jeweiligen Bedürfnissen entsprechenden Material kürzen lassen (vgl. bes. S. 250 ff.), die aber auch von jedem einzelnen Leser als Anregung zur eigenen Weiterarbeit genutzt werden mögen. Es sollte allerdings deutlich

sein, daß die genannte Auswahl immer auch nur eine hier subjektiv gesetzte Auswahl sein kann.

Der Verfasser dieser Arbeit folgt in wesentlichen Gedanken der Didaktik Paul HEIMANNS (1976), der als theoretischer Urheber der „Berliner Schule der Didaktik“ bekannt geworden ist. Die „Berliner Schule der Didaktik“ – dies als Vorbemerkung – ist heute vor allem die Umschreibung für eine theoretische Bewegung, die durch das Buch „Unterricht – Analyse und Planung“, das auch in der Schulpraxis weite Verbreitung fand, bekannt wurde. Aber es handelt sich hier nicht um ein einheitliches theoretisches Vorgehen, was durch Brüche und Uneinheitlichkeiten bereits in der Terminologie im Rahmen des Buches „Unterricht – Analyse und Planung“ deutlich wird. Auch diese Arbeit folgt nicht bruchlos den Intentionen Heimanns (vgl. dazu HEIMANN 1976), bei dem wesentliche methodologische Problemstellungen noch unberücksichtigt bleiben (vgl. REICH 1977 a, bes. S. 142 ff. und 1978 a, S. 344 ff.). Der in der hier vorgelegten Arbeit gegebene und zunächst nur in erster *Annäherung* erreichte Versuch einer „Grundlegung einer Unterrichtswissenschaft“ in der Gegenwart folgt zwar zentralen Einsichten HEIMANNS, modifiziert und korrigiert sie jedoch an wesentlichen Stellen und versucht auch, neue Begriffe und Sichtweisen zu begründen. Inwieweit dieses Vorgehen tragfähig erscheinen kann, bedarf der Rückmeldung durch die Leser, der Überprüfung in der Lehrpraxis in Hochschule und Schule und letztlich auch: dem weiteren Ausbauen der hier vorgelegten Position, da hier nur ein Zwischenbericht gegeben werden kann.