

Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit

Meinert A. Meyer, Martin-Luther-Universität Halle

Normalerweise zählen Qualifizierungsschriften wie Diplomarbeiten, Dissertationen, Habilitationsschriften und ähnliches zu den von Verlegern nicht geliebten Texten. Sie verkaufen sich schlecht, sie lesen sich schlecht, sie werden nicht rezipiert. In der deutschen Erziehungswissenschaft gibt es zwei bedeutende Ausnahmen. Die eine ist die Habilitationsschrift von Lothar Klingberg aus dem Jahre 1962. Die andere ist die Dissertation von Wolfgang Klafki aus den Jahren 1959/1963. Ich meine, daß es sich lohnt, auf beide Schriften zurückzuschauen, um zu fragen, was heute als drängende Problemstellung der Didaktik ausgewiesen werden kann.

Die Dissertation von Wolfgang Klafki beschäftigt sich mit dem Problem, den Inhalt im Lehr-Lern-Prozeß (die materiale Bildung) und die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden (die formale Bildung) kategorial zusammenzudenken. Auf diese Arbeit gehe ich jetzt nicht näher ein (vgl. aber Meyer 1996, im Druck). Die Habilitationsschrift von Lothar Klingberg thematisiert das Verhältnis von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit im Unterrichtsprozeß und weist die Aufgabe der pädagogischen Führung und die Orientierung des Unterrichts an der Förderung der

Selbsttätigkeit der Schüler in ihrer dialektischen Verschränkung als didaktische Prinzipien aus. Man kann insofern von einem didaktischen Prinzipienpaar sprechen. Mit der Bedeutung dieses Prinzipienpaares, wie es Klingberg entwickelt hat, will ich mich in meinem Beitrag beschäftigen.

Klingberg bezieht sich, wie Klafki, in seiner didaktischen Argumentation auf die deutsche Klassik. Seine mehrmals vorgetragene These, daß sich die ostdeutsche und die westdeutsche Erziehungswissenschaft trotz aller bildungspolitischen Verschiedenheit auch in vielfacher Hinsicht ähneln, wird dadurch bestätigt. Wir können feststellen, daß sich die "bürgerliche" und die sozialistische" Didaktik auf eine gemeinsame Vergangenheit, die deutsche Klassik, beziehen lassen. Daß sich dabei Klingberg stärker an Herbart und Diesterweg orientiert hat, während Klafki sich in seiner Dissertation ausführlich auf Pestalozzi bezieht, ist zwar kennzeichnend für die beiden Autoren, demgegenüber aber sekundär.

Ein Prinzip ist das, was anderem zugrundeliegt. Es ist das Fundament, der Bezugspunkt, von dem aus man anderes erkennen kann und von dem aus man vernünftig entscheiden kann, wie man sich verhalten soll. Ob und wie wir heute (noch?) den Unterricht durch didaktische Prinzipien strukturieren und steuern können, ist eine spannende Frage.

Mit René Descartes sollten Prinzipien klar und gewiß sein. Können wir das, bevor ich auf Klingbergs Habilitationsschrift eingehe, für das Prinzipienpaar der pädagogischen Führung und der Selbsttätigkeit der Lernenden behaupten? Ich meine, ja.

Wenn wir von Unterricht sprechen, dann setzen wir dabei voraus, daß es ein Lehrer-Schüler-Verhältnis gibt. Alles andre wäre nicht Unterricht. Damit sagen wir natürlich nicht, daß nur im Unterricht gelernt würde, aber wenn und sobald Lehrer im Spiel sind, müssen wir vernünftigerweise dieses pädagogische Verhältnis ansetzen. Das Verhältnis ist also nicht ein beliebiges. Wenn ein Lehrer sich zufällig mit Schülern einer fremden Schule trifft, zum Beispiel in den Ferien, und wenn die Schüler nicht einmal merken, daß er Lehrer ist - das mag ja vorkommen -, dann sprechen wir nicht von einer Lehr-Lern-Situation. Vielmehr erwarten wir, daß der Lehrer in irgendeinem Sinne absichtlich lehrt. Die Lehrer-Schüler-Relation ist also durch Intentionalität gekennzeichnet, und da sich diese Intentionalität nicht nur als Belehrung oder darbietender Unterricht darzustellen braucht, sich vielmehr auch in Unterrichtsformen artikulieren kann, in denen der Lehrer organisiert und so - scheinbar oder

auch de facto -nur im Hintergrund agiert oder zu einer Zeit agiert, in der die Schüler nicht anwesend sind, können wir sinnvollerweise von Führung (Orientierung des Lehr-Lern-Prozesses) sprechen. Das didaktische Prinzipienpaar der pädagogischen Führung und der Selbsttätigkeit der Lerner (in der Schule: der Schüler) grenzt also die Fülle denkbarer Interaktionen zwischen Menschen vernünftig ein, auf Unterricht, auf Schule, auf pädagogische Intentionalität und auf gesteuertes Lernen.

Des weiteren wird von einer Aussage, die wir als Prinzip für ein Erkenntnisfeld und das korrelierende Handlungsfeld akzeptieren wollen, im Sinne René Descartes' verlangt, daß evident ist, worum es geht, daß das Prinzip also tatsächlich Sicherheit im didaktischen Erkennen und damit Orientierung für das didaktische Handeln erzeugt. Wir müssen einsehen können, intuitiv, daß es gilt. Auch dies können wir für unser didaktisches Prinzipienpaar annehmen. Lehrer sollen lehren, Schüler sollen lernen, und weil das Lernen etwas ist, was die Schüler nur selbsttätig machen können, entsteht evidenterweise ein Spannungsverhältnis zwischen Lehren und Lernen. Unterricht wäre denkbar, in dem Lehrer - oberflächlich betrachtet - lehren, Vorträge halten, Unterrichtsgespräche inszenieren, Aufgaben stellen, das, was die Schüler lernen, aber von diesen Vorträgen und Gesprächen unbeeinflusst ist. Wir würden einen solchen Unterricht aber nur als Perversion des "normalen" Unterrichts akzeptieren. Andererseits wissen wir, daß Schüler im Unterricht sehr viel lernen, Erwünschtes und weniger Erwünschtes, ohne daß dies notwendigerweise auch im Aufmerksamkeitshorizont der Lehrenden liegen müßte. Es ergibt sich so eine folgenschwere Asymmetrie im Lehrer-Schüler-Verhältnis, auf die ich nachfolgend eingehe. Zwar sind Lehrer und Lerner nicht nur zufällig, sondern konstitutiv aufeinander bezogen, während aber Lehrer nicht ohne Lernende lehren können, kann man sehr wohl ohne Lehrer lernen. Deshalb bedarf das Prinzipienpaar der pädagogischen Führung und Selbsttätigkeit umfangreicher didaktischer Konkretionen. Obwohl wir als zur Erziehung fähige und der Erziehung bedürftige Menschen also intuitiv verstehen, was eine Lehr-Lern-Situation ist, ist sie in vielfacher Hinsicht unbestimmt.

Eine wichtige Facette der Unbestimmtheit ist darin zu sehen, daß unser Prinzipienpaar normativ ist und daß es keinen Normenkonsens gibt. Das Prinzip der pädagogischen Führung verlangt vom Lehrer, daß er sich nicht nur darüber Gedanken macht, wie er den Schülerinnen und Schülern beim Lernen helfen kann. Vielmehr muß er auch darüber Gewißheit erlangen, wozu er ihnen verhelfen soll. Und das Prinzip der Selbsttätigkeit der Lerner verlangt von den Schülern selbst für den Lehr-Lern-Prozeß Verantwortung zu übernehmen und ihre Lehrer in die selbsttätige Gestaltung ihres Lernens zu integrieren, so daß diese nicht nur Störfaktoren sind; die sie in ihrem Lernprozeß behindern.

Ich meine nun, daß wir von Klingberg einiges bezüglich der für die Didaktik zentralen Korrelation von Führung und Selbsttätigkeit im Unterricht lernen können. Zugleich müssen wir aber natürlich auch aus heutiger Sicht bewerten, was vor mehr als 30 Jahren geschrieben worden ist, in einer anderen Republik. Ich versuche deshalb, aus meiner Sicht darzustellen, wie das intuitiv gewisse, in dieser Gewißheit aber gleichwohl unbestimmte Prinzipienpaar der pädagogischen Führung und der Selbsttätigkeit der Schüler konkretisiert und bewertet werden kann. Hoffentlich ist die dabei produzierte Polemik ein konstruktiver Beitrag zum erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Ich weiß von Lothar Klingberg, daß er Polemik in gewisser Weise liebt. Sie gehört zum wissenschaftlichen Diskurs dazu.

Klingberg definiert das Verhältnis von pädagogischer Führung und Selbsttätigkeit in seiner Habilitationsschrift wie folgt:

„Jede Einwirkung auf den heranwachsenden Menschen wird erst dann zur Führung im pädagogischen Sinne, wenn sie den Zögling zum aktiven Partner im Erziehungsprozeß, zum bewußten Mitgestalter des Erziehungsprozesses zu machen vermag, wenn der Geführte in ein aktives Verhältnis zum Führenden tritt und den pädagogischen Absichten des Erziehers ‚entgegenkommt‘. Das aber ist ohne Selbst-tätigkeit nicht möglich. Vom Standpunkt des

Erziehers (Erzieherkollektivs) aus ist die Erziehung ein Prozeß der Führung, vom Standpunkt des Kindes und Jugendlichen aus ein Prozeß aktiver, bewußter schöpferischer Tätigkeit (Selbsttätigkeit). Erziehung ist immer nur möglich durch das Zusammenwirken von Führung und Selbsttätigkeit." (Klingberg 1962, S.29)

Dies Zitat ist aus meiner Sicht eine präzise, korrekte, in jedem Wort und jedem Satz treffende Beschreibung eines grundlegenden didaktischen Verhältnisses, es ist, wie man im angelsächsischen Sprachraum sagt, eine "purple passage". Warum? Weil es das dialektische Verhältnis der am Unterrichtsprozeß beteiligten Akteure auf den Begriff bringt und so der Konkretion unter den gegebenen Rahmenbedingungen den notwendigen Spielraum eröffnet. Der Lehrer soll nicht nur führen, sondern er soll pädagogisch führen, mit pädagogischem Mut, mit pädagogischer Verantwortung, mit pädagogischem Takt. Und die Lerner sollen sich nicht nur ihrer Selbsttätigkeit hingeben, vielmehr sollen sie lernen, selbsttätig, selbstbewußt und letztlich selbstbestimmt zu lernen.

Trotz meiner Begeisterung für die Definition schreibt nun Klingberg in einem im Jahre 1992 aufgenommenen Biographie-Interview:

"... diese Geschichte mit Führung und Selbsttätigkeit, die muß wirklich überdacht werden. ... die Schwäche, die Verkürzung dieser Formel lag darin, daß wir den Aspekt Führung überzogen haben." (Klingberg 1995, S.206).

Und, konkreter, in der Schrift über den pädagogischen Begriff "Führen" aus dem Jahre 1994: "Die Grenzen dieser Arbeit (der Habilitationsschrift, My) sehe ich ziemlich deutlich. Sie lagen in der nicht bewältigten Vermittlungsfrage politischer und pädagogischer Kategorien und Fragestellungen, nicht zuletzt in einer Verkürzung des Begriffs 'Selbsttätigkeit', einer letztlich ideologisch begründeten Geringschätzung des Spontanen. Dabei spielte das Bemühen eine Rolle, Führen von 'Gängeln' und Selbsttätigkeit von 'Selbstlaut' abzugrenzen." (Klingberg 1994, S.227)¹

Bezeichnenderweise spricht Klingberg im ersten Zitat im Plural, "wir" haben den Aspekt überzogen. Vielleicht gliedert er sich hier also nur aus Kollegialität in die Reihe der zu kritisierenden DDR-Pädagogen ein? Denn er warnt schon in der Habilitationsschrift selbst vor solchen Überziehungen der pädagogischen Führung (Klingberg 1962, S.29, ausführlich und explizit S.54). Ich meine, nein. Ich meine, daß er mit seiner Behauptung, die pädagogische Führung im Unterrichtsprozeß sei in der Theorie, auch von ihm selbst, und in der Praxis in der DDR überzogen worden, recht hat.

Dazu ein knappes Beispiel. Ich erinnere mich an die Lektüre des Lehrprogramms für Didaktik und schulpraktische Übungen der pädagogischen Hochschule in Halle aus dem Jahre 1988 (vgl. ausführlicher Keuffer/Luther/Meyer 1995). Man kann darin gut erkennen, wie zunächst - durchaus passend zu Klingbergs Konzept - das dialektische Prinzipienpaar der pädagogischen Führung und Selbsttätigkeit ausgewiesen wird, daß aber nachfolgend in der konkreteren Beschreibung der einzelnen Themen der Seminarstunden und der schulpraktischen Übungen diese Dialektik verloren geht und es nur noch um die Frage geht, wie die Lehrerstudenten, die zukünftigen Lehrer, lernen können, ihre Klasse zu führen. Didaktik ist so, trotz der theoretisch

¹ Auf diesen Aufsatz sei hier als Hintergrundinformation für meine Überlegungen hingewiesen. Der Text liefert ausführliche Reflexionen zur Berechtigung der ersten Hälfte des Prinzipienpaares und kann von mir jetzt nicht ausführlicher kommentiert werden. Ich stimme Klingberg darin zu, daß pädagogische Führung zu den konstitutiven Begriffen der Didaktik gehört, daß sie zum "pädagogischen Grundgedanken gehört (Klingberg 1994, S. 237). Daß der Begriff dabei eine wechselvolle und problematische Geschichte hat, von Herbart über die Reformpädagogik den Nationalsozialismus bis in die von Klingberg diskutierte BRD- und DDR-Vergangenheit hinein, ist demgegenüber sekundär.

ausgewiesenen Wechselseitigkeit von Führung und Selbsttätigkeit im Rahmen einer Didaktik, zu einer Handlungswissenschaft für Lehrer verkommen, die sich nicht gleichberechtigt auch als Handlungswissenschaft für Lerner versteht.

Angemerkt sei, daß die Konzentration auf die Führungsaufgabe der Studierenden ihrer eigenen Professionalisierungshaltung ihrer Problemperspektive insgesamt entspricht. Lehrerstudenten wollen sich zunächst selbst erproben, wollen herausbekommen, ob sie zum Lehrerberuf taugen, erst sekundär kommen ihnen auch die Schülerinnen und Schüler als selbsttätige Münsteraner Lehramtsstudentinnen und -studenten des Grundstudiums haben dies immer wieder metaphorisch umschrieben, sie haben den Unterrichtsprozeß aus dieser Perspektive heraus gesehen (vgl. Meyer 1993). Es komme darauf an, "die Klasse in den Griff zu bekommen". Die in dieser Metaphorik artikulierte pädagogische Haltung erster Entwicklungsstufe wird stabilisiert, wenn man auch im Lehrprogramm auf die führende Rolle des Lehrers hinweist und darüber die Selbsttätigkeit aus dem Blick verliert.

Nun würden wir uns die Sache zu leicht machen, wenn wir einfach ein bedauerliches Verschleißphänomen in der erziehungswissenschaftlichen Hochschulpraxis konstatierten oder wenn wir sagten, durch diese erste Stufe der Befähigung zur pädagogischen Führung müßten alle Lehrerstudenten eben durch, nachfolgend würden sie schon entdecken, daß es eine höhere Kunst ist, den Schülern beim Lernen zu helfen, als einfach nur die Klasse zu disziplinieren und zu belehren. Mir liegt deshalb daran, die Berechtigung des Klingbergschen Ansatzes - in der Definition des Jahres 1962 - zu verteidigen, in gewisser Weise gegen ihn selbst und gegen seine "Anwender", und zugleich die konkrete Ausgestaltung des Prinzipienpaares, wie sie Klingberg vorgenommen hat, zu kritisieren. Meine Kritik konzentriert sich wesentlich darauf, daß der konstitutive Zusammenhang von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung unterbestimmt geblieben ist, eigentlich, wie Klingberg selbst im Zitat des Jahres 1994 schreibt, nur in seiner negativen Seite, dem Leerlauf, und nicht ausreichend in seiner positiven Seite, der produktiven Verantwortung der Lerner für ihr Lernen, herausgestellt worden ist. Selbsttätigkeit impliziert, daß sich die Schüler selbst bestimmen können, daß sie selbst, notfalls auch gegen den Lehrer, ihre Ziele, ihre Unterrichtsthemen und die Lernmethodik festsetzen. Hinführung zur Selbsttätigkeit impliziert, daß die Schüler mitbestimmen dürfen. Das Motiv für diese Verkürzung liegt in der Konzeption der gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen, die das Prinzipienpaar der Führung und Selbsttätigkeit tragen.

Klingberg schreibt in seiner Habilitationsschrift, sich auf G.S. Kostjuk beziehend:

"Weder die Anlagen des Kindes noch die gesellschaftlichen Umwelteinwirkungen bewirken von selbst, daß sich das Kind in einer den gesellschaftlichen Zielen entsprechenden Weise entwickelt. Vielmehr wird ‚die Geschichte seiner Persönlichkeitsbildung im Prozeß des Unterrichts und der Erziehung geschaffen!." (Klingberg 1962, 5.22)

Das ist zunächst sicherlich auch heute 1996, richtig. Man darf nicht die Bedeutung der intentionalen Erziehung in der Entwicklung der Heranwachsenden übersehen. Klingberg bettet deshalb die unterrichtliche Aufgabe der pädagogischen Führung in den größeren schulisch-gesellschaftlichen Rahmen. Auch das ist richtig.

Er schreibt 1962, im Bewußtsein, auf dem richtigen sozialistischen Weg zu gehen:

"Die sozialistische Ordnung schafft zum ersten Mal in der Geschichte des Erziehungswesens Voraussetzungen für eine Erziehung, die eine vielseitige Tätigkeit und damit eine allseitige Entwicklung der heranwachsenden Menschen ermöglicht." (Klingberg 1962, S.27)

Dazu passend formuliert er den gesellschaftlichen Rahmen seiner Didaktik im ersten Satz der Habilitationsschrift wie folgt:

"Der Hauptinhalt unserer Epoche ist der Übergang vom Kapitalismus zum Sozialismus". (Klingberg 1962, S.1)

Das ist heute, 1996, schlicht falsch. Die von Klingberg im ersten Kapitel der Arbeit erläuterte Idee einer wissenschaftlichen Bestimmung der Zielsetzung der geschichtlichen Entwicklung

dann erlaubt, den gesellschaftspolitischen Rahmen für und Unterricht zu konstruieren, hat sich als schlechte Utopie erwiesen. Für uns heute ist evident die Fixierung "der" gesellschaftlichen Ziele nicht so einfach ist, wie es sich in der Habilitationsschrift Klingbergs darstellte, daß offensichtlich die deklarierten Ziele mit dem, was die Bevölkerung wollte, in partiellem Widerspruch standen, daß "der Sozialismus" als Gesellschaftsform im Verdrängungswettbewerb mit "dem Kapitalismus" (oder: der "bürgerlichen" Gesellschaftsform) verloren hat.

Angemerkt sei, daß man in Klingbergs Habilitationsschrift auch schon textimmanent zu der Vermutung kommen kann, daß der Zusammenhang von Politik und Pädagogik von ihm systematisch nicht zu Ende gedacht worden ist, unter den gegebenen Bedingungen vielleicht auch nicht zu Ende gedacht werden konnte. Zunächst erschlägt einen als Leser aus der alten Bundesrepublik im ersten Kapitel die einfache Korrelation von gesamtgesellschaftlicher und unterrichtlicher Organisation. So, wie die kommunistische Partei, die SED, die Massen führe, so führe im Subsystem Schule der Lehrer die Schüler.² Ich denke dabei natürlich, ziemlich platt, gleich an das Lied: "Die Partei, die Partei, die Partei hat immer recht", um meinen Protest plakativ zu äußern. Dabei verdränge ich, daß Lothar Klingberg mit der Partei durchaus auch seine Probleme hatte. Was für mich aber auch dann, wenn ich meine undifferenzierte Platttheit wegdenke, widersprüchlich bleibt, ist das Folgende. Im didaktischen Teil der Dissertation praktiziert Klingberg eine abwägende, diskursive Wissenschaftlichkeit. An allem ist zu zweifeln. Zu jeder These kommt die Gegenthese, und dann wird entschieden. Im bildungspolitischen Einleitungskapitel wird dagegen ganz undialektisch und deshalb auch unwissenschaftlich konstatiert: So und so ist es! Ob Klingberg hier den gesellschaftlich-politischen Rahmen seiner Didaktik aus Überzeugung unkritisiert angenommen hat oder ob er ihn - bewußt - indirekt kritisieren wollte, indem er auf jede Dialektik verzichtet hat, wird er selbst beantworten müssen, wenn es sich jedoch um einen unbewußten, damals "selbstverständlichen" Aspekt des Schreib-Prozesses gehandelt hat, wird er es nicht einmal selbst können. Es bleibt dann nur meine Spekulation. Aber, mit dieser textanalytisch-psychologischen Reflexion ist unser Problem der gesellschaftlichen Bedingtheit der Erziehung noch nicht auf den Begriff gebracht. Wie sieht heute die verantwortliche, bewußte Führung der nachwachsenden Generation durch die erwachsene Generation aus?

Eine Negativbestimmung der Aufgabe ist meines Erachtens möglich. Wir wissen nicht, was das Ziel der Geschichte ist. Ein einfacher Rückenhalt bei "höheren Instanzen" gibt deshalb keine Sicherheit bezüglich der Zielsetzungen der Schule. Dadurch wird die Aufgabe der pädagogischen Führung wesentlich schwieriger. Ich muß ein reflektiertes Verhältnis zu den bildungspolitischen Vorgaben für meinen Unterricht entwickeln; zugleich erhält das, was die Schüler wollen, neue Dignität angesichts der Ungewißheit dessen, was mir intuitiv einleuchtet oder was ich an Rahmenvorgaben erhalte. Auch wenn ich als Lehrer nicht ohne weiteres Richtlinien beiseite schieben darf, darf ich mich doch auch nicht mit dem Argument, die Richtlinien rechtfertigten mein pädagogisches Vorgehen, aus der Verantwortung stehlen. Und überhaupt - die Richtlinien erfassen ja nur einen kleinen Teil der institutionellen, organisatorischen schulrechtlichen und politischen Rahmenbedingungen der Schule.

Wenn man die vielen, vielen Schriften, die Klingberg seit 1962 verfaßt hat, betrachtet, findet man auch noch heute interessante Auskünfte zum Unterrichtsprozeß und zur Lehrer-Schüler-Beziehung ohne vorschnelle Ausblendung des gesellschaftlich-politischen Rahmens. Zugleich wird deutlich, daß Klingberg das, was ich eingangs als Asymmetrie in der Lehrer-Lerner-Relation bezeichnet habe, unterschätzt hat. Elisabeth Fuhrmann weist das in ihrer Arbeit über Führung, Aktivierung und Selbsttätigkeit im Fachunterricht vor und nach der Wende (Fuhrmann 1996, im Druck) mit vielen Belegen nach. Sie zeigt, daß Klingbergs Rede von der

² Die Position wird später explizit wiederholt (Klingberg 1982, S.57)

“führenden Rolle des Lehrers im Unterrichtsprozeß” von den DDR-Lehrerinnen und Lehrern internalisiert worden ist, während die Förderung der Aktivität der Schülerinnen und Schüler oft daran gescheitert ist, daß die Lehrer sich zu eng an den jeweiligen Lehrplan gehalten haben (und ja auch gedrängt wurden, sich an ihn zu halten), daß sie die stofflichen Anforderungen höher als die sozialen Qualitäten des Unterrichts bewertet haben, daß sie die Qualität der eigenen Stoffdarbietung, das eigene Durchsetzungsvermögen und die Disziplinierung der Schüler, ihr eigenes Auftreten und die gekonnte didaktische Gestaltung “ihres” Unterrichts durchgehend höher bewertet haben als die gekonnte Dramaturgie des Unterrichts, die Motivierung der Schüler, den angemessenen Anteil schöpferischen und kreativen Lernens und die Selbständigkeit der Schüler im Unterrichtsprozeß (Fuhrmann 1996, Manuskript S.15/16).

Es verwundert nicht, daß man als Leser der Schriften Klingbergs feststellt, daß die Frage nach dem dialektischen Verhältnis von Führung und Selbsttätigkeit so etwas wie den roten Faden darstellt, der sich durch fast alle seine nachfolgenden Schriften hindurchzieht. Man entdeckt dabei, daß Klingberg schon seit den 80-er Jahren eine deutliche Neustrukturierung des dialektischen Verhältnisses der Lehrenden und der Lernenden begonnen hat, was allerdings in seiner breitenwirksamen Publikation aus dem Jahre 1982, Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung, so noch nicht deutlich wird. Didaktik wird, wenn man Klingbergs Entwicklungsweg betrachtet und zur Maxime für die Entwicklung der eigenen Denkhaltung nimmt, zu einer gesellschaftskritischen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft - in Abhebung von dem, was er 1962 schrieb.

1990 fragt er:

“Wie ist der Satz der führenden Rolle des Lehrers, dieser Basissatz einer systematischen Didaktik, mit der These vereinbar, daß auch Lernende didaktische Kompetenzen haben, also ‚zuständig‘ sind für Unterricht und seine Gestaltung?” (Klingberg 1990a, S.24)

Aus dieser Fragestellung heraus entwickelt er ein Konzept lehrenden Lernens und lernenden Lehrens. Lernen ist eine inhärente Komponente des Lehrens, und Unterrichten heißt, die Schüler dazu anzuregen, daß sie sich selbst belehren. Klingberg schreibt:

“Elemente und Züge des Lehrens in der Lerntätigkeit unterschiedlicher Kooperationsformen, die damit verbundene Veränderung, ja der Wechsel der sozialen Positionen und didaktischen Funktionen verstärken die Subjektpositionen der Lernenden, lassen sie nicht nur zu ‚Teilnehmern‘, sondern zu Akteuren des Unterrichts werden, zu Subjekten eines Prozesses, dem sie nicht nur ‚ausgesetzt‘ sind, sondern den sie mitgestalten.” (Klingberg 1990, S.41, mit Bezug auf Diesterweg)

Hier gilt es aus meiner Sicht, in der didaktischen Gegenwart und für die didaktische Zukunft weiterzuarbeiten. Dabei weist Klingberg selbst auf “Fundstätten” aus der pädagogischen Geschichte, die helfen können, das Lehrer-Schüler-Verhältnis und den Unterrichtsprozeß systematisch zu erhellen. In seiner Schrift Zur Problematik des pädagogischen Begriffs “Führen” in allgemeindidaktischer Sicht aus dem Jahre 1994 und in der Schrift Motive und Wirkungen des Lehrens aus dem Jahre 1995 setzt sich Klingberg in historischer Perspektive mit der Problematik auseinander. Das brauche ich hier nicht im Detail nachzuzeichnen. Für mich bedeutsam ist aber Klingbergs Hinweis auf zwei große Gestalten der abendländischen Geistesgeschichte, auf Sokrates und Schleiermacher (neben Herbart und Diesterweg). Ein knapper Hinweis auf Schleiermacher, wie ihn Diesterweg wahrgenommen hat, soll genügen. Danach gehe ich auf didaktische Aphorismen des Sprachphilosophen Ludwig Wittgenstein ein, die mir gleichfalls für die Bestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bedeutsam erscheinen.

In seinem Aufsatz über Lehren und Lehrer bezieht sich Klingberg auf Diesterweg, der 1833/34 in Berlin mit Begeisterung Vorlesungen Friedrich D.E. Schleiermachers gehört hat. Dieser entwickelt, in sokratischer Tradition, wie Adolf Diesterweg das formuliert, eine darstellend-entwickelnde Methodik des Lehrens. Der gute Lehrer stellt sich selbst Fragen, er verwandelt

sein Thema in Fragen und Antworten. Er verwickelt die Schüler nicht in Gespräche zu Problemen, die ihnen gerade erst fremd sind, sondern entwickelt vor ihren Augen seine Problemstellungen. Diesterweg schreibt über Schleiermachers Vortragsmethode:

“Es gibt keine Methode, die so den Geist erregt, als die, die er anwandte. Es war ein lebendiger Denkprozeß; der Prozeß des Denkens stand jedem, der vor Schleiermacher saß, in der lebendigsten, unmittelbarsten, ergreifendsten Anschauung vor Augen; man sah denken, man hörte denken, man fühlte es. ... Seine Methode war die sokratische in ihrer zeitgemäßen Anwendung auf die Wissenschaften der Gegenwart in den Hörsälen der Universitäten des neunzehnten Jahrhunderts ... Das Wesen der sokratisch-dialektischen, erotematischen Methode besteht nicht darin, daß der Lehrer den Schüler fragt, also nicht in der Auflösung der grammatischen Sätze in Fragen, sondern darin, daß der Gegenstand, der behandelt wird, sachlich oder seinem inneren Wesen nach in Fragen dargestellt wird. Wer sich daher des Frageunterrichts bedient, ist oft sehr weit davon entfernt, sokratisch zu verfahren. ... Dieses formelle Fragen berührt das Wesen der echten Sokratik gar nicht. Dieses besteht vielmehr darin, daß der Lehrer den Schüler, gleichviel ob durch wirkliche Fragen oder durch akroamatische Entwicklung, dazu erregt, die Fragen selbst aufzufinden, auf deren Beantwortung es bei einem Denkstoffe ankommt.” (Diesterweg 1955, S.256; vgl. Klingberg 1990b, S. 151, und ein noch stärker die Selbsttätigkeit der Schüler betonendes Diesterweg-Zitat bei Klingberg 1962, S.142).

Was können wir hieraus für unsere didaktische Gegenwart gewinnen? Die Dialektik des Verhältnisses des Lehrers zu seinen Schülern ist offensichtlich fundamental offen und - das ist vielleicht noch viel wichtiger: Ob ein Lehrer die Selbsttätigkeit seiner Schüler fördert, hängt nicht direkt von der gewählten Artikulation des Unterrichtsthemas ab. Man kann durch Vorlesungen indoktrinieren, man kann aber offensichtlich, wie Diesterweg bei Schleiermacher fasziniert entdeckt, durch Vorlesen zur Selbsttätigkeit führen. Die pädagogische Führung basiert nicht auf einem Abhängigkeitsverhältnis, es sei denn, man nimmt die Fähigkeit des Lehrers, darzustellen und zu entwickeln, als auslösenden Faktor der Abhängigkeit der Lernenden. Die Schüler entwickeln sich am besten, wenn der Lehrer in seiner Denkbemühung “bei sich selbst” ist und sich insofern in der Beziehung zu den Lernern “zurücknimmt”.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist zugleich auch noch in ganz anderer Hinsicht offen. Die “Macht” des Lehrers, selbst wenn seine Schüler von ihm abhängig sind, erstreckt sich nicht auf die eigentliche Zielbestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, auf den Lernprozeß. Ludwig Wittgensteins Sprachphilosophie, in der er immer wieder Lehr-Lern-Prozesse beschreibt, ist dafür ein gutes Beispiel. Er hat mit seiner fundamentalen Unterscheidung dessen, was man sagen kann, von dem, was sich nur zeigen läßt, eine sprachphilosophische Grundlegung der Logik und der Erkenntnistheorie angestrebt, aus meiner Sicht hat er aber auch eine wesentliche Anregung für eine systematische Didaktik gelieert. Was in der Ohnmacht des seit der Antike bekannten pädagogischen Zeigefingers deutlich wird - der Lerner muß selbst bestimmen, auf was der Lehrer zeigt -, darf in einer systematischen Didaktik nicht unberücksichtigt bleiben. Lehrer müssen ihre Schüler zur Selbsttätigkeit führen, weil die Schüler auch bei elementaren Lernaufgaben von Seiten des Lehrers nur beschränkte Hilfe erhalten können. Der Lehrer kann oft nur zeigen, worauf es ankommt, mehr nicht.

Ein Zitat dazu.

In den Philosophischen Betrachtungen aus dem Jahre 1934/35 fragt Wittgenstein, wie man Kinder dazu bringen kann, ihren Zahlenraum zu erweitern, so daß er unserem Erwachsenen-Zahlenraum ein Stück ähnlicher wird. Wie bringt man sie dazu, nachdem sie bis 20 zu zählen und damit zu operieren gelernt haben, weiterzurechnen? Wittgenstein schreibt:

Man legt “ihnen eine Reihe von 21 Dingen vor und gibt wieder den Befehl ‚Zähle!‘. Wenn nun das Kind beim Zählen bis ‚20‘ gekommen ist, macht der Lehrer eine Handbewegung, die das ‚Fortfahren‘ andeutet, worauf das Kind, für gewöhnlich, die Ziffer ‚21‘ schreibt. Ähnlich läßt

man das Kind bis ‚22‘, und weiter zählen. Bei diesen Übungen spielt keine Zahl die Rolle der höchsten. Endlich muß das Kind Reihen von weit über 20 Gegenständen zählen, ohne die Nachhilfe des Lehrers. Macht ein Kind den Übergang ‚20‘ - ‚21‘ auf die suggestive Geste des Lehrers hin nicht, so wird es als schwachsinnig behandelt.“ (Wittgenstein, Schriften Band 5, 1970, S.136/137)

Die Pointe dieser kurzen didaktischen Konstruktion besteht darin, daß dem Lehrer nichts anderes übrigbleibt, als den Schüler aufzufordern, fortzufahren. Der Lehrer ist nicht didaktisch unbegabt oder phantasielos; er ist auch kein dezidierter Anhänger der Selbsttätigkeitsthese. Nein, er hat prinzipiell keine andere Möglichkeit. Er kann seinen Schülern nicht mit abstrakten Erläuterungen darüber, wie man beliebige Nachfolger zu einer beliebigen Zahl finden könne, weiterhelfen. Soweit sind sie noch nicht. Sie lernen zunächst, mit den natürlichen Kardinal- und Ordinalzahlen zu operieren und können dann in abstraktere Regionen, etwa unter Verwendung der Formel “ $n + 1$ ”, aufsteigen. Der Lehrer kann sie nicht mit der Begrifflichkeit unterstützen, die sie noch nicht verstehen. Der Lehrer kann nur zeigen, er kann nicht sagen, worauf es ankommt.

Angemerkt sei, daß sich hier fruchtbare Bezüge zur sowjetischen Tätigkeitspsychologie (Leontjev und andere) eröffnen. Die “Anschaulichkeit” der Lernaufgabe, die Wittgenstein sehr wohl im Blick hat, kann immer nur in relationalem Bezug auf Abstraktion gesehen werden. Das Konkrete ist das auf den Begriff gebrachte Abstrakte. Der Lernprozeß der Heranwachsenden bewegt sich in einem diffusen Bereich tastender Bewegungen, halbwegs klarer oder eben auch unklarer Zielvorstellungen, Lernen findet immer in einer Zone der nächsten Entwicklung statt, für die Lernenden also in einer Zone der Ungewißheit. Auch in dieser Hinsicht kann der Lehrer nur beim Lernen helfen; es hilft den Schülern nicht weiter, wenn er die Sachproblematik auf dem anzustrebenden, von den Schülern aber noch nicht erreichten Komplexitätsniveau darstellt, ohne ihnen den Freiraum zu eröffnen, selbst dieses höhere Niveau zu entdecken.

Auch Wittgensteins sprachphilosophische Grundlegung der Erkenntnistheorie der späteren Jahre kann aus meiner Sicht gewichtige Anregungen für eine systematische Didaktik geben. Wenn der Unterrichtsprozeß ein semantischer Prozeß ist, in dem die Lehrer in einer Bedeutungsaushandlung die Welt darstellen, wie sie sie sehen, und wenn die Schüler diese Darstellungen dazu verwenden, sich ihre eigene Welt zu gestalten, dann ist es wichtig, daß sich die Lehrer und die Lerner der Dialektik der Zufälligkeit und gleichzeitigen Notwendigkeit ihrer Darstellung bewußt sind. Dazu noch ein Wittgenstein-Zitat, mit dem ich das, was Lothar Klingberg mir gegenüber einmal - etwas salopp - als “postmodernen”, pluralistischen Beliebigkeitstaumel bezeichnet hat, nun doch in seiner Bedeutung für eine systematische Didaktik zu rechtfertigen suche.

Was mich interessiert, ist die Frage, welchen Stellenwert in der Lehrerausbildung und in der Schule der Erkenntnis zukommt, daß man sich immer wieder irrt, daß immer mehr von dem, was früher in unserer Lebenswelt selbstverständlich war, ungewiß wird. Ungewiß “wird” es allerdings nur in einem unpräzisen Sinne. Auch die alten Gewißheiten waren problematisch, sind im Verlauf der Jahre, im Lebenslauf der Menschen, immer wieder umgestoßen worden. Neu ist eigentlich nur das “aufgeklärte” Bewußtsein von immer mehr Menschen, daß dem so ist. Dies möchte ich gleichfalls mit Bezug auf Wittgenstein andeuten. Er hat intensiv darüber nachgedacht, was Gewißheit und Ungewißheit im Weltverhältnis der Menschen kennzeichnet, auf sprach-philosophischer Basis.

Er schreibt:

“Immer wieder ist der Versuch, die Welt in der Sprache abzugrenzen und hervorzuheben - was aber nicht geht. Die Selbstverständlichkeit der Welt drückt sich eben darin aus, daß die Sprache nur sie bedeutet und nur sie bedeuten kann.

Denn, da die Sprache die Art ihres Bedeuten erst von ihrer Bedeutung, von der Welt, erhält, so ist keine Sprache denkbar, die nicht diese Welt darstellt." (Wittgenstein, Phil. Bem. Nr.47, S.80)

Man kann das als "Beliebigkeitstaumel" bezeichnen (oder auch als "Konstruktivismus"), dies ändert aber nichts an der Korrektheit von Wittgensteins Behauptung. Meine Sprache stellt meine Welt dar, ohne vermittelndes Zwischenglied. Die Phänomene und die Grammatik meiner Sprache gehen ineinander über. Und dies, obwohl wir aus der vergleichenden Sprachwissenschaft wissen, wie verschieden Sprachen sein können, obwohl wir wissen, daß es eine von der Alltagssprache abweichende physikalische Fachsprache gibt (die näher an der wissenschaftlichen "Wirklichkeit" als die Alltagssprache ist und zugleich die Wirklichkeit des Alltags verfehlt), obwohl wir wissen, daß jeder "seine eigene Sprache" spricht, daß Verstehen und Mißverständnis immer ineinander übergehen.

In einer seiner letzten Schriften, in Über Gewißheit, setzt sich Wittgenstein mit der seit Descartes bedeutsamen Frage auseinander, was der Grund für die Gewißheit ist, die wir erkennbar für unser Leben brauchen und die doch so merkwürdig ungewiß ist. Er schreibt, aus logischer Perspektive:

"Alle Prüfung, alles Bekräftigen und Entkräften einer Annahme geschieht schon innerhalb eines Systems. Und zwar ist dies System nicht ein mehr oder weniger willkürlicher und zweifelhafter Anfangspunkt aller unserer Argumente, sondern es gehört zum Wesen dessen, was wir ein Argument nennen. Das System ist nicht so sehr der Ausgangspunkt, als das Lebelement der Argumente." (Über Gewißheit, Nr.105)

Und aus phänomenologischer Perspektive:

"Die Begründung aber, die Rechtfertigung der Evidenz kommt zu einem Ende; - das Ende aber ist nicht, daß uns gewisse Sätze unmittelbar als wahr einleuchten, also eine Art Sehen unsrerseits, sondern unser Handeln, welches am Grunde des Sprachspiels liegt." (Über Gewißheit, Nr.204)

Und mit einer, meines Erachtens glänzenden, die Dialektik unserer Erkenntnissicherheit korrekt beschreibenden Metapher aus handlungstheoretischer Perspektive:

"Ich bin auf dem Boden meiner Überzeugungen angelangt. Und von dieser Grundmauer könnte man beinahe sagen, sie werde vom ganzen Haus getragen." (Über Gewißheit, Nr. 248)

Zurück zu Lothar Klingberg. Meine These ist, daß Klingbergs Problemstellung, die er schon 1962 in seiner Habilitationsschrift formuliert hat, bleibt, ob er es will oder nicht, ob wir es wollen oder nicht. Sie ist für systematische Didaktik fundamental und kann insofern zurecht als didaktisches Prinzip ausgewiesen werden. Dies gilt aber nun auf dem "höheren" Reflexionsniveau, das Wittgensteins Sprachphilosophie uns abverlangt. Daß uns die Problemstellung, das dialektische Verhältnis der pädagogischen Führung zur Selbsttätigkeit der Schüler, als fundamental für jede Didaktik erscheint, wird durch das ganze System getragen, in dem wir uns befinden, durch das Haus der Didaktik, durch die Art und Weise, wie wir didaktisch argumentieren, wie wir didaktisch zu denken und zu handeln gelernt haben.

Dies führt meines Erachtens zu zwei didaktischen Aufgabenbereichen, die sich auf das dialektische Prinzipienpaar der pädagogischen Führung und der Selbsttätigkeit beziehen und die ich abschließend ansprechen möchte. Der erste Aufgabenbereich ist die historische curriculum Forschung, also die Erforschung der Entstehungsbedingungen, des Einsatzes und der Wirkung der Lehrpläne, Richtlinien, Curricula vergangener Zeiten, und es betrifft die Unterrichtsforschung im engeren Sinne, also die wissenschaftliche Rekonstruktion dessen, was im Unterricht zwischen Lehrern und Schülern und mit ihnen tatsächlich passiert.

(1) Es gibt aufgrund der Phase der Curriculum-Euphorie in der alten Bundesrepublik in den 70er und 80er Jahren eine umfangreiche Kenntnis darüber, wie man Curricula zu gestalten hat und wie man sie evaluieren kann. Offensichtlich ist bis jetzt aber noch niemand auf die Idee gekommen, dies im größeren historischen Rückblick systematisch zu betreiben. Wie paßt denn

das Curriculum, das von Richert und anderen in der Weimarer Zeit als fortschrittlich-zeitgemäß propagiert worden ist (der Lehrplan für die "deutsche Schule" und die "deutschkundlichen Fächer") zu den Lebensbedingungen, die die Schüler dann vorfanden, als sie die Schule verlassen hatten und mitten im Leben standen, wie man so sagt? Das war übrigens für die Schüler der Richertschen Schule die Nazi-Zeit! Wie paßt das Curriculum der Nationalsozialisten zur Nachkriegszeit? Wie paßt das Lehrplanwerk der DDR zu den Lebensbedingungen in den neuen Ländern nach der Wende des Jahres 1989? Was ist jeweils unter Allgemeinbildung verstanden worden, und wieweit ist tatsächlich

"Allgemeines", d.h. über die Jahrzehnte Nützliches und Bildendes vermittelt worden? Wie weit paßten die Curricula zu den tatsächlichen Lebenssituationen, in denen sich die ehemaligen Schüler nach der Schulzeit befanden? Aus dem Vergleich der Curricula, ihrer Umsetzung in der Schule und den -phasenverschobenen- Lebenssituationen der Erwachsenen müßten sich empirisch kontrollierbare Kriterien für die Bestimmung der Zukunftsrelevanz schulischer Curricula und damit empirische Kriterien für die Schaffung eines Allgemeinbildungsprogramms ergeben. Dabei habe ich die fundierte Vermutung, daß wir bezüglich der Behauptung von Allgemeinbildungsqualität in unseren Richtlinien viel vorsichtiger werden müssen, als es Tradition ist. Das von Klingberg in seinen frühen Schriften engagiert-optimistisch und, wie er heute schreibt, allzu geradlinig-affirmativ entwickelte Verhältnis der Pädagogik zur Politik und der Schule zum Gesellschaftssystem kann dadurch vielleicht etwas vorsichtiger, mit etwas mehr Autonomie und insofern für die ungewisse Zukunft tragfähiger gestaltet werden. Man müßte die alte Schleiermacher-Formel, die Erziehung habe die nachwachsende Generation "als ihr Werk" bei den großen Lebensgemeinschaften, auch beim Staate, "abzuliefern", die Heranwachsenden müßten aber zugleich lernen, dort in die Veränderung der Verhältnisse "mit Kraft einzugreifen", wo dies notwendig ist, mit neuem Leben füllen. Ich erhoffe mir von einer solchen Forschung also Hilfe für die Frage, wo die Grenzen der pädagogischen Führung zu ziehen sind; daß man politische Indoktrination dadurch vermeidet, daß man Politik aus der Schule ausblendet, wäre eine Naivität, die zwar nach der Wende von Lehrern und Erziehungswissenschaftlern vertreten worden ist, die aber mißachtet, daß man als Lehrer nicht nicht politisch sein kann.

(2) Wir sollten in Korrelation dazu eine empirische Unterrichtsforschung konzipieren, die die Dialektik des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und seine Konkretion im Klingbergschen Prinzipienpaar konstruktiv aufnimmt. Wenn sich die Persönlichkeitsentwicklung der nachwachsenden Generation am besten dadurch fördern läßt, daß man die Heranwachsenden systematisch zur Selbsttätigkeit führt, dann müssen Formen der Schülermitbeteiligung erforscht werden, weil der Entwicklungsprozeß von der Fremdbestimmung hin zur Selbstbestimmung nur über die kontinuierlich wachsende, in Selbststeuerung übergehende Mitbestimmung laufen kann. Aufgrund dieser Forschungen können wir dann vielleicht bessere Vorschläge für die Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler liefern, als dies derzeit der Fall ist.

Nach meinen Erläuterungen zu Schleiermacher und Wittgenstein ist das allerdings keine "simple" Aufgabenstellung. Schülermitbeteiligung im Spannungsfeld von dominanter pädagogischer Führung, das, was Klingberg als "Überziehen" dieser Seite des didaktischen Geschäftes und als "Gängelei" bezeichnet, und Selbsttätigkeit, die zur mangelnden Betreuung durch den Lehrer entartet und zum "Leerlauf" wird, ist ein Forschungsgegenstand von größter Bedeutung. Einerseits sollten die Lehrer sagen, was sie zu sagen haben. Sie sollten die Welt zeigen. Sie sollten sachliche Leistungsanforderungen stellen. Andererseits sollten die Schüler die Chance erhalten, sich im Medium dieser Darstellungen und Leistungsanforderungen selbst zu entwickeln, zu Persönlichkeiten zu werden und so die Welt kennenzulernen, wie sie ist, unter Umständen auch gegen die Intentionalität der Lehrer. Unsere didaktische Aufgabenstellung wäre also - in Wolfgang Klafkis Begrifflichkeit - eine kategoriale Didaktik

in einer Welt, über deren Kategorien wir uns zunehmend unklarer werden, und für Lernende, deren Autonomieansprüche wachsen.

Für beide Forschungsfragen, für die stärker in den gesellschaftlichen Rahmen vorstoßende Frage nach heute angemessener Curriculumforschung und für die stärker in das eigentliche Zentrum der Didaktik, den Unterrichtsprozeß, zielende Frage, was Schülermitbeteiligung sein kann, ist - ich wiederhole mich - die Akzeptanz des Klingbergschen Prinzipienpaares unerlässlich. Dabei würde ich beanspruchen wollen, daß seine These von der Widersprüchlichkeit der Theorie-Praxis-Relation in der Didaktik ein Ungewißheits-Generator ist. Klingberg schreibt rückblickend:

“Die größten Schwierigkeiten bereitete mir die Frage nach den didaktischen Kompetenzen der Lernenden (“Kompetenz” auch im Sinne von “Zuständigkeit” für Unterricht, seine Planung und Gestaltung). Was immer mehr zum Problem wurde, war die unerhörte Dialektik des Unterrichts, seine inhärente Widersprüchlichkeit. Führen und Selbsttätigkeit bezeichnen ein spannungsreiches Verhältnis, in dem es “friedliche” Entwicklungen, aber auch “Kampf”, Kontinuität und Diskontinuität, evolutionäre und “revolutionäre” Entwicklungen gibt.” (Klingberg 1994, S.233)

Was ich jetzt zeigen wollte, war die Herausstellung meiner durch die Lektüre von Lothar Klingbergs Schriften entwickelten Überzeugung, daß die Erforschung und die hochschuldidaktische Vermittlung der Bedeutung des dialektischen Prinzipienpaares der pädagogischen Führung und der Selbsttätigkeit der Schüler von unverminderter Aktualität ist, in der heutigen Diskussion über Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Schüler- und Schulautonomie und für die nie beendete Aufgabe der Entwicklung einer systematischen Allgemeinen Didaktik. Der wissenschaftliche Diskurs geht weiter, durch die bildungspolitischen Kontroversen hindurch und über sie hinweg. Dafür können wir Lothar Klingberg danken.

Literatur

Diesterweg F.A.W. (1959): “Über die Lehrmethode Schleiermachers”, original 1834, In: Sämtlich Werke, III. Band, hrsg. v. Heinrich Deiters u.a., bearb. Von Ruth Hohendorf. Volk und Wissen, Berlin, S.251-268

Keuffer, J; Luther, R. & Meyer. M. (1995): „Erzeugen neue Verhältnisse Verhältnisse auch eine neue Didaktik? Zur Ausbildung von Lehrern vor und nach der Wende.“ In: Martina Löw, Dorothee Meister, Uwe Sander (Hrsg.): Pädagogik im Umbruch. Leske + Budrich, Opladen, S.97-130

Fuhrmann, E. (1996): “Führung, Aktivierung und Selbsttätigkeit im Fachunterricht vor und nach der Wende.” In: Josef Keuffer/Meinert A. Meyer (Hrsg.): Didaktik und kultureller Umbruch. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 3. Deutscher Studien Verlag, Weinheim)

Klafki, W. (1995/1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 1. Aufl. 1959, 2., erw. Aufl. 1963. Juhus Beltz, Weinheim

Klingberg, L. (1962): Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften. Berlin

Klingberg, L. (1982): Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Verlag Volk und Wissen, Berlin

Klingberg, L. (1990a): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Verlag Volk und Wissen, Berlin

- Klingberg. L. (1990b): Diesterwegs Rede "Über die Lehrmethode Schleiermachers" In: Hohendorf, G./Rupp, H.F.: Diesterweg: Pädagogik, Lehrerbildung, Bildungspolitik. Deutscher Studienverlag Weinheim
- Klingberg. L. (1994): "Zur Problematik des pädagogischen Begriffs ‚Führen‘ in allgemeindidaktischer Sicht." In: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Deutscher Studien Verlag. Weinheim, S.223-244
- Klingberg. L. (1995): Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Herausgeber: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Oldenburg
- Klingberg L. (1995): Motive und Wirkungen des Lehrens. In: Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Zentrum für pädagogische Berufspraxis an der Universität Oldenburg, Oldenburg
- Meyer, M.A. (1993): "Methode und Metaphern. Zur Analyse der Rede über Unterricht". In: Bijan Adl-Amini, Theodor Schulze und Ewald Terhart: Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Beltz Verlag, Weinheim, S.203-232
- Meyer, M. A. (1996): "Neue Didaktik - Oder doch nur Vorbemerkungen zum alten Wahren im Neuen?" In: Josef Keuffer und Meinert A. Meyer, Hrsg: Didaktik und kultureller Umbruch. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 3. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
- Wittgenstein, L. (1970): Philosophische Betrachtungen. (Original 1934/35) Schriften Band 5, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Wittgenstein, L. (1969): Über Gewißheit/On certainty. Hrsg. v. G.E. M. Anscombe und G.H. von Wright. Basil Blackwell. Oxford 1969, deutsch-englische Ausgabe