

Lothar Klingberg

Lernen - Lehren - Unterricht

Über den Eigensinn des Didaktischen

„Nachdem wir den Unterricht von jeder Obrigkeit befreit haben, hüten wir uns davor, ihn der öffentlichen Meinung untertänig zu machen; er muß dieser vorangehen, sie verbessern, sie formen, nicht aber ihr folgen und gehorchen.“

(Antoine de Condorcet: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, 1792)

„Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde und nicht Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“ (Johann Friedrich Herbarth: Einleitung zu: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, 1806)

Vorwort

Unterricht und didaktisches Denken zeigen sich gegenwärtig in großer Vielfalt, mit unterschiedlichen Akzenten und in differenten Tendenzen. Neue Akzente und Tendenzen existieren neben tradierten und bilden eine schwer zu definierende Gemengelage alter und neuer Phänomene und Positionen. Erschwert wird eine didaktische Analyse der gegenwärtigen Unterrichtslandschaft durch die Neigung, neue (oder vermeintlich neue) Entwicklungen lediglich zu beschreiben und nicht theoretisch zu begründen oder historisch abzuleiten. Hinzu kommt die Neigung, neue (oder vermeintlich neue) Konstruktionen per se als „progressiv“, „besser“, „modern“ hinzustellen und tradierte Positionen als „konservativ“ zu etikettieren oder auch herabzusetzen. Eine solche Situation „postmoderner“ Unbestimmtheit erfordert eine erneute Besinnung auf die „einheimischen Begriffe der Didaktik, auf die Theoriesubstanz einer Unterrichtstheorie in pädagogischer Sicht.

Mein Versuch einer kurzgefaßten Didaktik weist folgende formale Merkmale auf: Allgemeinheit, Elementarität, „einheimische“ Begrifflichkeit, pädagogischer Kontext.

Allgemein ist diese Didaktik im doppelten Sinne: Sie abstrahiert von den Besonderheiten didaktischer Fragestellungen auf den Ebenen des Bildungsbereichs, des Schultyps, der Schulstufe, der Lernsituation in ihrem disziplinär-fachlich-gegenständlichen Zuschnitt und sie definiert Didaktik im interdependenten Bezug von Inhaltlichem und Prozessuellem. Elementar ist die Didaktik, insofern sie nach den logisch-kategorialen Elementen und Relationen des Didaktischen fragt. Elementare Didaktik stellt die „einfachen“ Fragen und versucht Antworten in den „einheimischen Begriffen“ (Herbarth) der Didaktik. Sie entfaltet ihr Fragespektrum in pädagogischen Kontexten, d.h. unter der Idee der Bildung zur Persönlichkeit.

Diese Studie knüpft an eine Abhandlung aus dem Jahre 1995 an¹ und arbeitet den dort gegebenen Umriß systematisch durch. Ich versuche hier, eine Art Summe meiner bisherigen Arbeiten zur Frage einer Logik des Didaktischen, der Fragestellung und Dignität einer

¹ Vgl. Lothar Klingberg: Elementare Didaktik - Dreieck und Quadrupel. In: Ders.: Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995, S. 77 - 94.

Allgemeinen Didaktik zu geben. Die Intention der Selbstvergewisserung bestimmt über weite Strecken die Diktion und erklärt auch die vielleicht ungewöhnliche Breite, in der ich frühere Arbeiten von mir heranziehe. Das geschieht auch deshalb, weil ich in früheren Arbeiten manches ausführlicher behandelt habe, was jetzt komprimiert zur Darstellung kommt.

Ein weiteres Anliegen dieser Schrift liegt in dem erneuten Versuch, Einblicke in die didaktische Theorieentwicklung in der DDR, vor allem in den sechziger und siebziger Jahren, zu geben.

Dieser Versuch, die Konturen der Allgemeinen Didaktik nachzuzeichnen, erfolgt in pädagogischer Sicht. Das mag wie ein floskelhafter überflüssiger Zusatz anmuten, ist aber bewußt gewählt und ernst gemeint. Mein erkenntnisleitendes Interesse ist der Herbarthsche Impuls, Pädagogik (und das gilt auch für Didaktik) in ihren „einheimischen Begriffen“ zu artikulieren und Tendenzen der „Okkupation“ pädagogischen Terrains durch fremde „Eroberer“ entgegenzutreten.²

Allgemeine Didaktik kann in (primär) historischer, psychologischer, soziologischer (und anderer) Sicht entworfen werden. Das ist nicht unsere Sache. Vor allem der Vereinseitigung und teilweisen „Überfremdung“ pädagogischer Fragestellungen, Argumentationsmuster und Sprache durch gesellschaftstheoretische und sozialwissenschaftliche Denk- und Sprachmuster gilt es, genuin pädagogisches Denken und Argumentieren entgegenzusetzen. Originäre pädagogische Begriffe wie Erziehung, Bildung, Unterricht (und viele andere) sind noch nicht „aufgebraucht“; und es besteht kein Grund, jedem modischen soziologischen Trend oder jedem Taumel in postmoderne Beliebbarkeit Konzessionen zu machen. Das eine ist es, Fragestellungen anderer wissenschaftlicher Disziplinen pädagogisch in den Dienst zu nehmen (als Leistungen von „Hilfswissenschaften“); das andere ist, sich solchen „fremden“ Fragestellungen, Denkmustern und Sprachritualen auszuliefern.³

² Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner, Stuttgart 1986, S. 74.

Nach Büeler erzwingt eine Erziehungswissenschaft, die sich systemtheoretischer Methoden bedient, „den Verzicht auf die seit Herbarts Zeiten gehegten, ‘einheimischen Begriffe’ und die traditionelle Wärmemetaphern“. (Xaver Büeler: System Erziehung. Ein biopsychosoziales Modell. Bern/Stuttgart/Wien 1994, S. 30).

Wenn dieser Schluß zwingend ist, kann die Konsequenz nur lauten: Systemtheoretische Argumentationsmuster sind einer pädagogischen Logik unzutraglich; sie können nicht der tragende methodologische Gesichtspunkt einer solchen Logik sein. Büeler gibt Herbart verkürzt und mit einem abwertenden Unterton - jedenfalls mit der Attitüde des „modernen Erziehungswissenschaftlichen“ gegen das „unmoderne Pädagogische“ wider. Herbarts diesbezügliche Auslassung enthält drei analytische Schritte und eine Schlußfolgerung:

(1) Pädagogik soll sich auf ihre „einheimischen Begriffe“ besinnen.

(2) Sie soll (damit) „selbständiges Denken ... kultivieren“.

(3) Dadurch würde sie „Mittelpunkt eines Forschungskreises“ werden. Dies alles würde sie aus der Gefahr bringen, „als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden“.

³ Immer wieder verwundert mich die „Großzügigkeit“, mit der didaktische Konzepte und begriffliche Konstruktionen in die Welt gesetzt werden. Beispielsweise so: Das soziokulturelle Umfeld (die „Lebenswelt“), in dem Kinder heute aufwachsen, hat sich verändert und verändert sich rasch in diese oder jene Richtungen *und das hat für die Schule (und für den Unterricht) folgende Konsequenzen ...* „Konsequenzen“ werden häufig linear-kausal aus den genannten Faktoren oder „Tendenzen“ (oder aus empirischen Befunden) abgeleitet und als pädagogisch relevante postuliert. Hier liegen mindestens drei methodische

Was sind „einheimische Begriffe“ der Didaktik?

Zur Beantwortung dieser Frage, die einer gesonderten Untersuchung wert wäre, will ich mit diesem Band beitragen, indem ich folgende Begriffe von kategorischem Rang herausstelle und in einen systematischen Zusammenhang bringe:

- Unterricht (als Erziehender Unterricht, als Unterricht der pädagogischen Perspektive von Bildung)
- Lehren und Lernen
- Inhalt und Methode
- Dimensionen des Unterrichts
- Artikulation des Unterrichts
- Organisation des Unterrichts
- Unterrichtsführung
- Didaktische Prinzipien.

Diese (und andere) Begriffe markieren den didaktischen Grundgedankengang, jenen Eigensinn des didaktischen, dem auf die Spur zu kommen, der Ehrgeiz des Didaktikers ist.

Die hier vorgelegten Studien sind der fortgesetzte Versuch, didaktische Kategorien zu definieren und in einen Systematischen Zusammenhang zu bringen.⁴ In allen diesen Versuchen geht es um das Gleiche: den didaktischen Grundgedankengang, die Logik des Didaktischen.

Für die gründliche kritische Durchsicht des Manuskripts danke ich insbesondere Meinert A. Meyer. Dank gebührt aus Hilbert Meyer, der Teile des Manuskripts kritische gelesen hat. Mein Dank gilt weiter Joachim Lompscher, der meinen Versuch in seine Publikationsreihe aufgenommen hat.

Für die Herstellung des Typoskripts danke ich Dr. Lars Klingberg und Frau Claudia Alten.

Potsdam, März 1997

A. Definitionen, Problemexposition, Gliederung

Fehler vor: a) die Ableitung folgt einem monokausalen Denkschematismus (lineare Ursachen-Folge-Konstruktion); b) die Argumentation ist bar theoretischen Analysierens und Begründens und vollzieht sich auf „rein“ empirischer oder pragmatischer Ebene; c) Argumentation und Begründung bewegen sich - methodisch gesehen - im großen und ganzen auf außerpädagogischer Ebene; die herangezogenen Argumentationsmuster sind häufig Mixturen aus politischen, soziologischen und psychologischen Denkmustern und Redestereotypen. Begriffe und Grundgedankengänge der Pädagogik werden entweder ignoriert oder „ersetzt“, und dies womöglich in der Attitüde eines „Paradigmenwechsels“. Pädagogische Fragen werden auf diese Weise politisch oder/und soziologisch oder/und psychologisch verkürzt oder auch instrumentalisiert, beispielsweise nach dem Schema: In der Gesellschaft, in der Lebenswelt, in der psychosozialen Verfassung der Kinder gibt es dieses und jenes, also muß die Erziehung „die Schule, der Unterricht, die Lehrerin, die Pädagogik) ... Warum „muß“ die Erziehung, die Pädagogik immer gleich (und möglichst unvermittelt)? Wolfgang Klafki spricht treffend von „pädagogischem Aktualismus“ (in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, S. 16f.).

⁴ Vgl. hierzu insbesondere L. Klingberg: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin ³1986. Weiterhin: Ders.: Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995.

In diesem einleitenden Kapitel gebe ich Arbeitsdefinitionen der Begriffe Didaktik, elementare Didaktik und Unterricht. Daran schließen sich methodologische Erörterungen meines Gegenstandes und seiner Untersuchung an. Daraus leite ich die Disposition dieser Studie ab.

1

Unter Didaktik verstehe ich jene begründeten theoretischen Gebilde, die auf wesentliche Zusammenhänge zwischen menschlichen Lehr- und Lernprozessen insistieren. In einem engeren Sinne verstehe ich unter didaktik jene Theorien, die diese Zusammenhänge unter den besonderen Bedingungen der Schule zu ihrem Gegenstand machen; in diesem Sinne ist Didaktik Theorie des Unterrichts.

Unter elementarer Didaktik⁵ verstehe ich einmal die (logischen) Elemente und Zusammenhänge des Didaktischen und zum anderen die einfachen Fragen der Didaktik.

Die theoretischen Elemente didaktischer Gebilde und Konstruktionen sind didaktische Kategorien sowie deren Relationen. Elementare Didaktik insistiert auf didaktische Grundrelationen, die sie analytisch oder/und konstruktiv behandelt. Die methodologisch relevante Frage ist die nach der „Zelle“ des Didaktischen, d.h. nach dem einfachsten Verhältnis, von dem aus das Ganze - nach dem Prinzip des Aufsteigens vom Abstrakten zu Konkreten - systematisch entfaltet und ausdifferenziert werden kann.⁶

Elementare Didaktik ist weiter bezogen auf die „einfachen“ didaktischen Fragen, darauf, daß im Unterricht auf besondere Weise gelernt wird, daß Unterricht artikuliert und organisiert werden muß und Lehrer den Unterricht führen und sich dabei von Prinzipien leiten lassen.

2

Unter Unterricht verstehe ich alle pädagogisch intendierten und didaktisch instrumentierten Lehr- und Lernprozesse schulischer und außerschulischer Art. Didaktische Prozesse sind unterrichtliche und unterrichtsaffine Prozesse im interdependenten Bezug von Lehren und Lernen. In didaktischer Sicht wird unter Lernen der Vorgang der (kognitiven und praktischen) Aneignung von Inhalten (Bildungsinhalten, Lerninhalten) gemeint, unter Lehren der Vorgang der (didaktischen) Vermittlung dieser Inhalte. Charakteristisch für didaktische Prozesse ist die Vermittlung von Inhalten im Medium der Methode.

Unterrichtsprozesse sind pädagogisch intendierte, methodisch instrumentierte Vorgänge der Vermittlung von Inhalten im interdependenten Bezug von Lehren und Lernen.

Die vier Begriffe Lehren - Lernen - Inhalt - Methode bezeichnen die elementare Grundstruktur des didaktischen Feldes. diese Begriffe und diese Struktur sind in didaktischer Logik elementar, weil sie die einfachsten Bestimmungsstücke didaktischer Prozesse sind. Die Analyse dieser Strukturen ist gegenstand des zweiten Kapitels (B).

3

Die Lehren-Lernen-Relation und die Inhalt-Methoden-Relation geben einen einfachen („elementaren“) Aufriß der Grundstruktur des Didaktischen, gewissermaßen die Eckpunkte eines als Quadrupel gedachten Feldes. Der Blickpunkt ist hier ein rein strukturaler; Unterricht

⁵ Ich verweise mit Sympathie und Respekt auf Karlheinz Scherlers Buch: Elementare Didaktik (Weinheim/Basel 1989), der wohl als erster mit diesem Begriff operierte. Wenn sich auch unsere Darstellungsweisen deutlich unterscheiden, verfolgen wir doch, vermute ich, das gleiche Anliegen: die „einfachen“ didaktischen Sachverhalte zu benennen.

⁶ Zur Frage des „Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“ in der marxistischen Erkenntnistheorie vgl. u.a.: M. Rosental: Die Dialektik in Marx' „Kapital“, Berlin 1957, S. 316-361.

wird als kategoriales Gebilde verstanden, als „Momentaufnahme“ eines theoretisch fixierten Vorgangs.

Diese Sicht von Unterricht ist von theoretischem Interesse, weil sie ein „Gerüst“ für eine weitergehende Prozeßsicht von Unterricht abgibt. Der zweite Analyseschritt bezieht Operationen ein, durch die die starren Kategorien überflüssig werden und in Bewegung geraten. Diese Bewegung der Begriffe ermöglicht den Sichtwechsel auf den Unterrichtsprozeß, das heißt die durch Widersprüche vorangebrachte Entwicklung des Unterrichts.

4

Die Prozessualität von Unterricht fasse ich in den didaktischen Begriffen der Artikulation und der Organisation des Unterrichts.

Unter Artikulation des Unterrichts verstehe ich die Gliederung der Unterrichtsprozesse nach didaktischen Funktionen. Dabei handelt es sich um einen Aspekt der Frage nach den Dimensionen des Unterrichts. Diese Sicht des Unterrichts ist Gegenstand des dritten Kapitels (C).

Unterricht wird durch Handlungen seiner Akteure „in Bewegung gesetzt“ und „vorangetrieben“. Unterricht als didaktisches Gebilde ist - im Unterschied zu anderen Lehr-Lern-Prozessen - ein organisierter Vorgang. Didaktik ist die Frage nach der Organisation von Unterricht. Unterricht organisieren heißt, ihn zu projektieren und in Szene zu setzen. Organisation des Unterrichts ist Gegenstand des vierten Kapitels (D).

5

In pädagogischer Sicht ist Unterricht ein Prozeß der Bildung und Erziehung; in didaktischer Sicht ist Unterricht ein prinzipiengeleiteter Prozeß des Lernens und Lehrens, der didaktische Führung impliziert. Unterrichtsführung und Didaktische Prinzipien sind die Titel des fünften und sechsten Kapitels (E, F).

Die Abhandlung wird durch einen Exkurs in die Problematik des Unterrichts „von morgen“ und die Problematik einer Allgemeinen Didaktik abgeschlossen (G).

6

Methodologische Vorbemerkungen

In didaktischer Sicht unterscheide ich zwei Möglichkeiten, Unterricht systematisch zu behandeln: a) das stärker analytische Eruiieren der didaktischen Grundstrukturen im Aspekt der Frage, was Unterricht elementar-kategorial „zusammenhält“; b) das stärker synthetische Konstruieren von Unterricht im Aspekt der Frage, wie Unterricht in Handeln seiner Akteure zustande kommt.

Unterricht analysieren heißt, nach dem kategorialen Grundgefüge einer Theorie des Unterrichts, den kategorialen Konstanten zu fragen; Unterricht konstruieren heißt, ihn theoretisch aufzubauen, zu projektieren und in Szene zu setzen.

Im ersten Falle fragen wir rein analytisch, wie Unterricht auf theoretischer Ebene funktioniert; im zweiten Falle fragen wir nach den theoretischen Möglichkeiten, Unterricht zu konstruieren und durchzuführen.

Diese methodologische Differenz ist maßgeblich für die Disposition meiner Studie. Die Teile B (Didaktische Grundrelationen) und C (Dimensionen des Unterrichts) sind stärker analytisch, die Teile D (Organisation des Unterrichts) und E (Führung des Unterrichts) sind stärker konstruktiv angelegt.

B. Didaktische Grundrelationen

In diesem Kapitel frage ich nach dem logischen Anfang einer systematischen Didaktik, nach der „Zelle“ des Didaktischen.⁷ Diese Zelle ist die Lehren-Lernen-Relation im Bezug auf die Inhalt-Methode-Relation. Nach einer Systematik der Didaktik zu fragen heißt, diese Grundrelation als konstitutiv für den didaktischen Sachverhalt analytisch zu fassen und konstruktiv zu entfalten.

Daß Unterricht aus der Lehren-Lernen-Relation heraus zu begründen ist, gehört zu theoretischen Allgemeingut des Didaktikers. Die Frage ist nur, wie diese Relation als Basisrelation systematisch abzuleiten und zu fassen ist. Weiterhin besteht ein didaktischer Consensus, Lehren und Lernen in der Bindung an „Inhalte“ zu fassen und Unterricht als methodisches Unternehmen zu definieren. Immer geht es im Unterricht darum, definierte Inhalte im Medium der Methode zu vermitteln bzw. anzueignen. „Vermitteln“ ist die Funktion des Lehrens; „aneignen“ vollzieht sich im Vorgang des Lernens. Diese Konstruktion läßt sich in einem Begriffsquadrupel der Lehren-Lernen- und Inhalt-Methode-Relation fassen.

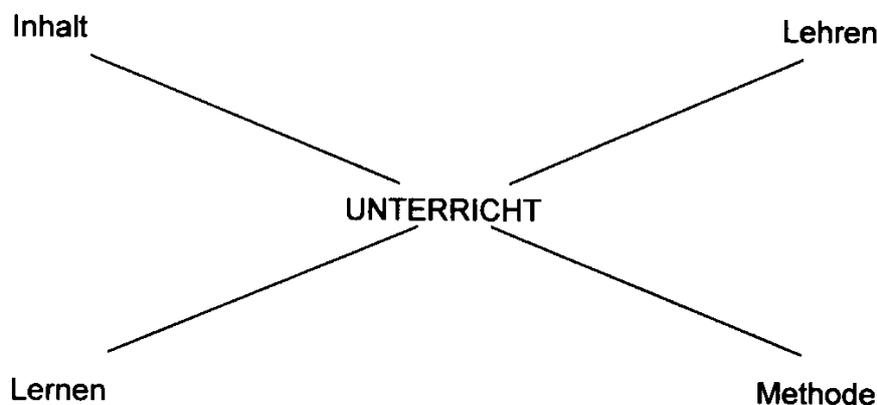


Abb. 1: Didaktisches Feld, formale Grundstruktur

Die Explikation dieses Begriffsquadrupels erfolgt in drei Schritten:

1. Lehren-Lernen-Relation,
2. Inhalt-Methode-Relation,
3. Beziehungen der Grundrelationen.

Lehren - Lernen als didaktische Grundrelation

⁷ Nach der „Zelle“ zu fragen heißt, nach der abstrakten Ausgangsgröße des Didaktischen zu fragen. Ich vermute eine ähnliche Intention bei Paul Heimann, der von der „zeitlosen Struktur des Unterrichts“, dem didaktischen „Urphänomen“ oder auch der „Urgestalt des Unterrichtens“ gesprochen hat. Vgl. Paul Heimann: Didaktik als Unterrichtswissenschaft, hrsg. von Kersten Reich und Helga Thomas, Stuttgart 1976, S. 153 f.; vgl. weiter: Uwe Wyszkon: Anmerkungen zum Problem der „Zelle“ und der „Einheit“ des Unterrichtsprozesses. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam 25 (1981), d, S. 603-611.

Lernen und Lehren gehören zur genuinen Grundausstattung des Menschen, zu seiner vitalen Bedürfnisstruktur. Sie sind elementar-konstitutiv für seine „Natur“, für sein „Wesen“. Lernen und Lehren gehören existentiell zum Menschen, sie sind - genetisch-anthropologisch und ontogenetisch-entwicklungspsychologisch gesehen - „von Anfang an“ da und brauchen in ihren vitalen Antrieben nicht erworben zu werden.

Für die ursprüngliche Ausstattung des Menschen mit einem „Lerntrieb“ gibt es genügend Belege: Orientierungssinn, Anpassungsfähigkeit, Probierhaltung, nicht zuletzt Erkenntnisdrang.

Exkurs: Charakteristik menschlichen Lernens

Bevor wir eine didaktische Charakteristik des Lernens geben, d.h. eine Charakteristik der Lernen-Lehren-Relation im Begriff von Unterricht, versuchen wir eine allgemeine Charakteristik menschlichen Lernens. Dabei beschränken wir uns auf lernpsychologische und erkenntnistheoretische Gesichtspunkte, vernachlässigen also an dieser Stelle anthropologische, lernbiologische und andere genetische Aspekte.

- Lernen als Synthese von Altem und Neuem

Man lernt nur, wenn man schon etwas weiß. Lernen vollzieht sich vom Alten zum Neuen und vom Neuen zum Alten. Bereits angeeignetes Wissen, vorhandene Vorstellungen oder auch Erfahrungen wirken auf den Aneignungsprozeß neuer Erfahrungen, Lerninhalte usw. ein, wie andererseits neu gewonnenes Wissen usw. auf die vorhandenen Vorstellungen usw. zurückwirken. Das Alte wirkt auf das Neue und umgekehrt. Der Lernende fragt nicht unbefangen oder voraussetzungslos nach einem Neuen; er geht hypothetisch an ein neues (eine Frage, einen Begriff usw.), und diese „Hypothesen“ sind antizipierte Antworten. Auf dem Apperzeptionshintergrund des Alten entstehen Vermutungen, Annahmen als Legierungen aus Vor-Urteilen, „Einfällen“, Antizipationen möglicher Antworten und intuitivem Erfassen der erwarteten Antworten.

- Lernen als Synthese von Eigenem und Fremdem

Lernen vollzieht sich als Legierung von Eigenem und Fremdem. Das gilt a) für bereits angeeignetes Wissen, das vermittelt ist, vermittelt wurde, und b) für das Neulernen, das ebenfalls auf die eine oder andere Weise vermittelt ist. Lernen ist immer die eigene individuelle Leistung des Lernenden, aber jedes menschliche Lernen ist vielfältig vermittelt, also immer auch die Leistung anderer. Lernen vollzieht sich nicht voraussetzungslos, sondern auf dem Hintergrund und in Kontexten bereits abgelaufener gesellschaftlicher und kollektiver Lernprozesse. Lernvorgänge und Lernresultate sind Synthesen individueller, geschichtlicher und sozialer Lernprozesse.

- Lernen vollzieht sich auf den Ebenen und in den Zusammenhängen von Rezeptivem und Produktivem. Lernen bedeutet einerseits „Aufnehmen“ von Eindrücken, von Nachrichten, Informationen und Botschaften, und andererseits ist Lernen ein Reagieren, ein Antworten, ein Interpretieren, ein Umformen und ein „Produzieren“ von Eigenem.

- Lernen vollzieht sich im Wechselverhältnis von Auffassen und Reflektieren, von Erfahrungswissen oder Theoriewissen, von „Vertiefung und Besinnung“ (Herbarth). Im Lernen verschränken sich sinnliche und logische Erkenntnis. Lernen hat zwei Antriebe: das Kennenlernen der Dinge „als solcher“ und das Begreifen ihrer Hintergründe und Zusammenhänge, ihre „Gesetzes“.

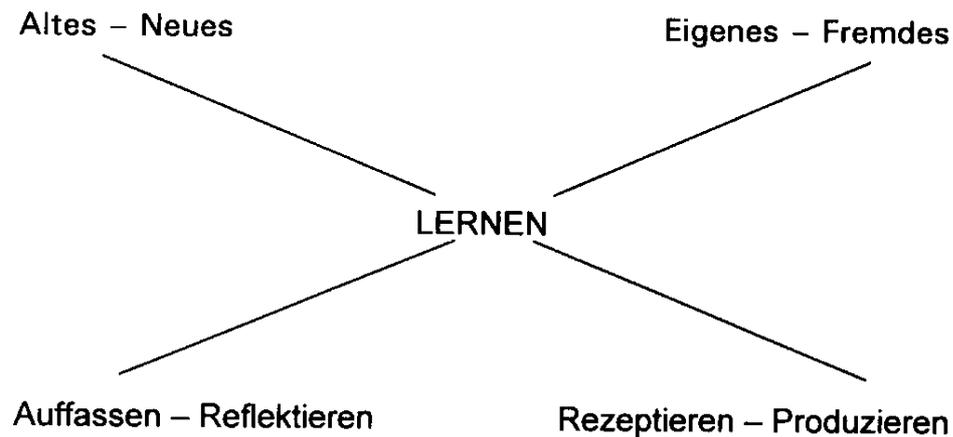


Abb. 2: Lernen

Menschliches Lernen ist von Anfang an auf Mitteilung, Austausch und Kundgabe gerichtet; es ist von Anfang an auf Dialog angelegt, auf ein „Du“ gerichtet und angewiesen. Menschliches Lernen ist von Anfang an ein sozialer Vorgang, ein Vorgang, der adressiert ist, d.h. auf der Suche nach einem Empfänger. In diesem sozialen Kontext von Lernen gibt es immer schon Momente des Lehrens, d.h. der Mittelung, der Vermittlung. Der Lernende agiert also auf zwei Ebenen: zum einen auf der Subjekt-Objekt-Ebene, der Beziehung des Lernenden auf einen Gegenstand, und zum anderen auf der kommunikativen Ebene, der Ebene des Aussprechens, des Ansprechens, der Mitteilung, der Weitergabe an andere. Gewiß: Bevor man etwas „weitergibt“, muß man es kennen oder können; aber diese Akte sind so eng miteinander verbunden, daß wir von einer ursprünglichen Lehrdisposition im sozialen Kontext des Lernens sprechen können.

Die Frage nach der Priorität des Lernens oder Lehrens verliert bei einer differenzierten Analyse (die hier nicht geleistet werden kann) ihren metaphysischen oder gar scholastischen Anstrich. Es wäre daher reizvoll, die vorliegenden Befunde unter differenten Aspekten zu sichten: Ethologische, anthropologische, soziologische, psychologische, pädagogische, didaktische und nicht zuletzt historische Befunde würden gewiß auf enge Zusammenhänge zwischen menschlichem Lernen und Lehren verweisen.⁸

Dieser Zusammenhang gilt uneingeschränkt für den entwicklungspsychologischen Aspekt der menschlichen Ontogenese. Die Mutter-Kind-Beziehung im Säuglingsalter ist eine Fundgrube für die Einbettung ursprünglicher Lernvorgänge und elementarer Lehrvorgänge in die für das Kind vitale soziale Beziehung zur Mutter. Mutter-Kind-Gespräche auf dieser Stufe sind auch Urformen des Lernen-Lehren-Konnexes, der ursprünglichen Bezogenheit des Lernens auf ein „Du“, auf Mittelung und Ansprache.

⁸ Lernen und Lehren sind genetisch eng beieinander und miteinander verschränkt; sie gehören zur vitalen Grundausstattung des Menschen, zu seiner Vorgeschichte, aber auch zu seiner eigentlichen Geschichte als gesellschaftlichem Wesen. Am „Anfang“ dieser Entwicklung stehen elementare Akte des Zeigens, Vormachens und Nachmachens, und diese Akte finden wir auch in entwickelten Unterrichtsprozessen als „Urphänomene“. Auf die große Bedeutung dieser Entwicklungen, die zu den elementaren Mechanismen der Evolution gehören, weist Friedhart Klix in seinem vorzüglichen Buch „Erwachendes Denken“ hin. (Berlin 1980, S. 17-46).

Die Entwicklungsgeschichte des Kindes liefert genügend Belege für den ursprünglichen Zusammenhang des Lernens mit dem Lehren. Der Drang zur Mitteilung, zur Weitergabe, zur Teilnahme, zum Belehren anderer führt schon im Kindesalter zu „didaktischen“ Kundgaben. Auf dem Hintergrund dieser allgemeinen protodidaktischen Disposition des gesellschaftlichen Menschen gibt es einen in manchem erklärbaren Zugang zum Phänomen des „geborenen Lehrers“, also früh in Erscheinung tretender starker Dispositionen und Motivationen zum Lehren. Es wäre eine reizvolle Unternehmung, die für die Genese des Didaktischen aufschlußreichen zahlreichen Belege für solche didaktischen Dispositionen im Kindesalter zusammenzutragen und in ihren lebensgeschichtlichen Hintergründen zu interpretieren. Bedeutende Lehrer aller Fachgebiete und viele Schullehrer sind solche „geborenen“ Lehrer gewesen. Das Beispiel Johann Friedrich Herbarths (1776-1841) steht für zahlreiche andere.⁹ Schon auf der Oldenburger Lateinschule suchte Herbarth Gelegenheiten, seine Gedanken coram publico darzustellen. Nicht selten stellte er sich auf einen Tisch, um seinen Kameraden, die sich um ihn herum setzten, „vorzupredigen“. Was überkam ihn da - die Lust, zu „predigen“, der Drang zum Auditorium, zur Artikulation eines Gedankens? Gedanken zu artikulieren und dabei sich selbst darzustellen - das ist gewiß ein Antrieb, ein Beweggrund zum Lehren. Ein anderer ist, wie Walter Asmus bemerkt, „der Trieb nach geistiger Führung der Gleichaltrigen“.¹⁰ Sicher hat der junge Herbarth nicht im pastoralen Sinne gepredigt. Er hat aber doch seine „Gemeinde“, sein Auditorium gesucht und gefunden; man nahm ihm seine „Predigten“ ab. Erkennt man daran den „geborenen Lehrer“?

Die Lebenswelt des Kindes ist von „natürlichen“ und künstlichen Lernvorgängen durchdrungen. Spielend, suchend, probierend, in Trial-and-error-Sequenzen eignen sich Kinder ihre Welt an. Dieses Lernen weist immer auch implizite Züge elementaren Lehrens auf: des Mitteilens, Helfens, Beratens, Bestätigens, Korrigierens und Vermittelns. Der Schuleintritt - vorbereitet für viele Kinder durch den Kindergarten - bedeutet in mancherlei Hinsicht einen qualitativen Sprung hinsichtlich der Lernsituationen und hinsichtlich ihres Lernverhaltens. Unterricht ist ein künstliches Lernen; „künstlich“ in mehrfacher Hinsicht:

- Kinder lernen in offiziellen Gruppen („Klassen“),
- Lerninhalte werden überwiegend vorgegeben,
- Lernprozesse verlaufen überwiegend planmäßig und zunehmend systematisch,
- das Lernen wird geleitet - Kinder erleben den Lehrer als maßstabsetzende Instanz ihrer Lernprozesse.

Ein Charakteristikum der Schule ist die Bindung der Funktionen des Lernens und Lehrens an deutlich unterschiedene Personengruppen: Lernende und Lehrende. Diese personale Zuordnung des Lernens und Lehrens kehrt die „ursprüngliche“ Lernen-Lehren-Relation um: In traditioneller didaktischer Sicht ist Lehren Ausgangskategorie.¹¹ Unterricht definiert sich als „Lehrveranstaltung“, die auf Lernen bezogen ist, auf ein Lehren, das Lernen zu bewirken hat. In der traditionellen Didaktik ist systematisches Lernen (im Kontext von Bildung und Erziehung) zwar zentrales Anliegen des Unterrichts; die didaktische Logik aber ist lehren- bzw. lehrerzentriert. Unterricht wird aus der Perspektive des Lehrens konzipiert:

⁹ Vgl. Lothar Klingberg: Herbart als Lehrer. In: Pädagogik und Schulalltag 49 (1994) 2, S. 159-175; vgl. auch: Ders.: Motive und Wirkungen des Lehrens. In: Lothar Klingberg: Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995, S. 171-196.

¹⁰ Walter Asmus: Johann Friedrich Herbart - eine pädagogische Biographie, Bd. I, Heidelberg 1968, S. 55.

¹¹ „Didaktik heißt Lehrkunst“, leitet Comenius, nachdem er seine Leser begrüßt hat, seine *Didactica magna* ein. Vgl. Jan Amos Comenius: Große Didaktik. Herausgegeben und eingeleitet von Hand Ahrbeck, Berlin 1957, S. 36.

Lerninhalte sind Lehrinhalte, Unterrichtsmethoden sind Lehrmethoden, didaktische Prinzipien sind Lehrprinzipien usw. Die traditionelle Didaktik konstituiert Unterricht im Primat des Lehrens; Lernen ist - didaktisch - die abgeleitete Kategorie und Funktion. so gesehen ist Unterricht Lehrveranstaltung zum Zwecke des Lernens, eines weitgehend planmäßigen und geleiteten Lernens. Aber in der gleichen Logik kann Unterricht auch definiert werden als ein Lernen, das durch Lehren inszeniert und „organisiert“ wird. Einerseits ist Lehren also die „führende“ Kategorie einer didaktischen Logik; andererseits „führt“ das Lernen die didaktische Logik, weil Unterricht vom Lernenden aus und zum Lernenden hin gedacht wird.¹²

Die Geschichte der Didaktik ist die Geschichte fortgesetzter Versuche, die Lehren-Lernen-Relation als basales didaktisches Verhältnis immer wieder zu thematisieren und als theoretisches Problem zu „lösen“. Das geschah und geschieht u.a. unter folgenden Titeln:

- Lehrerzentrierter versus schülerzentrierter Unterricht,
- Führende Rolle des Lehrers oder/und Selbsttätigkeit der Schüler,
- „Vom Kinde aus“ oder von der Sache aus“.

Die mit diesen Titeln angezeigten Fragestellungen können im didaktischen Verhältnis von Lehrenden und Lernenden zentriert werden. Die Frage lautet dann: Welche Rolle(n) spielen Lehrende und Lernende im Unterricht, welche Positionen nehmen sie ein, welche Funktionen kommen ihnen zu /bzw. welche Funktionen nehmen sie wahr)?

In der „alten“ Didaktik gibt es zwei Tendenzen der expliziten oder impliziten Problemlösung: a) die klassische Interpretation der Schülerrolle auf dem Hintergrund einer zu entwickelnden Subjektposition („Selbsttätigkeit“) etwa bei Schleiermacher, Herbarth und Diesterweg; b) die Position einer im Begriff der Führung gefaßten Lehrerdominanz vor allem im didaktischen Herbarthianismus mit Langzeitwirkungen bis in die Gegenwart.

Diese Rubrizierung ist von einigem methodologischen Wert, für eine Analyse „tatsächlicher“ Phänomene und Entwicklungen allerdings zu grob. In beiden Tendenzen gab und gibt es auch die jeweils andere Position, wenn auch in anderen Figurationen. So ist für Herbarth - ohne daß er expressis verbis von „führender Rolle des Lehrers“ spricht - der Aspekt Führung eine selbstverständliche Größe. Noch ausgeprägter gilt das für Diesterweg. Andererseits: Auch in den primär lehrerzentrierten Konzeptionen der Herbarthianer (und anderer) gilt immer auch Selbsttätigkeit als Prinzip des Unterrichts.

Auf dem abstrakten Hintergrund des Kategorienpaares Lernen - Lehren muß die für das Verständnis von Unterricht in pädagogischer Perspektive maßgeblich die Frage des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden als der Akteure eines pädagogisch intendierten und didaktisch verfaßten Unterrichts gesehen werden.¹³ Hier zeichnen sich im wesentlichen folgende Problemfelder und Fragestellungen ab:

¹² In der traditionellen didaktischen Logik wird Unterricht und auch unterrichtliches Lernen *vom Lehren* aus gedacht. Das Problem gegenwärtigen und künftigen Unterrichts scheint darin zu bestehen, Unterricht *vom Lernen* aus zu denken, ohne dabei einer „Autonomie des Lernens“ das Wort zu reden. Eine Besinnung auf die Etymologie von Didaktik verweist auf den engen Bedeutungszusammenhang von Lernen und Lehren im griechischen Wort *didaskein*. (Vgl. hierzu Erich Dauenhauer: *Kategoriale Didaktik*. Rinteln/München ²1970, S. 36).

¹³ Von Lehren und Lernen als Funktionen des Unterrichts sind die Beziehungen von Lehrenden und Lernenden als Akteure und kollektives Subjekt des Unterrichts zu unterscheiden. Auf der ersten Ebene haben wir es mit der Frage zu tun, wie Unterricht in seiner Elementstruktur funktioniert; auf der zweiten Ebene mit der Frage, welche personalen Kräfte Unterricht prozessieren und gestalten und welche Rollen Lernende und Lehrende in diesem Prozeß „spielen“.

- die Übergänge vom Lernen zum Lehren (und umgekehrt),
- die personelle Zuordnung des Lernens und Lehrens an Lernende (Schüler) und Lehrende (Lehrer),
- die Explikation von Lernprozessen im Lehren und in der Lehrertätigkeit,
- die Explikation von Lehrprozessen im Lernen und in der Schülertätigkeit.

Für die Weiterentwicklung didaktischer Theorie halte ich es für belangvoll, Konzepte einer Lehren-Lernen-Interdependenz zu erarbeiten, in denen die einseitigen personellen Bindungen des Lernens und Lehrens gelöst werden und als wechselseitig aufeinander bezogene Funktionen des Unterrichts gefaßt werden. Das würde bedeuten, daß Didaktik sich stärker den geschichtlich aufweisbaren und in gegenwärtigen Praktiken zu beobachtenden Versuchen zuwendet, Lernende in Lehrpositionen zu bringen, also das „klassische“ Schüler-Lernen durch Züge des Schüler-Lehrens zu bereichern. Dies nicht, um Schüler- und Lehrerrolle mechanisch zu vertauschen, sondern um die Funktionen des Lernens und Lehrens differenziert auszuschöpfen und die sozialen didaktischen Positionen von Lernenden und Lehrenden als dialektisches, d.h. widersprüchliches Interdependenzverhältnis zu interpretieren. Eine solche Sicht würde es ermöglichen, von Lehrenden und Lernenden als „kollektivem Subjekt“ des Unterrichts zu sprechen.¹⁴

Unter kollektivem Subjekt des Unterrichts verstehe ich:

- eine programmatische Idee, ein strategisches (sozial-)pädagogisches Konzept,
- die Idee prinzipieller Subjekt-Subjekt-Beziehungen der Akteure des Unterrichtsprozesses,
- eine Konzeption der Entfaltung und Entwicklung der dem Unterricht inhärenten Züge von Kollektivität, von Gemeinschaftlichkeit auf den Ebenen des Planens, Realisierens und Bewertens von Unterricht.

Exkurs: Interdependenz von Lernen und Lehren

Der didaktische Blickpunkt ist ein Ausschnitt, nicht das Ganze der Lernen-Lehren/Lehren-Lernen-Relation:

1. Lernen ist eine Basiskomponente menschlicher Lebenstätigkeit, ein Urphänomen vor und über allem didaktischen. Lernen im Unterricht ist eine (zu definierende) Klasse menschlicher (individueller und sozialer) Lernprozesse.
2. Lehren ist eine Basiskomponente menschlicher Lebenstätigkeit, ein Urphänomen vor und über allem Didaktischen. Unterrichtliches Lehren ist eine (zu definierende) Klasse von Lehrprozessen in einem konstruierten, spezifisch didaktischen Feld.
3. Lernen und Lehren im Unterricht ist eine didaktisch konstruierte Lernen-Lehren/Lehren-Lernen-Interdependenz in einem pädagogischen Relationsgefüge. Im Unterricht sind Lernen und Lehren enger, direkter aufeinander bezogen als in anderen Feldern des Lernens und Lehrens. didaktisches Denken gerät in die Versuchung, Lernen generell als Antwortreaktion des Lehrens zu definieren. Demgegenüber muß festgehalten werden, daß Lernen auch im Unterricht eigenen Gesetzen und Verbindlichkeiten unterliegt und eine eigene Dignität besitzt. Das heißt a) Lernende haben „natürlich“ auch andere als didaktisch vermittelte Lernmotivationen und -intentionen; b) Lernende vollziehen ihre (unterrichtlichen) Lernprozesse selbsttätig, die entscheiden „in letzter Instanz“ über die Effizienz von Lehrintentionen und Lehrakten; c) unterrichtliches Lernen ist zwar auf die eine oder andere Weise vermittelt, aber auch Lehren ist vermittelt: durch Lernen und die Tätigkeiten der Lernenden; d) Lernen und Lehren vermitteln sich wechselseitig, sie besitzen aber auch ihre

¹⁴ Vgl. Lothar Klingberg: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990, S. 45-48.

eigenen Entfaltungsfelder und Wirkmechanismen, die weit über das Didaktische hinausreichen.

In didaktischer Sicht sind Lernen und Lehren interdependente Größen; Lernen und Lehren sind in didaktischer Logik komplementäre Kategorien. Das heißt:

- Lernen und Lehren sind voneinander abhängige Größen: Der didaktische Begriff Lernen wird im Kontext von Lehren konstituiert; der didaktische Begriff Lehren wird im Kontext von Lernen konstituiert.
- Lernen impliziert Lehren als Vermittlung von Lernprozessen; Lehren impliziert Lernen als Vermittlung von Lehrprozessen. Im unterrichtlichen Lernprozeß vermitteln Lehrende Lernen und Lernende Lehren.
- Lernen und Lehren sind als didaktische Kategorien korrelativ aufeinander bezogen. Als interdependentes Verhältnis begründen sie den zentralen didaktischen Begriff Unterricht.

In didaktischer Sicht ist Lehren also keine fremde Zutat zu Lernen, sondern eine Bedingung für (unterrichtliches) Lernen. Mit diesen Sätzen grenzen wir uns von Konstruktionen ab, Lernen als aparte Größe zu definieren und Lehren als Fremdbestimmung oder Störfaktor „autonomen Lernens“ zu disqualifizieren. Zusammenhänge zwischen Konstruktionen „autonomen Lernens“ und antipädagogischen Konzepten und Ideologien bedürften einer gesonderten Explikation.

Die Erosion des Pädagogischen - des Prinzips Erziehung, einer pädagogisch gefaßten Generationsbeziehung im Begriff Pädagogisches Verhältnis - erfaßt auch die didaktische Grundbeziehung: die Lehren-Lernen-Relation. Während die Kategorie Lernen als basale Größe individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse unbestritten ist (Schule als „Haus des Lernens“), wird Lehren als komplementäre Kategorie menschlichen Lernens eher in Frage gestellt. Hier geht es nicht um eine kritische Reflexion des Lehrens und didaktischer Lehrkonzepte, sondern um die prinzipielle Infragestellung der Dignität des Lehrens im Lernprozeß des Menschen, im Prozeß seiner Bildung zur Persönlichkeit. Didaktisch gesehen impliziert Lehren einen Aspekt pädagogischen Führens. Wenn nun der Führungsaspekt des Pädagogischen generell in Frage gestellt wird, gerät Lehren in den Verruf „alter“ Pädagogik und Didaktik. Dies artikuliert sich in Kontexten allgemeiner Schulkritik und einer sich progressiv gebärdenden „neuen“ Pädagogik des „Wachsenlassens“, des Kultes der Individualität (genauer: der „Innerlichkeit“) und egozentrisch gefaßter Persönlichkeitskonzepte.

Ich will im Folgenden auf eine differenzierte Kennzeichnung dieses ideologisch-theoretischen Komplexes verzichten und mich auf den didaktischen Aspekt der Lehren-Lernen-Relation beschränken. Hier sind Versuche von Interesse, Lernen quasi „rein“, d.h. unter Absehung des Lehrens, zu definieren. Ein markantes Beispiel ist Klaus Holzkamps „subjektwissenschaftliche Lerntheorie“. Holzkamp möchte „eine begriffliche Kontamination von ‘Lehren’ und ‘Lernen’ vermeiden“¹⁵ und den „Lernprozeß zunächst unabhängig vom Lehrkonzept als Aktivität der (wirklichen) Lernsubjekte begrifflich“ fassen, „um so der Vereinnahmung des schulischen Lernens durch die offizielle Schulideologie Widerstand entgegensetzen zu können“.¹⁶ Es geht Holzkamp um einen Lernbegriff „ohne

¹⁵ Vgl. Klaus Holzkamp: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in die Hauptanliegen des Buches. Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lern- und Lehrforschung am 25. Februar 1994. In: Lern- und Lehrforschung. LLF-Berichte Nr. 8, August 1994. Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung Universität Potsdam, S. 34. (Vgl. auch Ders.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main. New York 1995, insbesondere Kapitel 4).

¹⁶ Vgl. ebenda, S. 39.

konzeptionelle Vermengung mit außergesetzten Lehraktivitäten“.¹⁷ Für Holzkamp ist Lehren - der Begriff wird nicht definiert - ein Spezialfall fremdgesetzter Lernbedingungen, keine wesentliche Bestimmung des Lernprozesses“.¹⁸

Wenn man von der methodologischen Schwierigkeit absieht, Lernen ohne „Kontamination“ durch Lehren zu definieren, stellt sich Holzkamps Idee als interessanter konzeptioneller Ansatz auf allgemeiner lerntheoretischer Ebene dar. Holzkamp transzendiert diese Ebene jedoch. Ohne explizite methodologische Erörterungen begibt er sich auf schulpädagogisches und didaktisches Terrain und argumentiert dort mit Eifer und Ehrgeiz, jedoch ohne viel Verständnis für die Eigenart unterrichtlicher Lernprozesse, die sich - neben dem Merkmal pädagogischer Intentionalität - vor allem dadurch auszeichnen, daß sie durch Akte, Strukturen und Prozesse des Lehrens „kontaminiert“ sind. Der Witz des Unterrichts liegt ja gerade in einer dialektischen Verschränkung von Lern- und Lehrprozessen. „Verschränkung“ meint hier sowohl die Lehr-Implicationen unterrichtlicher Lernprozesse als auch die Lern-Implicationen unterrichtlicher Lehrprozesse. In didaktischer Perspektive ist Lehren keine Fremdbestimmung des Lernens, sondern eine Bedingung unterrichtlicher (pädagogisch intendierter) Lernprozesse. Dies differenziert herauszuarbeiten, ist Sache einer pädagogisch-psychologischen Lerntheorie oder einer psychologischen Didaktik. Als methodologisches Instrumentarium empfiehlt sich das Tätigkeitskonzept der Kulturhistorischen Schule mit seinen zentralen Kategorien Tätigkeit, Aneignung, Vermittlung, Widerspruch und Lerntätigkeit. Kürzlich hat Bernd Fichtner in seiner Habilitationsschrift in überzeugender Weise diese große Traditionslinie historisch-dialektischen Denkens nachgezeichnet und dabei neue Blickpunkte eröffnet.¹⁹

Inhaltsbezug der Lehren-Lernen-Relation

Die Lehren-Lernen-Relation als „reines“ Verhältnis zwischen den beiden Kategorien abstrahiert von inhaltlichen Positionen und sagt noch nichts aus über die didaktischen Mechanismen der Konstituierung von Inhalten und die Prozesse ihrer Vermittlung und Aneignung. Im Unterricht als veranstaltetem Lernen treten die genetisch eng verbundenen Vorgänge des Lernens und Lehrens funktional und personal auseinander: Lernen und Lehren erscheinen als differente Vorgänge, die an die Funktionen und Positionen von Lernenden und Lehrenden gebunden sind: Lernende als „Schüler“ lernen, und Lehrende als professionelle „Lehrer“ lehren. Auf dieser historisch gewachsenen Differenz beruhen die Idee der Schule und die Logik des Unterrichts. Die traditionelle Didaktik hat diese Logik konsequent ausgebildet (insbesondere unter dem Einfluß des Herbarthianismus). Didaktik wurde zu einer Theorie des Lehrens, in der es primär um die Frage ging, wie Unterricht als „Lehrveranstaltung“ geplant und „durchgeführt“ werden kann.

Für das Verständnis der didaktischen Logik und für die Beurteilung didaktischer Konzepte ist der Begriff Vermittlung von hervorragender Bedeutung. Unterricht ist ein permanenter Vermittlungsprozeß, in dessen Zentrum die Vermittlung von Inhalten steht. Lehren ist ein Vermitteln von Inhalten, genauer: Lehren vermittelt die Auseinandersetzung des Lernenden mit einem (Lern-)Gegenstand; es vermittelt die Aneignung von Inhalten in unterrichtlichen und unterrichtsaffinen Lernprozessen. Lehren ist also ein Vermitteln von Lernprozessen. Lernen ist auf „Gegenstände“ (didaktisch gesprochen: Inhalte) gerichtet. Im Lernprozeß kommt es im allgemeinen zu einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Was zunächst (da)gegenstand, soll „angeeignet“, zum geistigen Besitz des Lernenden werden.

¹⁷ Vgl. ebenda.

¹⁸ Vgl. ebenda, S. 48.

¹⁹ Vgl. Bernd Fichtner: Lernen und Lerntätigkeit. Marburg 1996.

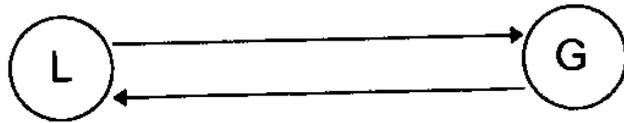


Abb. 3: Lernen

Interpretation: Ein Lernender (L) wendet sich einem Lerngegenstand (G) zu, „ergreift“ ihn, „bearbeitet“ ihn, setzt sich mit ihm auseinander erschließt ihn, eignet sich ihn (kognitiv, emotional, auf theoretischer oder/und praktischer Ebene) an. Andererseits: Der Lerngegenstand wirkt auf den Lernenden ein, „ergreift“ ihn, verändert ihn auf die eine oder andere Weise. Wolfgang Klafki hat diesen interdependenten Vorgang in bildungstheoretischer Sicht in die Formel von der „doppelseitigen Erschließung“ gefaßt: „Bildung ist Erschlossensein einer dinglich und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‘funktionalen’ wie im ‘methodischen’ Sinne.“²⁰

Die didaktische Funktion des Lehrens ist, diesen dialektischen Vorgang zu vermitteln. Lehren wird zur vermittelnden Größe und der Lehrende wird zur vermittelnden Instanz zwischen Lernenden und Lerngegenständen. In didaktischer Sicht verstehen wir unter Lehren alle Akte der unterrichtlichen Vermittlung von Lernprozessen. Lehrakte können sein: Anregen, Helfen, Zeigen, Vormachen, Bestärken, Korrigieren, Bewerten usw.²¹

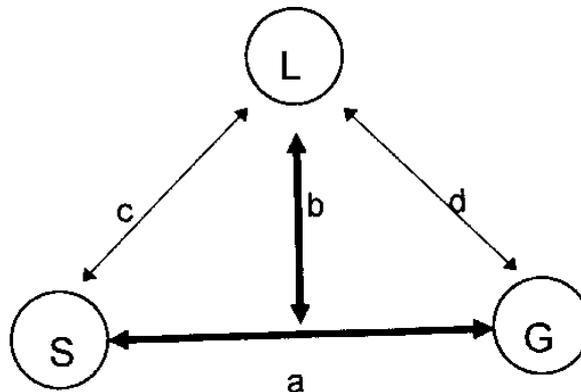


Abb. 4: Unterricht – Vermittlungsfunktion des Lehrens

Interpretation:

²⁰ Wolfgang Klafki: Kategoriale Bildung. In: Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim⁷1965, S. 43.

²¹ Ich verweise auf den sehr interessanten Versuch Karlheinz Scherlers, Akte und Formen des Lehrens (und Lernens) differenziert aufzulisten. (In Elementare Didaktik, S. 23-96)

Faktoren:

S Der Lernende, der Schüler mit seiner individuellen Biographie, in seiner Subjektivität, in seiner Lebenswelt, im sozialen Konnex seiner Gruppe, Klasse, Schule, mit seinen Erwartungen an Schule und Unterricht, mit seinen subjektiven Möglichkeiten, mit seinen Lebensplänen, in seinen Widersprüchen ... wendet sich einem Gegenstand zu, tritt in eine Beziehung zu ihm, stellt sich auf ihn ein, erfährt ihn als Aufgabe, als Problem, arbeitet sich an ihm ab, erschließt ihn, eignet sich ihn an.

G Lerngegenstände als „von außen“ kommende objektive Ansprüche an den Lernenden: familiäre, schulische, gesellschaftliche Erwartungen; Ansprüche der Unterrichtsgegenstände, der Sachen, Stoffe, Fächer als Pensen, Aufgaben und Bewertungsmaßstäbe ... wirken auf den Lernenden ein, „sprechen ihn an“, erschließen sich im Prozeß der Auseinandersetzung mit ihnen.

L Lehrende als pädagogische/didaktische/psychologische Vermittler widersprüchlicher S-G-Beziehungen: durch wechselseitiges Erschließen des Lernenden für die „Sache“ und der „Sache“ für den Lernenden. Hierin liegt die Hauptfunktion schulischen Lehrens.

Relationen:

A Grundrelation des Lernens (Subjekt - Objekt, Lernender - Gegenstand).

B Vermittlungsfunktion des Lehrens, d.h.: Lehrende vermitteln primär nicht „Stoffe“, sondern die Beziehungen der Lernenden zu den „Stoffen“/Inhalten/Gegenständen; sie vermitteln Lerntätigkeiten.

C direkte Lehrer-Schüler-Beziehung als (im engeren Sinne) pädagogische Beziehung (von Herbarth im Begriff „Zucht“ gefaßt).

D direkte Lehrer-Gegenstand-Beziehung, d.i. die Beziehung des Lehrenden zu seiner Materie, zu seinem „Fach“; der Lehrende ist hier „Fachmann“ (Physiker, Geograph, Heimatkundler usw.).

Die elementare Zelle der Lehren-Lernen-Relation ist die Beziehung von Vor- und Nachmachen.²² Elementarer Akt des Lehrens ist das Vormachen im Gestus des Zeigens.²³ Unterrichtliches Lehren und Lernen vollzieht sich in immer verwickelteren Formen des Zeigens, des Vor- und Nachmachens. Das ursprüngliche deiktische (zeigende) Lehren wird im Unterricht ins Artifizielle gesteigert, in Akte des methodisch elaborierten Demonstrierens, etwa in Übungsprozessen.²⁴

Inhalt - Methode als didaktische Grundrelation

Aus der Funktionsbestimmung des Lehrens ist bereits der Inhaltsbezug didaktischen Lehrens und Lernens deutlich geworden. Unterricht ist eine auf Lernen gerichtete Lehrveranstaltung zur Vermittlung von Lerninhalten. Diese Vermittlung geschieht in didaktischer Sicht ganz überwiegend im Medium der Methode, das heißt, einer elaborierten Wege-Reflexion. Unterrichtliches Lehren ist vorzüglich methodisches Lehren. Damit wird Methode zu einer Konstante des didaktischen Feldes.

In traditioneller didaktischer Sicht ist die Inhalt-Methode-Relation eindimensional strukturiert: der Inhalt bestimmt die Methode. Methode ist funktional auf Inhaltsübermittlung

²² Vgl. Uwe Wyszkon: Zu einigen Grundfragen einer Systembetrachtung des Unterrichtsprozesses. Dissertation (B), Päd. Hochschule Potsdam, 1982, S. 38 ff.

²³ Klaus Prange spricht von der „Grundgebärde des Zeigens“. In: Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn/Obb. 1983, S. 187.

²⁴ Vgl. Lothar Klingberg: Die Übung in der Unterstufe. Berlin 1961, S. 73-77.

instrumentiert. Inhalte (mehr oder weniger vorgegebene, „gesetzte“ Inhalte) determinieren Methode. Dahinter steht der metaphysische (genauer: mechanistische) Gedanke, ein gegebener Inhalt könne durch Methode transportiert, „übertragen“ werden. In dieser Sicht ist Methode eine passive Größe.



Abb. 5: Inhalt – Methode

In der didaktischen Tradition stehen aber auch andere Konzeptionen von Methode und von didaktischen Inhalt-Methode-Relationen. Der klassische didaktische Begriff von Unterrichts- oder Lehrmethode stammt von Diesterweg, welcher Methode zu einem artifiziellen didaktischen Gebilde und zu einem zentralen Begriff der Unterrichtslehre entwickelt hat. Auf Diesterweg gehen die für den didaktischen Methodebegriff wichtige Differenzierung in „äußere“ und „innere“ Seiten der Methode und der Gedanke eines Methodenquadrupels zurück.²⁵ Methode ist mehr als äußere Form der Inhaltsübermittlung, vielmehr aktiver Faktor im Konstituierungs- und im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß von Inhalten.

Wie entstehen Inhalte, wie werden sie konstituiert?

Inhalte „durchlaufen“ einen vielgliedrigen Konstituierungsprozeß im Spannungsverhältnis von „Vorgegebenem“, „Gesetztem“ (zum Beispiel Lehrplanpositionen) und „tatsächlichen“ Aneignungsprozessen im Lernenden. In grober Differenzierung lassen sich folgende Glieder beschreiben:

(1) Konstituierungsprozesse der „Welt der Bildung“, der Herausbildung objektiver Bildungs„güter“. Das sind in exponierter Weise: Sprache, Geschichte, Religion, Moral, Philosophie, Kunstgebilde (und andere ästhetische Figurationen menschlicher Kultur), Sozial- und Naturwissenschaften, Politik, Ökonomie und Arbeitswelt in ökologischen Kontexten. Hier liegt das riesige Feld einer auf den Menschen und die Bedürfnisse und Notwendigkeiten seiner Existenz bezogenen Bildungstheorie.

(2) Selektion und Wichtung von Bildungsinhalten unter pädagogischen, psychologischen, politischen, soziologischen Aspekten der Schule (zum Beispiel unter Aspekten des „Menschenbildes“, pädagogischer Ziele, entwicklungspsychologischer Kriterien, gesellschaftstheoretischer und politischer Prämissen). Hier liegt das Feld einer pädagogisch akzentuierten Schultheorie, das heißt Schulpädagogik.

(3) Die Konstituierung von Unterrichtsinhalten wird auf der Ebene der Planung von Unterricht weitergetrieben: der Gesamplanung von Fächerstrukturen bestimmter Schultypen und der Einzelplanungen für bestimmte Schulstufen, Fächerstrukturen, Schuljahre und „Stoffkomplexe“. Das ist das Feld der Lehrplantheorie. Lehrplantheoretische Fragen von erheblicher didaktischer Relevanz sind die Gesichtspunkte der Auswahl, Anordnung und Konzentration von Unterrichtsinhalten, beispielsweise die Entscheidung oder Empfehlung für stärker linear oder für eher konzentrisch strukturierte Unterrichtskomplexe.

(4) Unterrichtsinhalte entstehen im Prozeß des „Entwerfens“ von Unterricht auf der Ebene individueller oder kollektiver Unterrichtsplanungen von Lehrenden (und Lernenden). Die

²⁵ Vgl. Lothar Klingberg: Diesterweg über Unterrichtsmethode. In: Pädagogik und Schulalltag 45 (1990), 9, S. 705-718; vgl. auch Ders.: Diesterweg über entwickelnden Unterricht. In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 1, S. 78-83.

Antizipation möglichen Unterrichts ist - so betrachtet - der zentrale Aspekt der Unterrichtsvorbereitung. Der „konkrete“ Inhalt-Methode-Prozeß wird als (hypothetisches) Konstrukt gefaßt.

(5) Unterrichtsinhalte werden in actu konstituiert. Lehrende und Lernende entwerfen und „produzieren“ Unterrichtsinhalte in interdependenten Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, im Prozeß der Organisation von Unterricht. So gesehen sind Unterrichtsinhalte die Produkte des Unterrichts, die Schöpfungen von Lehrenden und Lernenden.²⁶

Didaktisch konzipierter Unterricht vollzieht sich im wechselseitigen Bezug von Inhalts- und Methodenprozessen (-planungen, -entscheidungen, -reflexionen, -handlungen). In didaktischer Perspektive vollzieht sich Unterricht in zwei aufeinander bezogenen Richtungen: vom Inhalt zur Methode und von der Methode zum Inhalt. Als prozessierender Inhalt ist Unterricht ein permanent methodischer Prozeß: Methode prozessiert Inhalte und Inhalte prozessieren Methode.

Die didaktische Tradition, von den Inhalten auszugehen und Methode als Folgeschritt zu konzipieren, hat ihren guten Sinn, weil sie die primäre Orientierung auf die „Sachen“ unterstreicht; sie ist aber auch einseitig beschränkt, weil sie den Inhalt-Methode-Bezug nicht als einheitlichen Prozeß auffaßt. Die Formel: „Von den Inhalten zur Methode“ muß deshalb durch die Formel: „Von der Methode zu den Inhalten“ ergänzt werden.



Abb. 6: Methode – Inhalt

Beide Formeln sind didaktisch legitim; ihre Gültigkeit wird von dem „Punkte“ aus bestimmt, von dem aus in den konkreten Inhalt-Methode-Prozeß „eingestiegen“ wird.²⁷

Das Denken vom Inhalt zum methodischen Prozeß und von der Methode zum prozessierenden Inhalt ist ein charakteristischer Zug zeitgemäßer didaktischer Logik.



Abb. 7: Inhalt – Methode/Methode – Inhalt

Zur Interpedendenz didaktischer Grundrelationen

²⁶ Vgl. Lothar Klingberg: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990. S. 49-56.

²⁷ Bei Hilbert Meyer finden sich folgende Thesen: 1. „Der Inhalt bestimmt die Methode(n)“, 2. „Die Methode des Unterrichts bestimmt den Inhalt“, 3. „Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden stehen in Wechselwirkung zueinander“. In: Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt am Main 1987, S. 72-77.

Beide Grundrelationen sind - aspekthaft - jeweils auf das Ganze des Didaktischen bezogen: die Lernen-Lehren-Relation modelliert das Interdependenzverhältnis der didaktischen Basisprozesse: Lernen und Lehren; die Inhalt-Methode-Relation modelliert das Interdependenzverhältnis der prinzipiellen didaktischen Blickrichtungen: vom Inhalt zur Methode und von der Methode zum Inhalt. Beide Grundrelationen - ihre Beziehungen - konstituieren das didaktische Feld als autonomes wissenschaftliches Terrain. Bei allen Eigenheiten dieser vier Kategorien und ihrer Relationen: Die didaktische Fragestellung muß als einheitlich wissenschaftliche Fragestellung aufgefaßt und konstruiert werden. Ich habe deshalb Mühe, die verbreitete Differenzierung in „Didaktik im engeren Sinne“ und „Didaktik im weiteren Sinne“ nachzuvollziehen. Im Unterschied zu bildungstheoretischen (und anderen) Fragestellungen ist die didaktische Logik gerade durch die Interdependenz von Inhalts- und Methodenfrage gekennzeichnet. Die weitgehende Anerkennung der aus der Berliner Schule stammenden Interdependenzthese sollte die wissenschaftstheoretische Konsequenz nach sich ziehen, die didaktische Inhaltsfrage und die - im weiteren Sinne - Wegereflexion des Unterrichts von vornherein zusammenzudenken (bei aller logisch begründeten Binnendifferenzierung des didaktischen Feldes). Dies gilt für Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik.

Von Unterricht reden heißt, Lehr-Lern-Prozesse in der Interdependenz von Inhalten und Methoden konstruieren. Unsere Frage lautet: In welchen Verhältnissen stehen beide Relationen; sind diese Verhältnisse so geartet, daß es gerechtfertigt ist, ihre Zusammenhänge und Wechselwirkungen als „das didaktische Feld“, die formale Grundstruktur des Unterrichts, zu bezeichnen?

Wir wollen diese Frage in zwei Schritten beantworten: (1) in dem Versuch, diese formale Grundstruktur schematisch ins Bild zu bringen und (b) in der Explikation der einzelnen Beziehungen dieser Grundstruktur.

Mein Versuch, die didaktischen Grundrelationen ins Bild zu bringen, teilt auf ein Schema zurück, das ich 1982 publiziert habe.²⁸

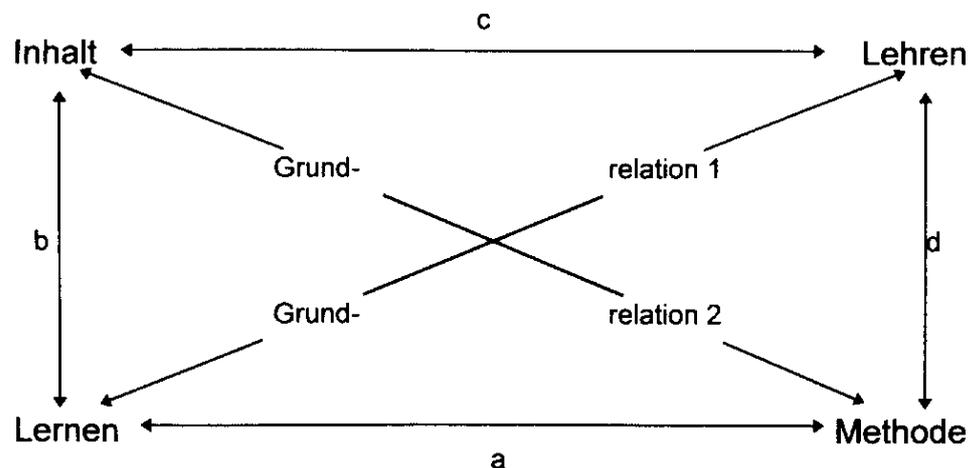


Abb. 8: Didaktische Grundrelationen

Diese Grafik bringt die Überkreuzrelation der beiden didaktischen Grundrelationen zum Ausdruck. Überall dort, wo sich die Lehren-Lernen-Relation mit der Inhalt-Methode-Relation „kreuzt“, haben wir es mit didaktischen Phänomenen, Prozessen, Fragestellungen etc. zu tun.

²⁸ Vgl. meine Schrift: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin ³1986, S. 46.

In meinen früheren Darstellungen habe ich die über die Grundrelationen hinausgehenden Relationen vernachlässigt. Die Analyse der Beziehungen zwischen den Relationen soll jetzt nachgeholt werden.

a) Die Beziehung Methode - Lernen

Methode (als Lehrmethode) ist auf Lernen bezogen. Unterrichtliches Lernen ist im doppelten Sinne methodisches Lernen. Zum einen werden unterrichtliche Lernprozesse im Medium der Methode konzipiert; sie werden methodisiert. Zum anderen ist Methode eine pädagogische Zielgröße des Unterrichts („Erziehung zur Methode“). Nicht nur Lehrende, auch Lernende sollen Methode „haben“, sie sollen Methodenkompetenz erwerben. Didaktischer Akzent ist hier das Lernen des Lernens.

b) Die Beziehung Lernen - Inhalt

Bei der Erörterung der Grundrelationen ist bereits deutlich geworden: Lernen im Unterricht ist immer Lernen an und von Inhalten. In der Geschichte der Didaktik spielt die Frage eine Rolle, ob „materiale“ oder „formale“ Bildung das unterrichtliche Lernen dominieren sollte. Die lange Dominanz des „didaktischen Materialismus“ (der Betonung von Wissen und Können), insbesondere unter dem Einfluß des Herbarthianismus, wurde durch die Favorisierung des „Formalen“ (der „Kräftebildung“) abgelöst. Gegenwärtig scheint sich eine neue Besinnung auf den dialektischen Zusammenhang des Materialen und Formalen zu vollziehen.

c) Die Relation Lehren - Inhalt

Inhalte vermitteln die Lehren-Lernen-Relation. In didaktischer Sicht sind zwei Aspekte zu differenzieren: der Bezug des Lehrens auf Inhalte und der Bezug von Inhalten auf Lehren.

Was sind Inhalte des Lehrens und was heißt: Lehren von Inhalten?

Inhalte des Lehrens sind nicht identisch mit Inhalten des Lernens. Einerseits gibt es im Unterricht einen Lehr-Überschuß; es wird mehr gelehrt als gelernt. Andererseits ist Lernen reicher und differenzierter als Lehren. Unterrichtliches Lernen ist nicht Reflex des Lehrens, auch nicht sein Resultat, sondern eine durch Lehren vermittelte eigene Leistung des Lernenden.

Unterrichtliches Lehren ist Lehren von Inhalten. Damit ist gesagt: Lehren ist zwar auf Lernen bezogen, aber weil unterrichtliches Lernen inhaltlich gefaßt ist, muß Lehren inhaltlich bestimmt werden. Lehrende stehen in einer doppelten Verbindlichkeit gegenüber den Lernenden und gegenüber den Gegenständen, den Inhalten. Die einseitige Fixierung auf die „Sache“ - charakteristisch für den Inhalt-Methode-Bezug in der wissenschaftlichen Darstellung - hat Unterricht „über die Köpfe der Schüler“ zur Folge; demgegenüber hat einseitige Fixierung auf die situativ-subjektiven Ansprüche des Lernenden einen Verlust an Logizität, Sachlichkeit und intersubjektiver Verbindlichkeit zur Folge. Diese sachlogisch-psychologische Spannung, der anspruchsvoller Unterricht ausgesetzt ist, muß in einem Begriff von Lehren gefaßt werden, in dem der Sachbezug und der Personenbezug vermittelt werden. Die Idee und pädagogische Konstruktion des Unterrichts steigert den einfachen Begriff des Lehrens zu einem Gebilde der Vermittlung von Logischem und Psychologischem,²⁹ das heißt

²⁹ Wissenschaftliche Lehre ist Lehre von Sachen, sie ist „rein“ sachlogisch determiniert. Hier liegt Unterricht im didaktischen Sinne noch nicht vor. Unterricht setzt den doppelten Bezug von Sachen und Lernenden voraus. Wenn Otto Willmann von Unterricht „als gesteigertem Lehren“ spricht, dann ist dieser Vorgang der Transposition von „reiner Lehre“ im Unterricht gemeint: „Wenn mit dem Lehren die Obsorge verbunden ist, daß ihm der Wille zum Lernen entspreche, so nennen wir es Unterrichten. Im Unterricht ist die lehrende Tätigkeit gesteigert, verdichtet; zu dem Darstellen kommt das Einprägen, Einüben, Abfragen, Verbessern und

in didaktischer Perspektive: Die logischen, ästhetischen, technischen usw. Ansprüche der Sache und die personalen Ansprüche der Lernenden müssen in einem bildenden Unterricht zu ihrem Recht kommen.

d) Die Lehren-Methode-Relation

Daß unterrichtliches Lehren in didaktischer Sicht methodisches Lehren ist, haben wir schon festgestellt. Hier zwei Präzisierungen:

- Der Begriff Methode ist in didaktischer Sicht auf Lehr- und Lernmethode bezogen.
- Unterrichtliches Lehren kann nicht allein über methodisches Lehren definiert werden. Im Begriff Methode liegt das planmäßige, über weite Strecken rationale Element des Unterrichts. Indessen vollzieht sich Unterricht auch „außerplanmäßig“, durch intuitive Impulse, „Eingebungen“, durch spontane Veränderungen der didaktischen Situation. Unterricht vollzieht sich in unterschiedlichen Legierungen von Methodischem und Nicht-Methodischem, und insofern ist unterrichtliches Lehren nicht ausschließlich „Lehren in Methode“. Unterricht vollzieht sich auf der wissenschaftlichen Ebene der Methode, in der ästhetischen und „technischen“ Dimension der Darstellung und Gestaltung und in der Sphäre des schöpferischen Einfalls und der Improvisation.

Unterrichtsmethoden haben einen doppelten Bezug: auf das Lernen und auf den Inhalt. So gesehen, lassen sich drei methodische Grundkonstellationen/-situationen differenzieren:³⁰

(1) Lehrende (oder Lernende) vermitteln Inhalte in Zusammenhängen den Darstellungen oder Darbietungen (durch Vormachen, Vorzeigen, Vorführen, Demonstrieren, Vortragen und sonstige Darbietungen und Darstellungen): -> Darbietender/Darstellender Unterricht

(2) Lernende sind direkt mit einem Lerngegenstand befaßt; Unterricht vollzieht sich als Prozeß des mehr oder weniger selbständigen Aufgabenlösen in mehr oder weniger selbständigen Lern-/Arbeitsakten: -> Unterricht als Aufgabenlösen/Selbständige Schülerarbeit.

(3) Lehrende und Lernende sind in „Unterrichtsgesprächen“ mit einem Gegenstand bzw. Thema befaßt, wobei dialogische Verfahren dominieren:³¹ -> Gesprächsunterricht/Erarbeitender Unterricht.

verwandte Operationen hinzu, zudem schließt der Unterricht ein Element der Zucht in sich.“ (Otto Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg i. Breisgau 1957, S. 292).

³⁰ Klassifizierungsaspekt dieser Triade methodischer Grundformen ist der Aktivitätsakzent in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Damit wird zunächst die äußere Seite der Methode gefaßt: die Aktionsformen. Das Problem der Unterrichtsmethode liegt indessen in der Verschränkung äußerer und innerer Seiten. Dazu habe ich mich mehrfach geäußert, beispielsweise in: L. Klingberg/H.-G. Paul/H. Wenge/G. WINKE: Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin 1966, S. 131-161; Lothar Klingberg: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen, Berlin 1989, S. 233-378 (unter Mitarbeit von Edgar Rausch).

³¹ Unterricht ist seinem Wesen nach Dialog, ein „Gespräch unter mehreren“, wie August Hermann Niemeyer, den Herbart verehrte und von dem er manches übernommen hat, bemerkt. Seine etymologische Ableitung habe ich nicht überprüft, führe sie aber wegen ihres historischen Reizes an: „Der Ausdruck Unterricht und Unterrichten ist nicht, wie häufig geglaubt wird, bildlich (dem Geiste eine gewisse Stellung oder Richtung geben, den Geist auf etwas hinrichten, wie etwa das Auge), sondern stammt von dem veralteten rechan, wovon auch sprechen, rechnen herkommt, und das bei Ottfried mit Erzählen synonym ist. Auch aus dem Wort Bericht, Nachricht geht diese alte Bedeutung hervor. Der Unterricht ist ja auch ein Reden, ein Sprechen und zwar unter mehreren; wie dann selbst in der Composition (Unterrichten) eine Andeutung liegt, daß eigentlich bei allem Unterrichten eine

Diese methodischen Grundformen modellieren drei Grundbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Vermittlungs- und Aneignungsprozeß von Inhalten. Im ersten Falle - darbietender Unterricht - liegt der Aktivitätsakzent beim Lehrenden: Er führt die Lernenden durch seinen (in der Regel gegebenen) Informationsvorsprung, durch das didaktisch-methodische Arrangement der Darbietungen. Im zweiten Falle - überwiegend selbständiges Lernen - liegt der Aktivitätsakzent auf den Lernenden. Sie bearbeiten mehr oder weniger selbständig ein Thema/eine Aufgabe. Der Lehrende führt indirekt: durch Konturierung des Themas, Aufgabenstellungen, Impulse, Bewertungen usw. Im dritten Falle kommunizieren Lehrende und Lernende im „offenen Dialog“, sie agieren als mehr oder weniger gleichberechtigte Gesprächspartner; der Lehrende führt hier durch sein Bemühen, Gesprächskonzepte durchzuhalten, das Gespräch nicht in die Beliebigkeit bloßer Unterhaltung absinken zu lassen.

Eine didaktische Konstruktion von Unterricht impliziert Führung als Selbsttätigkeit der Lernenden intendiertes Prinzip. Führung des Unterrichts, Führung im Unterricht und Führung durch Unterricht sind Aspekte eines pädagogisch-didaktischen Konzepts, das nicht auf „führende Rolle des Lehrers“ reduziert werden darf,³² dessen pädagogische Intention vielmehr Selbstbestimmung im Sinne von Selbstführung ist.

Resümee: Lehren

Wenn ich im Folgenden drei Merkmale des Lehrens (genauer: Funktionen des Lehrens gegenüber dem Lernen) resümiere und mit den traditionellen Begriffen Darstellen, Vermitteln und Führen bezeichne, bin ich mir dessen bewußt, daß ich von vielen anderen Bestimmungen - insbesondere von solchen fachdidaktischer Art - abstrahiere. Ein Blick in die neuere Literatur belehrt mich, daß Funktionen des Lehrens bzw. der Lehrertätigkeit auch unter anderen Titeln qualifiziert werden. Da ist beispielsweise die Rede vom „Inszenieren“, „Arrangieren“, „Moderieren“, „Organisieren“ und anderem mehr. Wenn ich mich auf die oben genannten drei Funktionen beschränke, dann aus zwei Gründen: zum ersten, weil diese drei Bestimmungen weit genug sind, andere zu integrieren, zum zweiten, weil der didaktische

Wechselwirkung ein Austausch von Ideen stattfinden sollte. - Anders verhält es sich mit Abrichten und Abrichtung. Wenn dies (wie Dressieren) von Tieren oder auch Menschen gebraucht wird, so bezeichnet es stets die Anwendung mechanischer Mittel, um sie etwas geschickt zu machen, oder ihnen eine bestimmte Stellung, Richtung zu geben.“ (August Hermann Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Zweiter Teil, Halle, bei dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung ⁷1818, S. 4, Anmerkung. Geringe orthographische Veränderungen durch mich - L.K.) So gesehen, ist das Gespräch die Grundform des Unterrichts. Im Unterrichtsgespräch, das wir hier unter dem Aspekt der Methode fassen, tritt dieser dialogische Charakter des Unterrichts vollends in Erscheinung.

³² Über meine wiederholten, nicht immer geglückten Versuche, die Beziehungen zwischen Führen und Selbsttätigkeit in pädagogischer und didaktischer Sicht zu definieren, habe ich mich mehrfach geäußert. Eine Art „Rechenschaftsbericht“ liegt vor in: Lothar Klingberg: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs „Führen“ in allgemeindidaktischer Sicht. In: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt: Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 225-248. Vgl. hierzu auch: Meinert A. Meyer: Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit. Beitrag auf dem Kolloquium anläßlich des 70. Geburtstages von Lothar Klingberg. In: Lern- und Lehrforschung. LLLF-Berichte Nr. 14, Universität Potsdam 1996, S. 8-29.

Sprachgebrauch nicht ohne Not und eingehender Begründung verändert werden sollte, schon gar nicht aus bloßen Erwägungen der Anpassung an modische oder flottere Sprachmuster.

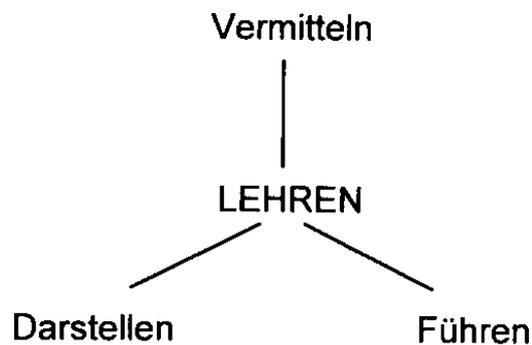


Abb. 9: Lehren

Im didaktischen Begriff Lehren differenziere ich drei Aspekte:

- Lehren als Darstellen,
- Lehren als Vermitteln,
- Lehren als Führen.

Als Darstellen ist Lehren primär auf Gegenstände, „Materien“, „Sachen“, auf Inhalte (bzw. Inhalt-Form-Beziehungen) gerichtet. Klassische Formen schulischer, insbesondere akademischer Lehre sind der Vortrag die Darbietung die Vorlesung.

Das Darstellen wissenschaftlicher oder anderer Gegenstände ist - methodologisch gesehen - noch ohne explizite didaktische Intention, ist vielmehr Darstellung „reiner“ Sachverhalte. Auf dieser Ebene ist Darstellung die andere Seite wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse und steht in Relation zu Forschung. Im wissenschaftlichen Betrieb ist Darstellung eine Frage der geordneten Präsentation von Erkenntnisresultaten bzw. Forschungsergebnissen. Karl Marx hat diese Beziehung folgendermaßen ausgedrückt: „Die Forschung hat den Stoff sich im Detail anzueignen, seine verschiedenen Entwicklungsformen zu analysieren und deren innres Band aufzuspüren. Erst nachdem diese Arbeit vollbracht, kann die wirkliche Bewegung dargestellt werden.“³³

Das Darstellen hat über seine wissenschaftsinterne Funktion der Präsentation zum Zwecke wissenschaftlicher Kommunikation hinaus auch einen didaktischen Aspekt, zumindest ein Moment des Didaktischen; ist es doch über die systematische Präsentation der Materie und den Aspekt der Selbstveränderung hinaus immer adressiert, an einen Empfänger gerichtet. So gesehen, ist auch das Darstellen auf dieser Ebene ein Vermitteln, und es hat damit den Anflug des Didaktischen, das im Kern ein Lehren im Aspekt der Vermittlung ist.

Dieser zunächst rein methodologische Aspekt erhält im Hochschulunterricht einen deutlichen didaktischen Akzent; geht es doch in einer Vorlesung über die Darstellung von Sachen hinaus um Darstellung „für andere“, d.h. um Lehre. Das Darstellen hat über seinen objektiven Sachaspekt hinaus auch einen subjektiven Aspekt; denn immer werden nicht nur Sachen präsentiert, vielmehr präsentiert sich auch der Darstellende als „Darsteller“. Für Darstellungsformen wie die wissenschaftliche Abhandlung, die Vorlesung oder gar das

³³ Karl Marx: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Nachwort zur zweiten Auflage. In: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Band 23, Berlin 1962, S. 27.

Kunstwerk ist das offenkundig; hierin liegen über das Didaktische hinaus pädagogisch relevante Aspekte von „Wirkung“, „Ausstrahlung“ und geistiger Führung.

So ist das Darstellen auch ein veranstaltetes Präsentieren und Demonstrieren ad res und ad hominem, und aus diesem doppelten Bezug gewinnt das Darstellen didaktische Potenz.

Auch Schulunterricht ist - insbesondere als Klassenunterricht - ein Darstellen in der Verschränkung objektiver und subjektiver Aspekte, ist doch die Idee des Unterrichts genuin mit diesem Aspekt des Lehrens verbunden.

Johann Friedrich Herbarths erste größere systematische Schrift trägt den Titel: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung.³⁴ Herbarth entwickelte hier den Gedanken eines auf ästhetischen sinnlichen Wahrnehmungsprozessen basierenden erziehenden Unterrichts im doppelten Anliegen von Erkenntnis und Teilnahme.³⁵ An anderer Stelle demonstriert er seinen Begriff von ästhetischer Darstellung am Beispiel der Odyssee.³⁶

Die Geschichte der Didaktik liefert eine Fülle von Lehrkunst-Exempeln, die immer auch Beispiele für die Kunst didaktischen Darstellens sind.³⁷

Didaktisches Darstellen als Aspekt unterrichtlicher Lehre erschöpft sich nicht im Vortrag oder der Demonstration systematischer Wissensbestände; vielmehr erweist sie sich als Lehrkunst vor allem in der Entwicklung eines Gedankens, eines Zusammenhangs, einer Erkenntnis. Vor allen Dingen verdanken wir den Impuls, Unterricht als Entwicklungsprozeß aufzufassen, d.h. entwickelnd darzustellen.³⁸

Auch der Unterricht „von morgen“ wird darstellender Unterricht sein, der immer neue Versuch, Welt, Weltereignisse und Weltverständnis im Blickpunkt menschlicher Bildung darzustellen.

Lehren ist zweitens Vermittlung von Lernprozessen. Vermittlung ist eine Kategorie dialektischer Logik, die Explikation „dritter Glieder“ im sozialen und geistigen Entwicklungsprozeß des Menschen und der Gesellschaft. Die Ontogenese ist ein permanenter Vermittlungsprozeß: Bei Leontjew heißt es: „Von Anfang an werden die direkten biologischen Beziehungen Mutter - Kind sehr schnell durch Gegenstände vermittelt ... Die Tätigkeit des Kindes realisiert seine Beziehungen zum Menschen über die Dinge und die Beziehung zu den Dingen über den Menschen.“³⁹ Im Vermittlungsprozeß zwischen Kind und Welt, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Idee und Wirklichkeit agieren viele „dritte Kräfte“: Eltern, Verwandte, Nachbarn, Spielkameraden, Freunde, Bücher, Medien und nicht zuletzt Lehrer. Lehrer vermitteln Entwicklungsprozesse der Heranwachsenden auf ihre Weise, mit ihren Mitteln: im Medium des Unterrichts. Ihre Funktion ist das Vermitteln von Lernprozessen. Auf dieser Ebene ist Lehren Vermittlung.

³⁴ Johann Friedrich Herbart: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner, Stuttgart 1986, S. 59-70.

³⁵ Vgl. Dietrich Benner, a.a.O., S. 260-266.

³⁶ Johann Friedrich Herbart: Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung. In: Joh. Friedr. Herbarths Pädagogische Schriften. Neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von E. von Sallwürk, Zweiter Band, Langensalza ⁷1906, S. 287 f.

³⁷ Vgl. Hans Christoph Berg/Theodor Schulze: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied 1995.

³⁸ Ich verweise auf meinen Artikel: Diesterweg über entwickelnden Unterricht. In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 1, S. 78-83.

³⁹ Alexej Leontjew: Tätigkeit - Bewußtsein - Persönlichkeit. Berlin 1979, S. 197.

In didaktischer Sicht steht Lehren immer im doppelten Bezug auf Lernen und auf Gegenstände bzw. Inhalte, während Lehren im Aspekt der Darstellung vorzüglich auf die Gegenstände, die zur Darstellung gebracht werden sollen, gerichtet ist, ist Lehren im Aspekt der Vermittlung auf die Beziehung zwischen Lernenden und Lerngegenständen gerichtet. Lehrer vermitteln nicht Gegenstände als solche, sondern sie vermitteln die Beziehung zwischen den Lernenden und den Unterrichtsgegenständen. Lehren ist also „drittes Glied“ in einem Vorgang, den der Lernende selbst vollziehen muß. Lehrende sind in diesem Prozeß Mittler, „Mittelsmänner“ und „Mittelsfrauen“.

Lehren ist drittens Führung unterrichtlicher Lernprozesse. Darstellung und Vermittlung charakterisieren das Lehren schlechthin; sie sind Bestimmungsstücke eines allgemeinen Begriffs vom Lehren. Diese beiden Komponenten sind auch konstitutiv für den didaktischen Begriff Lehren. Im schulpädagogischen und didaktischen Konnex erfährt der allgemeine Begriff Lehren eine Spezifikation durch das Merkmal Führen. Während das Darstellen jene Komponente des Lehrens meint, die auf den Lerngegenstand bezogen ist, das Vermitteln, die Beziehung zwischen Lernendem und Lerngegenstand zum Ausdruck bringt, ist das Führen jener Aspekt, der die Lehrer-Schüler-Beziehung betont.

Führen als Komponente des Lehrens muß von dem weitergefaßten Begriff „Unterrichtsführung“ unterschieden werden. In unserem - didaktischen - Zusammenhang sind mit Führen jene Lehrintentionen und -akte gemeint, die auf den Lernprozeß abzielen, auf die pädagogischen Parameter eines didaktisch verfaßten schulischen Lernens. Zur Führung von Unterrichtsprozessen gehören die Akte des Planens, Organisierens und „Steuerns“ von Unterricht; dagegen verstehen wir unter Führung als Aspekt des Lehrens jene didaktischen Konzepte, Szenarien und Impulse, die auf den Lernprozeß selbst abzielen. Dieser Begriff von Führung ist gemeint, wenn von „geistiger“ Führung im Zusammenhang menschlicher Bildungsprozesse die Rede ist.

Zusammengefaßt: Lehren in didaktischer Sicht ist durch die Merkmale des Darstellens, Vermittelns und Führens charakterisiert.

C. Dimensionen des Unterrichts

Während wir bisher unter dem Titel „didaktische Grundrelationen“ nach den konstitutiven Faktoren des logischen Gebildes Unterricht gefragt haben, soll nun in einem zweiten Analyseschritt nach den - mit Herbarth gesprochen - Dimensionen des Unterrichts gefragt werden.⁴⁰ Im ersten Analyseschritt haben wir gewissermaßen nach der Statik einer

⁴⁰ „Was nacheinander, und eins durch das andre, was hingegen zugleich, und jedes mit eigener und ursprünglicher Kraft geschehen müsse: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine große Mannigfaltigkeit verflochtener Maßregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, immer auch vieles durch das Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientieren hat.“ (J. Fr. Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: Herbarts Pädagogische Schriften, hrsg. von E. von Sallwürk, Erster Band, Langensalza 1922, S. 186. Im folgenden Herbarts Pädagogische Schriften I); Hervorhebungen von mir - L. K.

„Es gibt eine Breite und eine Länge des Unterrichts durch das, was nebeneinander und nacheinander gelehrt werden soll“ (J. Fr. Herbart: Aphorismen zur Pädagogik. (In: Herbarts Pädagogische Schriften, hrsg. von E. von Sallwürk, Zweiter Band, Langensalza⁷1906, S. 410. Im folgenden: Herbarts Pädagogische Schriften II). Herbarts Biograph von Sallwürk interpretiert das so: Die zwei Dimensionen sind a) die nebeneinander (in die Breite)

didaktischen Konstruktion von Unterricht gefragt, nach dem kategorialen Grundgerüst des didaktischen Gebildes Unterricht. Im zweiten Analyseschritt wechseln wir unseren Blickpunkt von der Statik zum Unterricht als Prozeß. Jetzt fragen wir nicht nach der didaktisch-logischen Konstitution von Unterricht, sondern fragen, wie Unterricht verläuft, wie wir Unterricht als Geschehen in der Zeit theoretisch beschreiben können.

Drei Fragen entstehen: Was heißt Unterrichtszeit? Was heißt Länge des Unterrichts? Was heißt Breite des Unterrichts?

Unterrichtszeit

Unterricht ist ein Zeitereignis, ein Geschehen in der Zeit. Die Dimension Zeit ist didaktisch relevant

- Als Zeitfolge im Aspekt des Nacheinander, Davor und Danach,
- als Zeitraum im Aspekt der Gleichzeitigkeit und Ungleichzeitigkeit,
- als Zeitmaß im Aspekt von Dauer und Begrenzung, von „gesetzter“ und „freier“ Zeit.

Unterrichten heißt: Zeitmaße bestimmen, Zeiträume „füllen“ und Zeitfolgen „herstellen“.

Diese auch für anderes Geschehen in der Zeit geltenden Gesichtspunkte erhalten ihre didaktische Relevanz durch das Zusammentreffen differenter Zeitperspektiven. Lehrende und Lernende agieren in verschiedenen Zeitmaßen und -perspektiven und mit unterschiedlichem Zeitbewußtsein und -empfinden. Lehrende repräsentieren die Dimension vergangener Zeit, ihr blickpunkt ist das Gewordene und zu Übermittelnde, die Tradierung „alter Zeit“ im Aspekt der „Erbfolge“; Lernende als „Zeiterben“ repräsentieren die Dimension „künftige Zeit“. Unterricht ist der Versuch, diese differenten Zeitperspektiven zu vermitteln, Vergangenes und Künftiges zu vergegenwärtigen.⁴¹ Das wird möglich durch den Zeitvorsprung, den Lehrende haben, genauer: durch ihren Vorsprung an Wissen und ihr Vermögen, Zeiten zu „überbrücken“. Lehrende legitimieren sich durch diesen Vorsprung, durch ihre Rolle als (Zeit-)Ältere, als Wissende, als Vermittler der Zeiten. In dieser Vermittlungsleistung liegt das Zeitgemäße von Unterricht, nicht im vordergründigen Aktualisieren.

Exkurs: Zeit-ungenossenschaft und Zeitgenossenschaft⁴²

In seinem großen Essay *Der Atem des Geistes*, einer tiefen Interpretation des *De Magistro* von Aurelius Augustinus, einem Lehrgespräch zwischen Augustinus und seinem Sohn Aeodatus, spricht Eugen Rosenstock-Huessey vom „Lehren als menschliches Grundrecht“ und von der (anthropologischen und psychologischen) Notwendigkeit zu lehren, gerade wegen der „Zeit-

wirkenden Interessen, b) die nacheinander (in der Längsrichtung) sich folgenden Stufen des Unterrichts.“ (In: Herbarts Pädagogische Schriften I, S. 186).

⁴¹ In einer frühen Studie hat Wolfgang Klafki den dialektischen Zusammenhang zwischen den pädagogisch relevanten Zeitdimensionen der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft im Entwicklungsprozeß junger Menschen überzeugend herausgearbeitet (in: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1963, S. 9-24). Die Frage schließt sich an, wie die Zeitdimension der Gegenwart, in der Lehrende und Lernende agieren, als gemeinsames Zeitverhältnis von Lernenden und Lehrenden gebildet wird, wie es trotz unterschiedlicher Zeitperspektiven von Lernenden und Lehrenden zu gemeinsamen Zeitverhältnissen kommen kann, die Erziehung ermöglichen.

⁴² vgl. Eugen Rosenstock-Huessey: *Der Atem des Geistes*. Frankfurt am Mai 1950, S. 105. Ich verdanke Otto Lange, Oldenburg, die Vermittlung dieses großartigen Textes zur Philosophie pädagogischer und didaktischer Zeit, über die Bildung didaktischer „Zeitkörper“.

ungenossenschaft⁴³ zwischen einem Lehrenden und einem Lernenden: „Alles Lehren gründet auf unsere Macht, durch Übertragung eine Zeitfolge herzustellen. Diese Zeitfolge ist nur möglich, falls der Lehrer als älter, der Schüler als jünger gilt [...]. Es genügt, daß alles Lehren ein Früher und ein Später voraussetzt. Mindestens eine Stunde vorher muß der Lehrer gewußt, eine Stunde später der Student gehört haben. Sonst liegt kein Lehrprozeß vor. Lehren ist ohne einen zeitlichen Vorsprung des Lehrers vor dem Schüler und ohne ein absichtliches geistiges Nachkommen des Schülers nicht sinnvoll. Also glauben beide Seiten an einen Sinn im Fortgang der Zeit, daß nämlich ‘alt’ ‘jung’ lehren soll. Die Beschreibung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses setzt also voraus, daß beide in einem sinnvollen Zeitablauf zwei Plätze innehaben, die unter sich ungleichzeitig sind. Der eine ist älter, der andere ist jünger. sonst kann es zur geistigen Übertragung, zur Sukzession im Gelehrten und Gelernten nicht kommen.“⁴⁴ „Das augustinische Modell reduziert die Zeiten, welche zwischen zwei Menschen verschmolzen werden müssen, zu einem Lehrgespräch. Aber im Prinzip ist auch noch die Schulstunde Sukzession eines jungen Menschen in die Zeit eines älteren. Auch sie ist Erbfolge.“⁴⁵ „‘Jung’ und ‘alt’ sind keine biologischen Begriffe. Sie sind geistige Vorstellungen unseres Gesellschaftslebens. Denn der jüngste Lehrer ist doch älter als der älteste Schüler, insoweit jener lehrt und dieser lernt.“⁴⁶ „Mithin wird im Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Zeitspanne gewölbt, die es in der Natur nicht gibt. [...] Ist es also denkbar, daß wir genau in dem Grade Zeitgenossen werden, als wir zu Lehren und Lernen uns zu vereinigen wissen?“⁴⁷ „Zeithergabe ist die Bedingung der Lehre. Wir müssen uns Zeit füreinander nehmen, wenn wir voneinander lernen sollen. Aber die Zeit, welche Lehrer und Schüler hergeben, ist entgegengesetzter Qualität. Und wir müssen diesen Gegensatz ernst nehmen, damit wir auf die zeitbildenden Kräfte selber stoßen.“⁴⁸ „Dieses Gebilde [Lehre, Unterricht - L. K.] ist die Bildung einer gemeinsamen Zeit, eines Zeitkörpers, der vor meine Geburt und hinter deinen Tod reicht. Dieser Zeitkörper, this body of time, wie Shakespeare ihn herrlich benennt, muß unaufhörlich neu erschaffen werden. [...] ‘Die’ Zeit wird nämlich unausgesetzt von uns durch Zusammenlegungen unserer einzelnen, biologischen Zeiten geschaffen, jene Zeit nämlich, die ‘unsere Zeit’ heißen kann.“⁴⁹

Unterrichtszeit ist Zeit im Raum der Schule; Schule konstuiert eigene Raumverhältnisse und Zeitmaße. Lehrende und Lernende bringen ihre generationsspezifischen Zeitdimensionen ein: Lehrende vertreten die Generation der Alten, der Erwachsenen und damit die Dimension des Gewordenen, dessen was als „Erbe“ tradiert werden muß, damit sich die Gesellschaft geistig „fortpflanzen“ kann; Lernende repräsentieren die Generation der Jungen, der „Heranwachsenden“ und damit die Zeitdimension des Künftigen, der Zukunftserwartung. Die soziale Funktion des Unterrichts besteht nun in der Vermittlung der Zeitdimensionen des Gestern und Morgen durch eine didaktisch konstruierte Gegenwartsdimension des Unterrichts. Lehrende und Lernende konstituieren Unterrichtszeit als ihre Zeit, als Zeit, die sie sich „nehmen“, als Zeit, die sie füreinander „haben“. Unterricht braucht Zeit; „Tempo“ ist im allgemeinen nicht seine Sache, und doch grenzt es ans Wunderbare, daß in wenigen Schuljahren riesige Zeiträume durchschritten werden. Fokus didaktischer Zeitmaße ist die Unterrichtsstunde. In ihren annähernd gleichen Zeitmaßen rhythmisiert sie diesen Vorgang; in ihr ist alles versammelt, was didaktisch relevant ist: auf ein Stundenprogramm eingestellte

⁴³ Ebenda, S. 115.

⁴⁴ Ebenda, S. 116.

⁴⁵ Ebenda, S. 117.

⁴⁶ Ebenda, S. 118.

⁴⁷ Ebenda, S. 120f.

⁴⁸ Ebenda, S. 123.

⁴⁹ Ebenda, S. 127.

Lehrer und Schüler, eine definierte Thematik, die Erwartung des Neuen oder des Fortschreitens im Alten und die Sicherheit, daß ein vertrauter Zeitrhythmus auch eingehalten wird. So kann Unterricht, der in seinem Zeitrhythmus im großen und ganzen verbleibt (und zu dem auch vertraute Rituale gehören), ein spezifisch didaktisches Zeitbewußtsein ausbilden. Unterricht vermittelt die Zeiten auf zwei Ebenen: auf geschichtlicher Ebene in dem Versuch, „Erbe“ zu tradieren, und auf sozialpsychologischer Ebene in dem Versuch, zu vermitteln. Er vermag dies durch Abkürzungen⁵⁰, durch das ideelle, kognitive Abkürzen großer Zeitspannen und der in diesen stattgefundenen Entwicklungen. Die Idee des Unterrichts ist die ideelle Konstruktion einer großangelegten didaktisch instrumentierten Abkürzung, der „Übersetzung“ gesellschaftlicher und kollektiver Erkenntnisprozesse in individuelle Lernprozesse. didaktische Abkürzungen sind die hohe Schule der Lehrkunst, die sich in der „ästhetischen Darstellung der Welt“⁵¹ und in den klassischen Prinzipien der Anschaulichkeit und Faßlichkeit erweist.

Länge des Unterrichts

Als Geschehen in der Zeit hat Unterricht seine „Länge“; er „läuft ab“, hat „seine Zeit“, seine Tempi, seine Rhythmik und Dynamik.

Wir fragen jetzt genauer: Wodurch erhält der Unterricht seine Länge; welche Umstände, Faktoren oder Kräfte bestimmen diese Länge? Liegt das allein im Ermessen der Lehrenden und Lernenden oder gibt es zeitmäßige Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren? Fragen dieser Art gehören zum Bestand „ewiger“ Fragen der Didaktik, zu ihren „Urfragen“. Die berühmteste Antwort, die klassische Problemlösung, stammt von Johann Friedrich Herbarth aus dem Jahre 1806. Herbarth behandelt das Problem im Abschnitt „Stufen des Unterrichts“ in seiner Allgemeinen Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Sein Begriff für die Frage nach der „Länge“ ist die Artikulation des Unterrichts.⁵² Darunter versteht er die aus der Gesetzmäßigkeit der Vorstellungs- und Begriffsbildung resultierende Gliederung kognitiver Lernprozesse, die sich aus der Kombination zweier strukturbildender Faktoren ergibt. Zuerst beschreibt er den allgemeinen Gang der Vorstellungsbildung mit den Begriffen „Vertiefung“ und „Besinnung“. Das Vertiefen in Einzelnes und seine Zusammenhänge geht in ein reflektierendes Durcharbeiten, das er Besinnung nennt, über.

⁵⁰ In der Vorrede zu seiner Phänomenologie des Geistes entwickelt Hegel den Gedanken, daß die geistige Entwicklung des Individuums eine verkürzte Rekapitulation, eine Abkürzung, der geschichtlichen Erkenntnis ist. „Der Einzelne muß auch dem Inhalte nach die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Wegs, der ausgearbeitet und geebnet ist; so sehen wir in Ansehung der Kenntnisse das, was in früheren Zeitaltern den reifen Geist der Männer beschäftigte, zu Kenntnissen, Übungen und selbst Spielen des Knabenalters herabgesunken zu werden in dem pädagogischen Fortschreiben die wie im Schattenrisse nachgezeichnete Geschichte der Welt der Bildung erkennen.“ (G. W. F. Hegel: Phänomenologie des Geistes. Leipzig 1949, S. 27.) Nach Hegel ist Unterricht - sein Fortschreiten - eine Abkürzung des Geschichtsprozesses der „Welt der Bildung“. Vgl. hierzu auch meinen Artikel Abkürzung als didaktisches Problem. In: Lothar Klingberg: Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg 1995, S. 9-17.

⁵¹ Vgl. hierzu Herbarts Schrift: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Herbarts Pädagogische Schriften II, S. 192-219.

⁵² Vgl. J. Fr. Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: Herbarts Pädagogische Schriften I, S. 186-190.

Vertiefungen und Besinnungen wechseln einander ab und durchdringen sich. Sie sind nicht nur Gesichtspunkte für die Gliederung definierter (begrenzter) Lernprozesse, sondern auch Aspekte übergreifender Bildungsprozesse des Heranwachsenden.

Der zweite Gliederungsaspekt einer Unterrichtsartikulation ist der Wechsel von „Ruhe“ und „Fortschreiten“. Menschliches Lernen vollzieht sich im Wechsel fixierender und dynamischer Sequenzen. Einmal vertiefen wir uns „ruhig“ in eine Sache; dann wieder eilen wir „unruhig“ weiter. Herbarth kombiniert nun diese beiden Gliederungsaspekte und gelangt zu einer viergliedrigen Struktur: ruhende Vertiefung (Klarheit) - fortschreitende Vertiefung (Assoziation) - ruhende Besinnung (System) - fortschreitende Besinnung (Methode).⁵³

Mit diesem Viertakt traf Herbarth den Grundrhythmus der vorstellungs- und Begriffsbildung. Das war zunächst nicht didaktisch gedacht, und schon gar nicht sollte damit ein Schema für die Unterrichtsmethode gegeben sein. Tuiskon Ziller (1817-1882) und später Wilhelm Rein (1847-1929), die die Pädagogik Herbarths in Leipzig und Jena vertraten, transponierten Herbarths Modell in den Aspekt der Unterrichtsmethode; aus einer idealen Beschreibung von Lernprozessen wurde ein methodisches Modell und Schema für die Strukturierung von Unterrichtsstunden, die „Formalstufen“. Dieser hochproblematische Schritt war die konsequente Übertragung eines aus der Hauslehrerpraxis entwickelten Modells auf die Praxis der Schule, des Klassenunterrichts.⁵⁴

Um die Jahrhundertwende geriet das didaktische Modell der Herbartianer in die Kritik. Die „Reformpädagogik“ - hier besonders die Arbeitsschulpädagogik - attackierte in erster Linie das Formalstufenkonzept. Indessen blieben auch reformpädagogische Konzepte im Bannkreis von Herbarths Idee einer Artikulation des Unterrichts und unter dem Einfluß des Formalstufenkonzepts der Herbartianer.⁵⁵

In den vierziger/fünfziger Jahren kam es in der Didaktik zu einer Wiederbelebung reformpädagogischer Ideen und Konzepte, aber auch die Herbarthschule wirkte nach. In der Didaktik der DDR wurde die Artikulationsfrage im Stichwort „didaktische Funktionen“ zum Thema. Der Herbartianismus wirkte insofern nach, als diese Frage häufig im Kontext der Methodenfrage erörtert wurde.

Der Grundgedanke war folgender: Unterricht ist ein Prozeß, der bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt. Didaktische Theorie muß diese Gesetzmäßigkeiten in Erkenntnisprozessen, die nie abgeschlossen sind, aufdecken, um gewisse Orientierungen für die Unterrichtspraxis geben zu können. Zu diesen Gesetzmäßigkeiten gehört der funktionale Zusammenhang der „Glieder“ des Unterrichtsprozesses. In einem „vollständigen“ Unterrichtsprozeß - von der Zielstellung bis zur Ergebniskontrolle und -bewertung gibt es den (variablen) Zusammenhang solcher didaktischen Funktionen wie: Zielorientierung, Vermittlung des Neuen, Anwendung, Festigung, Übung, Ergebniskontrolle, Bewertung, neue

⁵³ Vgl. Ebenda, S. 170-174.

⁵⁴ Der Begriff „Formalstufen“ stammt nicht von Herbart, sondern von den Herbartianern. Deshalb ist das Kompositum „Herbart-Zillersche Formalstufen“ nicht korrekt. Die Herbartianer, die wegen der Konstruktion des Formalstufenmodells in unserem Jahrhundert mehr oder weniger stereotyp kritisiert werden, haben Herbarths Stufenansatz konsequent in den Massenschulbetrieb des Klassenunterrichts, der bei Herbart so gut wie keine Rolle spielte, umgesetzt. Zum Verhältnis Herbarths und der Herbartianer habe ich mich mehrfach geäußert; man vergleiche insbesondere: Lothar Klingberg: Herbart über Artikulation des Unterrichts. Vortragstext bei: Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte der Universität Oldenburg 1994; vgl. weiter: Ders.: Herbart und die Herbartianer - Herbartianismus als Paradigma. Vortragstext bei: Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte der Universität Oldenburg 1995.

⁵⁵ Vgl. Klaus Prange: Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1987, S. 122-

Aufgabenstellungen usw.⁵⁶ Dieser Funktionszusammenhang ist nicht an bestimmte Zeiteinheiten, beispielsweise die Unterrichtsstunde, gebunden. Der Funktionszyklus ist auch kein allgemeines Modell für jeglichen Unterricht. Wichtig sind der schulstufen- und fächerspezifische Zuschnitt.

Eine führende Position in der Theoriediskussion der DDR hatte das Funktionsmodell Werner Naumanns. Der interessante theoretische Punkt seiner Konzeption lag im systematischen Zusammenführen der beiden didaktischen Kategorien „Funktion“ und „Prinzip“ zu „Funktionsprinzipien“. Damit ergab sich ein neuer Zugang auf die traditionsreiche Frage didaktischer Prinzipien.⁵⁷

In der Diskussion spielte zeitweilig auch mein Artikulationsansatz eine Rolle. Der Grundgedanke war: Unterricht in didaktischer Sicht vollzieht sich in der Verschränkung von „Neuem“ und „Altem“, methodisch gesehen, im Wechsel von „Arbeit am neuen Stoff“ und „Arbeit am alten Stoff“. Einmal geht es darum, Lernende in „Neues“ einzuführen, dieses Neue (ein Begriff, eine Erkenntnis, eine Fertigkeit) zu vermitteln und anzueignen; dann aber muß gewonnenes Wissen und Können immer wieder - möglichst immanent, aber auch direkt - gefestigt, konsolidiert werden. Das Neue wird damit zum Alten, zur Basis wiederum für das Fortschreiten im Neuen. Der lernpsychologisch relevante Zusammenhang zwischen „Altem“ und „Neuem“ führte zu der didaktischen Konsequenz, Unterrichtsprozesse im Zusammenwirken von didaktischer Neuvermittlung und didaktischem Konsolidieren zu konzipieren. Die methodische Schlußfolgerung war, das „didaktische Gleichgewicht“ zwischen Operationen der Neuvermittlung und solchen des Konsolidierens (des Festigens, Übens usw.) herzustellen.⁵⁸

Breite des Unterrichts

Wie bereits festgestellt, differenziert Herbart zwei Dimensionen des Unterrichts: Länge und Breite.

Was heißt „Breite“ - didaktisch gesehen?

Die Dimension Breite ist der Versuch Herbart's den Zweck des Unterrichts „Vielseitigkeit des Interesses“ in einer didaktischen Topographie transparent zu machen, gewissermaßen zu lokalisieren.

Pädagogisch gefaßter Unterricht - erziehender Unterricht - hat zwei „Reihen“ des Interesses auszubilden: Erkenntnisinteressen und Interessen der Teilnahme.⁵⁹ Diese, jeweils drei Glieder umfassenden Interessenkomplexe müssen möglichst gleichzeitig verfolgt bzw. ausgebildet werden. Dadurch entsteht ein breites Spektrum pädagogischer Intentionen, die dem Unterricht Fülle verleihen. Während es bei der Dimension „Länge“ um das Nacheinander geht, steht in der Dimension „Breite“ der Aspekt der Gleichzeitigkeit im Vordergrund. Herbart versteht unter „Breite“ das Insgesamt des Unterrichtszwecks im Zusammenhang von Erkenntnis und Teilnahme. Unterricht soll die Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme nicht nur

⁵⁶ Zur Frage didaktischer Funktionen vergleiche beispielsweise: Gerhart Neuner (Ltr. d. Autorenkollektivs): Allgemeinbildung – Lehrplan – Unterricht. Berlin 1972, S. 451-492.

⁵⁷ Vgl. Heino Liimets/Werner Naumann: Didaktik. Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. Berlin ²1985, S. 69-304.

⁵⁸ Vgl. Lothar KLINGBERG: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Berlin ⁷1989, S. 195-206, S. 309-345. Vgl. auch Ders.: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche. Berlin ³1986, S. 79-89.

⁵⁹ Vgl. Herbarts Pädagogische Schriften I, S. 177-180; 337-342.

gleichermaßen, sondern auch zugleich entwickeln⁶⁰. Er demonstriert seine Idee am Beispiel von HOMERS Odyssee.⁶¹

Unterricht als komprimierter, organisierter Bildungsprozeß ist mehrdimensional und multifunktional strukturiert; er hat Länge und Breite, vermittelt die Zeiten, gibt dem Augenblick komprimierte Fülle und „spricht“ den ganzen Menschen an. Breite - das ist die Frage, wie Unterrichtszeit zu „füllen“ ist, die Frage nach dem vollen Akkord, der „dünnen Unterricht“ immer wieder ablösen (und auflösen) muß.

Der Aspekt „Breite“ hat in der Didaktik seit HERBARTH Tradition. Die Frage, wie Unterricht konzipiert sein muß, damit vieles gleichzeitig geschehen oder bewirkt werden kann, spielte und spielt in verschiedenen Versionen von Bildungs- und Erziehungszielen eine Rolle. Beispiele sind die Konzepte einer „allseitigen“ oder auch „harmonischen“ Bildung und Erziehung, einer formalen und materialen Bildung oder die Versuche in der Pädagogik der DDR, mehrere „Seiten“ der Bildung und Erziehung in das pädagogische Anliegen des Unterrichts zu integrieren.⁶²

HERBARTH verdankt die Didaktik den Impuls, Unterricht zweidimensional zu sehen, und die Reflexion von „Länge“ und „Breite“ gehört seitdem zu ihrem theoretischen Arsenal.

⁶⁰ Vgl. J.Fr. HERBART: Von der Erziehungskunst. 12. Cap. Des Ersten Abschnitts der Kurzen Enzyklopädie der Philosophie (1831). In: J.Fr. HERBART: Sämtliche Werke, hrsg. Von G. HARTENSTEIN. Zweiter Band, Leipzig 1850, S. 160 f.).

⁶¹ „Die Odyssee erzählt eine lange bunte Geschichte; sie weckt also das empirische Interesse. Sie zeigt allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen in der menschlichen Gesellschaft, und diese Reflexion ist der Anfang der Spekulationen des pragmatischen Historikers. Sie ist ein Gedicht, und zwar ein klassisches Gedicht; und obgleich sie als solches von Kindern keineswegs vollständig aufgefaßt wird, sondern eben in dieser Rücksicht in spätern Jahren noch einmal mit ganz andern Augen will gelesen sein, so umringt sie dennoch den kindlichen Geist mit den allergünstigsten Gelegenheit, um sich, soweit seine Anlage reicht, in ästhetischer Hinsicht zu entwickeln. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden, und zwar dem allergrößten Teile nach so, daß schon der kleine Knabe, ja dieser eigentlich am allermeisten, damit sympathisieren kann. Sie zeigt gesellschaftliches Wohl und Wehe, bürgerliche Ordnung und Unordnung; sie erregt hierdurch das gesellschaftliche Streben, welches sich späterhin zum Gemeinsinn ausbilden soll. Endlich zeigt sie den Menschen unterworfen einer höhern, göttlichen Gewalt; sie leitet also zu religiösen Demut ... Dies alles zusammengenommen ist nun nicht bloß eine vollständige Induktion, woraus folgt, daß die Odyssee ein höchst vortreffliches Bildungsmittel sei: sondern es ist auch hiermit ein vollkommen zureichendes Beispiel gegeben, welche Manigfaltigkeit, welche Art von Vielseitigkeit gefordert werde, wenn von vielseitigen Interesse die Rede ist.“ (J.Fr. HERBART: Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung. In: Herbarts Pädagogische Schriften II, S. 287 f.)

⁶² In den fünfziger und sechziger Jahren hat es wiederholt Diskussionen um die Bestimmung der „Allseitigkeit“ (der Bildung und Erziehung) gegeben. Die theoretische Konstruktion lautet „Fünf Seiten der Bildung und Erziehung“. Darunter wurde im allgemeinen verstanden: geistige, körperliche, sittliche, ästhetische und polytechnische Bildung und Erziehung. Diese Diskussion fand – auch später noch – insbesondere unter dem Titel „Allgemeinbildung“ statt. (Vgl. hierzu beispielsweise: Rosemarie AHRBECK: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin 1979; Gerhart NEUNER: Allgemeinbildung – Konzeption, Inhalt, Prozeß. Berlin 1989, S. 60-82. Auch die weiteren Kapitel von Neuners Buch sind lesenswert und wichtig für das Verständnis von DDR-Pädagogik der achtziger Jahre.

In der Didaktik der DDR hat der Aspekt „Breite“ - ohne expliziten Bezug auf HERBARTHS Zwei-Dimensionen-Ansatz - in der Fragestellung der Komponenten des Unterrichts eine Rolle gespielt. Dieser „Komponentenansatz“ - vom Institut für Didaktik der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in die Diskussion gebracht - war in den siebziger Jahren Gegenstand lebhafter Erörterungen⁶³. Hauptpunkte der Diskussion waren: Kriterien für die Differenzierung der Komponenten und Möglichkeiten einer allgemeindidaktischen Modellierung der Komponenten in Abgrenzung von fachdidaktischen Ansätzen. Die Explikation der Komponentenfrage führte zu einem Erkenntnisgewinn über die Tiefenstruktur didaktischer Prozesse und relativierte die vorherrschende Sicht auf den Unterricht als Erkenntnisprozeß. Unterricht als Prozeß mit breitem Profil kann analytisch als Prozeßkomplexion, als Geflecht differenter, mehr oder weniger parallel laufender, miteinander verbundener Teilprozesse aufgefaßt werden. In allgemeindidaktischer Sicht sind von Belang:

- Kognitive Lernprozesse/Erkenntnisprozesse
- Übungsprozesse
- Erziehungsprozesse im engeren Sinne (z. B. Normenvermittlung, Gemeinschaftserziehung)
- Ästhetische Aneignungsprozesse (z. B. Sensibilisierung für Formfragen, für Gesichtspunkte der Gestaltung, des Maßes usw.)

Die Frage, wie diese Komponenten eines ausdifferenzierten Unterrichtsprozesses im einzelnen und in ihren Zusammenhängen artikuliert werden können, ist von großem Reiz und geeignet, didaktisches Problembewußtsein zu vertiefen. Eine theoretisch nicht gelöste Frage ist die nach dem Verhältnis der beiden Dimensionen des Unterrichts. Bezieht sich Unterrichtsartikulation - wie bei HERBARTH - auf „Länge“, auf die „Stufen“, oder heißt Unterricht artikulieren, „Breite“ mitzudenken? Anders gefragt: Wird durch den Grundrhythmus von Vertiefung und Besinnung die Komponente Erkenntnis artikuliert oder auch Teilnahme? Zwei Gesichtspunkte kontrastieren hier: Einerseits müssen die einzelnen Komponenten in ihrer Spezifik artikuliert werden (Erkenntnisprozesse, Übungsprozesse usw.); andererseits verläuft Unterricht als einheitlicher Prozeß in der Zeit, und Artikulation muß sich auf ihn als Ganzes beziehen.⁶⁴

⁶³ Unter dem Aspekt „Unterrichtsprozeß als differenzierte Einheit didaktisch geführter Aneignungsprozesse“ haben Wolfgang THIEM und Helmut WECK einen eigenen Akzent gesetzt. Vergleiche ihre Veröffentlichungen in der Zeitschrift „Pädagogik“ 1978, H. 2, S. 100-118, H. 3, S. 191-202, H. 6, S. 447-465, H. 8, S. 577-586.

⁶⁴ Zu meinem Versuch, die Dimensionen Länge und Breite ins Bild zu bringen, vergleiche man Lothar KLINGBERG: Elementare Didaktik – Dreieck und Quadrupel. In: Ders.: Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Oldenburg 1995. S. 89 f.

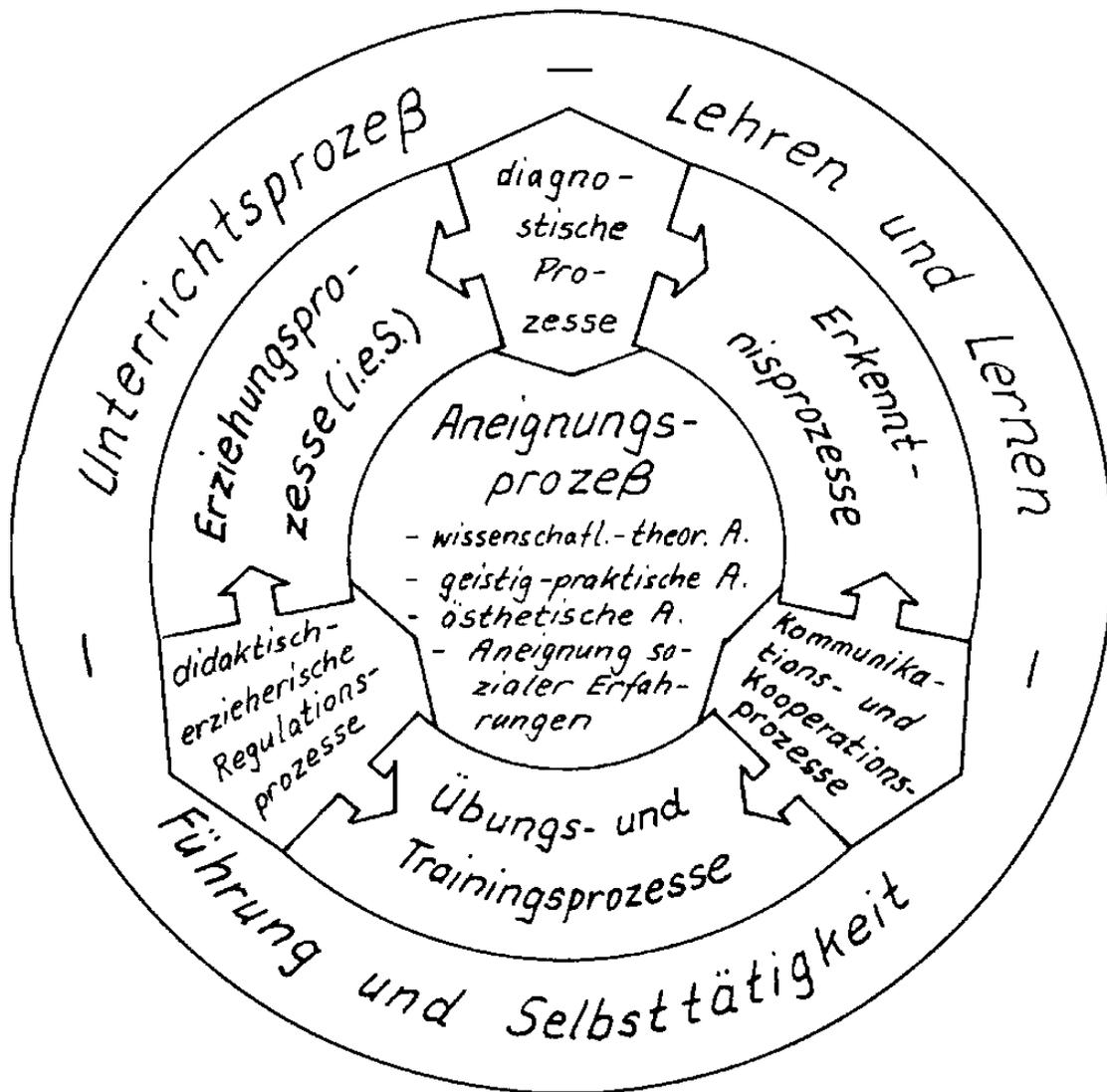


Abb. 10: Komponenten des Unterrichtsprozesses⁶⁵

Die Dimensionen „Länge“ und „Breite“ sind bisher als innerdidaktische Aspekte erörtert worden; sie können aber auch in schulpädagogischer Sicht weitergetrieben werden. „Länge“ wird dann unter mehreren Aspekten relevant:

- Als Maß für in sich relativ abgeschlossene didaktische Prozesse (also die traditionelle Sicht von Artikulation);
- als Maß für prozeßübergreifende Unterrichtssequenzen, -einheiten, -zyklen, z. B. Unterrichtszeiten/Schulzeiten;
- als Längenmaß einzelner Unterrichtskomplexe, -vorhaben, -projekte, -disziplinen.

Auch die Dimension „Breite“ kann unter mehreren Aspekten differenziert werden:

Unter dem Aspekt der Bildungs-/Erziehungsziele,

⁶⁵ Vgl. Lothar Klingberg: Methodologische Fragen der Klassifizierung von Unterrichtsmethoden. In: Potsdamer Forschungen. Potsdam: Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“, 1983, Reihe C (Erziehungswissenschaftliche Reihe), H. 53, S. 109-143. Die graphische Lösung der „Komponentenfrage“ verdanke ich Uwe Wyszkon.

- unter dem Aspekt der Komponenten des Unterrichtsprozesses,
- unter dem Aspekt des Parallellaufens einzelner Fächer oder Disziplinen oder/und fachübergreifender Inhaltskonstruktionen.

Diese weitergefaßten Aspekte der beiden Unterrichtsdimensionen übersteigen den internen didaktischen Horizont; sie gehören zu einer anderen Argumentationsebene, die im Schnittpunkt didaktischer und schulpädagogischer Fragestellungen liegt und die wir im Begriff der Organisation des Unterrichts fassen.

D. Organisation des Unterrichts

Methodische Zwischenbemerkung

Wie schon bemerkt, unterscheide ich zwei Möglichkeiten, Unterricht theoretisch-systematisch zu behandeln: a) das stärker analytische Explizieren didaktischer Grundstrukturen im Aspekt der Frage, was Unterricht elementar-kategorial „zusammenhält“; b) das stärker synthetische Konstruieren von Unterricht im Aspekt der Frage, wie Unterricht im Handeln seiner Akteure zustande kommt. Unterricht analysieren heißt, nach dem kategorialen Grundgefüge einer Theorie des Unterrichts, den kategorialen Konstanten, zu fragen; Unterricht konstruieren heißt, ihn theoretisch „aufzubauen“, zu „errichten“, zu projektieren und (theoretisch) in Szene zu setzen.

Unter den Titeln „Didaktische Grundstrukturen“ und „Dimensionen des Unterrichts“ haben wir bisher den analytischen Aspekt akzentuiert; in den folgenden Kapiteln nehmen wir einen Perspektivwechsel vor und akzentuieren den konstruktiven Aspekt, die Frage also, wie Unterricht „entworfen“, projiziert und in die Handlungsebene transformiert werden kann. Das geschieht in drei Schritten: Organisation des Unterrichts (Kapitel D), Führung des Unterrichts (Kapitel E), Didaktische Prinzipien (Kapitel F).

Unterricht ist in zweifacher Hinsicht organisiert: durch organisatorische Rahmenbedingungen der Institution Schule und als schulinterner Bildungs- und Erziehungsprozeß. Lehrende und Lernende agieren in fixierten (schul-)organisatorischen Verhältnissen, und andererseits organisieren sie unterrichtliche Prozesse in der Interdependenz von Lehren und Lernen, Inhalt und Methode. Im ersten Falle sprechen wir von äußerer Organisation oder von organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen, im zweiten Falle von der didaktischen Organisation von Unterrichtsprozessen.

Schule - Unterricht - Schulunterricht

Die bisherigen Überlegungen zur Analyse und Konstruktion von Unterricht hatten „Unterricht an sich“ zum Gegenstand, gewissermaßen „reine“ didaktische Phänomene und Strukturen, didaktisch relevante Phänomene, die relativ unabhängig von konkreten organisatorischen und sonstigen Bedingungen gedacht werden können. In der Geschichte der Didaktik haben Fragen der Organisation des Unterrichts zwar schon früh eine Rolle gespielt⁶⁶, die Unterrichtspraxis selbst blieb davon aber weitgehend unbeeinflusst. Bis ins 19. Jahrhundert waren anspruchsvolle Unterrichtskonzepte eher an das Modell des Hauslehrerunterrichts gebunden⁶⁷,

⁶⁶ Hier sind vor allem Wolfgang Ratke (1571-1635) und Jan Amos Comenius (1592-1670), der von Ratke angeregt wurde, zu nennen. Vgl. hierzu: Jan Amos Comenius: Große Didaktik. Herausgegeben und eingeleitet von Hans Ahrbeck. Berlin 1957, insbesondere S. 258-301.

⁶⁷ Das gilt auch für Johann Friedrich Herbart (1776-1841), der seine Pädagogik und Didaktik aus dem Hauslehrermodell konzipierte und der die Beziehung des Erziehers, des Lehrers zu einem (oder wenigen) Zöglingen als pädagogisches Verhältnis qualifizierte. Daß Herbart

während der Elementarunterricht unter organisatorisch dürftigen Bedingungen betrieben wurde. Lateinschule und das Gymnasium verharrten in tradierten Organisationsformen des „gelehrten Unterrichts“.

Für die didaktische Fragestellung war die Etablierung von Schulunterricht von weitreichender Bedeutung. Die Bindung des Unterrichts an die Institution Schule hat die Didaktik zur Schuldisziplin gemacht. Prinzipien der Schule und Schulorganisation wurden über ihre Bedeutung als Rahmenbedingungen hinaus zu konstitutiven Größen von Schulunterricht. Das gilt insbesondere für folgende Prinzipien:

- Die Organisation einer großen Schülerschaft, ihre Gruppierung, das Prinzip Schulklasse,
- die Organisation der Schulzeit, das Schuljahr'
- die Organisation der Unterrichtsinhalte in Disziplinen, Gegenständen und Pensen, das Prinzip Schulfach,
- die Organisation der Unterrichtszeit: Unterrichtsstunde als Grundmaß der Organisation des Unterrichts.

Schulklassen, Schuljahre, Schulfächer und Unterrichtsstunden sind nicht nur „organisatorischer Rahmen“, sondern konstitutiv für Unterricht als Schulunterricht. Ihre determinierende Wirkung auf den Unterricht selbst liegt in folgendem:

- Unterrichtsinhalte werden als schulische Programme, Forderungen und Pensen in schulpolitischen und schulpädagogischen Kontexten als Lehrpläne fixiert. Lehrpläne schreiben den Unterrichtsgang mehr oder weniger verbindlich vor. Damit wird Schulunterricht zu einer planmäßigen Veranstaltung, zu einem Vorgang, der an mehr oder weniger definierten Planpositionen gemessen wird.
- Schule gliedert sich in „Klassen“; Unterricht wird zum Klassenunterricht, zum „Kollektivunterricht“. Hier liegt der stärkste Einfluß der Institution und des Systems Schule auf Unterricht und Unterrichtstheorie. Didaktik wird zu einer Theorie von Lernprozessen „im Klassenverband“. Die schulische Klassenbildung erfolgte zunächst fach- bzw. disziplinbezogen. In Fachklassen waren Lernende unterschiedlichen Alters so lange zusammen, bis sie die Reife für die nächsthöhere (Fach-)Klasse erworben hatten. Comenius entwarf ein System von Jahrgangsklassen: Lernende eines Jahrgangs bilden für ein Schuljahr eine Klasse.⁶⁸ Jahrgangsklassen setzten sich erst im 19. Jahrhundert durch. Das Schuljahr wurde zu einer Konstituante der Schule und zu einem Faktor des „Unterrichtsbetriebs“: schuljahresspezifische Fächergruppierungen und -akzentuierungen, Schulstufenprofile, „Versetzungen“ als Bezugsgrößen für Unterricht.
- Klassenunterricht in definierten Schulfächern und in „aufsteigenden“ Schuljahren ist zeitlich durchorganisiert und verläuft in mehreren Zeitmaßen: von der Unterrichtsstunde über die „methodische Einheit“, die „Stoffeinheit“, das „Projekt“, den Zeitrahmen eines Unterrichtsfaches bis zum Schuljahr. Organisatorische und didaktische Grundeinheit des Schulunterrichts ist die Unterrichtsstunde.

Klassenunterricht in Jahrgangsklassen, definierte Stoffpensen und Unterrichtsstunden sind die organisatorischen Eckpfeiler des modernen Schulunterrichts. Sie eröffnen einen schulpädagogischen Zugang auf Unterricht. Reformversuche setzen an einem oder mehreren dieser Faktoren an. Stoßrichtungen der Kritik waren und sind: Frontalunterricht (als Konsequenz des Klassenunterrichts), „starre“ Lehrpläne, einseitige Disziplinarität der Inhalte, Bindung des Unterrichts an einen normierten Stunden-Rhythmus (45-Minuten-Takt),

deshalb keine Hauslehrerpädagogik, sondern Allgemeine Pädagogik mit bleibenden Anregungen für alles Weitere schuf, macht sein Genie aus.

⁶⁸ Vgl. Jan Amos Comenius: A.a.O., S. 258-261.

“Lebensferne” der Schule. Das große Stichwort der Kritik an der “alten” Schule ist “Öffnung der Schule”.

Diese Kritik - so berechtigt sie in vieler Hinsicht ist - entbehrt nicht selten einer dezidierten schulpädagogischen Argumentation. Sie übersieht die Grenzen einer „Öffnung“ der Schule. Schule ist ein abgeschlossener Raum (räumlich-materiell und konzeptionell-ideell), auch ein Schonraum; eine “offene Schule” stellt die Idee der Schule prinzipiell in Frage.

“Öffnung der Schule” soll sich unter zwei Blickrichtungen vollziehen: vom “Leben” in die Schule und von der Schule zum (oder ins) “Leben”. Eine Musterung der unter diesen beiden Aspekten mitgeteilten Gesichtspunkte und Erfahrungen läßt den Schluß zu, daß es sich hierbei im großen und ganzen um alte reformpädagogische Positionen handelt, die als neu offeriert werden. Ein Blick in die reformpädagogische Literatur in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts gibt darüber Aufschluß. Insofern ist “Öffnung” der Schule ein altes Prinzip, um dessen Verwirklichung sich reformfreudige Schulen und tüchtige Lehrerinnen und Lehrer schon immer bemüht haben und weiter bemühen. Der produktive Impuls, der von der neuen Forderung, Schule zu öffnen, ausgeht, liegt nicht zuletzt in der Erinnerung an eine solche Tradition.

Auch die Schule in der DDR stand - in unterschiedlichen Firmierungen - unter dem „Gesetz“ der Lebensnähe und Öffnung von Schule und Unterricht, auch unter der Forderung, Schule und “Leben” nach beiden Seiten zu verbinden. Diese Lebensnähe artete aber leicht in einen vordergründigen Gegenwartsbezug und in vorschnelle Affirmation des Politischen aus. Die - auf diesem Felde - produktivste Leistung der Schule in der DDR war die Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit im Prinzip polytechnischer Bildung und Erziehung.

Der reformerische Impetus, mit dem die “Öffnung der Schule” heute gefordert wird, verdient meinen eingeschränkten Respekt; eingeschränkt deshalb, weil die zum Teil sehr lauten Bekundungen häufig eine tiefergehende theoretische Argumentation vermissen lassen. Das gilt insbesondere für das (mehr oder weniger) Ausblenden der Dialektik von “Schließen” und “Öffnen” der Schule.

Unterricht als funktionale Einheit und als sozial-kommunikatives Verhältnis seiner Akteure - konstituiert eine eigene Lebenswelt von Lernenden und Lehrenden, einen abgegrenzten Raum, eigene Zeit- und Maßverhältnisse, eine künstliche Welt mit originärem Anspruch. In diesem Sinne ist Unterricht autonom⁶⁹, das heißt abgehoben und abgegrenzt von anderen “Welten”. Unterricht muß diese Eigenheit, diesen Eigensinn wahren, und Didaktik muß diese Dignität verteidigen und ausbauen. Unterricht hat nicht für alles mögliche zu sorgen,⁷⁰ sondern muß für sich selbst sorgen, damit der Wechsel von Vertiefung und Besinnung (Herbarth) und das “Lernen des Lernens” (W. von Humboldt) möglich werden und ein Abgleiten in das bloß Empirisch-Lebensweltliche oder Pragmatische möglichst vermieden wird.

Zu den Stichworten “Lebensverbundenheit der Schule” und “Öffnung der Schule” gibt es eine anschwellende Literatur; die Diskussion ist anhaltend diffus und bewegt sich überwiegend auf “lebensweltlich”-pragmatischer Ebene. Folgende Gesichtspunkte verdienen meines Erachtens stärkere Beachtung:

- Schule hat einen eigenen Begriff von “Leben” - Schulleben -, der sich vom Leben “draußen” abheben soll. Darin liegt auch der Reiz von “Schulleben”, anders zu sein.
- Schule soll sich gegenüber dem (anderen) Leben öffnen; sie darf jedoch nicht ihre Konturen verlieren, das heißt, sie muß sich auch abschließen und ihre Wege gehen.
- Schule muß ein Ort, ein Übungsfeld für Lebensbewältigung sein, für das Austragen (und auch Aushalten) von Widersprüchen.

⁶⁹ Vgl. hierzu Bernd Fichtner: Lernen und Lerntätigkeit. Marburg 1996, S. 186.

⁷⁰ Vgl. hierzu Klaus Prange: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn/Obb. 1983, S. 18.

- Schule als Lebensort und Lebensraum wird zunehmend wichtiger. Die alte Dichotomie Schule - Leben greift nicht mehr zur Beschreibung der "Lebensfrage" von Schule. "Schule" stand in dieser Logik für das Künstliche, Abstrakte und Fremde; "Leben", stand für das Unmittelbare, Konkrete, Vertraute, Ursprüngliche. Das ist anders geworden: Eine gute Schule verfügt in mancher Hinsicht über mehr Möglichkeiten der Begegnung mit dem "Leben" (dem Ursprünglichen und Unmittelbaren) als das Leben "draußen". Das gilt insbesondere für Schule als sozialen Raum, als Feld direkter Kommunikation, das im (sonstigen) Leben immer mehr eingeschränkt wird.

Wir wollen die für eine didaktische Sicht auf Unterricht maßgeblichen Organisationsprinzipien des Schulunterrichts im einzelnen beleuchten.

Klassenunterricht

Klassenunterricht ist das große Paradoxon eines bildenden Unterrichts - eine große Zahl von Schülern (25, 30 oder mehr) sollen gleichzeitig auf für alle geltende Ziele hin gebildet und erzogen werden. Aus dem Widerspruch zwischen dem allgemeinen Programm des Klassenunterrichts, seiner Tendenz zur "Kollektivierung" und der Individualität der Lernenden erwächst die pädagogische und didaktische Problematik des Schulunterrichts; hierin zeigen sich seine Grenzen, aber auch die didaktischen Möglichkeiten für ein pädagogisch produktives Verhältnis zwischen Individuellem und Kollektivem und für differenzierte soziale Beziehungen im Unterricht. Pädagogische und didaktische Potenzen des Klassenunterrichts liegen gerade in seiner dialektisch-widersprüchlichen Konstruktion, Programmatik und Intention:

- in der Spannung von Verbindlichkeit und Freiraum,
- in der Spannung zwischen Allgemeinem und Einzelnem,
- in der Spannung zwischen Klasse, Gruppe und Schüler,
- in der Spannung von Individualität und Kollektivität,
- in der Spannung zwischen einem Lehrenden und vielen Lernenden, auch zwischen vielen Lehrenden und einem Lernenden.

Der Klassenunterricht ist ein pädagogisch-didaktisches Phänomen erster Ordnung, ein widerspruchsreiches Terrain mit der Potenz eines wirkungsmächtigen Pädagogikums, aber auch mit der Gefahr, das eigentlich Pädagogische des Unterrichts zu verfehlen.

Die pädagogischen Potenzen liegen zum einen im sozialen Raum einer Klasse, in der Möglichkeit pädagogisch intendierter Gemeinschaftserziehung - individuelle Bildung im Konnex von Gemeinschaftserziehung -, d. h. in dem Produktivwerden der Spannung zwischen dem Individuellen und dem Kollektiven; zum anderen bietet der Klassenunterricht didaktisch effiziente Möglichkeiten, die Sozialstruktur der Klasse in ein produktives Verhältnis von Klassen-, Gruppen- und Einzelunterricht zu transformieren.

Die Klasse ist also nicht nur Begrenzung pädagogischer Intentionen oder Hemmnis für die volle Ausbildung von Didaktizität, sondern ein Reservoir für ein großes Spektrum didaktischer Sozialbeziehungen. Klassenunterricht bietet Raum, alle historisch entstandenen didaktisch relevanten Sozialstrukturen auszuprägen und auszuschöpfen:

- a) die Beziehung Lehrer - Schüler im Einzelunterricht;
- b) die Beziehung Schüler - Schüler im „Partnerlernen“;
- c) die Beziehung Lehrer - Gruppe und Schüler - Gruppe im Gruppenunterricht;
- d) die Beziehung Lehrer - „Auditorium“ im frontalen Klassenunterricht.⁷¹

⁷¹ Vgl. Lothar Klingberg: Zur Typologie didaktischer Sozialstrukturen. In: Ders.: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin ³1986, S. 107-128.

Zu diesen historisch gewachsenen Sozialstrukturen gehört Unterricht in Zweistufenklassen, also in Klassenverbänden, die zwei Schuljahrgänge umfassen. Im Wechsel von Abteilungs-

Die Didaktik des Klassenunterrichts verfügt über ein reiches Spektrum didaktisch relevanter Sozialbeziehungen. Die gegenwärtige unisono-Kritik am Frontalunterricht (die implizite auch Kritik am Klassenunterricht ist) verkennt die Möglichkeiten eines darbietenden und erarbeitenden Unterrichts im Klassenverband und das Wechselspiel didaktischer Sozialstrukturen im Rahmen des Klassenunterrichts. Der gute Lehrervortrag und ein "nach den Regeln der Kunst" geführtes entwickelndes Unterrichtsgespräch⁷² sind didaktisch unverzichtbar und können eindrucksvolle Zeugnisse alter und neuer Lehrkunst sein.⁷³

Unterrichtsstunde

In der Tradition des Klassenunterrichts hat sich die Unterrichtsstunde "als Grundform der Organisation des Unterrichts"⁷⁴ herausgebildet und fest etabliert. Didaktik (in der gewissen Verkürzung auf Didaktik des Schulunterrichts) hat sich seitdem überwiegend als Didaktik der Unterrichtsstunde profiliert. Diese Konzentration auf die Unterrichtsstunde (später auf eine Folge von Unterrichtsstunden im Begriff der "methodischen Einheit") ist die Konsequenz eines überwiegend frontal konzipierten Unterrichts, getragen von der Annahme, die Lernprozesse der Schüler einer Klasse könnten weitgehend synchronisiert werden. Es war - wie ich oben schon angedeutet habe - die große Leistung Tuiskon Zillers und anderer Herbarthianer, Herbarths Artikulationsmodell auf die Bedingungen des Klassenunterrichts übertragen zu haben (mit den negativen Konsequenzen, die seit fast hundert Jahren beklagt und mehr oder weniger stereotyp kritisiert werden). Herbarths Artikulationsmodell war auf den (einzelnen) Schüler hin entworfen, indessen mit allgemeinem Anspruch. Die Herbarthianer konzipierten Unterricht als Klassenunterricht. "Artikulation des Unterrichts" war für sie die lernpsychologisch begründete Gliederung eines überwiegend frontalen Unterrichts. Die

und Klassenunterricht und in der quasididaktischen Beziehung zwischen älteren und jüngeren Schülern (Lernen durch Lehren) liegen Möglichkeiten einer Bereicherung des pädagogisch-didaktischen Spektrums des Klassenunterrichts. Die bisherigen Erfahrungen im Lande Brandenburg im Rahmen "Kleiner Grundschulen" sprechen dafür, hierin nicht nur eine Notlösung in Anbetracht zurückgehender Schülerzahlen zu sehen.

⁷² Das gilt unbestritten für den Geschichtsunterricht, aber nicht nur für diesen (vgl. hierzu: Siegfried Quandt/Hans Süßmuth (Hrsg.): Historisches Erzählen. Göttingen 1982; vgl. auch: Lothar Klingberg: Diesterweg über entwickelnden Unterricht. In: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 1, S. 78-83).

⁷³ Die Sicht auf Didaktik als Lehrkunst-Lehre hat eine große Tradition. Comenius eröffnet seine Große Unterrichtslehre mit dem Satz "Didaktik heißt Lehrkunst" (a.a.O., S. 36). Lehrkunst als einheimischer didaktischer Begriff ist durchaus nicht antiquiert: Klaus Pranges Bauformen des Unterrichts ist eine Lehrkunst-Didaktik (Klinkhardt 1983). Hans Christoph Berg und Theodor Schulze wählen für ihr Lehrbuch der Didaktik den Titel "Lehrkunst" (Luchterhand 1995) und Theodor Schulze bringt ebenfalls den Satz "Didaktik heißt Lehrkunst" (ebenda, S. 49); vgl. auch Baldur Kozdon: Didaktik als "Lehrkunst" (Klinkhardt 1984). Lehrkunst ist für die alten Didaktiker der Aufbau die Gestaltung von Lehrstücken zu artifizierten Gebilden auch mit ästhetischem Anspruch; weiter alles, was sich auf die Artikulation von Unterricht bezieht, weiter die methodisch anspruchsvolle Führung des Unterrichtsgesprächs als entwickelndes Gespräch und schließlich ein "nach den Regeln der Kunst" gestalteter Lehrervortrag. Vgl. auch Lothar Klingberg: Ästhetische Aspekte des Unterrichts und der didaktischen Fragestellung. In: Ders.: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin ³1986, S. 149-166.

⁷⁴ Diese Kennzeichnung gehörte zu den Standardsätzen in der Didaktik der DDR.

Herbarthianer begründeten die Unterrichtsstunde als „Kunstform des Unterrichts“,⁷⁵ als artifizielles Gebilde, das die Gestaltungskraft des Lehrers in formal-ästhetischer Hinsicht herausfordert.

Die gegenwärtige Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen der Unterrichtsstunde (Stichworte: gegen den monotonen Stundentakt des Unterrichts, für stundenübergreifenden Projektunterricht mit eigenen Zeitmaßen) ist geeignet, die Dogmatik der Unterrichtsstunde aufzubrechen und eine einseitige Fixierung auf die Unterrichtsstunde zu überwinden. Zwei Stoßrichtungen der Kritik können ausgemacht werden: die Monotonie des Stundentaktes und der Formalismus im didaktischen Priffl, der Artikulation der Unterrichtsstunde. Damit werden alte Fragestellungen aktualisiert, deren geschichtlicher und systematischer Hintergrund allerdings nicht immer deutlich wird.⁷⁶

Aus der Besinnung auf eine große didaktische Tradition der Unterrichtsstunde als Kunstform können sich Maßstäbe für die Beurteilung aktueller Entwicklungen und auch theoretische Ansprüche gegenüber neuen Formalismen oder Tendenzen „postmoderner“ Beliebigkeit ergeben. Dieser Tendenz muß immer wieder didaktischer Gestaltungswille entgegengesetzt werden, auch der Anspruch, die Unterrichtsstunde (oder andere didaktische Einheiten) nach didaktisch relevanten Gesichtspunkten, nicht zuletzt auch ästhetischen, zu gestalten.

Die Forderung, die didaktischen Zeitmaße variabel zu halten, darf die Bedeutung relativ stabiler Zeittakte des Unterrichts nicht in Frage stellen. Lernhygienische Gesichtspunkte, Gesichtspunkte der Hausordnung (z. B. der Rücksichtnahme auf andere Klassen) und auch der Aspekt positiver Gewöhnung verbieten eine „Öffnung“ des Unterrichts in unkonturierte Zeitverhältnisse.

Klassenunterricht als Arbeit am Pensum

Klassenunterricht ist Unterricht an definierten Inhalten, Programmen, Pensum. Das Pensum ist die Aufgabe, das Aufgegebene und damit auch Verbindliche. Unterricht ist der wiederholte Versuch, die drei Faktoren seiner Organisation - Klasse, Stunde, Pensum zu einem Gebilde sui generis zusammen zu binden. Die Inhaltsgebundenheit des Unterrichts haben wir bereits herausgestellt. Diese Aussage muß jetzt präzisiert werden. Der Inhaltsbezug eines didaktisch verfaßten Unterrichts liegt in definierten Aufgaben und Aufgabenfolgen, die überwiegend disziplinar konturiert sind. Schulunterricht ist in diesem Sinne „Fachunterricht“. Die Definition von (Schul-)Fächern gehört zu den Standardthemen von Didaktik und Lehrplantheorie. In der Logik der Schule und des Klassenunterrichts liegt die Konzipierung

⁷⁵ Vgl. beispielsweise Richard Seyfert: Die Unterrichtslektion als Kunstform. Leipzig 1920. Seyferts Sicht der Unterrichtsstunde trifft nicht nur für viele Herbartianer, sondern auch für zahlreiche Vertreter der „Reformpädagogik“ zu.

⁷⁶ Die Kritik an der Monotonie des Stundentaktes und am Formalismus/Schematismus im Stundenaufbau wäre in ihren Angriffspunkten überzeugender, wenn die mit diesen Kritikpunkten verbundenen theoretischen Fragen zur Sprache kämen, denn „natürlich muß Unterricht begründet artikuliert werden, und das liegt nicht nur im subjektiven Ermessen von Lehrenden und Lernenden. Was den „Kampf gegen Formalismus“ betrifft, so wünschte ich mir eher mehr „Formalismus“, mehr Aufmerksamkeit für die Form, denn es ist – was wir von Herbart wissen – die Form, die erzieht. Formalismus (oder was dafür gehalten wird) läßt sich immerhin kritisieren; dagegen kann „der gegenwärtig vorherrschende pädagogische und didaktische Impressionismus (...) nur zur Kenntnis genommen werden; er ist für sich gar nicht diskutierfähig“ (K. Prange: Bauformen ..., S. 95). Artikulation des Unterrichts geht auch nicht ohne Schematisierung; Lehrbarkeit beruht gerade darauf, „daß etwas in einer wiederholbaren Weise ‚schematisch‘ gezeigt werden kann.“ Schematisierbarkeit ist eine Voraussetzung für Lehren. (Vgl. K. Prange: Bauformen ..., S. 32).

der Schulfächer als „Stoffpläne“ oder Lehrpläne; das heißt als (mehr oder weniger) verbindliche „Vorgaben“, „Orientierungen“ und Aufgabenstellungen für einzelne Fächer, Schuljahre, Schulstufen und Inhaltskomplexe. Folgende Fragen charakterisieren den didaktischen Diskurs:

- Allgemeine Bildungskonzeptionen, z. B. „vielseitiges Interesse“, „allseitige Bildung“, „Allgemeinbildung“,
- die Frage des Kanons, der zu einem Bildungskonzept/-programm „gehörenden“ Inhalte,
- die Frage der Disziplinarität des Unterrichts und der Konstituierung von Unterrichtsdisziplinen/-fächern,
- die Anordnung von Unterrichtsinhalten lineare, konzentrische, gesamtunterrichtliche Konzepte,
- die Zuordnung von Disziplinen zu einzelnen Schultypen, Schulstufen, Schuljahren,
- die Anteile obligatorischer, fakultativer und wahlobligatorischer Pensen.

Offenkundig ist die Tendenz zu Rahmenplänen und damit zu größeren Entscheidungs- und Verantwortungsräumen für Lehrende (und Lernende). Diese Entwicklung wird die didaktische Landschaft verändern. Lehrende und Lernende werden in wachsendem Maße Unterricht eigenverantwortlich projektieren und in Szene setzen. Damit wird Unterricht nicht per se „besser“ oder „demokratischer“, aber es ist zu erwarten, daß sich durch veränderte Rahmenbedingungen veränderte Interaktionsmuster der Lehrer-Schüler-Kommunikation und neue Artikulationsweisen von Unterrichtsinhalten herausbilden und durchsetzen werden. Konsequenzen für die Lehrerbildung sind noch nicht gezogen worden, und die Diskussion verläuft eher verhalten.⁷⁷

In der aktuellen Diskussion spielt die Frage der Disziplinarität der Unterrichtsinhalte eine wachsende Rolle. Die Forderung nach fachübergreifenden Inhaltskonzepten – etwa im Konzept „Projektunterricht“ – übersieht nicht selten den von den Herbarthianern exponierten Zusammenhang zwischen Gesichtspunkten der Selektion, Anordnung und Konzentration von Unterrichtsinhalten. Fachunterrichtliche und „gesamtunterrichtliche“ Gesichtspunkte sollten sich wechselseitig ergänzen, weil Einblicke über „Fachzäune“ hinaus in vielen Fällen fachliche Logik und disziplinäre Begrenzung voraussetzen. Im Nacheinander und Nebeneinander (nicht in der „Einheitlichkeit“) von disziplinären Lehrgängen und gesamtunterrichtlichen Unternehmungen liegt der Reiz didaktischer Vielfalt.⁷⁸ Hier darf deshalb auch nicht vordergründig von „Lebensnähe“ geredet werden; Unterricht als künstliches Gebilde hat eine eigene Dignität von Leben, von Schulleben.

Unterrichtsinhalte und Fragen der Lehrgangsgestaltung sind das gemeinsame wissenschaftliche Feld von allgemeinen und speziellen Didaktiken. Die Kooperation zwischen Fachdidaktiken, Stufendidaktiken und allgemeinen Didaktiken läßt noch viele Wünsche offen. An vielen Universitäten sind die Beziehungen der Didaktiker nicht so, daß ihre Stimme im universitären Konzert deutlich vernehmbar wäre. Die in beiden deutschen Didaktiklandschaften geführte langjährige Diskussion um das Zusammenspiel der didaktischen Disziplinen in der Lehre ist noch nicht „zu Ende“⁷⁹, im Gegenteil: Die lebhaft in Bewegung geratene schulpädagogisch-didaktische Szene erfordert weiterreichende Diskurse.

⁷⁷ Ich übersehe nicht die Impulse, die von einigen Publikationen ausgehen, habe aber zu wenig Einblick in die tatsächlich stattfindenden Diskussionen. (Vgl. beispielsweise: Manfred Bönsch: Unterrichtsverfahren. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996)3, S. 289-303).

⁷⁸ Vgl. Lothar Klingberg: Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: Meinert A. Meyer/Wilfried Plöger (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim und Basel 1994, S. 79 f.

⁷⁹ In der DDR waren die Beziehungen zwischen allgemeinen und speziellen Didaktiken/Didaktikern (insbesondere Fachdidaktikern/Methodikern) ein Dauerthema. In

Ein ausgeprägter schulpädagogischer Zuschnitt der Didaktik legt es dabei nahe, jene Aspekte von „Länge“ und „Breite“ des Unterrichts zu beachten, die sich aus der Spezifik einzelner Schultypen, der Schulstufenstruktur und den Zusammenhängen zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Prozessen ergeben. Unterrichtsprozesse werden durch stufenspezifische Gesichtspunkte modifiziert - von der Primarstufe bis zur Hochschule. Stufendidaktiken sind ein wissenschaftliches Feld mit wachsender Bedeutung; das Verhältnis von Stufendidaktik, Fachdidaktik und allgemeiner Didaktik ist eine wissenschaftstheoretisch reizvolle und zukunftssträchtige Fragestellung.⁸⁰

Die „Schule der Zukunft“ stelle ich mir als komplexes Pädagogikum im Zusammenspiel unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Prozesse vor. Vermutlich wird sich die Tendenz zur Tagesschule („Ganztagsschule“) und damit die Bedeutung sozialpädagogischer Aspekte und Kriterien verstärken. Die schulpädagogische Dimension von Didaktik wird stärker hervortreten, damit auch schulorganisatorische Fragen, Fragen der Hygiene des Unterrichts (z. B. die Berücksichtigung physiologischer Faktoren der Leistungsbereitschaft) und weitere Fragen der Strukturierung und Rhythmisierung pädagogischer Prozesse. Für die Disziplinarität von Unterricht und für eine pädagogisch begründete Plazierung von Unterrichtssequenzen über den „ganzen“ Tag ergeben sich dann neue Gesichtspunkte, beispielsweise für eine veränderte Gewichtung von „Hausaufgaben“ (genauer: Schulaufgaben).⁸¹

E Unterrichtsführung

1

Der traditionsreiche didaktische Begriff Führung ist in die Diskussion geraten, oder aber was bedenklicher ist - er wird aus dem didaktischen Vokabular „gestrichen“. In der Diskussion steht begrifflicher Weise die aus der Pädagogik der DDR kommende Version von didaktischer

allen lehrerbildenden Einrichtungen wurde darüber mehr oder weniger heftig gestritten; verschiedene Varianten des Zusammenwirkens in der Lehre wurden erprobt. Analoge Prozesse vollzogen sich in der (alten) BRD. Einblicke in die gegenwärtige (nicht selten lebhaft) Diskussionsszene bietet der oben angeführte, von Meinert A. Meyer und Wilfried Plöger herausgegebene, Band (siehe Anmerkung 39); vgl. weiter: Gerd Heursen (Hrsg.): Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der (Fach-)Didaktik in der integrierten Lehrerbildung. Königstein/Ts. 1984; vgl. auch die verdienstvolle Reihe „Brennpunkt Lehrerbildung“ des Zentralinstituts für Fachdidaktiken der Freien Universität Berlin; vgl. auch Lothar Klingberg: Didaktischer Prozeß und Didaktik als Lehrgegenstand. In: Ders.: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin³1986, insbesondere S. 224-229.

⁸⁰ In der DDR gab es interessante Entwicklungen und wissenschaftliche Reflexionen im Bereich der „Unterstufe“ der allgemeinbildenden Schulen (Klassen 1-4). Ein exponiertes Diskussionsfeld war auch die „Abiturstufe“ (Erweiterte Oberschule, Klassen 11 und 12, sowie Betriebsberufsschulen mit Abiturstufe, Klassen 11-13); vgl. Lothar Klingberg (Ltr. d. Autorenkollektivs): Zu Erfahrungen und Problemen des Unterrichts in der Abiturstufe. Berlin 1875; vgl. auch: Lothar Klingberg: Zu stufenspezifischen Aspekten des Unterrichtsprozesses. In: Ders.: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin³1986, S. 181-208.

⁸¹ Über Entwicklungen in dieser Hinsicht gibt die Zeitschrift „Die Ganztagsschule“, herausgegeben vom Ganztagsschulverband Gemeinnützige Gesellschafts Tagesheimschule e.V. Frankfurt/Main, Auskunft. In der DDR hat es in den sechziger Jahren ein Forschungsunternehmen „Tagesschule“ gegeben. Vgl. hierzu: Wernder Lindner (Ltr. d. Autorekollektivs): Beiträge zur ganztägigen Bildung und Erziehung. Berlin 1964; vgl. dort: Lothar Klingberg: Die Tagesschule – Stätte des intensiven Lernens. Ebenda, S. 17-34.

Führung, die im "Prinzip der führenden Rolle des Lehrers" festgemacht werden kann. Kritikpunkte sind ein extensiver Führungsbegriff und der ideologische ("marxistisch-leninistische") Kontext von Führung.

In der Didaktikdiskussion der (alten) Bundesrepublik trat der didaktische Führungsbegriff zunehmend stärker in den Hintergrund; in vielen didaktischen Darstellungen spielte (und spielt) er expressis verbis keine Rolle. Diese Entwicklung vollzog sich im Rahmen einer deutlichen Rangverminderung des übergreifenden Theorieaspekts "Prinzipien" (didaktische Prinzipien). Die traditionsreiche didaktische Kategorie Prinzip verschwand zeitweise von der didaktischen Landkarte.

Welche Erklärungen sind hier denkbar?

Möglicherweise reflektiert die westdeutsche Didaktik einen "entsprechenden" Vorgang in Schulwirklichkeit und Unterrichtspraxis; in diesem Fall würde sie nur "korrekt" die "Wirklichkeit" reflektieren. Das dürfte jedoch nur sehr bedingt der Fall sein. Es ist schwer vorstellbar, daß Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht nicht mehr führen, und es ist auch nicht anzunehmen, daß sie "prinzipienlos" unterrichten. Ich vermute daher, daß die große Zurückhaltung westdeutscher Didaktiker gegenüber den genannten Kategorien und wissenschaftlichen Fragestellungen zum Teil auf einem Verlust an didaktischer Tradition beruht, aber auch mit außerpädagogischen Entwicklungen und Argumenten erklärt werden kann. Schließlich dürften neue pädagogische Theoriekonstrukte als Reflex veränderter gesellschaftlich-pädagogischer und psychologisch-pädagogischer "Befindlichkeiten" eine Rolle spielen. Diese nicht zuletzt aufgrund der Belastung des Führungsbegriffs in der Nazizeit verständliche Zurückhaltung, ja kritische Sicht, hat zur Blockierung der genuin pädagogischen und didaktischen Aspekte des Führungsbegriffs geführt. Damit hängt wohl auch ein Verlust an legitimer didaktischer Tradition in dieser Frage zusammen.

Das Produktive der gegenwärtigen Didaktikszene in Deutschland liegt darin, daß die unterschiedlichen (teils analogen, teils konträren) Entwicklungen in beiden Didaktiklandschaften Möglichkeiten eines neuen Zugangs auf die Kategorie Führung eröffnen. Die kritische Analyse eines politisch affirmativen und ideologisch überformten Führungsbegriffs auf der einen und das Zurücknehmen von Tendenzen des Ausblendens der Kategorie Führung aus dem didaktischen Spektrum auf der anderen Seite wären erforderlich, um neue Zugänge auf diese für den Unterricht (auch für den "Unterricht von morgen" konstitutive Größe zu gewinnen.

2

Die Kategorie Führung ist unter mehreren Aspekten didaktisch relevant:

- unter dem Aspekt übergreifender pädagogischer Fragestellungen,
- unter dem Aspekt der Einbindung von Unterricht in schulpädagogische Zusammenhänge,
- unter didaktischen Aspekten, das heißt unter Gesichtspunkten der Logik des Unterrichts und der didaktischen Fragestellung.

Allgemeiner Bezugspunkt für den didaktischen Begriff Führung ist der Begriff des Pädagogischen. Erziehung aus pädagogischer Sicht impliziert Führung zur Mündigkeit; sie wird im pädagogischen Denken als Führung zur Selbsttätigkeit definiert. Pädagogische Beziehungen sind spezifische Beziehungen des Generationsverhältnisses⁸² mit der

⁸² "Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt." (Schleiermacher: Erziehungslehre. Herausgegeben von C. Platz, Langensalza 1871, S. 6.).

gesellschaftlichen Funktion "sozialer Vererbung", der Tradierung gesellschaftlich relevanter Wissensbestände, Normen und Werte. Pädagogische Prozesse sind im Unterschied zu anderen Sozialisationsprozessen planmäßige "Einwirkungen" auf die Heranwachsenden unter mehr oder weniger klar definierten Zielvorstellungen ("Menschenbild", Bildungskonzepte) und Forderungskatalogen. Die zentrale Idee dieser Konstruktion ist die pädagogisch definierte Vermittlung der Heranwachsenden mit der "Welt", insbesondere die Vermittlung von ethisch begründeten Maßstäben zur wertenden Aneignung von "Welt". Pädagogisch intendierte Erziehungsprozesse umfassen ein breites Spektrum sozialer Beziehungen und Einwirkungen: vom Pflegen und Helfen über das Vermitteln, Anleiten und Führen bis zum Anregen, Ermutigen und Gewährenlassen. Dabei geht es immer um Impulse zur Selbsttätigkeit, die das Moment der Führung einschließen.⁸³ Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist auch eine Aufforderung an den Edukanden zur (Selbst-)Führung seiner Lernprozesse und des eigenen Bildungsprozesses. Hierin liegen Sinn und Legitimation pädagogischer Führung.

Führung kann im Kontext eines pädagogischen Erziehungsbegriffs als pädagogische Einwirkung (im Schleiermacherschen Verständnis von "Unterstützung" und "Gegenwirkung") gefaßt werden.⁸⁴ Der Begriff unterstreicht die aktive Seite der Erziehung, den Gegenpol zum "Wachsenlassen"⁸⁵, dem bloßen Registrieren und Beschreiben von Entwicklungsprozessen.

Pädagogische Führung kann durch folgende Merkmale allgemein charakterisiert werden:

- das Setzen von Zielen, das Eröffnen von Perspektiven und das Aufzeigen von Wegen,
- das Vermitteln von Maßstäben,
- das Vorangehen und Beispielgeben,

⁸³ Hier geht es um einen pädagogischen Begriff von Selbsttätigkeit, nicht um "Wachsenlassen" oder "Selbstlauf", auch nicht um jede Regung von Spontanität. Man wird das Folgende von Herbart nicht eng auslegen, aber doch als Impuls gelten lassen: "Interesse ist Selbsttätigkeit. Aber nicht alle Selbsttätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maße; sonst brauchte man lebhaftere Kinder nur sich selbst zu überlassen; man brauchte sie nicht zu erziehen ..." (Johann Friedrich Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: Herbarts Pädagogische Schriften I, S. 329).

⁸⁴ "Ich habe mich schon des Ausdrucks Mitwirkung und Unterstützung bedient, welche der Charakter der pädagogischen Einwirkung sei, und dagegen auch von einer Gegenwirkung gesprochen. Hier ist der Ort, die Frage, ob es solche verschiedenen pädagogischen Einwirkungen gebe, aufzunehmen und zu beantworten. Denn wenn sich dieses wirklich so verhält, so bieten sich uns zwei pädagogische Tätigkeiten dar, die einen ganz entgegengesetzten Charakter haben." (Schleiermacher: A.a.O., S. 65 f.). "Denn das Wesen der Erziehung ist in dem Ineinander beider Fähigkeiten; Unterstützen und Gegenwirken müssen zusammensein; jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich." (Ebenda, S. 69).

⁸⁵ Das "Wachsenlassen" – soweit es das "naturell" gibt – ist für den Pädagogen eine interessante und hilfreiche Konstruktion, denn dieser Begriff bezeichnet den internen Eigenraum des Kindes, der pädagogisch nicht besetzt ist; er ist auch ein Impuls an den zum Aktivismus neigenden Pädagogen, die Tugend der Geduld und des Wartenkönnens zu pflegen. Insofern ist "Wachsenlassen" eine pädagogische Hilfskonstruktion, die das eigentliche Pädagogische nicht besser bezeichnet. Bei allem Respekt vor Theodor Litt: Die Dichotomie "Führen oder Wachsenlassen" ist keine pädagogische Konstruktion, weil sie Pädagogisches mit Nicht-Pädagogischem in Beziehung setzt. Eine pädagogische Konstruktion müßte von dem Verhältnis der Akteure des pädagogischen Prozesses ausgehen und nach den pädagogisch relevanten Positionen von Erziehern und "Zöglingen" (didaktisch: von Lehrenden und Lernenden) fragen. (Vgl. hierzu meinen Artikel Zur Problematik des pädagogischen Begriffs "Führen" in allgemeindidaktischer Sicht. In: Ernst Cloer/Rolf Wernstedt (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 226 f.).

- das Abstecken von Räumen: Räume öffnen und Grenzen ziehen,
- das Prinzip "Fördern und Fordern",
- das Prinzip „Aktivieren und Hemmen“.⁸⁶

3

Pädagogisches Führen erfährt in schulpädagogischer Sicht Modifikationen, deren konkrete Ausprägung durch schulpolitische, schulrechtliche und schulorganisatorische Faktoren beeinflusst wird. Zumindest in staatlichen Schulen entsteht ein pädagogisch ambivalenter Zusammenhang zwischen schulpolitisch-administrativen und pädagogischen Führungsaspekten: Auf der einen Seite der Aspekt Schulleitung, auf der anderen Seite der Aspekt pädagogische Führung. Lehrende sind einerseits an der Führung "ihrer" Schule auf die eine oder andere Weise beteiligt, aber in erster Linie sind sie Lehrer und Erzieher und als solche mit der Problematik pädagogischen Führens konfrontiert. Führung in der Schule ist auf eine den Unterricht transzendierende pädagogische Gesamtkonzeption der Schule - ihre pädagogische Idee, ihr pädagogisches Programm, ihren individuellen Zuschnitt - gerichtet.

Der schulpädagogische Konnex des Unterrichts, seine Einbindung in den sozialen Raum Schule mit seiner Ordnung, Verbindlichkeit und Planmäßigkeit sowie mit der gewissen Formlichkeit einer "Bildungsanstalt" beeinflusst didaktisches Führen in mehrfacher Hinsicht:

Führen im Raum der Schule ist zunächst Sicherung einer Schulordnung, die pädagogisch intendiertes Unterrichten ermöglicht und fördert;

Führen im Raum der Schule bedeutet Arrangement jener Faktoren, die Unterricht von seinem (organisatorischen, materiell-technischen usw.) Bedingungsgefüge ermöglicht;

- Führen im Raum der Schule ist im weiten Sinne auf die Organisation unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher pädagogischer Prozesse gerichtet.

4

In diesen hier nur grob skizzierten schulpädagogischen Konnex ist didaktisches Führen eingeordnet. Unter didaktischem Führen verstehe ich eine didaktische Kategorie, mit der das Verhältnis zwischen der Projektierung (dem Entwurf und der Organisation (der "Durchführung") von Unterricht beschrieben werden kann. Didaktische Führung hat einen strategischen Aspekt: Sie „entwirft“ Unterricht in größeren Zeitmaßen, bestimmt die Planungsgrößen, projiziert Inhalt-Methode- und Ziel-Mittel-Relationen. Führung heißt hier: didaktische begründete ideelle Antizipation von Unterrichtsprozessen.

⁸⁶ Im Wesen des Pädagogischen liegt das Anregen und Auffordern zur Selbsttätigkeit, also das Aktivieren der "Eigenkräfte" des Heranwachsenden; im Wesen des Pädagogischen liegt aber auch das "Dämpfen", das Gegenwirken, die Kontraposition, also das Hemmen "unerwünschter Selbsttätigkeit" (siehe Herbart, Anmerkung 44). Beide Positionen sind genuin pädagogische, und die gegenwärtig verbreitete einseitige Sicht auf das Aktivieren, hinter der sich eine Art Kult kindlicher Spontanität verbirgt, ist nur die "halbe" Pädagogik (jedenfalls nicht die ganze). Markarenko hat sich zu dieser Frage in einer Weise geäußert, die immer noch bedenkenswert ist. Von der dialektischen Kategorie Maß ausgehend, formuliert er sein "Hauptprinzip", nämlich "die Mitte zu finden, d.h. das Maß für die Erziehung der Aktivität und der Hemmungen ... Dieses Gefühl des Maßes zwischen Aktivität und Hemmungen zu finden, heißt, die Frage der Erziehung lösen." (A.S. Makarenko: Werke, vierter Band. Berlin 1958, S. 465). Es ist die einzige Stelle in Makarenkos Werk, in der er dezidiert von "der Lösung der Erziehungsfrage" spricht. An anderer Stelle ist die Rede vom "Hauptprinzip – der Norm, dem Gefühl des Maßes" (ebenda, S. 485): "Über das Gefühl des Maßes in der Liebe und Güte wie in der Strenge ..." (ebenda, S. 488).

Didaktische Führung hat weiter einen operationalen Aspekt: Sie reguliert das häufig widersprüchliche Verhältnis zwischen Programm und Prozeß. Ihr Blickpunkt ist die Ermöglichung effizienter Lernprozesse im Hinblick auf gesetzte selbstgesetzte Ziele, Aufgaben oder Vorhaben; ihr spezifischer Ansatz ist die Artikulation von Unterricht im Medium der Methode. Didaktische Führung ist also eine planmäßigem, organisiertem pädagogisch gefaßtem Unterricht inhärente Größe. Sie deckt nicht das Ganze des Lehrens ab, muß aber als Aspekt didaktischen Lehrens in ein Gesamtkonzept unterrichtlichen Lehrens und Lernens integriert werden.

Im didaktischen Führen lassen sich zwei Seiten differenzieren:

Führung des Unterrichts und Führung im Unterricht.⁸⁷ Führung des Unterrichts meint alle auf die Leitung des Unterrichts, seine "Durchführung" abzielenden Fragestellungen und Operationen; Führung im Unterricht meint jene pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkte, die auf Wirkungen in der Persönlichkeit des Lernenden abzielen. Hier könnte auch von "geistiger Führung" gesprochen werden. Lehrende verfolgen pädagogische Intentionen, zum Beispiel: Selbsttätigkeit, mit pädagogischen Mitteln, zum Beispiel: Aufgabenstellen, Methoden vermitteln, Perspektiven eröffnen, Beispiele geben, Bestärken und Korrigieren. Die pädagogische Intention didaktischen Führens ist - über die eben genannten Aspekte hinaus - die Entwicklung von Bereitschaft und Vermögen des Lernenden zur Selbstorganisation seiner Lernprozesse; pädagogische Intention didaktischen Führen ist das Hinführen zur Mündigkeit, die Selbstführung einschließt.

Didaktisches Führen ist nicht per se an die (professionelle) Lehrerposition gebunden, sondern auch an den für die Lehren-Lernen-Relation charakteristischen Wissens- und Könnensvorsprung des Lehrenden. Schüler, die bei bestimmten Themen ihre Kompetenz erweisen, ihren Wissensvorsprung vor dem Wissen des Lehrers, agieren als Lehrende und dies auch im Aspekt des Führens. Die Frage nach dem "kollektiven Subjekt des Unterrichts" könnte auch im Blickpunkt wechselnder und kollektiver Führungsfunktionen interessant werden.

F Didaktische Prinzipien

1

Auch die didaktische Kategorie Prinzipien ist in den beiden deutschen Didaktiklandschaften jeweils deutlich anders akzentuiert worden. Während in der DDR-Didaktik Unterrichtsprinzipien zu den Standardfragen gehörten und in allen Didaktikdarstellungen und auch in der Lehre großen Raum einnahmen, verlor diese Fragestellung in der Didaktik der (alten) Bundesrepublik zunehmend an Reputation.⁸⁸ Vermutlich hat es auch bei dieser Frage,

⁸⁷ Diese Differenzierung stammt von Peter Petersen (vgl. Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. Weinheim a.d. Bergstraße, 1995, S. 43-181). Über meine Differenzierung der Aspekte des Führens vgl. meinen Artikel: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs "Führen" in allgemeindidaktischer Sicht (siehe Anmerkung 4, S. 231 f.).

⁸⁸ Hans Glöckel äußerte sich zu der "unter westdeutschen didaktikern verbreiteten Auffassung, daß solche Unterrichtsprinzipien überhaupt nicht mehr in eine Moderne Didaktik gehörten, weil sie entweder für eine ‚Technologie des Unterrichts‘ nicht exakt und detailliert genug oder überhaupt zu ‚unwissenschaftlich‘ seien. Demgegenüber habe ich schon früher auf die Didaktik der DDR hingewiesen, die den Unterrichtsprinzipien einen festen, berechtigten Platz einräumte. Allerdings erschien mir die dortige Prinzipienlehre zu ‚harmonisch‘ ..." (Hans Glöckel: Interview in: Pädagogik und Schulalltag 48 (1993) 2, S. 131). Ähnlich äußert sich Jürgen Diederich, wenn er, bezugnehmend auf Karl Stöcker, auf "drei Defizite moderner

neben dem Verlust an Denktradition bei jüngeren Didaktikern, das Argument einer angeblichen Antiquiertheit einer "Prinzipendidaktik" gegeben.

In der DDR-Didaktik kam es zu einer anhaltenden Diskussion der Prinzipienfrage, auch mit unterschiedlichen Positionen, vor allem bei der immer wieder zum Thema gemachten Klassifizierungsfrage und auch bei dem Verhältnis von didaktischen Prinzipien und methodischen Regeln.⁸⁹ Didaktische Prinzipien wurden als allgemeine, in gewisser Hinsicht verbindliche Grundsätze des Unterrichts definiert. Diese Verbindlichkeit wurde im allgemeinen mit den "Gesetzmäßigkeiten" des Unterrichtsprozesses begründet. Konzeptionelle Schwächen lagen in mehr oder weniger traditionalistischen Zügen und in der zu starken Betonung des Unterrichts als Erkenntnisprozeß. Auch die methodologisch wichtige Frage nach den Beziehungen zwischen allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Prinzipien kam über einige interessante Ansätze nicht hinaus.⁹⁰

In der systematischen Didaktikliteratur der BRD wurden didaktische Prinzipien sehr unterschiedlich gewichtet: neben ausführlichen Explikationen⁹¹ stehen sehr verkürzte Darstellungen bis hin zu nur noch rudimentären Anklängen an das Problem. Monographische Abhandlungen des Themas sind schwer auszumachen.⁹²

Hat das Thema Zukunft?

Unter dem eher pragmatischen Aspekt einer schulpädagogisch orientierten Lehrerbildung ist die Frage zu bejahen. Didaktische Prinzipien sind wichtige, für den Lehrer überschaubare Orientierungspunkte für die Planung und Gestaltung des Unterrichts. Daß Unterrichten - wie pädagogisches Handeln überhaupt - ein prinzipiengeleitetes Geschehen ist, kann nicht bezweifelt werden (es sei denn, man überließe Unterricht der Beliebigkeit von Lehrenden und Lernenden; dann aber läge eine didaktische Fragestellung nicht vor). Wie allerdings Prinzipien zu definieren und zu klassifizieren sind, dürfte zu den "ewigen Fragen" der Didaktik gehören. Didaktische Prinzipien müssen sich auf fundamentale didaktische Sachverhalte und Zusammenhänge beziehen und überschaubar sein. Folgende Zusammenhänge sind so

didaktischer Literatur" aufmerksam macht: die Trennung zwischen Didaktik und Methodik, der "Verzicht auf den Anspruch, (angehende) Lehrer die Kunst des Unterrichtens zu lehren, und die Scheu, sich mit Unterrichtsprinzipien bzw. Maximen der Unterrichtsgestaltung überhaupt noch zu befassen". (Jürgen Diederich: didaktisches Denken. Weinheim und München 1988, 8, S. 241). Vgl. auch Lothar Klingberg: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs "Führen" in allgemeindidaktischer Sicht. A.a.O., S. 228-230.

⁸⁹ Zu Ursprüngen und Genese der Prinzipienfrage in den fünfziger/sechziger Jahren vgl. Edgar Drefenstedt: sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklungen in der DDR von 1945-1965. Berlin 1977, S. 131-138. Neben dem von Drefenstedt herangezogenen Buch Didaktische Prinzipien und Regeln von Helmut Klein (Berlin 1959) sind insbesondere zu nennen: Heino Liimets/Werner Naumann: Didaktik. Berlin ²1985; Ursula Drews (Ltg.): Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. Berlin 1976. Vgl. auch Lothar Klingberg: Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Berlin ⁷1989, S. 209-232.

⁹⁰ Immerhin hat es an einigen Hochschulen Bemühungen gegeben, allgemeindidaktische und fachdidaktische Fragestellungen in Bezug auf die Prinzipienfrage differenziert zu erörtern und Gesichtspunkte der Koordination n der Lehre zu finden. Ein gutes Beispiel findet sich bei W. Apelt: Methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. Kpotsdamer Forschungen, Reihe C. H. 50.

⁹¹ Als gutes Beispiel nenne ich Hans Glöckels Buch Vom Unterricht (Bad Heilbrunn 1990, S. 273-310).

⁹² Zu Beispielen und Ausnahmen vgl. meinen Beitrag: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs "Führen" in allgemeindidaktischer Sicht. A.a.O., S. 231.

wesentlich, daß sie auf der kategorialen Ebene didaktischer Prinzipien verhandelt werden können:

- Erziehender Unterricht
- Selbsttätigkeit und didaktische Führung
- Individualität und Kollektivität
- Arbeit am neuen Stoff und didaktisches Konsolidieren

Diese vier didaktischen Grundsachverhalte verweisen auf Gesetzmäßigkeiten des Unterrichtsprozesses. Von Unterricht im didaktischen Sinne kann nur gesprochen werden, wenn ein Bedingungsgefüge vorliegt, das diese Gesetzmäßigkeiten "in Kraft" setzt. Auf der Handlungsebene heißt das: Unterricht muß diesen Grundpositionen genügen; er "funktioniert" nur bei Berücksichtigung dieser Positionen.

Die vier Prinzipien markieren unterschiedliche, aber doch gleichermaßen fundamentale Zugänge auf die Logik des Unterrichts und die Kriterien eines didaktisch gefaßten Handelns seiner Akteure:

Erziehender Unterricht fixiert die "Gesetzmäßigkeit" des intentionalen, sachlichen und personalen Zusammenhangs von Unterricht und Erziehung. Als Prinzip gefaßt, orientiert es das Lehrerhandeln auf die pädagogische Dimension von Unterricht und auf den unlösbaren Zusammenhang zwischen Unterrichten und Erziehen.

Selbsttätigkeit und didaktische Führung fixiert die "Gesetzmäßigkeit" des didaktischen Verhältnisses der Akteure des Unterrichts: Lehrender und Lernender. Sie besagt: Didaktisch gefaßter Unterricht bedarf der Führung; primärer Bezugspunkt didaktischer Führung ist die Selbsttätigkeit der Lernenden.

Individualität und Kollektivität fixiert die „Gesetzmäßigkeit“ des unlösbaren Zusammenhanges zwischen individualpädagogischen und sozialpädagogischen⁹³ Aspekten des Unterrichts, das heißt, der Spannung zwischen der Kollektivität des Unterrichts als Klassen-(Gruppen-)unterricht und den individuellen Prozessen des Lernens und der Bildung.

Arbeit am neuen Stoff und didaktisches Konsolidieren fixiert den „gesetzmäßigen“ Zusammenhang zwischen den didaktischen Funktionen des „Voranschreitens“ und des „Bewahrens“, der Vermittlung von neuem Wissen und Können und der Konsolidierung solcher Lernergebnisse, die für weitere Lernprozesse besonders bedeutsam sind.

⁹³ Mit "Sozialpädagogisch" ist hier nicht im Sinne einer Pädagogik sozial Benachteiligter oder "Auffälliger" gemeint. "Sozialpädagogisch" meint – im Unterschied zu Individualpädagogisch – jenen Aspekt des Pädagogischen und jene pädagogischen Fragestellungen, die auf Gemeinschaftserziehung unter Einschluß des sozialen Lernens abzielen, also eine Sicht von Pädagogik, wie sie paradigmatisch von Paul Natorp in der Tradition Pestalozzis, Fröbels und anderer begründet bzw. entwickelt wurde. (Vgl. hierzu Paul Natorp: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart ³1909). "Gemeinschaft aber bedeutet weder Aufhebung der Individualität in einer starren, undifferenzierten Einheit, noch umgekehrt ein bloßes Nebeneinanderstehen Einzelner unter einer nur äußerlich verbindenden Ordnung, sondern eine innerlich in Willen und Bewußtsein jedes Einzelnen gegründete, also die Autonomie des Individuums keineswegs aufhebende Einheit. Die heutige ‚Freiheit‘ des Individuums verzichtet dagegen auf diese innere Einheit und wird dadurch zur Desorganisation." (ebenda, S. 199). Gemeinschaftserziehung und soziales Lernen sind für Gruppen- und Klassenunterricht etwas Naheliegenderes. Schule ist für die meisten Kinder und Jugendlichen mit Gemeinschaft verbunden; viele kommen in die Schule, um Freunde zu finden.

2

Erziehender Unterricht ist das „oberste“ didaktische Prinzip. In der Tradition Herbarths und anderer klassischer Autoren bringt es die „pädagogische Natur“ eines Unterrichts zum Ausdruck, der unter dem Gesetz der Bildung steht. Nach Herbart liegt die (formale) Bildungsaufgabe des Unterrichts, wie ich oben schon angeführt habe, im „vielseitigen Interesse“, in einem Interesse, das sich gleichermaßen auf Erkenntnis und Teilnahme richtet. Unterricht soll „Erkenntnis des Mannigfaltigen, seiner Gesetzmäßigkeit und seiner ästhetischen Verhältnisse“ vermitteln und „Teilnahme an Menschheit, an Gesellschaft und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen“ erregen und ausbilden.⁹⁴ Interessen der Teilnahme äußern und entwickeln sich in den menschlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen, in Empfindungen, Äußerungen und Bekundungen der Sympathie und Antipathie, der Zuneigung und Abneigung, der Hinwendung und Abwendung, des Interesses an menschlichen Tugenden, Leidenschaften, Irrtümern und Schicksalen.

Teilnahme in unserer Zeit ist wohl vor allem als pädagogischer Impuls zu verstehen, der Gleichgültigkeit gegenüber menschlichen Schicksalen entgegenzuwirken⁹⁵

Das Prinzip Erziehender Unterricht impliziert die Aufforderung, Unterrichtsinhalte sachbezogen und wertbezogen zu vermitteln und anzueignen, also Werte und Normen, die zur Sache gehören oder sich aus dem sozialen Bezug des Unterrichts ergeben, zur Sache des Unterrichts zu machen. Das gilt auch für jene Normen und Regeln des Umgangs und sozialen Verkehrs, die das Schulleben und den Unterricht selbst betreffen; diese müssen immer wieder „hinterfragt“, aber auch eingeübt werden.

Die Idee des erziehenden Unterrichts ist unverzichtbar für eine pädagogische Begründung von Unterricht. Sie gehört zu den Grundaxiomen eines so gefaßten Unterrichts; mit ihr wird ein „gesetzmäßiger“ Zusammenhang eines pädagogisch intendierten Unterrichts ausgedrückt, die Tatsache nämlich, daß im Unterricht immer auch erzogen wird, ob nun Lehrende dies beabsichtigen oder nicht: Immer gehen von der Organisation des Unterrichts, von seinem Inhalt, von der Persönlichkeit des Lehrers und von den sozialen Beziehungen erzieherische Wirkungen aus.

3

Das Prinzip Selbsttätigkeit formuliert zunächst einen (philosophisch, pädagogisch, gesellschaftstheoretisch) übergreifenden Zielaspekt des Unterrichts: Erziehung zur Selbsttätigkeit steht hier für Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung. Selbsttätigkeit ist in der didaktischen Tradition aber auch in eine Ziel-Mittel-Relation gestellt. Diesterwegs Formel „Durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit“⁹⁶

⁹⁴ Johann Freidrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In: Herbarths Pädagogische Schriften I, S. 178 f.

⁹⁵ Erkenntnis und Teilnahme - beides Zusammen ist maßstabsetzend für Herbarths Idee eines Erziehenden Unterrichts. Welches große pädagogische Programm eröffnet sich hier!

⁹⁶ „Mensch sein heißt: selbsttätig sein nach vernünftigen Zwecken. (Adolf Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In: F.A.W. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. ausgewählt und eingeleitet von Franz Hofmann. Berlin 1962, S. 63). Die Bestimmung „Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren und Guten (hat) den Vorzug vor allem anderen. Sie enthält ein formales Prinzip: die Selbsttätigkeit, und ein materielles: das Wahre und Gute, oder das Wahre, Schöne und Gute. Die Selbsttätigkeit besagt, daß der Mensch nicht leidend und duldend, in Selbstwegwerfung und Selbstvernichtung, sondern in Tätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich herauszunehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d.h. das Prinzip

Ein pädagogischer - und auch didaktischer - Begriff von Selbsttätigkeit steht zwar in der guten Tradition philosophischen Denkens über die „Bestimmung“ des Menschen, seine „Natur“ und seine „Wesenskräfte“, kann aber doch in seinen philosophischen Implikationen nicht einfach übernommen werden; vielmehr muß er über seine philosophischen Aspekte hinaus in der Dimension eines pädagogischen Verhältnisses definiert werden. Selbsttätigkeit ist - pädagogisch gesehen - nicht etwas, das „von Hause aus“ gegeben wäre, sondern etwas zu Entwickelndes, Herbeizuführendes. Selbsttätigkeit darf nicht mit Spontanität gleichgesetzt werden, wenn auch Zusammenhänge nicht übersehen werden können. Herbarth hat die Differenz markant herausgestellt⁹⁷, und auch wenn man dieser Gegenüberstellung nicht folgen kann, wird man seinen Impuls ernstnehmen.

Dieser pädagogische Hintergrund ist mitgedacht, wenn Selbst-tätigkeit im Folgenden in didaktischer Perspektive erörtert wird. Der Grundsatz der Selbsttätigkeit erschöpft sich nicht in der Position „Schüleraktivierung“; Selbsttätigkeit als didaktisches Prinzip meint in erster Linie eine Positionsbestimmung der Lernenden im Unterrichtsprozeß. Damit wird unterstrichen, daß Lernende Subjekte des Lernprozesses und Mitgestalter des Unterrichts sind.⁹⁸

Selbsttätigkeit der Lernenden kann deshalb nicht unabhängig von den didaktischen Positionen der Lehrenden im Unterrichtsprozeß definiert werden. Wenn Lehrende und Lernende die Akteure des Unterrichts sind, können ihre didaktischen Beziehungen nur als interdependentes Verhältnis gefaßt werden.

Dieses Verhältnis ist durchaus widersprüchlich, ein Verhältnis, in dem eine Spannung liegt, die wir in der Beziehung von Selbsttätigkeit und didaktischer Führung zu fassen versucht haben.⁹⁹ Es gibt Widersprüche in der Lehrer-Schüler-Interaktion, die ausgeräumt werden können (oder müssen), und es gibt (dialektische) Widersprüche, die in der „Natur“ des Unterrichts liegen, die durch bloße Anpassung oder gar durch Aufgabe der Lehrerrolle nicht eliminiert werden können. Das „Spannende“ des Unterrichts liegt in dieser Dialektik von Lehrer- und Schülerrollen, nicht in einer vordergründigen Harmonisierung.

Selbsttätigkeit und Führung, diese kardinale Beziehung der Akteure des Unterrichts impliziert - als Prinzip gefaßt - Aktivität auf beiden Seiten, ohne die Spezifika von Lehrer- und Schülerpositionen zu nivellieren.

4

Die ursprüngliche pädagogische Idee des Unterrichts ist eine „individualpädagogische“: als pädagogische Veranstaltung geht es im Unterricht um Bildung der Persönlichkeit nach ihren individuellen Maßen, um das „Werde, der du bist“. Dieser genuin pädagogische Blickpunkt wurde bald in unterschiedliche soziale und gesellschaftliche Kontexte gestellt, durch „sozialpädagogische“ Bestimmungen ergänzt.¹⁰⁰ Folgende Blickpunkte sind relevant:

- die soziale „Natur“ des Menschen, seine auf Sozialität, auf Dialog, auf das „Du“ angelegte Wesensart,

der freien Selbstbestimmung, die Freiheit, ist damit gesetzt.“ (ebenda, S. 59) „Welches nun das höchste Ziel sei aller Entwicklung, müssen wir noch näher angeben. ... Es heißt: Erziehung zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit (Spontanität)“ (ebenda, S. 114).

⁹⁷ Vgl. hierzu die Anmerkung im Abschnitt Unterrichtsführung.

⁹⁸ Vgl. Lothar Klingberg: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin 1990, S. 45-66. Vgl. insbesondere das Prinzip: Mitgestalten, Mitentscheiden, Mitverantworten (ebenda, S. 45-48).

⁹⁹ Zum Verhältnis von didaktischer Kompetenz der Lernenden und führender Rolle des Lehrers vgl. in der eben genannten Schrift, S. 68-78.

¹⁰⁰ Vgl. hierzu Anmerkung in diesem Abschnitt.

- der gesellschaftliche Charakter von Erziehung (und Unterricht), Erziehung als „Funktion“ der Gesellschaft,
- die ethischen Implikationen von Erziehung, die Aufgabe einer Gemeinschaftserziehung,
- Schule als sozialer Raum und als Politikum,
- Unterricht als Klassenunterricht, als Kollektivveranstaltung,
- Unterricht als Kommunikationsereignis und Kooperationsprozeß.

Auf dem Hintergrund der Dialektik von Individualität und Gemeinschaftlichkeit (oder Kollektivität) kann ein didaktisches Prinzip gefaßt werden, das ebenfalls in langer Traditionslinie steht. Die Forderung nach „individuellem Eingehen auf den Schüler“ (die „Schülerpersönlichkeit“)¹⁰¹ und die weitergehende Forderung nach Individualisierung des Unterrichts gehören zum Standard didaktischer Positionsbestimmungen. Auch die andere Seite des Unterrichts, seine Kollektivität, ist in verschiedenen Versionen in die Diskussion eingebracht worden und gehört ebenfalls zur didaktischen „Grundausstattung“ des Lehrers. Unter den Titeln „didaktische Kommunikation und Kooperation“¹⁰², „didaktische Sozialstrukturen“¹⁰³, „Gruppenunterricht“ und in der Frage nach dem „kollektiven Subjekt“ des Unterrichts¹⁰⁴ hat dieser Problembereich in der DDR-Didaktik eine erhebliche Rolle gespielt. Auch in veränderten gesellschaftlichen Kontexten behalten folgende Fragestellungen ihren Rang:

- Möglichkeiten und Grenzen einer Individualisierung von Unterricht im Rahmen von Klassenunterricht;
- Möglichkeiten und Grenzen des sozialen Lernens und der Gemeinschaftserziehung im und durch Unterricht;
- theoretisch-didaktische Konsequenzen aus der These: Lehrende und Lernende sind das „kollektive Subjekt“ des Unterrichts.

Die letzte Frage ist insofern eine Herausforderung, als sie die traditionellen Positionsbestimmungen und Rollenverteilungen von Lehrenden und Lernenden in Frage stellt und andere Perspektiven eröffnet als das bloße „Umdrehen“ oder Austauschen alter Positionen.

5

¹⁰¹ So eine der Standardformulierungen in DDR-Didaktiken.

¹⁰² Zu diesem Fragenkreis hat sich, neben anderen, Edgar Rausch (Leipzig) mehrfach und für DDR-Didaktik maßstabsetzend, geäußert. (Vgl. insbesondere seine Schrift *Selbständige geistige Tätigkeit im Unterricht. Beiträge zur Pädagogik*, Band 14, Berlin 1978, S. 104-260).

¹⁰³ Vgl. Lothar Klingberg: *Zur Typologie didaktischer Sozialstrukturen*. In: Ders.: *Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung*. Berlin ³1986, S. 107-128.

¹⁰⁴ Der Begriff „Kollektives Subjekt des Unterrichts“ geht vermutlich auf W. Krajewski zurück. Er verwendet ihn in seiner Schrift *Probleme der wissenschaftlichen Begründung des Unterrichts* (Moskau 1977, S. 51, russ.). Vgl. auch meine Schrift: *Lehrende und Lernende im Unterricht* (a.a.O., S. 46) und meine *Problematisierung einer „Kollektivierung“ des Unterrichts* (ebenda, S. 154-157). Die Formel „Kollektives Subjekt des Unterrichts“ unterstreicht erstens die Subjektposition der Akteure des Unterrichts, also Lehrender und Lernender, zweitens das Prinzip Lehrendes Lernen und Lernendes Lehren und drittens die Position Soziales Lernen in den sozialen Räumen der Schule, der Klasse, der Gruppe. Ich vermute, Joachim Lompscher meint mit dem Begriff „didaktisches Gesamtsubjekt“ etwas Ähnliches. (Vgl. Joachim Lompscher: *Was ist und was will Psychologische Didaktik?* In: *Lern- und Lehrforschung - LLF-Berichte Nr. 7*, Februar 1994, S. 19. Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung, Universität Potsdam).

Die Vermittlung und Aneignung von Unterrichtsinhalten vollzieht sich im Wirkungsfeld psychologischer, sachlogischer und didaktischer Gesetzmäßigkeiten, die Unterrichtsprozesse zwar nicht im strengen Sinne determinieren, jedoch erheblich beeinflussen. Die Auseinandersetzung mit „Sachen“ unterliegt Kriterien und Verbindlichkeiten physiologischer, psychologischer, logisch-erkenntnistheoretischer und ästhetischer Art. Epistemologische Beziehungen zwischen Didaktik und Lernpsychologie haben eine lange Tradition. Ein markantes Beispiel ist die lernpsychologische Begründung der Vorstellungs- und Begriffsbildung. Herbarths Konzeption einer Artikulation des Unterrichts ist lernpsychologisch fundiert. Die Herbarthianer haben den Begriff der Apperzeption in das Zentrum ihrer psychologischen und didaktischen Begründungen gestellt. Der bis heute gültige Gedanke ist die Auffassung des Lernens als permanenter Verknüpfung „neuer“ und „alter“ Vorstellungen beziehungsweise Wissens Elemente. Lernen von Neuem (zum Beispiel die Aneignung eines subjektiv neuen Begriffs) vollzieht sich auf dem Hintergrund des bereits Angeeigneten, in einem Wechselwirkungsprozeß von Altem und Neuem, als apperzeptierendes Lernen.

Es gehört zum Standard psychologischer und pädagogischer Lehrerbildung, den Mechanismus dieser Gesetzmäßigkeit in wissenschaftlich aktualisierter Sicht ins Didaktisch-Methodische zu transponieren. Eine regelhafte Ableitung ist die Aufforderung, „Neues“ und „Altes“ vielseitig zu verknüpfen (bei Herbarth die Stufe der Assoziation). Die spezifisch didaktische Konsequenz liegt im Blickpunkt der Unterrichtsstufen oder didaktischen Funktionen, also die Interpretation des Unterrichts als Zyklus didaktischer Funktionen (von der Zielorientierung bis zur Kontrolle und Bewertung der Lernergebnisse).¹⁰⁵

Unter dem pragmatischen Blickpunkt der Lehrerbildung halte ich es immer noch für legitim, den Gesichtspunkt einer sachlogisch und psychologisch angemessenen Akzentuierung von didaktisch-methodischen Operationen der Vermittlung des Neuen (der Arbeit am neuen Stoff) und des didaktischen Konsolidierens (der Arbeit am „Alten“) in den Vordergrund zu stellen¹⁰⁶, das heißt, Einsichten und auch Regeln in diesem Bereich der Lehrkunst zu vermitteln.

Das „Voranschreiten“ im Unterricht ist von Akten des Konsolidierens (zum Beispiel: immanente Wiederholung) begleitet; aber Operationen des Wiederholens, Übens und Anwendens müssen auch in ihrer relativen Eigenständigkeit methodisch artikuliert werden. Studierende erwarten hier mit Recht ein „Regelwerk“ und sind mit dem modischen Satz „Jede Stunde ist anders“ nur schwer zu belehren. Die Dialektik von Gesetzmäßigkeit und Einmaligkeit ist der Reiz eines didaktischen Verständnisses von Unterricht.

6

Ein Rückblick auf mein Prinzipienquadrupel macht mir bewußt, wie viele andere Gesichtspunkte der Unterrichtsführung, die auch prinzipiellen Rang beanspruchen können, hier nicht behandelt sind. Da ich die Neigung kenne, viele Prinzipien zu postulieren, plädiere

¹⁰⁵ Vgl. hierzu das Kapitel C: Dimensionen des Unterrichts, Abschnitt Länge des Unterrichts, dieser Schrift

¹⁰⁶ Vgl. Lothar Klingberg: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. Berlin ⁷1989, S. 200-206. Diese Darstellung geht von der traditionellen Sicht des Unterrichts aus: der Lehrende als Instanz der Vermittlung des Neuen, und dieses Neue wird dann nach den Regeln der Kunst durchgearbeitet. Inzwischen erlebt jeder Lehrer die Relativität von „Neu“ und „Alt“ im Unterricht, wenn einzelne Schüler „die Sache“ bereits kennen (tatsächlich oder vermeintlich) und damit zur Instanz des Neuen werden. Lernende in den Prozeß der Neuvermittlung aktiv und individuell einzubeziehen, d.h. ihren Wissensvorsprung zu nutzen und sie in Lehrpositionen zu bringen, gehört zu den reizvollen und komplizierten Aufgaben moderner Unterrichtsführung.

ich für Begrenzung. Allerdings müssen die unter dieser Prämisse definierten Prinzipien nicht nur für sich (in historischer Ableitung etwa) gültig sein, sondern auch untereinander, in ihrem „Systemzusammenhang“, überzeugen. Sie müssen also - unter definierten Gesichtspunkten - das Ganze einer elementaren Unterrichtslogik zum Ausdruck bringen.

Die oben genannten Prinzipien stehen in allgemeinpädagogischen, didaktischen, schulpädagogischen und lernpsychologischen Zusammenhängen:

- auf allgemeinpädagogischer Ebene wird die Idee des Unterrichts als Prinzip erziehenden und bildenden Unterrichts gefaßt;
- auf didaktischer Ebene wird der (didaktische) Grundsachverhalt im Verhältnis von Lehrenden und Lernenden gefaßt;
- auf schulpädagogischer Ebene wird der für Schulunterricht konstitutive Zusammenhang von individueller und kollektiver Erziehung gefaßt;
- auf lernpsychologischer Ebene wird der für Lernprozesse charakteristische Zusammenhang zwischen „Altem“ und „Neuem“ gefaßt und in den didaktischen Zusammenhang von Fortschreiten und Konsolidieren übersetzt.

Die Zusammenhänge zwischen diesen vier Begründungssätzen zu explizieren, wäre eine interessante Aufgabe.

G. Ausblicke auf Unterricht und Didaktik „von morgen“

Auch „morgen“ wird es Unterricht geben (und nicht nur „Arrangements“ von „Lernfeldern“); auch morgen werden Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, das heißt Unterricht vorausschauend planen, mit mehr oder weniger Erfolg durchführen und reflektierend nachbereiten. Auch künftig wird die professionelle Kompetenz von Lehrern zur didaktischen Inszenierung und Organisation von Unterricht gefragt sein; sie wird - im Rahmen einer breiten schulpädagogischen Qualifizierung - eher einen Bedeutungszuwachs erfahren. Unterrichten ist komplizierter und interessanter geworden. Komplizierter, weil die ganze pädagogische Landschaft und in ihr die Schule in Bewegung geraten ist: Lernende und Lehrende sind voller Unruhe und Unsicherheiten, stellen „alles“ in Frage und suchen doch nach festen Punkten, nach dem, was „zählt“, was gilt, was gültig bleibt. Schule wird nicht nur zu einem „offenen“ Ort des „Lebens“, sondern auch zu einer Instanz, die „gegensteuert“¹⁰⁷, die „Haltepunkte“ gibt und zur Besinnung auffordert und ermutigt.¹⁰⁸ Kompliziert ist Unterricht, weil er Widersprüche der Zeit nicht nur reflektiert, sondern auch austrägt; weil er selbst

¹⁰⁷ Pädagogik, Schule und Unterricht sollen offen sein für die Welt und für die Zeit, in der sie wirken, offen für produktiv und konstruktiv Neues; Schule sollte von Hause aus Reformschule sein. Aber: Pädagogik, Schule und Unterricht sollen nicht alles mitmachen, was sie ihnen anbietet an „Neuem“ und an Modischem; sie sollten sich nicht zu willig Neuerungen fügen, die ihren pädagogischen Zweck gefährden; sie sollen sich nicht nur anpassen, sondern auch gegensteuern. Ihre Sache ist es, Orientierungen und Maßstäbe zu vermitteln, die Gültiges bewahren helfen. So gesehen ist moderne Schule auch konservativ: Instanz der Pflege menschlicher Werte, die auch gegen den Zeitgeist bewahrt und verteidigt werden müssen.

¹⁰⁸ Herbarts Impuls, Unterricht solle Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme gleichermaßen ausbilden, bleibt in unserer flüchtigen Zeit mit ihrer ständigen Verführung zum „Flattersinn“ gültig und gewinnt eher an Bedeutung. Sich in Einzelnes und Verschiedenes zu vertiefen, aber auch immer wieder zur Besinnung zu kommen - diese beiden Anliegen bleiben im Zentrum erziehenden Unterrichts. (Vgl. J.F. Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In: Herbarts Pädagogische Schriften I, S. 170-172; über „Flattersinn“ vgl. S. 170).

widersprüchlich konstruiert ist und Widersprüche hervorruft. So zum Beispiel den Widerspruch zwischen „Lebensnähe“ und notwendiger Distanz zum „Leben“. Bei aller Lebensnähe darf Unterricht seinen Reiz nicht verlieren, der gerade darin liegt, daß er anders ist als das Übrige.

Unterricht ist ein Widerspruch in sich, aber er ist auch ein Medium, Widersprüche zu artikulieren und dialektisch aufzuheben.

Kompliziert ist Unterricht, weil seine pädagogische Intention - die Aufforderung zu einer verantwortlichen Selbsttätigkeit - immer wieder durch außerpädagogische Intentionen und fremde Interessen beeinträchtigt, ja gefährdet wird.

Kompliziert ist Unterricht geworden, weil alte pädagogische Grundsätze ihre Geltung verloren haben und neue sich noch nicht eindeutig formulieren lassen.

Für Lehrerinnen und Lehrer ist Unterricht auch deshalb kompliziert, weil eine verunsicherte Pädagogik und Didaktik Unsicherheiten nicht „beseitigt“ und sich auch dort, wo sichere Aussagen zur „Lehrkunst“ möglich wären, nicht selten in „pluralistischen“ Unverbindlichkeiten gefällt.

Nicht nur für ältere Lehrerinnen und Lehrer ist die Fragwürdigkeit von Autorität und pädagogischer Führung zum Problem geworden. Alte Versionen von pädagogischer Autorität und Führung werden mit guten Gründen in Frage gestellt; aber jeder Lehrer weiß auch, daß pädagogische Autorität und Führung nicht per se „gut“ oder „schlecht“ sind und daß diese beiden Begriffe immer wieder neu „entdeckt“ werden müssen. Dabei geht es nicht darum, inopportun gewordene Begriffe durch neue zu ersetzen, beispielsweise „autoritäre“ Erziehung durch „antiautoritäre“, sondern um neue Zugänge zu Autorität und Führung, ohne die Erziehung und Unterricht ihre pädagogische Dignität verlören.

Lehrer wissen, daß man sich Autorität nicht erkaufen kann, daß Autorität nicht allein auf Leistung beruht, auch nicht nur auf Macht. Leider wird diese Frage in der Lehrerbildung viel zu selten zum Thema gemacht, nicht zu reden von dem abfälligen Duktus, in dem das Thema oft erörtert wird.

Autorität ist nicht das „liebgewordene Kind“ einer alten Pädagogik, sondern eine Voraussetzung für eine „normale“ Entwicklung des Menschen. Kinder brauchen und suchen Autorität, sie wollen zu ihren Lehrern auch „aufblicken“ und ihnen Maßstäbe abverlangen. Eine ähnliche Unsicherheit gibt es auch beim Begriff pädagogischer und didaktischer Führung. Pädagogisches Führen ist eine Entwicklungsbedingung für Kinder und Jugendliche. Kinder brauchen und wollen ein klares Abstecken ihres Terrains. Räume abstecken, Grenzen aufzeigen und Räume öffnen - das ist genuine pädagogische Logik, die sich an den Interessen und Motiven der Lernenden und an den sozialen Verbindlichkeiten des Menschen orientiert. Der Verzicht auf das Abstecken von Räumen und auf das Markieren von Grenzen ist gegen die „Natur“ des Kindes; er führt (führt!) zu Verunsicherungen und Orientierungsschwäche.

Eine Pädagogik des „Wachsenlassens“ ist ein Widerspruch in sich; in ihrer Einseitigkeit nicht weniger destruktiv als eine Didaktik „straffer Führung“.¹⁰⁹

Für die Theoriedebatte scheint mir das Lehren-Lernen-Verhältnis erneut zu einer Schlüsselfrage zu werden. Bleibt Lehren die didaktische Ausgangskategorie, von der aus die weiteren Kategorien abgeleitet beziehungsweise ins Verhältnis gesetzt werden - insbesondere die Kategorie Lernen - oder kommt es zu einem „Paradigmenwechsel“¹¹⁰, der die Priorität des

¹⁰⁹ In DDR-Pädagogiken/Didaktiken schlug die begründete Kritik an „Pädagogischen“ Theorien des „Wachsenlassens“ zu leicht in Positionen „straffen Führens“ um.

¹¹⁰ „Heute schon ist ein Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen möglich.“ (Willi van Lück: Lehren und Lernen im Jahr 2010. In: Die Informationsgesellschaft. Hrsg.: Bundesministerium für Wirtschaft. Bonn 1995, S. 30).

Lernens als didaktischer Ausgangskategorie postuliert? Lehren wäre dann eine abgeleitete Größe.¹¹¹

Auch die klassische didaktische Lehren-Lernen-Relation stellt das Lernen in den Mittelpunkt des Unterrichts. Dieses Lernen aber soll mit den Mitteln einer didaktisch elaborierten „Lehrkunst“ bewirkt und als planmäßiger Prozeß methodisch herbeigeführt werden. Insofern ist Lehren - didaktisch gesehen, nicht psychologisch - Ausgangsgröße. Die Frage ist also, ob eine solche didaktische Konstruktion nicht zu eng ist und ob Lernen nicht stärker aus seiner Eigengesetzlichkeit und seiner eignen Dignität gefaßt werden muß.

Eine derartige stärkere Orientierung auf das Lernen als „Ereignis“, als „Feld“ kognitiver, sozialer, motorischer usw. Entwicklung der Heranwachsenden, ist für die Didaktik - etwa in didaktischen Konzepten der Reformpädagogik - nicht neu; aber auch in den meisten Didaktikkonzepten der Reformpädagogik wird die führende Rolle des Lehrers nicht negiert. Die Forderung nach einem „Paradigmenwechsel“ meint wohl - wenn mehr gemeint sein soll als Konzession an modischen Sprachgebrauch - einen Perspektivwechsel didaktischen Denkens von der Lehr-Logik zur Lern-Logik, vermutlich auch einen Verzicht auf traditionelle didaktische Positionen wie die Verbindlichkeit von Lehrplänen und tradierten Organisationsformen des Unterrichts.

Dabei wollen wir festhalten, daß auch ein Unterricht im Design des „Arrangements von Lernfeldern“ Unterricht bliebe (im Unterschied zu anderen Lernsituationen) und daß das „Arrangieren von Lernfeldern“ im schulischen Raum einer nicht weniger aufwendigen didaktischen Reflexion bedarf als das traditionelle Unterrichten in der Perspektive des Lehrens mit seinen unverzichtbaren Grundfunktionen des Tradierens von „Bildungsgut“ und des Vermittelns von „Welt“.¹¹²

¹¹¹ Daß die Lehren-Lernen-Relation in Bewegung geraten ist, kann wohl nicht bestritten werden. Daß Lernen nicht eine bloße Antwortreaktion auf Lehren ist, sondern seine eigene Dignität und Logik hat, gehört inzwischen zum Allgemeingut didaktischen Denkens. Gänzlich unzureichend ist aber die Theoriediskussion zu dieser Frage. Didaktiker konstatieren relativ schnell und leicht Veränderungen in der didaktischen Landschaft, Trends, ja auch Paradigmenverschiebungen, ohne daraus die theoretischen Konsequenzen - Konsequenzen für das didaktische Kategoriengefüge und möglicherweise für die didaktische Logik - zu ziehen und auf theoretischer Ebene zu problematisieren. Wenn Lernen zur didaktischen Ausgangskategorie wird, hätte das Konsequenzen für das Insgesamt der didaktischen Fragestellung: für den Begriff von Unterricht, den Begriff von Unterrichtsinhalt, von Unterrichtsmethode, die Prinzipienfrage usw. (Vgl. hierzu: Lothar Klingberg: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin 1990, insbesondere S. 39-107; vgl. Ders.: Schulreform - Reform des Unterrichts - schulpädagogische und didaktische Fragen. In: Rolf Oberliesen/Johannes Bastian/Wolfgang Schulz/Klaus-Jürgen Tillmann: Schule Ost - Schule West. Ein deutsch-deutscher Reformdialog. Hamburg 1992, S. 41-56; vgl. Ders.: Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien, Oldenburg 1995, hier insbesondere folgende Artikel: Kategorien der Didaktik, Kategorien der Didaktik II, Elementare Didaktik - Dreck und Quadrat, S. 35-94.

¹¹² Das „Arrangieren“ von Lernen/Lernsituationen/Lernfeldern ist in Mode gekommen. Manfred Bönsch - um nur ein Beispiel zu nennen - sieht Lehrende immer mehr in der Rolle des Arrangeurs (in: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996) 3, S. 291 f.).

Ich vermag in dem flotten Titel „Lernarrangement“ weder eine sachliche Notwendigkeit, noch eine verbale Rangerhöhung des Lehrens zu sehen. Was bei Bönsch in Bezug auf die Lehren-Lernen-Relation beschrieben wird, gehört zum bewährten Bestand moderner Unterrichtsmethodik und kann unter den drei Aspekten des Lehrens (Darstellen, Vermitteln,

Die traditionelle (und reformpädagogische) Formel „Lehren ist Lernenmachen“ ist insofern überholt, als Lernen nicht „gemacht“ werden kann, Lernen nicht der einfache Reflex des Lehrens ist, sondern die eigene „Sache“ und Leistung des Lernenden, die Lehrende vermitteln können und sollen. Lehren und Lernen - das darf wiederholt werden - stehen in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander. In didaktischer Perspektive geht das Lehren dem Lernen voraus, wirkt auf das Lernen ein und ist insofern führend.¹¹³ Aber auch das Lernen führt, denn es bestimmt Lehren, und insofern ist Lernen „Lehrenmachen“.

Im Unterricht geht es um die Beziehungen des Lernenden zum Lerngegenstand, zum Unterrichtsinhalt. Insofern ist Lernen das Zentrum des Unterrichts und alles „dreht sich“ um den/die Lernenden. Lehren ist Instanz der Vermittlung dieser Beziehung, allerdings - im Unterricht - unter pädagogischen und didaktischen Prämissen.

Für die didaktische Logik käme es darauf an,

- (1) Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren „in den Dienst“ des Lernens zu nehmen,
- (2) Lehren und Lernen als wechselseitigen Vermittlungsprozeß aufzufassen: Lernen wird durch Lehren vermittelt und Lehren wird durch Lernen vermittelt,
- (3) Unterricht als differenzierte Einheit von Lern- und Lehrprozessen aufzufassen, die nicht einseitig an (traditionelle) Schüler- und (professionelle) Lehrerpositionen gebunden sind.

Eine weitere Frage der Theoriediskussion dürfte die Zukunft des K/assenunterrichts sein. Die zunehmende Individualisierung pädagogischer (und anderer soziokultureller) Prozesse stellt die Konstruktion des Klassenunterrichts in Frage. Andererseits wird Schulunterricht auf lange Zeit Klassen- oder Gruppenunterricht bleiben, und darin liegen nicht nur Begrenzungen individueller Spiel- und Entfaltungsräume, sondern auch pädagogisch, psychologisch und gesellschaftlich bedeutsame Möglichkeiten der Horizonterweiterung individueller Denk- und Verhaltensmuster. Lernen in Gemeinschaften und Lehren als Vermittlung sozialen Lernens, aber auch als „Ansprache eines Auditoriums“¹¹⁴, ist unverzichtbar und bleibt ein großes Anliegen schulpädagogisch akzentuierter Lehrerbildung.

Führen) durchaus gefaßt werden. Das Darstellen und Vermitteln kann „natürlich“ auch ein Arrangieren sein. Die Sache könnte mit unseren einheimischen Begriffen gut gefaßt werden.

¹¹³ In diesem „Vorausgehen“ des Lehrens liegt eine Begründung für didaktisches Führen. „Vorausgehen“ meint hier: Impulse geben, Entwicklungen „anstoßen“, Perspektiven eröffnen, Forderungen stellen u.a.m. Ich vermute, daß eine solche didaktische Position auch aus der Sicht einer Psychologischen didaktik gestützt werden kann. Die psychologische Lern- und Lehrforschung, insbesondere die Kognitive Psychologie, aber auch die in der Tradition der Kulturhistorischen Schule stehende tätigkeitspsychologische Didaktik (herausragende Vertreter sind Lew. S. Wygotski, Alexander R. Lurija, Alexej N. Leontjew) unterstreicht die aktive Rolle pädagogischer Einwirkungen. „Unterricht und Erziehung, die die Entwicklung fördern sollen, dürfen nicht hinter ihr herlaufen bzw. auf die warten, sondern müssen ihr vorauslaufen, sich auf den ‘morgigen Tag’ der Entwicklung, d.h. auf die jeweilige Zone der nächsten Entwicklung orientieren. Nur der Unterricht ist gut (d.h. entwicklungsförderlich), der sich nicht schlechthin auf die bereits voll ausgebildeten, sondern vor allem auf die gerade in Entwicklung befindlichen psychischen Funktionen orientiert und sich dabei auf die innere Logik der historischen Entwicklung des Denkens, der Sprache usw. stützt, die in der Kultur materialisiert ist.“ (Joachim Lompscher: Was ist und was will Psychologische Didaktik?, In: Lern- und Lehr-Forschung, LLF-Berichte Nr. 7, 1994, S. 15. Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung Universität Potsdam).

¹¹⁴ Hier ließe sich einwenden, daß es auch unvermittelte Beziehungen zwischen einem Lernenden und einem Lerngegenstand gibt und daß es ein Merkmal moderner Unterrichtsmethodik ist, auch „originale Begegnungen“ zwischen Lernenden und

Die Zukunft des Klassenunterrichts sehe ich - über die beiden Aspekte der Gemeinschaftserziehung und einer Vielfalt didaktischer Sozialstrukturen hinaus - in einem veränderten didaktischen Kräfteverhältnis, d. h. in einer Weiterentwicklung der Lehrer-Schüler-Beziehungen zu einem didaktischen Konzept der Kooperation von Lehrenden und Lernenden. Fragen der Organisation des Unterrichts, seiner „Selbstorganisation“, werden ein besonderes Gewicht erhalten. Klassenunterricht wird stärker zu einem von Lehrenden und Lernenden organisierten und getragenen Unternehmen werden. Lehrende und Lernende organisieren und gestalten ihren Unterricht; sie sind sein kollektives Subjekt.¹¹⁵

In Bewegung geraten ist auch die zeitliche Organisation des Unterrichts. Für das Schuljahr und die Jahresklasse sehe ich „kein Ende“, wenn ich mir auch wünsche, daß die Gleichsetzung von Klasse und Jahresklasse (genauer: Jahrgangsklasse) in Frage gestellt wird. Mehrstufenunterricht bleibt ein didaktisch hochinteressantes Phänomen und sollte nicht nur als Notlösung zur Rettung kleiner Schulen in der Diskussion bleiben.¹¹⁶ Hingegen werden die internen Zeitmaße von Unterrichtsabläufen Veränderungen erfahren, die sich auf die Artikulation und die Organisation von Unterricht auswirken. Die Frage, wie Unterricht, der nicht mehr in normierten Zeiteinheiten verläuft, sondern stärker von Lehrenden und Lernenden und vom individuellen pädagogischen Profil einer Schule bestimmt wird, unter den Aspekten der Artikulation und Organisation theoretisch zu fassen ist, dürfte die Diskussion in Gang halten.

Unterricht „von morgen“ wird sich der technischen Medien der Zeit bedienen. Ich sage „bedienen“, um damit die Vorstellung ab-zuweisen, moderne Informations- und Kommunikationstechnik würde Unterricht aus ihren Gesetzen heraus beherrschen. Der entscheidende Unterschied traditioneller Unterrichtsmittel zu modernen Medien besteht darin, daß letztere nicht nur Mittel, sondern selbständige Instanzen der Information und Kommunikation sind und damit in Konkurrenz zum Lehrer als „Instanz“ treten. Diese Konstellation wird die didaktische Landschaft nicht nur beleben, sondern verändern, und dieser Herausforderung muß sich Didaktik stellen und nicht schlechthin anpassen. Indessen wird auch in der Schule von morgen die „lebendige“ Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden das tragende Fundament des Unterrichts sein, und die Unterrichtssprache wird das Medium aller Medien bleiben.¹¹⁷

Lerngegenständen herbeizuführen. Dem wäre zuzustimmen. Nur: Im Unterricht - also unter didaktischer Fragestellung - müssen auch solche Beziehungen auf die eine oder andere Weise (direkt oder medial, verbal oder nonverbal) vermittelt werden. Das ist der Witz eines didaktisch gefaßten Unterrichts.

¹¹⁵ Zur Frage des kollektiven Subjekts des Unterrichts vgl. Anmerkung im Abschnitt Didaktische Prinzipien. Vgl. auch: Lothar Klingberg: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zur Frage ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin 1990, S. 45-48. Zur ambivalenten Beziehung zwischen Unterricht und Kollektiv. vgl. ebenda, S. 154-157.

¹¹⁶ Mehrstufenunterricht als differenzierte Gruppenarbeit ist ein Merkmal anspruchsvoller didaktischer Konzepte gewesen. Als Beispiele führe ich an: das Konzept der Gruppenarbeit Peter Petersens: „Mit Bestimmtheit müssen wir erklären, daß das Beste die Mischung der Schüler nach verschiedenen Jahrgängen, selbstverständlich mit beiden Geschlechtern ... sowie allen Ständen und Begabungen ist.“ (P. Petersen: Der Kleine Jena-Plan. Julius Beltz, Berlin/Leipzig 1948, S. 39.). Maria Montessori faßt jeweils drei Altersjahrgänge zu Gruppen zusammen (3-6, 7-9, 10-12 Jahre). (Vgl. u.a.: Susann Missmahl-Maurer: Maria Montessori. Neuere Untersuchungen zu Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens. Frankfurt am Main 1994, S. 157 f.).

¹¹⁷ Vgl. meinen Artikel: Die Medien sind die Mitte. In: Unterrichtsmedien. Friedrich Jahresheft XI 1993 (Hrsg. Gunter Otto), S. 109.

Nachsatz zu: Didaktik und (Schul-)Pädagogik

Didaktik, d.i. das Relationsgefüge der Kategorien Lehren und Lernen, Inhalt und Methode, muß im Raum der Schule unter dezidiert pädagogischen Prämissen und Fragestellungen entfaltet werden.

Unterricht ist nicht das Ganze schulischer Erziehung und Didaktik nicht das Ganze einer (schul-)pädagogischen Fragestellung. Gegenwärtig beobachte ich eine wachsende Neigung, pädagogische Fragestellungen auf didaktische zu reduzieren. Dahinter steht -neben dem Verlust an pädagogischer Systematik - die abergläubische Vorstellung, ein modernes Unterrichtskonzept könnte, gewissermaßen nebenbei, auch zum Erziehungskonzept einer Schule oder Schulklasse werden. Mit einem Konzept Erziehenden Unterrichts ist für eine pädagogische Sicht von Unterricht viel gewonnen. Um aber Erziehung in allen schulpädagogisch relevanten Aspekten zu fassen, genügt es nicht, einen weiteren Begriff von Didaktik zu haben; vielmehr bedarf es eines spezifisch erziehungstheoretischen Blickpunktes, der die eigene Logik erzieherischer Prozesse zu fassen sucht. Herbarth hat die Logik des Pädagogischen in der Trias von Regierung, Zucht und Unterricht begrifflich gefaßt. In eine zeitgemäße pädagogische Sprache übersetzt, bleibt Herbarths Differenzierung des pädagogischen Feldes gültig. Wenn Schüler „über Tisch und Bänke gehen“, ist das Didaktische überfordert, ebenso bei Fragen der Moralität und des Gemeinschaftslebens.

Fragestellungen der Erziehung im engeren Sinne müssen in ihrer eigenen Logik - einer Logik unmittelbarer Beziehung zwischen Erzieher und „Zögling“ - entfaltet und artikuliert werden.

Ein Blick in pädagogische Lehrprogramme deutscher Universitäten verdeutlicht zwei für die wissenschaftstheoretische Einheit der Pädagogik und auch für die Lehrerbildung problematische Tendenzen: einen extensiven Didaktikbegriff und eine reduzierte Exposition erzieherischer und erziehungstheoretischer Fragestellungen. In der Lehrerbildung wird Didaktik aber nur als Bestandteil einer systematisch entfalteten Pädagogik bestehen können, d.h. auch unter dem Anspruch, daß Studierende lernen, zu unterrichten und zu erziehen.

Anhang: Zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit¹¹⁸

Beobachtet man Unterricht¹¹⁹ unterschiedlicher Disziplinen und Schulstufen unter dem

¹¹⁸ Der folgende Text ist die überarbeitete Fassung eines Vortrages, den ich am 11. Mai 1986 auf der Tagung der Schulbiologen der DDR unter Vorsitz von Prof. O. Grönke in Neubrandenburg gehalten habe. Diese Problemskizze habe ich weiter ausgebaut in meiner Schrift: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin 1990.

¹¹⁹ In meinen Ausführungen beschränke ich mich auf den obligatorischen Unterricht. Die Problematik stellt sich im fakultativen Unterricht anders dar. Hier ist das Mitgestalten, Mitverantworten und Mitentscheiden des Unterrichts durch Lehrende und Lernende eine selbstverständliche didaktische Prämisse. Überhaupt dürfte es interessant sein, die didaktisch-methodischen Erfahrungen des fakultativen Unterrichts zu verfolgen. Vermutlich werden von einem sich verstärkenden fakultativen Sektor des Unterrichts manche Anregungen auf den „normalen“ Unterricht ausgehen. So gesehen ist der fakultative Unterricht auch ein Experimentierfeld für den Unterricht insgesamt. Auch hier reden wir nicht irgendeiner Vereinheitlichung oder gar „Verschmelzung“ didaktisch-methodischer Konzepte das Wort. Obligatorischer und fakultativer Unterricht (sowie andere, noch zu entwickelnde Formen des

Aspekt der Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülertätigkeit, dann erhält man begreiflicherweise ein vielschichtig-widersprüchliches Bild. Auf der einen Seite: vielfältige Bemühungen und Aktivitäten, die Selbsttätigkeit der Schüler - ihre Aktivität und wachsende Selbständigkeit - zu entwickeln und in das Unterrichtskonzept einzubringen; auf der anderen Seite: mancher Schematismus und Formalismus in der Unterrichtsplanung und -gestaltung, einschließlich einer gewissen Monotonie im Spektrum und Profil didaktischer Tätigkeiten. Um welche Eindrücke (die bei mir in den letzten Jahren auf einer empirisch nicht repräsentativen Basis entstanden sind) handelt es sich im einzelnen?¹²⁰

Erstens: Der von mir beobachtete Unterricht ist überwiegend bis extrem lehrerzentriert, einseitig auf die Subjektposition des Lehrers zugeschnitten. Alle (oder fast alle) projektierenden, reahsierenden und analytischen didaktischen Tätigkeiten liegen in seiner Kompetenz.

Zweitens: Der von mir beobachtete Unterricht ist verhältnismäßig monoton in bezug auf seine Sozialstrukturen. Entweder wird die Klasse frontal „angesprochen“ oder der Lehrer hat es mit dem einzelnen Schüler zu tun.¹²¹

Drittens: Der stufenspezifische Zuschnitt ist schwach ausgeprägt. Es gibt zwar erhebliche stufenspezifische Akzente durch den Unterrichtsinhalt, viel seltener aber in der Unterrichtsgestaltung, im Führungsstil, in den Kommunikationsmustern usw.

Im Folgenden beschränke ich mich im wesentlichen auf das zuerst genannte Phänomen: die einseitige Lehrerzentrierung des Unterrichts und damit die Frage der didaktischen Positionen von Lehrenden und Lernenden. Zunächst soll dieses Phänomen differenzierter beschrieben und problematisiert werden. Im weiteren Verlauf der Darstellung sollen einige theoretisch-didaktische Problemfelder und Fragestellungen herausgearbeitet bzw. skizziert werden. Beginnen wir mit der sofort ins Auge fallenden äußeren Organisation des Unterrichts. Es überwiegt eine Organisationsstruktur, die bereits durch das Arrangement der materiellen Ausstattung des Klassenraums und vieler Unterrichtsmittel (Anordnung des Mobiliars, Sitzordnung, Einsatz von Unterrichtsmitteln) die Dominanz der Lehrerposition begünstigt, ja erfordert. Es ist bekannt, wie sehr auch das äußere Arrangement einer Kommunikationssituation die Ausbildung sozialer Kommunikations- und Kooperationsstrukturen fördert oder hemmt. Der Zusammenhang zwischen der äußeren Organisation des Unterrichts einschließlich der materiell-gegenständlichen Ausstattung von Unterrichtsräumen und bestimmten didaktischen Kommunikationsstilen und -ritualen wird von der Didaktik leider viel zu wenig beachtet. Die „materielle Basis“ des Unterrichts wirkt

Unterrichts) müssen ihre spezifischen Profile ausbilden. Auch müssen die gewissen Grenzen des obligatorischen Unterrichts in Bezug auf das Mitentscheiden der Lernenden gesehen werden.

¹²⁰ Ich unterstreiche die nicht repräsentative Basis meiner eigenen empirischen Befunde und die nur punktuelle Hospitationstätigkeit in den letzten Jahren. Dieser subjektive Mangel wird bis zu einem gewissen Grade durch breitangelegte empirische Untersuchungen zum Unterricht in der Abiturstufe in den siebziger Jahren in Potsdam sowie durch eine größere Zahl von Untersuchungsbefunden und theoretischen Analysen anderer Autoren ausgeglichen (vgl. hierzu einige der folgenden Quellenhinweise und Textanmerkungen).

¹²¹ Natürlich ist dieses Bild in den einzelnen Unterrichtsdisziplinen sehr differenziert. Hier sei lediglich auf den Sportunterricht und seine Methodik hingewiesen. Für den Didaktiker ist der Sportunterricht eine besonders ergiebige Quelle der Anregungen für einen didaktisch-methodisch reich differenzierten Unterricht. Im allgemeinen halten sich jedoch hartnäckig zwei problematische Praxisbefunde: a) der äußerst geringe Anteil gruppenunterrichtlicher Verfahren; b) der äußerst geringe Anteil „echter“ Unterrichtsgespräche.

stärker auf das „didaktische Bewußtsein“ als manche ausgeklügelten didaktisch-methodischen Konzepte.¹²² Unter diesem Gesichtspunkt ist jeder Versuch zu begrüßen, auch von der organisatorischen Seite her - bis in die Sitzordnung partnerschaftliche, kollektive und kooperative Arbeitsbeziehungen und Lernformen zu fördern.

Der zweite Punkt im Erscheinungsbild eines einseitig lehrerzentrierten Unterrichts ist die Dominanz frontalen Unterrichts, also darbietender und erarbeitender Unterrichtsmethoden.¹²³

Selbstverständlich sind Selbsttätigkeit und aktive Mitwirkung der Lernenden auch in diesen Unterrichtsformen möglich; indessen müssen die Grenzen des frontalen Unterrichts für die Entwicklung ihrer Subjektposition deutlich gesehen werden. So überwiegen im Frontalunterricht Kommunikationsstrategien und -formen, in denen die Dominanz der Lehrerposition evident ist. Das gilt insbesondere für den kommunikativen Aspekt der Unterrichtssprache. Auf die „asymmetrischen“ Kommunikationsstrukturen der Unterrichtssprache ist mehrfach hingewiesen worden, insbesondere auf die erheblichen Mißverhältnisse in den Redeanteilen von Lehrern und Schülern.¹²⁴

Sprachliche Kommunikation ist - im statistischen Mittel - das überwiegende Tätigkeitsfeld des Unterrichts. Ausgehend von der nicht bestrittenen Prämisse, daß sich die Persönlichkeit in der Tätigkeit entwickelt, müssen insbesondere die Sprachtätigkeiten von Lehrenden und Lernenden permanent kritisch reflektiert werden. Dabei kommt den tatsächlichen Möglichkeiten der Schüler, sich sprachlich zu produzieren und sprachlich zu kommunizieren, besondere Bedeutung zu. Das didaktisch immer noch vernachlässigte Problem der Unterrichtssprache gewinnt unter diesem Aspekt einen neuen Akzent. Ein weiterer - vermutlich entscheidender - Gesichtspunkt im Zusammenhang unserer Fragestellung ist die „strenge“ Scheidung von Lehr- und Lernfunktionen, die einseitige Bindung der Lernfunktionen (und -tätigkeiten) an die Lehrenden einerseits und der Lernfunktionen (und -

¹²² Von besonderem Interesse ist hier die Dissertation (B) von Gisela Weiss: Zum Verhältnis objektiver Bedingungen und subjektiver Faktoren bei der Erziehung der Schülerpersönlichkeit unter besonderer Berücksichtigung materiell-gegenständlicher Mittel und Bedingungen der Schüler (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Berlin 1986).

¹²³ Rausch ermittelte im gesellschaftswissenschaftlichen und Sprachunterricht einen Anteil des Frontalunterrichts von 75,9 %. (E. Rausch: Selbständige geistige Tätigkeit im Unterricht. Berlin 1987, S. 140 ff.). Auf einer breiteren Fächerbasis wurde an der Pädagogischen Hochschule Potsdam ein Wert von 68 % ermittelt. (Forschungsbericht des Wissenschaftsbereiches Didaktik 1981-1985, kPotsdam 1986, S. 64.)

¹²⁴ Clauss ermittelte 1956 ein Verhältnis von Lehrer- und Schülerrede von 4 zu 1 (G. Clauss/H. Hiebsch: Die sprachliche Gestaltung des Unterrichts. Berlin 1956, S. 17.). Zeilinger stellt einen Redeanteil des Lehrers von fast 78 % fest. (H. Zeilinger: Zur didaktischen Charakteristik der Unterrichtssprache. In: Potsdamer Forschungen, Reihe C, H. 44, S. 60 f.). An diesen Proportionen scheint sich wenig geändert zu haben, auch wenn man berücksichtigt, daß hier nur die „offene Rede“ ermittelt wurde. Ein aktueller Beleg sind Untersuchungen des Wissenschaftsbereiches Didaktik der Pädagogischen Hochschule Potsdam (vgl. Forschungsbericht 1986, S. 69). Selbstverständlich sind die unterrichtlichen Sprachprozesse von Schülern damit nicht umfassend berücksichtigt. Man denke etwa an die vielen Formen selbständiger Schülerarbeit im Zusammenhang mit unterrichtlicher Lektüre oder schriftlichen Arbeiten, schließlich auch an die mehr oder weniger offene Rede in gruppenunterrichtlichen Arbeitsformen. Übereinstimmend wird in den einschlägigen Untersuchungen festgestellt, daß sich Lehrer in der Regel ihres hohen Redeanteils nicht bewußt sind.

tätigkeiten) an die Lernenden andererseits.¹²⁵ Was ist damit gemeint; wo liegt hier das Problem?

Die Didaktik wird durch die traditionelle Formel geprägt (die die volle Autorität des „gesunden Menschenverstandes“ besitzt): Der Lehrer lehrt - die Schüler lernen.

Dieser Allerweltssatz, in dem natürlich ein richtiger „Kern“ steckt, erweist sich als metaphysisches Diktum, wenn man den wechselseitigen Zusammenhang beider Phänomene bzw. Kategorien, insbesondere die Übergänge vom Lehren zum Lernen und vom Lernen zum Lehren übersieht.¹²⁶ Natürlich ist die Hauptfunktion des Lehrers (genauer: des professionellen Lehrers) das Lehren; aber: Das Lehren ist für den Lehrer auch ein permanenter Lernprozeß. Das wird evident - und lediglich dieser Beleg sei hier angeführt -, wenn wir den Unterrichtsprozeß als diagnostischen Prozeß betrachten, als einen Vorgang ständiger Aufnahme, Verarbeitung und Bewertung von Informationen sowie der damit zusammenhängenden Entscheidungen. Dieses permanente Diagnostizieren, das weit über explizite Handlungen der Leistungsbewertung und Schülerbeurteilung hinausreicht, dieser ständige informationelle Verarbeitungs-, Bewertungs- und Entscheidungsprozeß ist ein charakteristischer didaktischer Erkennungsprozeß und damit ein Lernprozeß ad infinitum. Diese Erkenntnis- und Lernprozesse in der Lehrtätigkeit werden in der didaktischen Theorie sehr vernachlässigt. So kommt es, daß das Thema „Der Unterricht als Erkenntnisprozeß“ ganz überwiegend auf der Schülerseite, den Erkenntnisprozessen der Lernenden, angesiedelt wird.¹²⁷ Auch gibt es fast keine Arbeiten über die Zusammenhänge zwischen Lehrer- und Schülererkenntnisprozessen und damit auch zur Frage der Übergänge und Vermittlungen zwischen den Lernprozessen der Schüler und denen der Lehrer. Die diagnostisch-kognitive Komponente des Lehrens, die permanentes Lernen einschließt, ist eine Basiskomponente jeglicher didaktischer Führung. Die Funktionen des Lehrens - Darstellen, Vermitteln, Führen -

¹²⁵ In seiner wichtigen Arbeit Probleme der wissenschaftlichen Begründung des Unterrichts kritisiert W. Krajewski die „sture Trennung“ von Lehren und Lernen in der didaktischen Theorie. Moskau 1977, S. 50 f., russ.)

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire, der insbesondere durch seine Mitwirkung an der progressiven Entwicklung des erziehungswesens in Guinea-Bissau, Sao Tomé, Angola und anderen afrikanischen und lateinamerikanischen Ländern bekannt wurde, geht in seinen Schriften immer wieder auf die Lehren-Lernen-Dialektik ein. Wenn auch mancher Akzent durch seine Erfahrungen bei der Alphabetisierung in diesen Ländern gesetzt wird, so ist der ellgemeindidaktische Bezug seiner Auffassungen doch nicht zu übersehen. Freire spricht vom Lehrer-Schüler“ und „Schüler-Lehrer“. „Diese Sichtweise verhindert sowohl eine autoritäre Haltung des Lehrers als Besitzer des Erkenntnisobjekts, das er dem Schüler überträgt, als auch eine spontaneistische Haltung, die die Rolle des Lehrers verneint und den Schüler sich selbst im Erkenntnisakt überläßt.“ (P. Freire: der Lehrer ist Politiker und Künstler, Hamburg 1981, S. 44.). An anderer Stelle schreibt Freire: „Jede Erziehungssituation schließt eine Erkenntnissituation ein. Auf der einen Seite ist der Lehrer, auf der anderen Seite sind die Schüler, zwischen beiden ist ein bestimmter Gegenstand, der erkannt werden soll und der genau im Lehrplan festgelegt werden muß. Darum darf der Lehrplan nicht vom Lehrer allein gemacht werden, er ist nicht sein Besitz, sondern er muß vom Lehrer und von den Schülern gemeinsam gemacht werden.“ (ebenda, S. 98)

¹²⁶ Wyschkon analysiert auf der Grundlage der von Pawelzig herausgearbeiteten Merkmal eine Widerspruchsrelation die dialektischen Aspekte der Lehren-Lernen-Relation und gibt wichtige Anregungen für ihr Verständnis sowie didaktische Konsequenzen. (Vgl. U. Wyschkon: Dialektik von Lehren und Lernen und geistige Aktivierung der Schüler. „Pädagogische Forschung“ 1983, Nr. 6, S. 54 f.).

¹²⁷ Vgl. L. Klingberg: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin 1986, S. 98 ff.

werden über permanente didaktische Lernprozesse realisiert. Aber auch auf der Schülerseite muß die Lernen-Lehren-Dialektik differenzierter analysiert und in didaktische Konzepte eingebracht werden. Natürlich ist die Hauptfunktion des Schülers das Lernen; aber: Auch Schüler können, sollen, ja müssen Lehrfunktionen übernehmen, wenn sich ihre Subjektposition im Unterrichtsprozeß herausbilden und weiterentwickeln soll. Solche Lehrfunktionen üben Schüler ja in praxi auch aus. Beispiele: dialogisches Sprechen im Fremdsprachenunterricht, zeitweilige Lernpatenschaften, Schülervorträge, Schülerassistenten, Leitung von Lern- und Arbeitsgruppen, kritisches Bewerten von Leistungen anderer Schüler, Unterrichtsdiskussionen, „Abgucken“, Vor- und Nachmachen in stärker technisch orientierten Disziplinen u.a.m.

Züge des Lehrens in der Schülertätigkeit liegen also in der Logik des Unterrichts als eines sozialen, kommunikativen, kooperativen, dialogischen Prozesses. Die Frage besteht nicht darin, solche Lehrfunktionen der Lernenden zu konstruieren, sondern die „natürlichen“, spontanen Lehrtätigkeiten von Schülern als didaktisches Faktum zur Kenntnis zu nehmen, zu analysieren und zu fragen, wie diese Seite der Schülertätigkeit weiterentwickelt und in ein theoretisches Konzept gebracht werden kann. Mit dem Blick auf künftige Entwicklungen benötigen wir eine didaktische Konzeption des lehrenden und lernenden Lehrers und des lernenden und (auch) lehrenden Schülers. Die alte Weisheit, daß man am besten durch Lehren lernt, gilt nicht nur für Lehrer. Auch Schüler lernen manches besser, wenn sie Lehrfunktionen übernehmen.

Die Frage, wie Lehrfunktionen der Schüler angereichert, verstärkt, qualifiziert und in ein didaktisches Konzept gebracht werden können, berührt nicht nur die Lehren-Lernen-Dialektik, sondern die prinzipielle Frage der didaktischen Positionen von Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsprozeß. Die Anreicherung der Lerntätigkeit durch Elemente und Züge des Lehrens ist deshalb so bedeutsam, weil wir es hier mit konkreten Möglichkeiten bzw. Formen des Mitgestaltens des Unterrichtsprozesses zu tun haben. Elemente und Züge des Lehrens in der Lerntätigkeit der Schüler in unterschiedlichen Kooperationsformen, der damit verbundene Wechsel der sozialen Positionen und didaktischen Funktionen verstärken die Subjektposition 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.

Zweifellos ist das Mitgestalten des Unterrichts durch Elemente des lehrenden Lernens von nicht geringer Bedeutung für die Weiterentwicklung der Theorie des Unterrichts und der Unterrichtspraxis; damit ist aber noch nicht der ganze Problemkreis einer Positionsbestimmung der Akteure des Unterrichtsprozesses abgesteckt. Es gibt in der didaktischen Diskussion bereits relativ viele Hinweise auf Bedeutung und konkrete Formen des Mitgestaltens. Indessen mangelt es an weiterführenden Argumenten für den Zusammenhang zwischen Mitgestalten, Mitverantworten und Mitentscheiden.

Natürlich liegt bereits im Mitgestalten der Bezug auf das Mit-verantworten. Schüler erleben diesen Zusammenhang sehr deutlich, wenn mit ihrem produktiven Beitrag im Verlaufe des Unterrichts gerechnet wird. So erwächst das Mitverantworten aus dem Mitgestalten. Indessen müssen wir einen Schritt weitergehen und fragen, ob Mitgestalten und Verantworten nicht auch ein Mitentscheiden voraussetzt. Gerade in diesem Zusammenhang von Mitgestalten Mitverantworten und Mitentscheiden liegt das Feld künftiger didaktischer Entwicklungen und Reflexionen, wenn es um eine genaue Bestimmung dessen geht, was im Begriff der „Subjektposition“ der Lernenden (im korrelativen Bezug auf die Subjektposition der Lehrenden) liegt. Subjektposition der Lernenden (bzw. Entwicklung und Verstärkung ihrer Subjektposition) ist nicht allein eine Frage vielseitiger Schülertätigkeiten, sondern im „Kern“ ein Problem der Positionsbestimmungen von Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsprozeß, eine Frage, die auf das didaktisch-soziale Verhältnis von Lehrenden und Lernenden insistiert.

Dahinter steht ein theoretisches Grundproblem:¹²⁸ das Verständnis vom „Wesen“ des Unterrichts, und ein methodologisches Problem der Unterrichtsforschung: das Verhältnis von Objekt- und Subjektposition(en) der Lernenden und des Schülerkollektivs und die Erkenntnis, daß Persönlichkeitsentwicklung an die Herausbildung und Erweiterung der Subjektposition, zu der ein eigenes Entscheidungs- und Verantwortungsfeld gehört, gebunden ist.

In der philosophischen (insbesondere ethischen) und psychologischen Literatur wird dieser Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und der Herausbildung der Subjektposition, die durch Eigenaktivität und einen selbst zu verantwortenden Handlungsbereich gekennzeichnet ist, unterstrichen.¹²⁹

Von Subjektposition der Lernenden zu sprechen bedeutet, grundsätzlich nach den Subjekten, den Akteuren des Unterrichtsprozesses zu fragen. Der sowjetische Didaktiker KRAJEWSKI hat wohl als erster vom „kollektiven Subjekt“ des Unterrichts¹³⁰ gesprochen. Das ist einer der fundamentalen Sätze einer modernen, zukunftsorientierten Didaktik. Damit ist gesagt, daß Lehrende und Lernende Akteure, Subjekte des Unterrichtsprozesses sind, daß sie in gemeinsamer Tätigkeit, die Verantwortung und Entscheidung einschließt, den Unterrichtsprozeß gestalten.

Hier kann selbstverständlich nicht einer einseitigen, ausschließlichen Subjektposition der Lernenden das Wort geredet werden. Lernende sind in einer pädagogisch intendierten Objekt- und Subjektposition. (Die pädagogische Logik und didaktische Dynamik des Wechsels und der Überlagerung dieser Positionen aufzudecken, wäre ein eigenes Untersuchungsfeld.) Auch Lehrende agieren nicht allein aus einer Subjektposition heraus. Worauf es ankommt, ist die bewußte Entwicklung der Subjektposition der Lernenden im Rahmen der für menschliches Handeln charakteristischen Subjekt-Objekt-Dialektik.

Inwiefern sind Lernende (als Individuen und in kollektiven Gruppierungen) Subjekte des Unterrichtsprozesses? Sie sind

1. Subjekte des Aneignungsprozesses, der Aneignung von Unterrichtsinhalten,
2. Subjekte der sozialen didaktischen Beziehungen,
3. Subjekte der Prozeßgestaltung des Unterrichts.

Eine Analyse des Unterrichtsprozesses führt zu dem Ergebnis, daß Lernende - als Individuen und Kollektive - dieses Mitgestalten und Mitentscheiden realiter auf vielfältige Weise vollziehen und daß die Position mitentscheidender Schüler nur deshalb auf manche Irritation stößt, weil in einigen tradierten didaktischen Modellen die Unterrichtswirklichkeit nicht voll zur Kenntnis genommen wird.

Wo liegen die realen Entscheidungsfelder der Lernenden?

- Sie entscheiden mit dem Grad ihres Engagements weitgehend über den Erfolg des Unterrichts.
- Sie entscheiden (wenn auch im allgemeinen nicht formell, so doch faktisch) mit über Stoffauswahl und -akzentuierung sowie über die Intensität der Aneignungsprozesse; Lehrende und Lernende konstituieren Unterrichtsinhalte.
- Sie entscheiden mit über das Niveau und die didaktische Effizienz der sozialen Kommunikation im Unterricht; sie bestimmen mit, wie die didaktische Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden verläuft.

¹²⁸ Das Konstatieren empirischer Befunde ist das eine; das andere schwierigere ist, diese Entwicklungen theoretisch zu fassen, auch in ihren Konsequenzen für das Kategoriengebäude einer Allgemeinen Didaktik.

¹²⁹ Vgl. u. a. H.-D. Schmidt: Grundriß der Persönlichkeitspsychologie. Berlin 1985; S.32, S.219 f.

¹³⁰ Vgl. W. W. Krajewski, a. a. O., S.51.

- Sie determinieren auf häufig diffizile Weise die Handlungen des Lehrers; sie ermutigen oder „dämpfen“ Lehrerverhalten, stimulieren, motivieren und „verführen“ Lehrende und sind auch „verantwortlich“ für das Erfolgserlebnis des Lehrers.

Diese dem Unterrichtsprozeß inhärente Subjektposition der Lernenden - insbesondere ihr reales Mitgestalten und Mitentscheiden - müßte didaktisch und psychologisch differenzierter erfaßt werden, weil die Erörterung der Subjektposition in den drei genannten Aspekten von einer sorgfältigen Analyse der realen Schülerpositionen im Unterricht ausgeht. Hier eröffnet sich ein Fragenkomplex, der vermutlich die künftige didaktische Forschung stark fordern wird, und es bleibt zu hoffen, daß entsprechende Weichenstellungen in der Forschung konsequent vollzogen werden. Wenn es das Mitentscheiden realiter im Unterricht bereits gibt - schon immer gegeben hat - muß man diese Frage didaktisch explizite reflektieren und weitere Aspekte dieses Mitentscheidens theoretisch modellieren.

Das bedeutet in gewisser Hinsicht ein Umdenken, vor allem in der didaktischen Theorie, aber auch in der Praxis, genauer gesagt: ein konsequentes Weiterdenken grundlegender, aus dem Wesen der sozialistischen Gesellschaft abgeleiteter gesellschaftstheoretischer, philosophischer und pädagogischer Positionen auf jene didaktischen Konsequenzen hin, die wir im Prinzip Mitgestalten, Mitentscheiden, Mitverantworten zu fassen versuchen. Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Unterrichts und insbesondere die Weiterentwicklung theoretisch-didaktischer Konzepte muß von einer sorgfältigen Analyse aller relevanten gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen sowie der Entwicklungstendenzen in der Ontogenese des Menschen ausgehen. Weiterhin müssen alle im Umkreis der didaktischen Fragestellung liegenden wissenschaftlichen - sowohl gesellschafts- und humanwissenschaftlichen als auch naturwissenschaftlichen und technischen Entwicklungen und Tendenzen befragt, herangezogen und in den Dienst genommen werden. In erster Linie aber gilt ein solches interdisziplinäres Konzept für die pädagogischen Wissenschaften selbst. So ist es beispielsweise undenkbar, an einem theoretischen Konzept der Weiterentwicklung des Unterrichts mit einer rein didaktischen Perspektive heranzugehen. Von eminenter Bedeutung ist die Kooperation mit der Erziehungstheorie. Didaktik und Methodiken bedürfen dringend erziehungstheoretischer Impulse, um den sozialen Charakter des Unterrichts, seine kooperativen und kollektiven Strukturen und seine erzieherische Funktion immer wieder neu ins Blickfeld zu rücken. Hierbei geht es nicht darum, didaktische und erziehungstheoretische Blickpunkte und Fragestellungen zu „vereinheitlichen“, sondern wechselseitige Anstöße und kritische Begleitung aus der jeweils disziplinspezifischen Sicht auf den Unterricht zu erfahren. Ein schönes Beispiel für eine genuin erziehungstheoretische Sicht des Unterrichts von hoher didaktischer Relevanz geben H.-J. Döbert und G. Neubert in ihrem Bericht über „Erfahrungen bei der Erziehung der Schüler zu einer aktiven Lebenshaltung“¹³¹ Was hier über unser Problem - das Mitgestalten, Mitverantworten und Mitentscheiden von Unterrichtsprozessen durch Schüler - ausgeführt wird, ist ein Impuls an die Didaktik zur permanent kritischen Reflexion ihrer theoretischen Konzepte.

Lassen Sie mich abschließend an einige Positionen der Unterrichtstheorie erinnern, die im Kontext neuer Entwicklungsbedingungen neu durchdacht und weiterentwickelt werden müssen:

1. Das Prinzip der führenden Rolle des Lehrers ist gültig. Es muß in seinem ganzen Reichtum, seiner Differenziertheit, in seinen Entwicklungsmöglichkeiten erschlossen werden.
2. Das Prinzip der führenden Rolle des Lehrers muß in einen didaktisch konstruktiven und effektiven Zusammenhang mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit der Schüler gebracht werden.

¹³¹ H.-J. Döbert/G. Neubert: Erfahrungen bei der Erziehung der Schüler zu einer aktiven Lebenshaltung. „Pädagogik“ 6/86, S.453 ff.

3. Die Beziehungen zwischen den Positionen der Lehrenden und Lernenden, zwischen Lehrertätigkeit und Schülertätigkeit sind dialektischer, widersprüchlicher Natur.
4. Die Positionen, Beziehungen und Tätigkeiten von Lehrenden und Lernenden, dürfen nicht statisch interpretiert werden, sondern als Entwicklungsprozeß von relativ einfachen zu immer anspruchsvolleren individuellen und kollektiven Tätigkeiten und Beziehungen.
5. Ein Entwicklungsaspekt ist der (schul-)stufenspezifische Zuschnitt der Lehrer-Schüler-Kommunikation und -Kooperation.
6. Von besonderem Interesse sind neue Unterrichtsmedien.
7. Unterrichtsfernsehen, Lernen am Computer u.ä. verändern die Lehrer-Schüler-Kommunikation und die didaktische Struktur von Lehrer- und Schülertätigkeiten.

Literatur

- Ahrbeck, R. (1979): Die alseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin
- Asmus, W. (1968): Johann Friedrich Herbarth - eine pädagogische Biographie, Bd. 1. Heidelberg
- Apelt, W. et al.: Methodische Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. Potsdamer Forschungen, Reihe C, H. 50
- Berg, H.-Ch. & Schulze, T. (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied
- Bönsch, M. (1996): Unterrichtsverfahren. In: Pädagogik und Schulalltag 51, 3, 289-303
- Clauss, G. & Hiebsch, H. (1956): Die sprachliche Gestaltung des Unterrichts. Berlin
- Cloer, E. & Wernstedt, R. (Hrsg.) (1994): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim
- Comenius, J.A. (1957): Große Didaktik. Herausgegeben und eingeleitet von Hans Ahrbeck, Berlin
- Dauenhauer, E. (1970): Kategoriale Didaktik. Rinteln/München
- Diederich, J. (1988): Didaktisches Denken. Weinheim/München
- Diesterweg, A. (1962): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In: F.A.W. Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von Franz Hofmann. Berlin
- Döbert, H.-J. & Neubert, G. (1986): Erfahrungen bei der Erziehung der Schüler zu einer aktiven Lebenshaltung. In: Pädagogik; Heft 6, 5.453 ff.
- Drefenstedt, E. (1977): Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklungen in der DDR von 1945 - 1965. Berlin
- Drews, U. et al. (1976): Didaktische Prinzipien. Standpunkte, Diskussionsprobleme, Lösungsvorschläge. Berlin
- Fichtner, B. (1996): Lernen und Lerntätigkeit. Marburg
- Freire, P. (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Hamburg
- Glöckel, H. (1990): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn
- Glöckel, H. (1993): Interview in: Pädagogik und Schulalltag, 48, 2, 131
- Hegel, G.W.F. (1949): Phänomenologie des Geistes. Leipzig
- Heimann, P. (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart
- Herbarth, J.F. (1986): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: Herbarth, Johann Friedrich: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Benner, D.. Stuttgart
- Herbarth, J.F.: Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung (1818). In: J. F. Herbarths Pädagogische Schriften. Neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen von E. v. Sallwürk, 2. Band, Langensalza (1906)
- Heursen, G. (Hrsg.) (1984): Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der (Fach)-Didaktik in der integrierten Lehrerbildung. Königstein/Ts.

- Holzcamp, K. (1994): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in die Hauptanliegen des Buches. In: Lern- und Lehr-Forschung. LLF-Berichte Nr.8, S.34 - 61. Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung Universität Potsdam
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.
- Klafki, W. (1965): Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klafki, W. (1965): Kategoriale Bildung. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Klingberg, L. (1961): Die Übung in der Unterstufe. Berlin Klingberg, L. et al. (1975).
- Klingberg, L. et al. (1975): Zu Erfahrungen und Problemen des Unterrichts in der Abiturstufe. Berlin
- (1983): Methodologische Fragen der Klassifizierung von Unterrichtsmethoden In: Potsdamer Forschungen. Potsdam: Pädagogische Hochschule „Karl Liebknecht“, Reihe C, Heft 53,109-143 (1986): Zur Typologie didaktischer Sozialstrukturen. In: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin
- (1986): Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Berlin
- (1989): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen Berlin
- (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin
- (1990): Diesterweg über Unterrichtsmethode. In: Pädagogik und Schulalltag 45, 9, 705 - 718
- (1992): Schulreform - Reform des Unterrichts - schulpädagogische Fragen. In: Oberlisen R Bastian, J. Schulz, W., Tillmann K. -J.: Schule Ost - Schule West. Ein deutsch~deutscher Reformdialog. Hamburg
- (1993): Diesterweg über entwickelnden Unterricht. In: Pädagogik und Schulalltag 48, 1, 78-83
- (1993): Die Medien sind die Mitte. In: Unterrichtsmedien. Friedrich Jahresheft XI
- (1994): Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik In Meyer M A & Ploger W. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht Weinheim/Basel
- (1994): Zur Problematik des padagogischen Begriffs „Führen“ in allgemeind daktischer Sicht. In: Cloer, E &Wernstedt, R. (Hrsg.). Padagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim
- (1994): Herbarth als Lehrer. In Padagogjk und Schulalltag 49, 2, 159 - 175
- (1995): Elementare Didaktik - Dreieck und Quadrupel.In:Ders.:Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien, S.77 - 94. Oldenburg
- (1995): Lehren und Lernen - Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien. Oldenburg
- Paul, H.-G., Wenge, H., Winke, G. (1966): Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin
- Klix, F. (1980): Erwachendes Denken. Berlin Kozdon, B. (1984): Didaktik als „Lehrkunst“. Klinkhardt
- Krajewski, W. (1977): Probleme der wissenschaftlichen Begründung des Unterrichts. Moskau
- Leontjew, A. (1979): Tätigkeit - Bewußtsein - Persönlichkeit. Berlin
- Liimets, H. & Naumann, W. (1985): Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. Berlin
- Lindner, W. et al. (1964): Beiträge zur ganztägigen Bildung und Erziehung. Berlin
- Lompscher, J. (1994): Was ist und was will Psychologische Didaktik? In: Lern- und Lehrforschung - LLF-Berichte Nr.7, S.5 - 26. Universität Potsdam
- Makarenko, A.S. (1958): Werke, vierter Band. Berlin

- Marx, K. (1962): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Nachwort zur zweiten Auflage. In: Karl Marx/Friedrich Engels: Werke, Band 23. Berlin
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden 1: Theorieband. Frankfurt/M.
- Meyer, M.A. (1996): Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit. In: Lern- und Lehrforschung. LLF-Berichte Nr.14, S.8 - 29. Universität Potsdam
- Natorp, P. (1909): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart
- Neuner, G. et al. (1972): Allgemeinbildung -Lehrplan-Unterricht. Berlin
- Neuner, G. (1989): Allgemeinbildung - Konzeption, Inhalt, Prozeß. Berlin
- Petersen, P. (1955): Führungslehre des Unterrichts. Weinheim
- Platz, C. (Hrsg.) (1871): Schleiermacher: Erziehungslehre. Langensalza
- Prange, K. (1983): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn
- Prange, K. (1987): Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn
- Quandt, S./Süssmuth, H. (Hrsg.) (1982): Historisches Erzählen. Göttingen
- Rausch, E. (1978): Selbständige geistige Tätigkeit im Unterricht. Beiträge zur Pädagogik, 14, 104-260
- Rosenstock-Huessy (1950): Der Atem des Geistes. Frankfurt/M.
- Rosental, M. (1957): Die Dialektik in Marx. „Kapital“. Berlin
- Scherler, K.-H. (1989): Elementare Didaktik. Weinheim/Basel
- Schmidt, H.-D. (1985): Grundriß der Persönlichkeitspsychologie. Berlin
- Seyfert, R. (1920): Die Unterrichtslektion als Kunstform. Leipzig
- Thiem, W. & Weck, H. (1978): Unterrichtsprozeß als differenzierte Einheit didaktisch geführter Aneignungsprozesse. In: Pädagogik 2, 110-118, 3, 191-202, 6, 447-465, 8, 577-586
- van Lück, W. (1995): Lehren und Lernen im Jahr 2010. In: Die Informationsgesellschaft. Bonn. Bundesministerium für Wirtschaft
- Weiss, G. (1986): Zum Verhältnis objektiver Bedingungen und subjektiver Faktoren bei der Erziehung der Schülerpersönlichkeit unter besonderer Berücksichtigung materiell~gegenständlicher Mittel und Bedingungen der Schüler. Dissertation (B). Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin
- Willmann, O. (1957): Didaktik als Bildungslehre. Freiburg i. Br.
- Wyschkon, U. (1981): Anmerkungen zum Problem der „Zelle“ und der „Einheit“ des Unterrichtsprozesses. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam 25, 4, 602-611.
- Wyschkon, U. (1982): Zu einigen Grundfragen einer Systembetrachtung des Unterrichtsprozesses. Dissertation (B), Pädagogische Hochschule Potsdam
- Wyschkon, U. (1983): Dialektik von Lehren und Lernen und geistige Aktivierung der Schüler. In: Pädagogische Forschung, Nr.6, S.54 f.
- Zeilinger, H. -P.: Zur didaktischen Charakteristik der Unterrichtssprache. In: Potsdamer Forschungen, Reihe C, Heft 44