

2.0 Didaktische Problementfaltung in der Geschichte

Didaktik, die als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft aufgefaßt wird, versichert sich primär der empirischen Befunde. Als eine unerläßliche, weil ideologiekritische Arbeit ist dabei die Aufdeckung des gesellschaftlichen Bedingungs-, Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungszusammenhangs anzusehen. Hierzu ist ein Einblick in die Geschichte unerläßlich. Die Aufgabe, die sich daraus stellt, wird mit den nachstehenden Erörterungen verfolgt.

Dabei kommt es in erster Linie darauf an, die inhalts- und aufgabenbezogenen didaktischen Frage- und Problemstellungen herauszuarbeiten. Hinter dieser Absicht treten die Nachforschungen über die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft und Hochschuldisziplin zurück. Das dabei realisierte hermeneutische Verfahren orientiert sich an der klassischen Textinterpretation, die einerseits von dem Rückgang auf die Quellen lebt und die andererseits die Bezüge zu Gegenwartsfragen herstellt. Aus der daraus entspringenden hermeneutischen Spannung können überraschende und fruchtbare Perspektiven erwachsen.

Da es im vorliegenden Gesamtzusammenhang weder sinnvoll noch möglich ist, die Tiefen der Geschichte didaktischer Problementfaltung auszuleuchten, wird akzentuierend vorgegangen. Als leitend kann hierbei das Interesse an Problemstellungen und Entdeckungszusammenhängen und die systematische Nähe zu Gegenwartsfragen angesehen werden. Dies betrifft den Zeitraum der Neuzeit, also die Epochen vom 17. Jahrhundert an bis zur Gegenwart.

Der Rückgriff auf Quellen liefert bei diesem Unterfangen das unerläßliche empirische Anschauungsmaterial. Dieses kann auf drei Ebenen erschlossen werden: **(1)** auf der problemgeschichtlichen, **(2)** auf der theoriegeschichtlichen und **(3)** auf der wissenschaftsgeschichtlichen Ebene.

(1) Auf der problemgeschichtlichen Ebene interessieren in erster Linie individuelle Reflexionen und Lösungen einmaliger oder wiederkehrender Probleme didaktischer Praxis sowie deren Begründungen; z. B. die Problemzusammenhänge von Erfahrung – Denken – Sprache oder der Auswahl und Anordnung bestimmter Lehr- und Lerninhalte sowie deren Begründung. Problemgeschichtliches Arbeiten vermag so die Geschichtlichkeit didaktischer Praxis und ihrer Reflexion, d. h. die jeweilige Besonderheit der Lösungen und zugleich eine gewisse Durchgängigkeit der Lösungsstrukturen im Wandel der Zeit aufdecken.

(2) Die theoriegeschichtliche Ebene ist durch das systematische Interesse gekennzeichnet, die Theoriebildungen im Rahmen der didaktischen Praxisreflexion aufzudecken und in ihrem geschichtlichen Wandel oder in ihrer Konstanz vorzustellen. Sie greift dabei auf problemgeschichtliche Zusammenhänge zurück. Implizit arbeitet sie zugleich eine Geschichte didaktischer Theorien heraus.

(3) Auf der wissenschaftsgeschichtlichen Ebene wird die Entwicklung der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin in Konkurrenz mit anderen Wissenschaften betrachtet. Hierbei geht es auch um die Darstellung von Organisation und Repräsentanz der Didaktik an den Hochschulen.

Im folgenden werden insbesondere die Forschungsergebnisse aus der problemgeschichtlichen Entwicklung der Didaktik verfolgt. Theoriegeschichtliche Zusammenhänge werden dann vorgetragen, wenn sie aus dem problemgeschichtlichen Kontext zwingend erwachsen. In dieser Arbeit geht es auch um die Herausarbeitung von Problemstellungen und -lösungen in ihrem gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang. Zu diesem Zweck wird jedes Kapitel mit der Skizzierung der zeit- und ideengeschichtlichen Situation eingeleitet.

Bei dem gesamten Unternehmen kann die Ursprünglichkeit und Lebendigkeit didaktischen Fragens und Denkens aufgedeckt werden. Die Verfolgung dieser Interessen durch den Zeitraum der vergangenen drei Jahrhunderte hindurch läßt zudem die Fruchtbarkeit des didaktischen Denkens erkennen: Probleme der Gegenwart besser identifizieren – nicht lösen! – zu können. Sie kann zu jenen Voraussetzungen gerechnet werden, die die Arbeit an Zukunftsperspektiven mitbedingte.

Eine Geschichte der Didaktik ist noch nicht geschrieben worden. Sie war und ist bisher im doppelten Sinn in den vielfältigen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik aufgehoben worden (Handbuch der Pädagogik 1966; Paulsen 1960; Alt 1960–1965; Ballauff 1969; Ballauff/Schaller 1970 u. 1973), von angelsächsischen Beispielen einmal abgesehen. Didaktik wird dabei einerseits aus dem übergeordneten pädagogischen Kontext heraus verstanden und vorgestellt, andererseits auf die Schule und den Unterricht oder darauf im engeren Sinn bezogene Phänomene begrenzt (Hausmann 1959, 148ff.; Klafki 1958; Klafki 1974, 73ff.; Schwenk 1974; Aschersleben 1983, 9ff.; Peterßen 1983, 62ff.). Beide Besorgungsweisen der Didaktik durch die Pädagogik haben ihre bereits klassisch zu nennenden Legitimationen entwickelt, die bis in die Gegenwart hinein wirksam sind. Auf der einen Seite wird die tradierte Erfahrung ins Feld geführt, daß aller Unterricht auch erziehenden Einfluß hat. Herbarts These, daß jeder Unterricht „erziehender Unterricht“ sei, hat diese Erfahrung auf einen systematischen Punkt gebracht. Von heute aus gesehen, kann dieser Tatbestand u. a. sozialisations-theoretisch, z. B. als soziales Lernen, erklärt werden. Auf der anderen Seite steht eine moderne Entwicklung, die den Fachunterricht ins Zentrum pädagogischer Reflexion rückt. Dabei wird mehr oder weniger ausdrücklich stets die Frage nach der Bedeutung der Bildungsinhalte und ihrer Wirkung gestellt. Zum ersten Mal von Otto Willmann (1839–1920) und Erich Weniger (1894–1961) ausdrücklich gemacht, führt diese Diskussion ins Zentrum der Didaktik, z. B. in die Inhalts-, Lehrplan- und Curriculum-diskussion, hinein. Beide Tendenzen werden in der didaktischen Diskussion immer wieder aufeinander bezogen.

Geschichtlich-systematisches Arbeiten hat einen mehrfachen Effekt. Es dient der Aufklärung von Welt; es ist ein Prozeß der Selbstaufklärung; es ruft den einzelnen aus dem Fluß der Geschichte heraus und in die eigene Geschichtlichkeit hinein; es erzeugt persönliche Standortbestimmung und Verantwortung für gesellschaftliches Handeln.

Die Geschichte der Entwicklung didaktischer Fragestellungen in einem modernen Sinn nimmt ihren Anfang im 17. Jahrhundert. Von da an lassen sich im Strom der Geschichte epochenspezifische Konzentrierungen in bezug auf den Fortschritt in der Prä-

zisierung didaktischer Fragestellungen und Antworten feststellen. Bis zur Gegenwart hinein sind eine Reihe von Epochen zu erkennen, in welchen sich in jeweils zeitspezifischer Weise didaktisch relevante Aussagen, Fragestellungen, Konzepte und Lehrmeinungen verdichtet haben. Die didaktische Diskussion in den einzelnen Epochen wird stets von mehreren Personen getragen. Nicht selten sind darunter Persönlichkeiten zu erkennen, deren didaktische Praxis und Reflexion auch heute noch aktuell erscheint. Die einzelnen Epochen lassen sich durch gesellschafts- und zeitspezifische pädagogisch-didaktische Signaturen kennzeichnen (Ballauff/Schaller 1970 u. 1973; Moog 1967; v.d. Driesch/Esterhues 1960 Bd. 1; Scheuerl 1979; Flitner/Kudritzki 1962 u. 1967; Dolch 1965b; Reble 1957; Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 1980, 96ff. Stichwort Didaktik; Peterßen 1983). Diese können wie folgt beschrieben werden (Darstellung folgt in den nächsten Abschnitten):

1. Die Weltverbesserer (17. Jahrhundert)
2. Die deutschen Aufklärer (18. Jahrhundert)
3. Die ersten Systematiker und Unterrichtsmethodiker (19. Jahrhundert)
4. Die Bildungstheoretiker (19./20. Jahrhundert)
5. Die Reformpädagogen (Beginn 20. Jahrhundert)
6. Die Schul- und Curriculumreformer der Neuzeit (ab 1960)

2.1 Die Weltverbesserer (17. Jahrhundert)

Das 17. Jahrhundert war erfüllt von großen Entdeckungen und Erfindungen, von Systembildungen und Enzyklopädien, aber auch von Kriegen, Not und Unterdrückung. Politische und gesellschaftliche Kräfte drängen auf Ordnung und dabei auch auf angemessene Darstellung und Lehre jenes Umkreises von Wissen, das in dieser Epoche als gesichert und kirchlich legitimiert angesehen wurde (Ballauff/Schaller 1970, 115ff.; Reble 1957, 95ff.). In dieser Zeit des Zusammenprallens neuer wissenschaftlicher Einsichten und Erkenntnisse mit den geltenden Traditionen und Herrschaftsformen gewinnt zunehmend die Idee von dem Menschen als Individuum, wie sie aus der Renaissance und dem Humanismus erwachsen war, an Realität. Aber die Idee vom Individuum bleibt noch ganz auf den von den weltlichen und kirchlichen Herrschern legitimierten Kosmos bezogen. Er wird als ein Kreis von Grundelementen dargestellt: Gott – Natur – kirchliche und weltliche Macht – Mensch – Gott. Dieser Kreis, von Gott ausgehend und in Gott endend, findet seine Entsprechung auf der Interaktionsebene in einem Umkreis des Wissens, der „Curriculum“ genannt wird. Dieses Curriculum kann als der erste moderne Lehrplan zur Einführung der Menschen in die Schöpfung Gottes, aber auch zur Weiterentwicklung und Stabilisierung von Herrschaft angesehen werden.

Inmitten dieser spannungsgeladenen kulturellen Entwicklung haben die Pädagogen ihre Arbeit zu tun. Sie müssen sich in diesem widersprüchlichen Szenarium wie Amphibien zu bewegen lernen. Dabei entwickeln sie immer wieder einerseits die pädagogische Uridee von der Befreiung des Menschen zu sich selbst, andererseits werden sie in den Stand von Anwälten von Kultur und Herrschaft versetzt. So wollen sie einerseits den Interessen und Bedürfnissen der jungen Generation dienen und sind doch andererseits den Maßstäben und Direktiven der Herrscher verpflichtet.

In dieser Situation befanden sich im 17. Jahrhundert viele profilierte Denker, die einerseits die humanistischen Ideen in einem neuen Curriculum mit neuen Anschau-

ungsformen sowie mit anthropologischer, d. h. am Menschen orientierter Begründung „umsetzen“ wollten, und die andererseits doch den vorgegebenen Ordnungen Rechnung tragen mußten (Ballauff/Schaller 1970, 115–302). Sie wollten die Welt durch die Bildung der Menschen verbessern und verachteten dies doch im Arrangement mit den Mächtigen, die dieses hohe Ziel nicht immer teilten.

In diesem gesellschaftlichen Kontext, in welchem die Lehrer und Lehrerinnen bis heute strukturell eingefangen und zugleich herausgefordert sind, entstehen die ersten modernen Entwürfe zur Didaktik.

In der pädagogischen Literatur tauchen in diesem Zusammenhang stets zwei Namen auf: Wolfgang Ratke (1571–1635) und Johann Amos Comenius (1592–1670). Im Zentrum der Forschungen steht das Werk von Comenius (Schaller 1973), der auch als die Leitfigur der Weltverbesserer anzusehen ist. Das Verdienst der Weltverbesserer kann u. a. auf vier Gebieten gesehen werden: 1. Erstellung eines Curriculums; 2. Orientierung des Lehrens an der Natur der Lernenden; 3. Erkundung einer neuen Methode und daraus resultierend 4. die Darlegung der Reflexionen in einer Didaktik, die als Lehre vom Lehren verstanden wird.

2.1.1 Das erste Curriculum der Neuzeit: J. A. Comenius

Die Notwendigkeit zur Erstellung eines neuen „Lehrplanes“ oder Curriculums wurde bereits von Francis Bacon von Verulam (1561–1626) gefordert und philosophisch-anthropologisch begründet. Bacon zeigt in seiner Enzyklopädie die neue und große Bedeutung der Wissenschaften und deren Anwachsen auf, eine Tatsache, die sich auch auf die Entwicklung der Lehrpläne in der Folgezeit auswirkt (Ballauff/Schaller 1970, 130). Als Prinzipien, nach denen Lehrpläne zu erstellen seien, werden betont: 1. die *Geschichtlichkeit*, d. h. die Hervorkehrung der Erfahrung, daß die Wissenschaften den Geisteskräften des Menschen entspringen, m. a. W., daß sie nicht „objektiv“ oder normativ gegeben sind, sondern der Veränderung durch den menschlichen Geist unterliegen; 2. die *Universalität*, d. h. möglichst vollkommene Vielfältigkeit der Inhalte bzw. „Fächer“, 3. die *Konzentrität*, d. h. die Zentrierung aller Inhalte um einen Mittelpunkt: Gott – Mensch – Gott; 4. die *Muttersprachlichkeit*, d. h. daß der Mensch die Welt in seiner „natürlichen“ Sprache, also der Muttersprache, ausdrückt; die Fremdsprache, z. B. das damals in den Wissenschaften geltende Latein, wird mithin als Hilfssprache verstanden. Auch der Lehrplan muß daher in der Muttersprache abgefaßt sein, und er muß in der Muttersprache gelehrt werden, weil nur in diesem Grundmedium Gedächtnis, Verstand und Phantasie zugleich „naturgemäß“, d. i. dem Individuum gemäß, „wahrhaft“ ausgebildet werden (Ballauff/Schaller 1970, 131).

Gemäß diesen Grundeinsichten – und dem Zeitgeist entsprechend – versucht Comenius die Erkenntnisse und Sehenswürdigkeiten der damaligen Welt in einer Enzyklopädie, d. i. Curriculum, darzustellen. Er verfaßt dafür 1658 ein Lehr- und Lernbuch, den „Orbis sensualium pictus“ (1978). Die Welt (orbis) wird dem Prinzip der Anschaulichkeit und Erfahrung durch die Sinne (sensualium) in der Zuordnung von Wort, Sache und Bild (pictus) vorgestellt.

Comenius erarbeitet in diesem Sinne einen curricularen Kosmos, dessen Vielheit der Elemente einer inneren und äußeren Ordnung folgt. Alle Elemente stehen als Schöpfung und Geschöpfe Gottes miteinander und untereinander in Verbindung; alle sind aber „Von Gott und zu Gott“ hin geordnet. Für den Menschen gilt es, diesen „ordo“ als Eben-

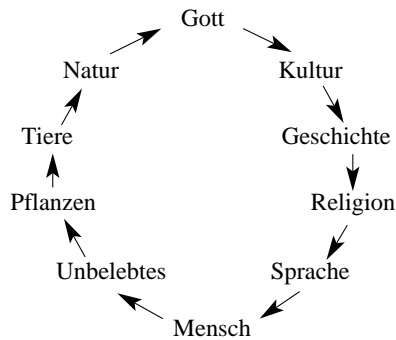


Abb. 7: Ordo der Bildung des Menschen: von Gott zu Gott

bild Gottes zu durchlaufen. Er garantiert die „gottgefällige“ Bildung des Menschen, und er repräsentiert das erste moderne „Curriculum“. Die folgende Abbildung soll diesen neuen Bildungsweg, in welchem der Mensch – als Ebenbild Gottes – einen neuen Mittelpunkt erhält, verdeutlichen.

Im Vorwort des „Orbis pictus“ weist Comenius u. a. auf die Notwendigkeit der Veranschaulichung und auf die Verbindung von Sache, Sprache und Denken hin. Dabei betont er die Elementarität, also die grundlegende Bedeutung der vorgestellten Inhalte für die Bildung. Sachen statt Worte! – so könnte das neue Motto lauten, insofern mit der Betonung der Sachbezogenheit des Denkens und seiner muttersprachlichen Darstellung die lateinische Wortklauberei überwunden und eine neue Bildung angestrebt werden konnte. An dem „Orbis pictus“ können die wichtigen Dinge der Welt in deutscher und lateinischer Sprache gelehrt und gelernt werden. Schließlich gibt Comenius noch praktische methodische Hinweise zur Anwendung seines Büchleins im Unterricht, also zur Optimierung des Lehr- und Lernprozesses. „Sodann würde diese Schule ein warhafter Schauplatz der sichtbaren Welt und der Verstand Schulen Vorspiel seyn“ (Comenius 1978, Vortrag 8).

Das neue Curriculum des Comenius wurde wegweisend für die Entwicklung der Lehrpläne in den kommenden Jahrhunderten. Es wurde in viele Sprachen übersetzt, und es ist auch heute noch eine Fundgrube von Anregungen für didaktisches Nach-Denken.

2.1.2 Die Orientierung des Lehrens an der Natur der Lernenden

Die Orientierung des Lehrens an der Natur der Lernenden ist keine Erfindung der „Weltverbesserer“. Die Philosophen Michel de Montaigne (1533–1592), René Descartes (1596–1650) und Francis Bacon de Verulam (1561–1626) haben bereits vorher in vielen ihrer Werke eine neue Anthropologie vorgestellt (Ballauff/Schaller 1970, 118–134). In ihr wird der Mensch als vernunftbegabtes und intelligentes Wesen in den Mittelpunkt gerückt. Gemäß dem didaktischen Prinzip der konzentrischen Kreise werden von diesem „denkenden Mittelpunkt“ aus die weiteren Umkreise der Welt und des Wissens entdeckt und geordnet. Diese Neubestimmte Natur des Menschen wird zwar noch in Analogie zur allgemeinen Natur – und damit durch Gott vorgegeben – gedacht, aber die Überstellung dieses Gedankens in die Denk- und Forschungskraft des individuellen Ichs ist neu. Sie trägt denn auch den Keim zur Weltverbesserung in sich.

Aus dem 5. Kapitel seiner „Didactica Magna“, d. h. „Große Didaktik“, aus dem Jahr 1657 soll Comenius hierzu kurz zu Wort kommen:

„Der Mensch besitzt von Natur aus die Anlage zu diesen drei Dingen: Zu gelehrter Bildung, zur Sittlichkeit und zur Religiosität

1. Unter *Natur* verstehen wir hier nicht die Verderbtheit, die seit dem Sündenfall allem anhaftet ... sondern wir verstehen darunter unsre erste und grundlegende Beschaffenheit, zu der wir als zum Ursprung zurückgeführt werden müssen“ (Comenius 1960, 36ff.).

2.1.3 Die Erkundung neuer Lehrmethoden

Die vorgestellten Darlegungen werden ergänzt und bestätigt durch Comenius' weitere Ausführungen im 17. Kapitel der „Großen Didaktik“:

„Grundsätze zu leichtem Lehren und Lernen

1. Nachdem wir gesehen haben, mit welchen Mitteln der Jugendbildner sein Ziel sicher erreichen könne, wollen wir untersuchen, wie jene Mittel den geistigen Anlagen anzupassen sind, damit sie *leicht* und *angenehm* angewandt werden können.

2. Indem wir dem von der Natur vorgezeichneten Wege folgen, finden wir, daß die Jugend leicht zu erziehen ist, wenn

- I. frühzeitig, bevor der Verstand verdorben ist, damit begonnen wird,
- II. die nötige Vorbereitung des Geistes vorgeht,
- III. der Unterricht vom Allgemeinen zum Besondern und
- IV. vom Leichten zum Schwereren fortschreitet;
- V. wenn niemand durch die Menge des zu Lernenden überladen wird, und man
- VI. stets langsam vorgeht;
- VII. wenn man dem Geiste nichts aufzwingt, wonach er nicht aus freien Stücken – der Altersstufe und dem Ausbildungsgang entsprechend – verlangt;
- VIII. wenn alles durch sinnliche Anschauung und
- IX. zu gegenwärtigem Nutzen gelehrt wird;
- X. wenn man immer bei derselben Methode bleibt.

Auf diese Weise, sage ich, wird sich alles leicht und angenehm einprägen“ (Comenius 1960, 1ff.).

Die Auszüge aus der „Didactica magna“ lassen erkennen, daß der eine Mensch für alle Menschen, d. h. für die Menschheit, steht und daß alle realen und gedachten Gegenstände erst in einem vom Menschen hervorgebrachten und immer wieder hervorbringenden gedanklichen Kosmos (Herbarts „Gedankenkreis“) in ihre Ordnung gelangen. In dieser anthropozentrischen und positiven Anthropologie gewinnen Erziehung und Unterricht eine neue und große Bedeutung. Sie und die aus ihnen abgeleiteten Inhalte, Zielstellungen, Methoden, Medien und Veranstaltungen müssen sich nicht nur an der Natur des Menschen orientieren, sondern sie haben auch die Menschen und die Gesellschaft auf dem Weg der Natur, d. h. der Bildung (Pestalozzis „Menschenbildung“), zu bringen. Daher rührt die große Hoffnung von Comenius, allen Menschen alles vollständig lehren zu können. Im Lateinischen hört sich das Hauptkennzeichen der neuen Lehre folgendermaßen an: „Omnes, omnia omnino doceantur“.

An dieser Formel besticht die Orientierung pädagogischer und didaktischer Leitvorstellungen an den politischen und sozialen Realitäten des Zusammenwirkens von Mensch und Welt *vice versa*. Schaller weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß Comenius 1641/42 in London war und dort in der Begegnung mit seinen an den gesellschaftlichen Realitäten orientierten Freunden eine „realistische Wende“ erfuhr.



Abb. 8: Die Bestimmung der Didaktik durch Comenius (aus: Ballauff/Schaller 1970, 166)

„Die Schule ist für ihn auch nicht mehr ein Durchgangsstadium auf dem Wege des Menschen in die ‚himmlische Akademie‘, sondern für das irdische Leben wird sie gefordert: nicht, daß es auf Erden so weitergehen, wie es gerade geht, sondern auf daß das irdische Leben zum Besseren gewendet werde“ (Schaller 1985, 231).

2.1.4 Die Entwicklung einer Didaktik

Die vorgetragenen Gedanken zu einem neuen Curriculum und zu einer neuen Anthropologie, die zu einer neuen Sicht vom Lernen und damit zu einem neuen Verständnis von Lehren führen sowie die Schlußfolgerungen hieraus für eine neue Methode, münden schließlich ein in die Entwicklung einer Didaktik als einer Lehre vom Lehren und seiner Zusammenhänge. Hierüber hatte bereits Ratke gearbeitet. Aber seine Darlegungen waren vom heutigen Wissenschaftsverständnis her gesehen eher instrumenteller Natur, also noch nicht aus einem größeren anthropologischen, philosophischen und gesellschaftlichen Zusammenhang heraus begründet. Dieser wird zum ersten Mal bei Comenius erkennbar.

„Die Didaktik ist die Kunst des Lehrens. Lehren heißt bewirken, daß das, was einer weiß, auch ein anderer wisse“ (Comenius, J. A.: De rerum humanorum emendatione consultatio catholica. Bd. I, Prag 1966, 467. In: Ballauff/Schaller 1970, 165).

In diesem Satz ist das didaktische Wissen dieser Zeit auf einen Nenner gebracht, wie die zu Comenius erstellte Abbildung 8 illustriert. Zugleich kann diese Abbildung als Repräsentation der Bestimmung der Didaktik in dieser Zeit angesehen werden.

2.2 Die deutschen Aufklärer (18. Jahrhundert)

Die politische Situation im Europa des 18. Jahrhunderts war gekennzeichnet durch Gründung und Durchsetzung der Nationalstaaten. Zur Sicherung ihrer Entwicklung und Funktion werden gesellschaftliche Institutionen, Organisationen und Mechanismen notwendig, die der Reproduktion und Legitimation der Nationalstaaten dienen. Hierzu gehören u. a. Ideen, Moralen und die öffentliche Sprache, die Einsetzung von Beamten, die Chance zur jährlichen Rekrutierung der männlichen Schulabgänger zum Heer, die Einrichtung von Schulen zum Zwecke einer funktionsgerechten Ausbildung der jungen Generation für Handwerk und Verwaltung. Im Rahmen dieser kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen lassen sich u. a. zwei Strömungen erkennen, die als Basis für das Verständnis der Schulpraktiker angesehen werden können (Ballauff/Schaller 1970, 298ff.; Moog 1967, 4ff.; V. d. Driesch/Esterhues 1960, 323ff.; Blankertz 1982, 21ff.). Es handelt sich hier (1) um die philosophischen Grundeinsichten der Aufklärung und (2) um die gesellschaftspolitische Entwicklung der Schule.

Zu 1) Philosophische Grundeinsichten können auch als Ideen bezeichnet werden. Diese aber sind konkret, denn sie werden nicht nur gedacht, sondern auch in Wort und Schrift ausgesprochen, und sie gehen u. a. in Gesetzestexte, Lehrpläne und Schulbücher ein. Sie können mithin als Bedingungen realgeschichtlicher Entwicklungen angesehen werden. Im folgenden werden einige Grundeinsichten skizziert. Dabei wird ihr Zusammenhang zum Wirken der Schulpraktiker herausgearbeitet.

- Die Einsicht von Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716), daß der Mensch als eine „Monade“ bestimmt werden kann, soll an den Anfang gestellt werden. Unter einer Monade versteht Leibniz eine Art Kraft- und Aktivitätszentrum, das sich die Welt selbsttätig aneignet und diese auch repräsentiert, d. h. darstellt. Eine Monade entwickelt sich selbsttätig (Leibniz 1954, 9ff., sowie Erläuterungen des Herausgebers 36ff.). Auf dem Hintergrund dieser Bestimmung können Selbstvollzug und Vernunfttätigkeit allen Menschen ohne Ansehung von Geschlecht, Alter, Herkunft und Hautfarbe, zugesprochen werden – eine wegweisende Grundhypothese für die Schulpraktiker!

- Dieser Einsicht stehen aufregende Erkenntnisse von John Locke (1632–1704) zur Seite, die er in seinem 1693 erschienenen Werk „Some Thoughts Concerning Human Understanding“ (Gedanken über Erziehung) vorstellt: 1. die Bedeutung der individuellen und einmaligen Natur eines jeden Menschen für die Gesellschaft und die Erziehung, 2. die Förderung aller Kinder einer Gesellschaft durch Erziehung und Unterricht hinsichtlich ihrer moralischen Entwicklung, 3. die Bedeutung des Erwerbs von gesellschaftsrelevanten Kenntnissen und Fertigkeiten für die heranwachsende Generation, um gesellschaftlich handlungs- und leistungsfähig zu werden, und 4. die Notwendigkeit und Allmacht von Erziehung und Unterricht (Locke 1966, 1, 2, 94, 102, 134, 217). In diesen aus der gesellschaftlichen Erfahrung heraus konkretisierten Einsichten ist bereits das Programm der Schulpraktiker in seinen Grundzügen zu erkennen.

- Nicht zuletzt sind in diesem Ideenzusammenhang, der so praktisch und gesellschaftlich wirksam und mächtig ist, die anthropologischen und didaktischen Einsichten Jean Jacques Rousseaus (1712-1778) zu erwähnen (Rang 1963, 70ff.; Kron 1971, 67ff.). In seinem 1762 erschienenen Werk „Emile oder über die Erziehung“ legt Rousseau besonderen Wert auf die pädagogische Grundeinsicht, daß sich alle Erziehung und

aller Unterricht an der Entwicklung des Kindes zu orientieren und diese zu fördern habe. Dies bedeutet für die Erzieher und Lehrer, daß sie über die körperlichen, seelischen, geistigen und sozialen Entwicklungsschritte kindlicher Entwicklung im allgemeinen ebenso Bescheid wissen wie über den Entwicklungsfortschritt jedes einzelnen Kindes selbst.

„Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden . . . Die Kindheit hat ihre besondere Weise zu sehen, zu denken und zu empfinden“ (Rousseau 1963, 206).

Für Erziehung und Unterricht liegen die neuen Zielstellungen damit auf der Hand: in ihnen müssen die Natur, die Dinge und die Menschen, die Rousseau als die neuen, entwicklungsgemäßen kulturellen und sozialen Medien ansieht (Rousseau 1963, 109), in Handlungssituationen umgesetzt werden, in welchen die Heranwachsenden die Chance haben, ihre Lernprozesse selbst zu organisieren. Ein treffendes Beispiel eines didaktischen Arrangements in dem vorbeschriebenen Sinn präsentiert Rousseau im 3. Buch des „Emile“. In ihm wird die Entwicklungsstufe zwischen dem 12. und dem 15. Lebensjahr diskutiert. Auf dieser Stufe soll Emile in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Dingen selbst seine Einsichten und Erkenntnisse gewinnen.

„Lenkt die Aufmerksamkeit eures Zöglings auf die Naturphänomene, und bald macht ihr ihn wißbegierig! Um aber seine Wißbegier zu schüren, beeilt euch nicht sie zu befriedigen . . . Er soll die Naturwissenschaft nicht erlernen, er soll sie erfinden.“

Und an anderer Stelle heißt es:

„Haltet eurem Zögling keine weisen Reden, er muß durch Erfahrung klug werden“ (Rousseau 1963, 356 u. 210).

Von Rousseaus Ideen wurden die Schulpraktiker direkt am meisten beeinflusst.

– In diesem Zusammenhang ist auch das Wirken August Hermann Franckes (1663–1727) zu nennen. Die pietistischen Erziehungsnormen Franckes stehen den vorgenannten Einsichten diametral gegenüber. Das aufklärerische Konzept von der Erziehung als Entwicklungshilfe wird von dem Konzept von der Erziehung zum Gehorsam den Geboten Gottes gegenüber gebrochen. Das Wirken Gottes wird dabei ganz aus dem pietistischen Gottesverständnis heraus interpretiert: Gott wirkt an den Menschen nur dann, wenn sich diese seinem Willen unterwerfen. Dementsprechend haben sich Erwachsene ebenso Autoritäten unterzuordnen, wie Kinder ihren Eltern und Lehrern zu gehorchen haben. Erziehung und Unterricht dienen daher in erster Linie dazu, daß Heranwachsende lernen sich unterzuordnen; sodann dazu, elementares Wissen und grundlegende Fertigkeiten zu erwerben, die sie zu gehorsamen, fleißigen und untertänigen Bürgern machen. Dieses Gesamtkonzept von Erziehung und Unterricht wird von den Aufklärern zwar ignoriert, die Ziele eines fleißigen und gehorsamen Bürgers jedoch geteilt. Der Staat aber bemächtigt sich des pietistischen Konzepts und setzt es in entsprechenden Gesetzen, Schulordnungen und Lehrplänen um.

Zu 2) Die gesellschaftliche und politische Entwicklung und Funktionalisierung von Schule nimmt mit Beginn des 18. Jahrhunderts ihren Lauf. Schulen sind zur Reproduktion der nationalstaatlichen Idee und zu ihrer gesellschaftspolitischen Umsetzung unerläßliche Voraussetzung. Die neuen Nationalstaaten stehen vor der Aufgabe ihrer mehrfachen Sicherung; z. B. durch ein stehendes Heer, für das jährlich Schuljahrgän-

ge rekrutiert werden können, so daß die Werber nicht mehr durch die Lande ziehen müssen, um Rekruten anzuwerben; durch eine staatstreue Verwaltung, deren Funktion in der Durchführung und Kontrolle der von der neuen Staatsgewalt gesetzten und verfügbaren Ordnungen – auch den Schulordnungen! – besteht; durch die Neuordnung der bis dahin bekannten Schulen und durch die Einrichtung neuer Schulen, die für eine ausreichende Vorbildung aller Schulabgänger, die die Nation benötigt, sorgen sollen.

Diese Entwicklungen werden begünstigt durch die weitere Entfaltung von Handel und Handwerk und damit im Zusammenhang durch die eines neuen Bürgertums, das sich mehr und mehr zwischen dem niedrigen Stand, den Tagelöhnern und Arbeitern, und dem höheren Stand, den Geistlichen, Akademikern, Alt- und Neuadeligen, ausbreitete. Gerade die Neuadeligen, Großbauern und Verwaltungsfachleute, die im Laufe des 18. Jahrhunderts ihre Titel sowie ihre Ländereien und Pfründe erhielten, bilden mehr und mehr das Rückgrat und die Schubkraft für das neue, mittelständische Bürgertum sowie den Rückhalt für die Entfaltung des Nationalstaates und seiner Macht.

Mitten in diesem von der Mitte des 18. Jahrhunderts überall in Europa stattfindenden Mächtenspiel stehen wieder die Lehrer und in besonderer Weise die Schulen. Am Beispiel der Schulentwicklung in Preußen soll dies im folgenden kurz verdeutlicht werden (Dietrich 1975, 66ff., Dietrich/Klink 1964, Scheibe 1965, Hülshoff/Reble 1967, Reble 1975, Maskus 1966, Blankertz 1982, 56ff.). Der erste Schritt zu einem Schulwesen in moderner, nationalstaatlicher Gestalt wird von Friedrich Wilhelm I. (1713–1740) mit der Verordnung über die Unterrichtspflicht 1717 getan. Im Klartext bedeutete dieser Erlaß den allgemeinen Schulzwang. Dieser war ganz von den Zielstellungen des Pietismus Franckes erfüllt. Aufklärerische Impulse sind erst in dem „Generalschulplan, nach welchem das Landschulwesen im Königreich Preußen eingerichtet werden soll“, von 1736 zu erkennen. Diese Verordnung kann als das erste Gesetz zur Unterhaltung von Schulen und zur Bezahlung der Lehrer durch die Gemeinde angesehen werden. Die Verwirklichung der Allgemeinen Schulpflicht sowie eine Reihe grundsätzlicher Anordnungen zur schulischen Moral, zur Lehrerausbildung, zu einem neuen Lehrplan sowie zur Unterrichtsgestaltung sind in dem „Königlich Preußischen General-Landschul-Reglement“ niedergelegt, das 1763 von Friedrich II. (1740–1786) erlassen wird. Dieses Dokument hat eine wegweisende Funktion und Bedeutung für die weitere Entwicklung des Schulwesens und die Entfaltung der Didaktik. Es scheint von einem aufgeklärten Monarchen erlassen. Aber es atmet die ins Weltliche transformierte pietistische Moral. Diese Transformation kann als Ausdruck der Machterhaltung des Staates und daher als Grundmoral angesehen werden, mit der die aufgeklärten Schulpraktiker arbeiten mußten. Einige Beispiele mögen das Gesagte verdeutlichen. In der Präambel des Gesetzes heißt es:

„Denn so angelegentlich Wir nach wiederhergestellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlfühlen Unserer Länder in allen Ständen uns zum Augenmerk machen: So nötig und heilsam erachten Wir, es auch zu sein, den guten Grund dazu durch eine *vernünftige* sowohl als *christliche* Unterweisung der Jugend zur *wahren Gottesfurcht und andern nützlichen Dingen* (Kursiv: Kron) in den Schulen legen zu lassen“ (Dietrich 1975, 67).

In diesem Auszug schlägt der pietistische Wind im pragmatischen und nur scheinbar aufklärerischen Gewand durch. Autorität und Gehorsam als christliche und zugleich staatliche Pflicht bestimmen Ziel und Zuschnitt der neuen Schulbildung. Erziehung als Medium und Instrument zur Moralisierung der Jugend tritt daher zwingend neben die

neuen kulturellen Inhalte. Die Lehrbarkeit der Tugend steht neben der Vermittlung realistischer, d. h. nützlicher und verwendbarer Kenntnisse und Fertigkeiten, also jener Inhalte, die eine staatsverlässliche spätere Tätigkeit garantieren sollen. Daher sollen auch alle Kinder aller Stände vom 5. bis zum 13./14. Lebensjahr mindestens gelernt haben: 1. das „Nötigste vom Christentum“, 2. Lesen und Schreiben, 3. Inhalte, die in den „verordneten und genehmigten Lehrbüchern“ stehen (Dietrich 1975, 69).

Im „Allgemeinen Landrecht“, das von Friedrich Wilhelm II. (1786–1797) im Jahre 1794 erlassen wird, werden alle Schulen und Hochschulen zu Veranstaltungen des Staates erklärt.

In dieser Zeitspanne haben sich drei Schularten entwickelt: die Volksschule, die Realschule und das Gymnasium. Mit den Gesetzgebungen wurde es vor allem den Kindern aus den unteren Volksschichten ermöglicht, eine erste Ausbildung zu erwerben. Neben diesen „niedereren“ Schulen entwickeln sich weiterhin die traditionellen Gymnasien. Aber auch ihnen widerfährt der Funktionalitätsanspruch des Nationalstaates. 1787 wird die Ausbildung der Gymnasiallehrer vereinheitlicht und somit den Kirchen aus der Hand genommen. 1788 wird das Abiturrexamen in Preußen allgemeinverbindlich eingeführt, eine wichtige Vorentscheidung für die Reform der Universitäten durch W.v. Humboldt 1810. In zunehmendem Maß entfalten sich die Realschulen, die in der Zeit Franckes bereits ihren Anfang genommen haben. Diese positive Entwicklung verwundert nicht, denn sie ist die Folge der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Situation und Perspektive. Die neuen „Bürgerschulen“ verkörpern den neuen Geist: die Verbindung von christlichen Tugenden und realistischer Weltbewältigung in der Moral der deutschen Aufklärung. Diese Entwicklung wird maßgeblich durch die jeweiligen Kultusminister der damaligen Zeit gestützt, und sie vollzieht sich zeitlich parallel auch in Bayern, Österreich und in der Schweiz.

Ihre praktische Umsetzung erfährt sie durch die deutschen Pädagogen der Aufklärung, die „Philanthropisten“ oder Menschenfreunde genannt werden. Sie verstehen sich in erster Linie als Schulpraktiker. In der Literatur werden u. a. genannt:

Karl Friedrich Bahrdt (1741–1792), Johann Bernhard Basedow (1724–1790), Joachim Heinrich Campe (1746–1818), Johann Christoph GutsMuths (1759–1839), Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805), Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811), Ernst Christian Trapp (1745–1818), Peter Villaume (1746–1825), Christian Heinrich Wolke (1741–1825).

Sie alle waren u. a. als Schulgründer, Lese- und Kinderbuchautoren, Methodiker, Lehrplanentwickler, Wissenschaftler, Professoren, Schriftsteller und Berater tätig. Sie kannten sich zum Teil und bildeten damals eine weithin beachtete Diskussionswirklichkeit. Sie bedienten sich dabei des damals neuesten Kommunikationsmittels: der Zeitschriften und Jahrbücher (Ballauff/Schaller 1970, 338). In der Reichhaltigkeit und Differenziertheit ihrer praktischen und publizistischen Tätigkeiten lassen sich vier Perspektiven erkennen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang zur Didaktik stehen: 1. Die Erprobung eines realen Curriculums, 2. die Bedeutung der Moral, 3. die Grundlegung der Medien im Unterricht und 4. die Erweiterung der Unterrichtsgrundsätze und der Lehrmethoden.

2.2.1 Die Erprobung eines realen Curriculums: J. B. Basedow

Entsprach das erste neuzeitliche Curriculum von Comenius dem damaligen, von der Kirche legitimierten Wissen und ging es der damaligen Welt- und Selbstinterpretation zufolge von Gott aus über den Menschen und zu Gott hin, so schlugen ca. hundert Jahre später die neueren philosophischen und naturwissenschaftlichen Erkenntnisse, neue gesellschaftspolitische Ideen, Einsichten und Entwicklungen auf Auffassung und Entwicklung des Curriculums durch. Der Zug zur Realität und Nützlichkeit ist dabei grundlegend. Diese Tendenz verändert auch die Spirale des Curriculums: jetzt gehen Natur und Welt von der Erkenntnisleistung des einzelnen Menschen aus und zu den nützlichen Kenntnissen, Künsten und Fertigkeiten hin, um von dort auf die gesellschaftliche Tätigkeit des Menschen zurückzuwirken. Eine Vielzahl von Curriculumwürfen dieser Art wurde in dieser Zeit entwickelt. Die meisten sind „schulnah“, d. h. von den Schulgründern für ihre Schule entwickelt. Ihre Veröffentlichung geschah meistens in der damals üblichen Form der Kinder-, Jugend- und Elternbücher oder der Elementarwerke, die der öffentlichkeitswirksamen Präsentation der neuen Inhalte diene. Meistens waren sie mit Illustrationen versehen, die die Bedeutung des Wortes auch optisch untermauern sollten. Einige dieser Publikationen erhielten sogar überregionale Bedeutung. Fast alle Regierungserlasse dieser Zeit reproduzieren in den Einleitungen diese Themen und Veröffentlichungen sinnessprechend.

Tab. 8: Das Curriculum des Basedow

„Der Anfang der elementarischen Lehrart

...

Von allerlei Spielen mit Kindern

...

Von mancherlei: Besonders von dem Menschen und der Seele

...

- Des Menschen Leib, Leben und Seele
- von dem menschlichen Verstande
- von dem Willen des Menschen
- von dem menschlichen Körper
- von natürlichen Unterschieden der Menschen

...

Von der Religion

...

- Verschiedenheit der Menschen in der Religion

Die Sittenlehre

- Begriffe von einigen Pflichten und Rechten

...

- Von den Pflichten gegen das Vaterland

Elemente der Geschichtskunde

- Die Grundbegriffe von Staatssachen
- Die erste Geographie

...

Die Naturkunde

- Die erste Kenntnis der Tiere
- Etwas von den Pflanzen
- Etwas von den Mineralien
- Etwas vom Schiffwesen

...“

(Basedow 1972 Bd. 1 LIX-LXIV).

Als das bedeutendste didaktische Dokument dieser Epoche kann das 1774 erschienene „Elementarwerk“ Basedows angesehen werden. Es stellt ein Grundcurriculum dieser Zeit dar. In Tabelle 8 werden einige Kapitelüberschriften aus dem Elementarwerk vorgestellt. Sie verdeutlichen den realistischen aufklärerischen Zug dieses Curriculums.

In dem überraschend gegenwartsnah anmutenden Themenkatalog sind als zeitbedingte Merkmale u. a. zu erkennen:

- Die Einbezogenheit der Tugend- und Morallehre in den fachlichen Kanon. Diese war u. a. in der Ritterausbildung des 16. Jahrhunderts üblich. Die Philanthropen übernehmen diese Regelung der „Vornehmen“ auch für die Bildung der Bürger.
- Die Idee Lockes, daß ein Kanon grundlegender Verhaltensweisen, über den eine Art Common sense besteht, gelehrt werden müsse.
- Die Transformation der christlichen Inhalte in allgemeingültige, bürgerliche Tugendlehren.
- Die Bestimmung der Inhalte in bezug auf ihren „Verkehrswert“ in der Berufswelt.
- Das Einbeziehen neuer naturwissenschaftlicher Erkenntnisse.
- Die Beibehaltung von Logik und Ethik bzw. der angewandten Philosophie aus dem klassischen Kanon der Gelehrtenschulen.
- Die Durchhaltung des rationalen Nützlichkeitsstandpunktes bei der Formulierung der Inhalte.
- Die operationalisierte Formulierung einer Reihe von Themen als Lehr- und Lernziele.
- Die realistische Bebilderung vieler Themen durch Kupferstiche des damals bekanntesten Kupferstechers Chodowiecki. Damit findet das Bild als Medium Eingang in das Curriculum.

2.2.2 Die Bedeutung der Moral

Aus ihrem Nützlichkeitsdenken heraus sind die deutschen Aufklärer davon überzeugt, daß Tugend lehrbar sei. Unter Tugend verstehen sie formal die innere Festigkeit des sittlichen Willens bei jedem Menschen, jenes Verhalten zu zeigen, das von allen Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft geteilt wird. Diese innere Festigkeit wird in Erziehungsprozessen erworben. Ihre inhaltliche Dimension erhält diese Festigkeit durch die Tugenden, z. B. Gehorsam, Aufmerksamkeit, Fleiß. Gesamtgesellschaftlich gesehen repräsentieren alle Obrigkeiten, wie z. B. Vertreter von Staat und Kirche, die Moral und damit die Tugenden. Sie sind somit die Autoritäten, die die Moral setzen und legitimieren. Die Untertanen, also die Bürger, sind die „Abnehmer“, die Folge zu leisten haben. Diese Relation im allgemeinen gilt auch in bezug auf alle Beziehungsverhältnisse an der Basis: z. B. die Eltern-Kind- und die Lehrer-Schüler-Beziehungen.

Erziehung und Unterricht haben daher Beziehungsverhältnisse dieser Art zu garantieren, um in der jungen Generation tugendhaftes, d. h. bürgerliches Verhalten zu erzeugen.

Die pragmatischen Aufklärer nehmen hierzu die entsprechenden moralischen Inhalte, die in einem curricularen Kanon, wie z. B. dem Elementarwerk Basedows, niedergelegt sind. Kinder haben diese Inhalte zu lernen. Dabei wird auf seiten der Lernenden eine anthropologische Unterstellung von weitreichender Bedeutung gemacht. Kinder haben einen Willen, und auf diesen muß das Lehren einwirken. Werden die Kinder erst

den Nutzen des zu Lernenden erkennen und ist ihr Wille entsprechend ausgebildet oder trainiert, dann werden sie auch tugendhaft handeln.

Damit tritt der Wille ins Zentrum pädagogischer Aktivitäten aller Schulpraktiker. Der Wille der Kinder darf allerdings nicht – wie Francke dies noch vorgeschlagen und praktiziert hatte – gebrochen, er muß vielmehr gefördert und entwickelt werden. Von größtem Nutzen sind hierfür die Tugendbücher, die Beispiele und die Erzählungen, die Fabeln und die Gedichte, die Bilder und die Tafeln, die Karten und die Übersichten und nicht zuletzt die Eltern und die Lehrer selbst. In allen Gesetzen dieser Zeit wird daher in besonderen Paragraphen auf die Vorbildwirkung der Lehrer hingewiesen. Lehrer sind geradezu zu tugendhaftem Verhalten und zur moralischen Klugheit verpflichtet.

2.2.3 Die Grundlegung der Medien im Unterricht

Über Moral und Tugend aber steht für die Schulpraktiker doch die Idee der Aufklärung. Sie findet ihren pädagogischen Ausdruck darin, Schule und Leben, bzw. Schule und Natur, miteinander zu verbinden. Sie werden also nicht als zwei getrennte Lebens- und Arbeitsbereiche aufgefaßt. Die Begründungen hierfür sind in den Einsichten von Rousseau und Locke zu finden, daß nämlich Anschauung, Beobachtung und Erfahrung von und mit der Natur, den Dingen der Welt und den Menschen die Grundlage allen Erkennens sei. Dem Menschen – und insbesondere dem Heranwachsenden – werden, der Einsicht von Leibniz folgend, innere Kräfte zugestanden, die sich überhaupt erst in dem konkreten Zusammenspiel von Erfahrung und Denken entwickeln. Also muß der aufgeklärte Unterricht von der Erfahrung ausgehen und zum Denken führen. Die Schulpraktiker sehen daher die Weckung und Förderung der inneren Kräfte als die Grundaufgabe ihrer pädagogischen Tätigkeit an. Ihre Hoffnung gründet sich dabei auf die Grundkraft des Willens, die der Entwicklung Richtung und Konstanz verleihen kann.

Um diese Aufgaben ins Werk zu setzen, bedarf es – dem pragmatischen Interesse der Schulpraktiker entsprechend – auch der Mittel oder der Vermittler zwischen den Lernenden und ihrer Welt, also der Medien.

Die Durchschau der Publikationen der Schulpraktiker eröffnet ein ganzes Panorama von Medien. Im Regelfall werden sie in den „Methodenbüchern“ oder in den Kapiteln und Ausführungen über Unterrichtsmethoden beschrieben. Einige seien im folgenden skizziert.

– *Die deutsche Sprache* als Grundmedium des Lehrens und Lernens. Bereits von Comenius gefordert, wird sie in dieser Epoche zur Realität im Unterricht aller Schulen. Damit ist es allen Kindern aller Stände möglich geworden, an organisierten Bildungsprozessen teilzunehmen und Arbeit zu erhalten. Auch wenn viele Lehrbücher neben den deutschen noch den lateinischen und/oder den französischen Text anbieten, so hat sich schließlich doch die deutsche Sprache durchgesetzt. Gewiß kann in diesem Durchsetzungsprozeß der deutschen Sprache auch das nationalstaatliche Denken der Herrschenden als ein wesentliches Motiv angesehen werden.

– *Das Lesebuch* als Medium der Präsentation und Repräsentation ausgewählter Realien- und Tugendbereiche. Die neuen Lese- und Elementarbücher sind in deutscher Sprache verfaßt. Zugleich – und das ist die besondere Leistung der aufgeklärten Schulpraktiker! – sind die Texte illustriert. Die Illustrationen veranschaulichen die in der Sprache dargestellten Dinge und Gedanken. In Basedows „Elementarbuch“ gibt es u. a. ein

Kapitel über den menschlichen Körper und seinen Aufbau, das für Schüler zwischen ca. 6 und 13 Jahren gedacht war. In den Kupferstich-Illustrationen von Chodowiecki hierzu werden der Reihe nach vorgestellt: ein körperbehindertes Kind ohne Hände; die Körpermodelle von Muskelaufbau, Blutgefäßen, geöffnetem Brust- und Bauchbereich; die Skizze eines Herzens im Durchschnitt; der Schnitt eines Oberkörpers mit Herz und Hauptschlagader; die Skizze eines Skeletts; der Kupferstich eines erwachsenen Frauen- und eines Männerkörpers. Den Illustrationen sind noch einmal Erläuterungen vorangestellt. Dieses illustrative Ensemble ergänzt den Text und bildet mit diesen zusammen genommen ein für die damaligen Verhältnisse recht differenziertes Medium.

– *Die Sammlungen und Modelle* zur Veranschaulichung der realen Dinge und ihrer Funktionen. Große Aufmerksamkeit widmen die Aufklärer der Einrichtung sogenannter Realkabinette, wie z. B. Stein- und Pflanzensammlungen sowie der Anfertigung von Modellen, z. B. ausgestopfter Tiere.

– *Die Landkarten, Globen, Buchstabier- und Lautiertafeln sowie die Rechenmaschinen und -tabellen* ergänzen den Fundus von Anschauungsmaterialien – auch wenn Rousseau z. B. vor den Globen ausdrücklich gewarnt und die unmittelbare Begegnung mit der Wirklichkeit gefordert hat.

Die Mediatisierung der Welt für Schule und Unterricht in dieser Zeit hat ihre tiefe Wurzel in dem Instrumentalisierungseffekt, der aus der Radikalisierung des Anwendungs- und Nützlichkeitsbezugs allen Lehrens und Lernens heraus erwachsen war. Doch nicht alles kann über mediale Verdinglichung gelernt werden. Beides gilt auch heute noch.

– *Praktische Fertigkeiten*, die eine berufseröffnende Chance bieten, ergänzen den Kanon. Hierzu zählen u. a.: Spinnen, Weben, Färben, Okulieren, d. h. Bäume veredeln, Gärtnern. Dies gilt insbesondere für die Schüler der niederen Schulen, also der Volksschulen. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), der zur gleichen Zeit in der Schweiz mit einer ganz anderen pädagogischen und didaktischen Philosophie wirkte und dessen Ideen von den Schulpraktikern nicht wahrgenommen wurden, hat dieses berufseröffnende Lernen ebenfalls praktiziert. Er spricht in bezug auf die Volksschüler, die insbesondere diese Tätigkeiten erlernten, davon, daß diese damit besser an ihren Stand angepaßt und in diesem tätig werden könnten. Diese Einsicht in die Zuordnung von Schule und Unterricht zur Standestätigkeit und die daraus sich ableitende Funktionalität der Schule von der Gesellschaft bzw. ihren Ständen, Klassen oder Schichten liegt auch dem didaktischen Denken und Handeln der Schulpraktiker zugrunde. Das dreigliedrige Schulwesen, das in dieser Epoche entsteht und an dessen Realisierung die Aufklärer mitgewirkt haben, kann als der beredte Ausdruck für diese gesellschaftliche Funktionalität von Schule und Unterricht angesehen werden.

– *Das Spiel* als Medium der Einübung und Wiederholung. In seinem „Elementarwerk“ weist Basedow auf den „Übungswert“ des Spiels und damit auf eine didaktische Kategorie von Unterricht hin (Basedow 1972, 23f.). In dem Kapitel „Von allerlei Spielen mit Kindern“ führt Basedow eine Reihe von Spielen auf, die das Lernen und das Gedächtnis fördern: Buchstabierspiel, Kommandierspiel, Gedächtnisspiel, Nachtwächterspiel, Botenspiel, Blinde Kuh, Ball im Sack, der Riecher. Viele Spiele dieser Art sind auch heute noch bekannt und werden in veränderten Formen und mit abgeänderten Zielstellungen, z. B. als Rollenspiel und/oder Planspiel, im Unterricht realisiert.

2.2.4 Die Erweiterung der Unterrichtsgrundsätze und der Lehrmethoden: E. Chr. Trapp

Die aufgeklärten Schulpraktiker haben die Schul- und Unterrichtswirklichkeit ihrer Zeit maßgeblich praktisch bestimmt. Dabei waren ihre Publikationen über ihre Praxis auch stets in einen Reflexionszusammenhang eingebettet. Es kann somit von einer geglückten Verbindung von didaktischem Handeln und Denken gesprochen werden – auch wenn die Ebene dieses Zusammenhangs aus heutiger Sicht eher als instrumentell zu bezeichnen ist. Es zeugt aber durchaus von wissenschaftlichem Niveau, wenn einzelne Einsichten und Erfahrungen zu Aussagenkomplexen zusammengefaßt und als Grundsätze formuliert wurden, die bereits einen gewissen Anspruch als didaktische Theorien haben. Daher haben fast alle Didaktiken dieser Zeit Unterrichtsgrundsätze vorgestellt. Von besonderem Zuschnitt erscheinen jene von Trapp. Er war u. a. auch Professor an der Universität in Halle und hatte dort den ersten Lehrstuhl für Pädagogik in der Geschichte dieser Wissenschaft von 1779–1783 inne. Seine Abhandlung „Vom Unterricht überhaupt“, die im 8. Band seines 1787 erschienenen „Revisionswerkes“ auf den Seiten 1–210 erschienen ist, kann als grundlegend

„für die moderne Wissenschaft vom Unterricht nicht nur dadurch (Kron: angesehen werden), daß hier viele uns heute noch bewegende Einzelprobleme von Schule und Unterricht mit geradezu bestürzender Aktualität aufgeworfen werden, sondern auch insofern, als bereits klar zwischen der didaktischen (der „materiellen“) und der methodischen Seite des Unterrichts nach modernem Verständnis unterschieden wird“ (Trapp 1964, 3f.).

Aus dem IV. Teil „Allgemeine Methoden und Grundsätze“ (Trapp 1964, 16ff.) werden im folgenden stichwortartig die wichtigsten Einsichten Trapps vorgestellt. Die Formulierungen entsprechen nicht immer dem Original und sind z. T. der heutigen Sprachregelung angepaßt. Die Spannweite der Gedanken in bezug auf die Praxisfelder ist aber ebenso beeindruckend wie die Erkenntnis, daß kleinere Klassenstärken zwar die unabdingbare Voraussetzung für einen pädagogisch verantworteten Unterricht ist, daß diese aber selbst in fernster Zukunft politisch noch nicht durchgesetzt sein wird: Sammeln von Ideen und Begriffen, Bewerten, was nützlich ist, Ordnen nach verschiedenen Gesichtspunkten, Aktualisieren, d. h. auf die eigene Situation übertragen, Rhythmisieren des Lehrens, Kontinuität wahren, Handeln und Denken zusammen anregen, Zwischenziele setzen, Anschauung in den Unterricht bringen, Wiederholen und Vorbereiten von Inhalten als Empfehlung für Schüler zum guten Lernen, Sokratische Methode verwirklichen, also unterstelltes Wissen beim Schüler „herausfragen“, Entdeckungen beim Lernen fördern, Rhythmisieren des Lernens: Wechsel zwischen Phasen des Sammelns (aktiv sein) und des Ordnen (Ruhe), Stufung des Unterrichts nach der Lerntätigkeit der Schüler: 1. Behalten, 2. Verstehen und Empfinden, 3. Finden und Erfinden, 4. Anwenden; Tugenden des Lehrers: 1. Geduld, 2. Festigkeit, 3. Freundlichkeit, 4. Gegenwart des Geistes. Zudem werden kleine Klassenstärken gefordert.

2.3 Die ersten Systematiker und Unterrichtsmethodiker (19. Jahrhundert)

Didaktische Theorienbildung und Praxis im 19. Jahrhundert sind durch die politischen und gesellschaftlich-kulturellen Strukturen des Nationalstaates mitbedingt. Das friderizianische Herrschaftsdenken reproduziert noch Idee und Praxis der Hierarchisierung aller Lebensbereiche. Familie und Beruf, kirchliche und staatliche Organisationsfor-

men sind hinsichtlich der Autoritäts- und Gehorsamsrelation hierarchisch bzw. in Stufen geordnet. In den gesellschaftlichen Organisationsformen findet diese Struktur ihre besondere Verwirklichung in der Bürokratie. Diese wird als jene Methode angesehen, mit der Land und Leute geordnet und regierbar gehalten werden.

Auch in den Wissenschaften und ihren Anwendungsbereichen, z. B. der Industrie, der Wirtschaft, gilt die Methode als rationales Instrument der Zielbestimmung, Systematisierung und Optimierung aller Produktionsmittel und -kräfte.

Auf diesem Hintergrund bleiben die Entwicklungstendenzen der Französischen Revolution und die ersten Demokratisierungsbewegungen noch in Wartestellung. Der Gedanke des 17. Jahrhunderts allerdings, daß die Menschennatur ins Zentrum aller gesellschaftlichen und pädagogischen Bemühungen zu treten habe, erfährt eine Verstärkung in der Idee der Emanzipation des Menschen von seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) und von seiner politischen und gesellschaftlichen „Entfremdung“ (Marx). Das sich entwickelnde Individuum als Adressat pädagogischer Anstrengungen bleibt das aufregende Thema der Didaktik. Die Förderung dieser „Entwicklungshilfe“ aber wird methodisch verstanden. Ordnung muß auch im Lehren und Lernen herrschen bzw. erhalten bleiben.

Theorie und Praxis der Methodiker des 19. Jahrhunderts sind ganz in diesen Kontext eingebunden. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) kann als der Vordenker, Systematiker und als der kluge Kopf der Pädagogen und Didaktiker dieser Epoche angesehen werden. Seine Epigonen, d. h. Nachahmer, sprengen den gedanklichen Zusammenhang der Herbartischen Pädagogik und Didaktik. Sie setzen, insbesondere in praktischer Absicht, neue Akzente (Ballauff/Schaller 1973, 157ff.). Bei diesen sogenannten Herbartianern handelt es sich u. a. um: Theodor Waitz (1821–1864), Tuiskon Ziller (1817–1882), Karl Volkmar Stoy (1815–1855), Wilhelm Rein (1847–1929), Wilhelm Dörpfeld (1824–1893) und Otto Willmann (1839–1920).

Die große Leistung der Methodiker auf dem didaktischen Gebiet liegt in der Erkenntnis und deren praktischer Umsetzung, daß nämlich der Unterricht der gedanklichen Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit den Dingen und Symbolen seiner Welt folgen müsse; oder anders gesagt, daß der Unterricht als Prozeß pädagogischer Planung, Durchführung, Bewertung und Auswertung den Prozeß der geistigen Tätigkeit der Lernenden simulieren muß, um als künstliches Unterfangen die Schüler zum Lernen anzuregen, im Lernen zu halten und zu bestimmten Lernzielen zu führen. Diese aufregende Erkenntnis und Aufgabe läßt sich in drei Schritten nachzeichnen, die zugleich Kernpunkte des didaktischen Sachzusammenhangs markieren, der für Herbart und die Herbartianer bedeutsam war. Bei diesen Kernpunkten handelt es sich um die folgenden:

1. Interesse und Gedankenkreis werden als Grundphänomene didaktischer Überlegungen bestimmt. Damit entsteht die Skizzierung eines ersten kulturellen Vermittlungskonzepts oder einer ersten didaktischen Theorie.

2. Die Artikulation des Unterrichts wird in Analogie zur Entfaltung von Interesse und Gedankenkreis der Lernenden angesehen. Dies führt zur Entwicklung eines ersten neuzeitlichen Planungskonzepts für Unterricht.

3. Die Formalisierung, d. h. Verallgemeinerung didaktischer Erkenntnis und Praxis wird in den sogenannten Formalstufen des Unterrichts realisiert.

2.3.1 Der erste Entwurf einer modernen bildungstheoretischen Didaktik: J. F. Herbart

Herbart, der mehrere Jahre Hauslehrer und von 1809–1833 der zweite Nachfolger Kants auf dem Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Königsberg war, machte in seiner Pädagogik Ernst mit der Einsicht, daß der Mensch ein Vernunftwesen sei und kraft seiner Vernunft die Welt erkennen und gestalten könne. In dieser Hinsicht bringt er die Gedanken der ersten Didaktiker im 17. Jahrhundert auf den springenden Punkt seiner Zeit: Der Mensch ist als Individuum nicht mehr allein Teil eines übergeordneten göttlichen Kosmos, sondern er bestimmt sich selbst und seine gesellschaftliche Praxis wesentlich mit. Ausgangs- und Endpunkt aller pädagogischen Bemühungen hat der einzelne Mensch und die Förderung seiner Vernunfttätigkeit in allen Lebensbereichen zu sein.

Herbart faßt die Vernunfttätigkeit des Menschen in pädagogischer Sicht mit dem Begriff der „Bildsamkeit des Menschen“ (Herbart Bd. 10 1964, 69). Mit dem Begriff der Bildsamkeit belegt Herbart eine anthropologische Annahme oder Unterstellung beim Menschen, auf die er die vielfachen sinnvollen menschlichen Tätigkeiten zurückführen kann (Keil 1983). Während seiner Hauslehrerzeit in der individuellen Arbeit mit zwei bis drei „Zöglingen“ sowie im Einzelunterricht hat er erfahren, was heute als allgemeine Erkenntnis angesehen werden kann: Menschen, insondernheit Heranwachsende, sind immer schon handelnd und denkend, fragend und antwortend, forschend und ordnend in ihrer Umgebung tätig.

„Erfahrung“ und „Umgang“ sind daher nach Herbart auch jene Grundmedien des Alltagslebens, in welchen sich die Tätigkeiten des Menschen manifestieren (Herbart 1959, 58ff.); mehr noch:

„Umgang und Erfahrung machen die menschliche Wirklichkeit des Zöglings aus; er bringt schon immer eine bestimmte Anschauung und eine bestimmte Weise des naiven ‚Theoretisierens‘ mit“ (Velthaus 1965, 139).

Daher werden sie auch von Herbart als die „Urquellen des geistigen Lebens“ (Herbart Bd. 2 1964, 47) bezeichnet. An ihnen hat sich alle pädagogisch organisierte Praxis und ihre Theorie auszurichten.

Herbart unterstellt nun, daß diese beobachtbaren *äußeren* Tätigkeiten auch analoge *innere* Tätigkeiten hervorrufen – und umgekehrt! Dieses Phänomen der inneren, lebendigen und vielgestaltigen Tätigkeit wird mit dem Begriff Bildsamkeit belegt. „Erziehung“ und „Unterricht“, die nach Herbart als die organisierten Grundmedien kultureller und sozialer Erfahrungen und des Umgangs verstanden werden, haben – sich an „Erfahrung“ und „Umgang“ orientierend! – dieses Grundphänomen – die Bildsamkeit des Menschen – als Ausgangs- und Endpunkt aller ihrer Bemühungen im Blick zu haben.

Mit dieser anthropologischen Wendung der gesamten pädagogischen, philosophischen, psychologischen und theologischen Diskussionen dieser Zeit liefert Herbart die Bezeichnung des Zentrums aller pädagogischen Bemühungen. Bildsamkeit als innere Tätigkeit bringt die Entwicklungs- und Lernfähigkeit des Menschen überhaupt erst zum Vorschein und macht so Lehren und Lernen möglich. Dabei werden Entwicklung und Lernen als Prozesse angesehen, die auf die Bildsamkeit bezogen sind.

Im Rahmen dieser Erkenntnis, die allen weiteren Erörterungen vorausgeht, gewinnen Pädagogik und Didaktik ihren neuzeitlichen Zuschnitt. Pädagogik und Didaktik

müssen praktisch sein. Sie müssen sich zentral darum kümmern, daß Menschen zur Vernunfttätigkeit angeregt und angehalten, also in ihrer Bildsamkeit herausgefordert werden. Sie haben sich dabei an Erfahrung und Umgang zu orientieren, wenn sie Erziehung und Unterricht zu erforschen, zu entwerfen und zu realisieren suchen.

Pädagogik und Didaktik werden hier zum erstenmal in einem gegenseitigen Verweisungszusammenhang gesehen. Einerseits ist pädagogische Tätigkeit stets auch Vermittlung von Kultur – insbesondere der sozialen! – und damit auch immer schon didaktisch dimensioniert. Andererseits wird didaktische Tätigkeit primär in das Bezugsfeld zur Pädagogik und nicht allein in das der Methodik gerückt. Gleichwohl bleibt sie auf diese bezogen, allerdings aus einem pädagogischen und nicht technischen Begründungszusammenhang heraus. Didaktik gewinnt damit zum erstenmal in der Geschichte eine pädagogische Fragen- und Aufgabenstellung, wegweisend für die Zukunft und als Problemanzeige für die Gegenwart.

Unter Hintanstellung der in allen Lehrbüchern stets wiederholten psychologischen und ethischen Grundlegungen Herbarts zu seiner Pädagogik (Schwenk 1963, Caselmann 1962) sowie der philosophischen Betrachtung und Einordnung des Herbartischen Werks (Hufnagel 1982) wird im vorliegenden Erörterungszusammenhang die aufklärerische und anthropologische Schwungkraft der Herbartischen Pädagogik herauszuarbeiten versucht (Nohl 1959, III–XIII). Diese konzentriert sich in Herbarts Ideen vom Interesse und Gedankenkreis.

Interesse entwickelt sich in Erfahrung und Umgang auf „natürliche“ Weise. Von dieser Grunderkenntnis ausgehend (Herbart 1959, 58ff.) haben Erziehung und Unterricht die Aufgabe, Interesse sozusagen „künstlich“, d. h. didaktisch, und zugleich „geordnet“, d. h. methodisch, herzustellen. Kinder leben und lernen stets und ständig in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Ihr Dasein (*esse*) ist also immer zwischen (*inter*) ihren Fragen und Antworten, den Problemen und ihren Lösungen, den Zusammenhängen und ihren Elementen, den Dingen und Symbolen der kulturellen und sozialen Welt. *Inter-esse* kann als die inhaltliche Bestimmung und Bestimmungsform des menschlichen *In-der-Welt-Seins* interpretiert werden. Herbart sagt daher klipp und klar:

„Das Interesse geht aus von interessanten *Gegenständen* und *Beschäftigungen*. Durch den REICHTHUM derselben entsteht das VIELSEITIGE Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubringen, ist die Sache des UNTERRICHTS, welcher die Vorarbeit, die von *Erfahrung* und *Umgang* herrührt, fortsetzt und ergänzt“ (Herbart 1959, 44).

Vielseitigkeit des Interesses – nicht im alltäglichen, sondern im unterrichtlichen Sinn – meint nach Herbart nicht „Vielgeschäftigkeit“ (Herbart 1959, 35), Zufälligkeit oder gar Beliebigkeit in der Befassung mit den Gegenständen der Welt oder eine auf irgendwelchen „Motivationen“ oder subjektiven Bedürfnissen beruhende Tätigkeit, sondern die Konzentration auf eine Sache und der aus der Auseinandersetzung mit der Sache entstehende Wille, diese auch zu einem subjektiv befriedigenden und objektiv akzeptablen Abschluß zu bringen.

„Daher nennen wir den ersten Theil des pädagogischen Zwecks VIELSEITIGKEIT des INTERESSE ... und weil die *Gegenstände* des Wollens ... uns ... interessiern, so setzen wir ... noch das Prädicat hinzu: GLEICHSCHWEBENDE Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: *harmonische Ausbildung aller Kräfte*, erreicht sein“ (Herbart 1959, 35).

Die Kräfte bestimmen – insofern sie nur vielseitig und gleichschwebend ausgebildet und gehalten werden! – den Bildungsprozeß des Menschen als eine kulturelle und so-

ziale Tätigkeit. Damit wird das Individuum zu höchsten Anstrengungen nach außen und nach innen heraus gefördert. Da nach Herbart jeder Mensch diesen Prozeß für sich durchlaufen muß, erfährt er in dieser doppelten Tätigkeit zugleich die kulturelle Welt und sich selbst als einmalige und unverwechselbare Repräsentation dieser kulturellen Welt, als Individualität (Herbart 1959, 37ff.).

In diesem Prozeß, der von Herbart als Bildungsprozeß verstanden wird, geht es also immer um ein Doppeltes: um die kulturelle und soziale Tätigkeit einerseits und um die Herausbildung einer unverwechselbaren Individualität andererseits. Die Harmonie des Prozesses und seiner Struktur, die hier von Herbart unterstellt wird, ist durch das gleichschwebende und vielseitige Interesse bestimmt. Sie liegt auch dem Bildungsprozeß in seinem Fortgang zugrunde. Dieser wird von Herbart als Wechsel von „Vertiefung“ und „Besinnung“ beschrieben (Herbart 1959, 46ff.). Vertiefung besagt die Einlassung in einen Sachverhalt, d. h. ganz bei einer Sache zu sein, oder das verweilende Analysieren eines Gegenstands bis in seine Verästelungen hinein, ohne aber sich dabei zu verlieren. Diese Hingabe an die Sache hat zur Voraussetzung, daß der Lernende sich das eigene Vorurteil brechen läßt: im Denken und im Handeln. Besinnung zielt demgegenüber auf Sammlung der erkannten oder erfahrenen Elemente eines Gegenstandsfeldes oder auf Einigung und Synthese von Erkenntnis und reflektierter Erfahrung, ohne aber der Übersteigerung, Übertreibung und Ideologienbildung zu verfallen. Das Erkannte muß überholbar, also der weiteren Erfahrung anheimgestellt bleiben. Vertiefung und Besinnung erstrecken sich in der Zeit und laufen nacheinander ab; sie wiederholen sich im Wechsel spiralförmig und bilden somit den Fortgang und Fortschritt der Erkenntnis.

Dieser gesamte Prozeß von ruhender und fortschreitender Vertiefung, der zu „Klarheit“ und „Assoziation“ führt, und von ruhender und fortschreitender Besinnung, der zu „System“ und „Methode“ findet, beschreibt den Bildungsprozeß. In diesem kommt die Individualität in die „Einheit ihres Bewußtseins“, zur relativen, d. h. überholbaren Erkenntnis, in der zukünftiges, sachbezogenes Handeln konzipiert und antizipiert ist.

Im Vollzug des Aufklärungs- und Selbstaufklärungsprozesses in der Abfolge von Klarheit, Assoziation, System und Methode bildet sich der Gedankenkreis heraus. In ihm sind alle Urteile, die aus dem Erkenntnisprozeß gezogen werden, kritische Einsicht, Motive, Maßstäbe und der Wille zu ihrer Realisierung versammelt (Herbart 1959, 129).

„... Wie sein (Kron: des Zöglings) Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher Alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen“ (Herbart 1959, 11).

Im Aufbau des Gedankenkreises liegt die Bedingung und Chance zu freiem, d. h. selbst- und sachverantwortetem und begründetem Handeln. Daher ist der Gedankenkreis auch zugleich als das sittliche Zentrum der Persönlichkeit eines Menschen anzusehen. Herbart nennt die Aktivität dieses Zentrums: „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart 1959, 34ff.). Letztlich ist dieses dynamische und differenzierte moralische Zentrum das Ziel aller erzieherischen und insbesondere der unterrichtlichen Bemühungen. Darum kann Herbart den Unterricht auch nur als „erziehenden Unterricht“ (Herbart 1959, 11) verstehen; denn Unterricht bildet immer beides aus, die Intellektualität und die Moralität des Menschen; modern gesprochen: in ihm verschränken sich sachliches und so-

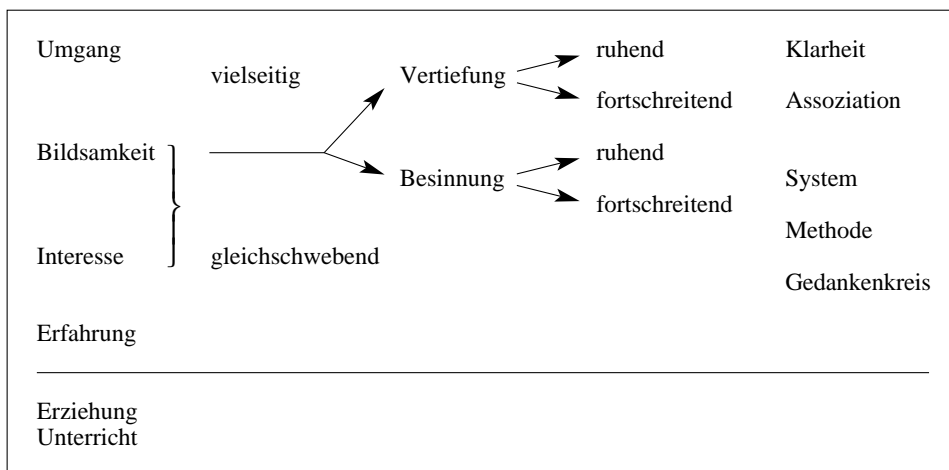


Abb. 9: Der Prozeß der Herausbildung des Gedankenkreises

ziales Lernen. Beide sind untrennbar. Hierin ist wieder der pädagogische Anspruch der Herbart'schen Didaktik zu erkennen.

Auf eine Grafik übertragen, läßt sich der Prozeß der Herausbildung von Interesse und Gedankenkreis wie in Abbildung 9 veranschaulichen.

2.3.2 Das erste Planungsmodell der Neuzeit

Unterricht soll den Bildungsprozeß in Szene setzen. In dieser Forderung sieht Herbart eine grundlegende Paradoxie. Sie läßt sich als Spannungsverhältnis von Schule und Leben formulieren (Velthaus 1965). Herbart spricht diese Paradoxie oder das Spannungsverhältnis ausdrücklich an und bringt es auch zu einer gewissen Lösung. Im folgenden soll dieser Gedankengang kurz verfolgt werden.

Gemäß dem Ablauf des Bildungsprozesses erkennt Herbart sehr richtig, daß der Unterricht an Umgang und Erfahrung anschließen muß, wenn er Interesse und Gedankenkreis wecken soll. „Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung, und zur Teilnahme durch Umgang“ (Herbart 1959, 58). Modern ausgedrückt: „Umgang und Erfahrung machen die menschliche Wirklichkeit“ der Schüler aus (Velthaus 1965, 139). Schule und Unterricht aber sind organisierte Lebensbereiche. In ihnen regieren Umgang und Erfahrung, die durch gesetzte, d. h. durch Gesetz und Verordnung legitimierte Ordnungen bedingt sind. Sie unterscheiden sich dadurch wesentlich von den außerschulischen Bereichen, in denen die Kinder und Jugendlichen leben. In den gesetzten Ordnungen der Organisationen, z. B. der Schule, gibt es Vorschriften, Regeln, Ordnungen; Fächer, Stundenpläne, Lernziele; Zeugnisse und Versetzungen; LehrerInnen und LeiterInnen. Herbart's Frage an dieser Stelle lautet – sehr aktuell! – „Wie kann in diesen Bereichen des inszenierten Lehrens und Lernens das Leben in die Schule geholt werden?“ Seine eindeutige Antwort heißt: durch die Schüler selbst. Nur sie tragen in der Vielfalt ihrer Interessen und Gedankenkreise das Leben – ihr eigenes Leben und ihre persönlichen Wahrnehmungen und Interpretationen! – in die Schule hinein. Die

Schule und die Lehrer haben daher – wie Herbart richtig sieht – „Erfahrung und Umgang nicht in ihrer Gewalt!“ (Herbart 1959, 59).

Aus dieser Paradoxie heraus entspringt didaktisches Denken. Es kann zu einem Instrument entwickelt werden, mit dessen Hilfe das Leben ausschnittsweise in Unterricht und Schule geholt zu werden vermag, um das schulische Lehren und Lernen lebensnäher, kindgerechter, erträglicher und vielleicht in neuer Weise erfolgreicher werden zu lassen.

Herbart sieht in dieser Antwort zugleich auch schon eine Gefahr. Sie ist in der Instrumentalisierung der didaktischen Frage- und Aufgabenstellung zu sehen. Daher weist er auf den besonderen Charakter des Unterrichts hin, in dem Schüler immer schon mit den Interessen und Gedankenkreisen aus ihrer Umwelt „spielen“, von ihnen sprechen und sie darstellen wollen. In dieser Daseinsweise sieht Herbart denn auch die Chance für die LehrerInnen, ihr „pädagogisches Interesse“ (Herbart 1959, 62) an Interessen und Gedankenkreisen der Schüler zu orientieren. Ihre pädagogische Aufgabe besteht demnach darin, an Umgang und Erfahrung, Interesse und Gedankenkreis der Schüler im Unterricht anzuknüpfen. Der springende pädagogische Punkt dabei aber ist der, daß die Didaktik der LehrerInnen darauf abzielen muß, den SchülernInnen zu helfen – im Unterschied zu Umgang und Erfahrung im Alltag! – ihre Interessen und Gedankenkreise auf den Weg der inneren Ordnung zu bringen, damit auch fachlich und sozial verantwortetes Handeln ermöglicht wird. Unterricht muß also einen Umgang und eine Erfahrung *sui generis* schaffen. Das gesamte Arrangement muß daher so in Szene gesetzt werden, daß Schüler einerseits ihre Erfahrungen usw. einbringen und andererseits ordnen, d. h. auf ein neues Niveau der Erkenntnis heben können. Herbart führt in bezug auf diese Tätigkeit den Begriff des „pädagogischen Taktes“ (Herbart 1959, 16; Muth 1962) ein. Mit diesem Begriff ist auf die Sensibilität der LehrerInnen hingewiesen, die notwendig ist, wenn Schüler und Schülerinnen ihre Interessen und Gedankenkreise in der Schule darstellen, bzw. wenn sie unterrichten. Die zentrale Aufgabe der LehrerInnen ist dann – Takt vorausgesetzt – den Schülern und Schülerinnen auf dem Weg zu innerer Ordnung und systematischer Erkenntnis Hilfestellungen zu geben. Ihre Haupttätigkeit zielt dabei darauf ab, in den SchülernInnen ein neues, vielleicht bis dahin noch nicht gekanntes Interesse zu wecken: das Interesse an der Ordnung der Erfahrungen in der gedanklichen Tätigkeit; an der Analyse von Tatbeständen und ihrer Synthese auf einer höheren Ebene der Erkenntnis; an der Entwicklung erfolgreicherer Handlungskonzepte. Im ganzen geht es also um die Weckung des Interesses am systematischen, modern gesprochen: wissenschaftsorientierten Arbeiten.

Unter dieser Zwecksetzung wird Unterricht von Herbart als „Ergänzung von Umgang und Erfahrung“ angesehen (Herbart 1959, 58ff.). Das besagt, daß der Unterricht dem Ablauf bzw. der Gliederung oder Stufung des Interessensprozesses der einzelnen Schüler zu folgen hat. Herbart spricht daher von der „Artikulation des Unterrichts“, d. h. von seiner Gliederung oder Stufung gemäß dem Bildungsprozeß der in ihm versammelten Individuen einer Schulklasse (Herbart 1959, 66). Unter Bezugnahme auf die Hauptaufgabe des Unterrichts, das „wissenschaftliche“ Interesse anzuregen, zu fördern und auszubilden, müssen die gedanklichen Tätigkeiten die Inhalte, Zielstellungen sowie die Handlungsfähigkeit auf ein differenzierteres und abstrakteres Niveau heben, als es in Alltagserfahrung und alltäglichem Umgang der Fall ist. Dabei kann der Unterricht darauf bauen, daß die jungen Menschen in ihrem Alltag immer schon systematisieren und wissenschaftsbezogen denken und handeln. Einerseits sind sie von Wissenschaft

als kulturellem Medium umgeben, und andererseits genügt es – nach Herbart – ihrer Verstandestätigkeit nicht, sich nur im assoziativen oder situativen Denken zu bewegen, sondern auch Schlußfolgerungen aus Einzelfällen zu ziehen, also Beziehungen herzustellen, Strukturen zu erkennen und Verallgemeinerungen vorzunehmen. Diese Vernunfttätigkeit, zu höheren Ebenen der Erkenntnis und der Konzeptbildung zu gelangen, bleibt in den alltäglichen Erfahrungen naiv, also nicht eingebunden in bereits bestehende Erkenntnisssysteme und kulturelle Ordnungen. Herbart sieht in dieser naiven Tätigkeit allerdings den Hauptanknüpfungspunkt für den Unterricht. Aber der Unterricht muß darüber hinausführen! Nur wenn dies geschieht, werden die Schüler befähigt, ihren Alltag im kleinen und großen systematisch zu ordnen, vernunftkritisch zu beurteilen und vernunftorientiert zu handeln.

Das Leben muß also nicht mit allerlei Hilfsmitteln in die Schule transportiert und die Schule muß nicht in Lebensalltag aufgelöst werden. Das Leben steckt bereits als Vorverständnis und vorläufiges Interesse an Systematisierung und Wissenschaftsorientierung in den Köpfen der Schüler selbst! Unterricht muß daher den Schülern die Teilnahme an der Vielfalt ihrer bereits bestehenden Systematisierungsinteressen ermöglichen und diese sinnvoll konzentrieren, also ein gleichschwebendes vielseitiges Interesse an der vernunftgemäßen Ordnung und Gestaltung von Welt und Umwelt, von Geschichte und Gegenwart, von realen und idealen, sozialen und kulturellen Beziehungen wecken. Herbart konkretisiert dieses Vorhaben wie folgt:

„Es sei gestattet, die Resultate durch kurze Worte zu fixieren, die man leicht deuten wird.

Allgemein soll der Unterricht

zeigen,
verknüpfen,
lehren,
philosophieren.

In Sachen der Theilnahme sei er

anschaulich,
continuirlich,
erhebend,
in die Wirklichkeit eingreifend“ (Herbart 1959, 68).

2.3.3 Die Formalstufen des Unterrichts: T. Ziller, W. Rein

Herbarts Studien zum Bildungsprozeß und seine Schlußfolgerungen hieraus für die Artikulation des Unterrichts haben ihre Wurzeln in seiner Praxis als Hauslehrer. Dort hat er u. a. zwei Jungen im Alter von 8 und 9 Jahren unterrichtet. Eine Studie hierzu hat er in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ überliefert (Herbart 1959, 16ff.). Aus diesem Text und dem ihn umfassenden Kontext der „Allgemeinen Pädagogik“ kann geschlossen werden, daß die phänomenologischen Studien, ihre Systematisierungen und die weiteren Schlußfolgerungen für den Einzelunterricht oder den Unterricht in kleineren Gruppen Geltung haben mögen. Vor großen Schwierigkeiten haben daher die Zeitgenossen und Epigonen Herbarts gestanden, die Einsichten Herbarts auf den Unterricht von Schulklassen zu übertragen. Damals gab es bereits die Jahrgangsklassen, und nicht selten betrug die Klassenstärke zwischen 40 bis 60 Schüler. Zwar bestand die Unterrichtspflicht in Preußen seit 1717, verstärkt durch das General-Landschul-Reglement von 1763, aber für das 19. Jahrhundert kann angenommen werden, daß Unterrichten in dieser Zeit mit

größten Problemen, insbesondere in bezug auf die Disziplin und Motivation der Schüler und Schülerinnen, verbunden war. In dieser allgemeinen Situation mag daher der Grund zu sehen sein, daß die Methodiker die Artikulation des Unterrichts als Tätigkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin und nicht als Antizipation des Unterrichts durch die SchülerInnen interpretiert haben. Dabei mußte Herbarts Interpretation zur Randbedingung oder gar ins Abseits geraten.

In der Interpretation von der Artikulation des Unterrichts als Tätigkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin wird in der Folgezeit Herbarts Charakterisierung des Bildungsprozesses in der Gliederung von Klarheit, Assoziation, System und Methode als Stufen des Unterrichts verstanden. Ein solches Stufungskonzept des Unterrichts kann dann als Grundkonzept zur Planung, Durchführung und Bewertung von Klauunterricht angesehen und benutzt werden. Hier liegt eine Instrumentalisierung und Formalisierung der Herbartschen Erkenntnisse vor, die aber aus dem gesellschaftlichen und schulpolitischen Kontext her verständlich sind. Dabei ist interessant, daß diese instrumentelle und formale Auffassung bis heute die didaktische Diskussion bestimmt.

Daher wird in diesem Kontext von Formalstufen des Unterrichts gesprochen. Zwar spricht Herbart schon von „Stufen des Unterrichts“ (Herbart 1959, 64). Zum erstenmal aber beschreibt Tuiskon Ziller, der sich die Weiterentwicklung der Pädagogik Herbarts verschrieben hatte, „vier formale Stufen“ des Unterrichts (Ballauff/Schaller 1973, 164). In seinen „Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik“ von 1875, veröffentlicht 1876, stellt er eine „Theorie der formalen Stufen des Unterrichts vor“ (Ziller 1965, 10ff.). Sie zeigt fünf Formalstufen: 1. Analyse, 2. Synthese, 3. Assoziation, 4. System, 5. Methode.

Auf der Formalstufe der *Analyse* knüpft der Lehrer an für die Schüler Bekanntes bzw. vorher Gelerntes an und gibt den neuen Lehrinhalt bekannt. Damit legt er zugleich das Ziel des Unterrichts dar (Ziller 1965, 10). Auf der Formalstufe der *Synthese* geht es um die „präzise“ und „sukzessive“ Klarlegung des neuen Gegenstandes. Die Formalstufe der *Assoziation* dient der Verknüpfung des Neuen mit dem Bekannten. Hier ist nach Ziller von den SchülernInnen eine hohe Abstraktionsleistung gefordert. Auf der Formalstufe des *Systems* wird der neue Gegenstand in das System der jeweiligen Fachwissenschaft eingeordnet. Während auf der zweiten Formalstufe, der Assoziation, noch eher subjektive und auf Alltagserfahrung beruhende Einsichten bei SchülernInnen geweckt werden können, so sollen auf der vierten Formalstufe die systematischen und objektiven Bezüge zu den Wissenschaften hergestellt werden (Ziller 1965, 38). Die fünfte Formalstufe der Methode dient der Einübung in den „sicheren, gewohnheitsmäßigen Gebrauch“ des Gelernten beim Schüler bzw. der Schülerin (Ziller 1965, 48).

Nach Ziller sind diese fünf Stufen – und dies unterstellt er auch den vier Artikulationsfolgen des Herbartschen Unterrichtsverständnisses –

„*formale Stufen*; denn sie kommen bei allem Stoff des pädagogischen Unterrichts ohne Unterschied seines Inhalts vor. Nur wird vorausgesetzt, daß es kulturgeschichtlicher oder dazu in Beziehung stehender theoretischer Stoff ist“ (Ziller 1965, 24).

Zwar stellt Ziller in seinen Abhandlungen immer wieder Beziehungen zu Herbarts Auffassung von Interesse und Gedankenkreis her; die Einlassungen lesen sich im gesamten Kontext aber eher als Legitimationen der eigenen Formalstufentheorie und ihrer Verallgemeinerung für den Unterricht überhaupt, denn als Eröffnung eines bil-

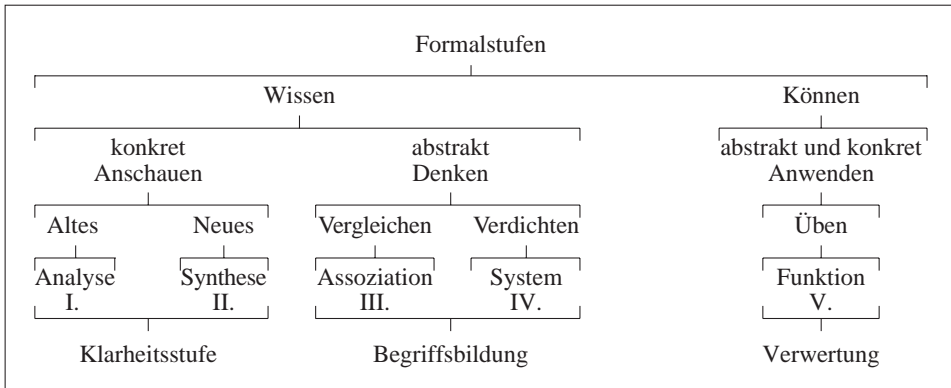


Abb. 10: Formalstufen des Unterrichts

dungstheoretischen Begründungszusammenhangs. Tatsache bleibt, daß Ziller und die Herbartianer – wie das obige Zitat zeigt – die Stufung des Unterrichts auf den „Stoff“ und seine Vermittlung beziehen und nicht – wie Herbart – von dem Gedankenkreis der Schüler und Schülerinnen her verstehen, begründen und in die Praxis umsetzen. Schließlich sei noch angemerkt, daß Ziller sein Formalstufenschema noch nicht als Schema zum Aufbau einer Unterrichtsstunde verstanden hat (Ziller 1965, 23). Die Übertragung des Formalstufenschemas auf die Zeiteinheit einer Unterrichtsstunde ist daher später zu datieren.

Rein übernimmt die fünf Formalstufen Zillers, benennt aber die fünfte Stufe in „Funktion“ um. Seine Verdeutschung der lateinischen Begriffe macht klar, was er unter den klassischen Formalstufen und mit seiner neuen fünften Stufe meint. Sie lauten: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Verknüpfung, 4. Zusammenfassung, 5. Anwendung (Pädagogisches Lexikon 1971, Sp. 195 Stichwort Artikulation des Unterrichts). Eine Charakterisierung seiner „Theorie des Lehrverfahrens“ als „Formale Stufen des Unterrichts“ gibt Rein in seinem dreibändigen Hauptwerk „Pädagogik in systematischer Darstellung“ in § 186. In einer Übersicht, die Rein gibt, lesen sich seine Darlegungen wie in Abbildung 10 gezeigt (Ballauff/Schaller 1973, 198).

Zum Abschluß dieser Erörterungen werden die Formalstufen des Unterrichts von Herbart, Ziller und Rein im Vergleich vorgestellt. Abbildung 11 präsentiert diesen Vergleich.

Die Vertiefung in die Gedankenwelt der Methodiker, insbesondere Herbarts, hat gezeigt, daß didaktische Reflexion zwischen dem Anspruch des Lebens (Umgang und Er-

<i>Herbart:</i>	Klarheit	–	<i>Assoziation</i>	System	Methode
<i>Ziller:</i>	Analyse	Synthese	<i>Assoziation</i>	System	Methode
<i>Rein:</i>	a) Analyse	Synthese	<i>Assoziation</i>	System	Funktion
	b) Vorbereitung	Darbietung	<i>Verknüpfung</i>	Zusammenfassung	Anwendung

Abb. 11: Formalstufen des Unterrichts im Vergleich

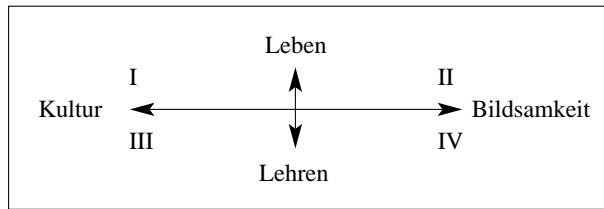


Abb. 12: Bestimmung des eigenen didaktischen Standortes

fahrung) einerseits und der Aufgabe des Lehrens (Erziehung und Unterricht) andererseits eingebettet ist. Diese erste Grundspannung wird von einer zweiten gekreuzt. Diese ist in der Polarität von Kultur und Bilksamkeit, Interessen und Gedankenkreis der Heranwachsenden zu sehen. Kultur wird dabei als ein quasi objektiver Anspruch angesehen, den es zu wissen und zu verstehen gilt, wenn ein Mensch gesellschaftlich handlungsfähig sein soll. Der subjektive Anspruch äußert sich demgegenüber in den geistigen Bewegungen und Bewegtheiten der handelnden Subjekte. Beide Grundspannungen kreuzen sich nicht nur; sie verstärken sich auch gegenseitig, können sich polarisieren; aus der Welt schaffen kann man sie allerdings nicht. Daher bleiben sie in Theorie und Praxis stets aufeinander bezogen. Aus dieser Einsicht erwächst eine pädagogisch wichtige und interessante Aufgabe: die Bestimmung des eigenen Standortes innerhalb der vier Pole. Die Matrix der Abbildung 12 mag dazu auffordern.

2.4 Die Bildungstheoretiker (19./20. Jahrhundert)

Im Laufe des 19. Jahrhunderts konsolidieren sich die Nationalstaaten in Europa und mit diesen das Erziehungs- und Bildungswesen. Das ständisch orientierte dreigliedrige Schulsystem, bestehend aus Volksschule, Realschule und Gymnasium, ist ebenso etabliert wie die schulartspezifische Lehrerbildung. Die Reproduktion des Schulwesens funktioniert. Diese Funktionalität findet auch in der Lehr- und Lernwirklichkeit ihre Entsprechung. Die Schulzucht wird als hart, die Lehrpläne als festgezurr, der Unterrichtsablauf den Formalstufen folgend als formalisiert und in inhaltlicher Hinsicht als faktenorientiert beschrieben (Paulsen 1960). Die Schüler und Schülerinnen an Gymnasien finden sich im Verborgenen in Protestgruppen zusammen. Die Gewalt an den Schulen nimmt zu und führt zur Verschärfung von Kontrollen, Sanktionen und Selektionen. Die Bürokratisierung von Schule wird verstärkt. In bezug auf die Situation der Didaktik in dieser Epoche wird in der Literatur vom „didaktischen Materialismus“ gesprochen (Ballauff/Schaller 1973, 183). Mit diesem Schlagwort ist die überwiegende Orientierung des Unterrichts am „Stoff“ sowie an Zucht und Ordnung bezeichnet.

Von der Mitte des 19. Jahrhunderts an bahnen sich aber zugleich bildungsrelevante Basisbewegungen an (Flitner/Kudritzki 1967 u. 1962). Bürgerliche Kreise, von Aufklärungsideen erfaßt, drängen auf die Gründung neuer Bürgerschulen, in denen endlich Ernst gemacht wird mit der Vermittlung neuer Sprachen, insbesondere Französisch und Englisch, angewandter Mathematik und technisch-praktisch-orientierten Fächern wie z. B. Handarbeit und Werken. Handwerksinnungen bemühen sich um die Einbringung berufsvorbereitender und -eröffnender Fächer, z. B. technisches Zeichnen, und um

einen berufsbegleitenden und die Lehre unterstützenden und ergänzenden Unterricht. Die Einrichtung von berufsbildenden Schulen nimmt ihren Anfang.

Auch die Arbeiter erkennen, daß eine berufliche Fort- und Weiterbildung notwendig wird, wenn sie den innerbetrieblichen Veränderungen durch Aufstieg und Mehrverdienst und der Willkür betrieblicher Ausbeutung gewachsen sein wollen. Durch die Gründung von Arbeitervereinen versuchen sie u. a. ihren erwachten Bildungsanspruch in die Wirklichkeit umzusetzen. Gewerkschaften und Kirchen fördern und unterstützen diese Arbeiterbewegung. Erwachsenenbildung entsteht.

In dieser Epoche hat sich auch die Lehrerbildung, insbesondere die Ausbildung der Gymnasiallehrer und -Lehrerinnen an den Universitäten, konsolidiert.

Alle diese pädagogisch und didaktisch relevanten Bewegungen finden in einer gesellschaftspolitischen Großlage statt, deren Struktur zwar noch als nationalstaatlich und ständisch anzusehen ist, an deren Oberfläche aber schon demokratisch orientierte Kräfte wirken. Hierzu sind die Parteien- und Gewerkschaftsgründungen ebenso zu zählen wie die Gründungen von Arbeiterbildungsvereinen und Volkshochschulen und von Reformschulen. Mehr und mehr melden sich auch reformorientierte Wissenschaftler. Zu diesen sind z. B. die Bildungstheoretiker zu zählen. Von diesen seien u. a. Wilhelm Dilthey (1833–1911), Otto Willmann (1839–1920) und Erich Weniger (1894–1961) genannt. Sie sind Universitätspädagogen, und sie haben die Entwicklung pädagogischer und didaktischer Fragestellungen maßgeblich gefördert. Aber sie führen die Diskussion primär unter einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse. Damit verbindet sich eher die Suche nach der wissenschaftlichen Begründung von Pädagogik und Didaktik und die Absicht, sie als vollwertige Hochschuldisziplinen zu etablieren, als das Interesse an der Erforschung und Förderung der Praxis. Ihr fachliches Interesse gilt daher primär der Systematisierung historisch gesicherter pädagogischer und didaktischer Texte und dem Aufbau einer pädagogischen und didaktischen Systematik. Ihr methodologisches, d. h. wissenschaftsmethodisches, Vorgehen ist daher – analog zur Philosophie und Theologie – durch die systematische Auslegung der Texte, also durch die Hermeneutik bestimmt. Daher klinken sie sich nicht in die didaktische Diskussion ein, die von den Weltverbesserern an über die deutschen Aufklärer bis zu den Methodikern hin – von Herbart abgesehen – geführt worden ist. Sie knüpfen vielmehr an die Tradition einer bildungstheoretischen Diskussion an, deren Wurzeln zwar schon bei Comenius liegen, die sich aber im deutschen Idealismus und Neuhumanismus, insbesondere durch die Arbeiten von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) verdichtet hat. Die didaktischen Studien Herbarts nehmen dabei einen zentralen Platz ein. Damit schiebt sich die Theoriediskussion vor die Praxisdiskussion, bleibt aber dennoch mit dieser verbunden. Diese Diskussionsebene eröffnet u. a. zwei Perspektiven, die allerdings für die Diskussion zur Lösung didaktischer Praxisprobleme bis in die Gegenwart hinein von Bedeutung sind:

1. das Zusammenwirken von pädagogischem und didaktischem Denken im Bildungsbegriff und die konstitutive Bedeutung des Bildungsprozesses für didaktische Theorie und Praxis;

2. die Betonung der materialen Seite des Bildungsprozesses und die Bedeutung von kulturellen Werten, Bildungsinhalten bzw. -gehalten und ihrer Organisation in einem Lehrplan.

2.4.1 Die konstitutive Bedeutung des Bildungsprozesses für didaktische Theorie und Praxis: O. Willmann, E. Weniger

Im Zentrum der Diskussion der Bildungstheoretiker steht der Begriff des Bildungsprozesses. Die Anstrengung eines Begriffs setzt – hermeneutisch gesehen – die Erfahrung des Bildungsprozesses voraus. Insofern steht im Ansatz der Bildungstheoretiker zwar die Praxis an erster Stelle, aber ihr Erkenntnisinteresse ist nicht an der Beförderung der Bildungspraxis, sondern an der Konstituierung einer Theorie der Bildung und damit im Zusammenhang einer Theorie der Pädagogik und der Didaktik orientiert. Diese Ausrichtung des erkenntnisleitenden Interesses auf Theorie- und Systembildung wird indes nicht als Widerspruch zur Praxis bzw. Erfahrung verstanden. Der Ansatz wird vielmehr als eine Stärkung der Praxis, d. h. der situativen, alltäglichen und der allgemein geschichtlich-gesellschaftlichen Praxis als der Basis für pädagogische und didaktische Theorienbildung interpretiert.

Die Bildungstheoretiker unterstellen in ihrer Diskussion einen Bildungsbegriff, wie er insbesondere von W. v. Humboldt und von Herbart entwickelt worden ist. In W. v. Humboldts Erörterungen zum Bildungsbegriff schwingt stets seine Erfahrung als Politiker und Administrator mit. Unter dem Einfluß von Gedanken der Französischen Revolution und der Philosophie von Leibniz und Kant hat W. v. Humboldt in der Bildung einen Prozeß gesehen, der von jedem Bürger zum Wohl der Gesellschaft – und damit auch zu seinem eigenen Wohl – geleistet werden kann und muß. Für W. v. Humboldt liegt der Aufbau eines nationalen Staates und einer zugleich aufgeklärten und humanistisch gebildeten Gesellschaft daher 1. in der individuellen Bildung eines jeden Individuums, 2. im Aufbau eines entsprechenden Lehrplanes und Schulwesens, und 3. in der Herausbildung einer Bildungswissenschaft, die die vorgenannten Prozesse erforscht und befördert.

Diese modern anmutenden Gedanken müssen jedoch aus dem zeitgeschichtlichen Kontext des Nationalstaates sowie der damit einhergehenden öffentlichen Begrenzung der Wissenschaften und damit ihrer Konzentrierung auf eher privatistische Zielstellungen gesehen werden. Das Interesse der Humboldtschen Gedanken kreist daher in erster Linie um das Individuum und dessen individuelle Selbstgestaltung. Danach lebt der einzelne Mensch durchaus in der Mannigfaltigkeit und Fülle kultureller, sozialer und politischer Bezüge, ist er in die Vielfalt und in den Reichtum von Situationen hineingestellt, in denen er kulturell und sozial handeln muß. Humboldt sieht also durchaus das dialektische Zusammenspiel von Mensch und Welt. Er sieht auch die Notwendigkeit einer aufgeklärten Einwirkung des Individuums auf die Welt. Aber er verfolgt diesen Prozeß der Veränderung nicht im mikro- und makrosozialen Wirkungs- und Funktionszusammenhang von Interaktion und Herrschaft, sondern im internen Kräftespiel des einzelnen Menschen. In dieser Perspektive tritt die Bildung des Individuums ins Zentrum der Betrachtung. Im Wechselspiel von Mensch und Welt bildet der einzelne eine Kraft aus, die sich inhaltlich, formal und moralisch formt und äußert: inhaltlich als geordnetes und begründetes Wissen, formal als Kreis von Fertigkeiten und als Urteilsfähigkeit, moralisch als selbstverantwortetes Denken und Handeln. Herbart hat als erster diesen Zusammenhang in bezug auf das Lehren und Lernen bedacht und hat somit den Weg zur didaktischen Grundlagenreflexion geebnet.

Im Zentrum der Erörterungen der Bildungstheoretiker steht somit die Tatsache, daß der Mensch sich selbst und der Welt gegenüber aktiv sein und somit Ideen- und Gesetzgeber sein kann. Diese Erkenntnis beruht auf einem Grundvorgang, in welchen je-

der Mensch eingebettet ist: er bewertet. Die Bewertung betrifft die kulturellen Gegebenheiten und Prozesse ebenso wie die eigenen Sozialisations- und Lernprozesse. Bewerten heißt Bedeutung verleihen und in größere Zusammenhänge einordnen, seien dies die eigene Biographie und Lebensperspektive, der fachliche Horizont, die geschichtliche und gesellschaftliche Wirklichkeit oder die politische Zukunft der Welt. Dabei spielt das Begründen eine entscheidende Rolle, wenn die Bewertung in Handeln übergehen bzw. dieses konstituieren soll. Es muß nämlich das „Was“ und das „Wie“ alles dessen, was man arbeitet und lernt, in einem für jedermann nachvollziehbaren Legitimations- oder Begründungszusammenhang stehen. Erst wenn dieser Zusammenhang klar dargelegt werden kann, werden Begründung und Bewertung für andere klar und transparent, akzeptabel oder nicht. Daraus erhellt sich, daß der Bildungsprozeß als ein intraindividueller Vorgang begriffen werden kann, der zugleich weitreichende Auswirkungen auf die mikro- und makrosozialen Prozesse zeitigt.

Hierbei wird eine implizite Anthropologie unterstellt. Die dieser Auffassung von Bildung zugrunde liegende Anthropologie oder Auffassung vom Menschen ist die, daß der Mensch als ein geschichtlich-gesellschaftliches Wesen angesehen und daß ihm die Fähigkeit zugesprochen wird, sich in dem geschichtlich-gesellschaftlichen Prozeß von Festlegung und Wandel selbst zu bestimmen und an Prinzipien zu orientieren. Diese im „Verhältnis“ zu etwas – ob im Menschen oder außerhalb seiner selbst – realisierte Selbstbestimmung sei mit Selbst- und Weltreflexivität bezeichnet.

Der einzelne Mensch bringt daher „seine“ Bildung hervor und setzt sie in verantwortetes gesellschaftliches Handeln um. Zugleich vermag er auch die Unvollkommenheit der jeweiligen gesellschaftlichen Verfaßtheiten und Verfassungen zu erkennen.

Von der Zeit des Neuhumanismus an wird diese moderne Auffassung von Bildung mit einem bestimmten Curriculum verknüpft. Es handelt sich dabei um die Kultur der griechischen und römischen Antike. In ihr wird ein Modell gesehen, das in kultureller, sozialer, gesellschaftlicher und politischer Hinsicht abgeschlossen ist und das damit außerhalb des Interessensstreits jeweils aktueller Schul- und Bildungspolitik steht. Diese Hinwendung zu einem bestimmten Umkreis von Kulturgütern bedeutet die praktische, systematische und politische Festschreibung der positiven Bewertung einer bestimmten Kulturwelt in einem Curriculum. Dieses Curriculum ist bis in die Gegenwart hinein als Idee und Ideologie für den Lehrplan des deutschen Gymnasiums wirksam (Dolch 1965b).

2.4.2 Die Organisation der Bildungsinhalte im Lehrplan

Die Einsicht in die Grundstruktur des Bildungsprozesses drängt die Frage auf, wie denn der Bildungsprozeß praktisch organisiert werden kann. Willmann hat in seinem grundlegenden Werk „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ die Frage präzisiert:

„Für die Darstellung der Bildungsarbeit lassen sich zwei Wege einschlagen. Man kann entweder von dem Bildungserwerbe ausgehen, wie ihn das Individuum vollzieht, also vom Lernen, und von da fortschreitend zu der Mitarbeit anderer, also zum Lehren, und zu den indirekten Vermittlungen; oder aber man kann von diesen Vermittlungen ausgehen, und zwar am zweckmäßigsten von der weitgreifendsten Vermittlung, also von der Organisation des Bildungsinhaltes, woran sich die Erörterung der didaktischen Formgebung und dann jene der didaktischen Technik anschließt, wobei zu zeigen ist, wie jede der Vermittlungen der individuellen Bildungsarbeit entgegenkommt ... Wir schlagen den zweiten Weg ein ...“ (Willmann 1967, 417).

Willmann beginnt seine Gedankenführung mit einer grundlegenden Entscheidung, deren Basis „die ethische Konzentration“ der Bildungsinhalte ist. Die ethische Konzentration der Bildungsinhalte kann als ein didaktisches Strukturprinzip angesehen werden. Dieses Strukturprinzip realisiert sich nach Willmann bereits in den Verhältnissen des Kindes zu seiner Umgebung innerhalb der Familie. Die Beziehungen, in die das Kind infolge seiner Entwicklung eintritt, weiten sich von da an über die Schule, die Heimat, den Staat bis hin zur Welt und zum Kosmos aus. Dieser Aufbau des Verhältnisses von Kind und Welt in „Abstufungen“, der seine Parallelen auch in der psychischen Entwicklung des Kindes hat, muß auch in der Organisation des Bildungsprozesses beschrritten werden. Demgemäß müssen die Bildungsinhalte, die den Bildungsprozeß und die Bildungsarbeit maßgeblich tragen und bestimmen, in Abstufungen, also hierarchisch, geordnet sein. Gemäß der abgestuften Entwicklung des Kindes in seinem Verhältnis zur Welt setzt Willmann die Religion an den Anfang. Der Lehrplan beginnt nach Willmann mit der Religionslehre. Die Religion wird aber nicht nur als Anfang des curricularen Weges eines jeden Kindes angesehen, sondern sie bildet auch zugleich das Fundament und durchwaltet damit den gesamten Bildungsgang. Der Religionslehre folgen der Sprachunterricht, die Welt- und Heimatkunde, die Geschichte, die Literatur, die Mathematik, die Naturlehre, die Philosophie usw. Der Lehrplan stellt somit einen abgestuften Kosmos dar, in dem die wertvollen Bildungsgüter zum Zwecke der Bildungsarbeit organisiert sind (Willmann 1967, 440).

Einen anderen Weg schlägt Weniger ein. In seinem Werk „Didaktik als Bildungslehre“ geht er von der lebendigen gesellschaftlichen Wirklichkeit aus, zu der Schule und Unterricht als funktionale Bereiche gehören. Er bestimmt den Unterricht als erziehenden Unterricht, der – wie die Schule – von drei Dimensionen durchzogen ist: 1. von der Geschichtlichkeit, d. h. der Überholbarkeit allen Geschehens und damit auch aller Inhalte, 2. von der zentralen Verantwortung des Lehrers bzw. der Lehrerin für den Unterricht und die damit verbundenen Inhalte und 3. von der Realität der Bildungsideale, die neben den praktischen Zielen auch das Handeln und Denken der LehrerInnen mitbestimmen (Weniger 1956, 6ff.).

Die Aufgabe der Didaktik als Wissenschaft sieht Weniger nun darin, diesen gesamten Zusammenhang auf seine Grundstrukturen hin durchschaubar zu machen. Unter Vorgabe der drei Dimensionen können alle Momente oder Faktoren, die den Unterricht und die Schule bestimmen, betrachtet werden. Weniger geht dabei aber nicht den Weg Willmanns. Er sieht die Gesamtheit aller Faktoren – wozu auch maßgeblich die Bildungsinhalte zählen – als ein Ensemble an und nennt dieses „strukturiertes Lehrgefüge“. Dieses macht den ganzen Gegenstand der Didaktik aus (Weniger 1956, 15f.).

Zum Zweck einer professionellen Vermittlung muß das Lehrgefüge organisiert werden. Diese Organisierung findet im Lehrplan statt. Weniger betont, daß das Zustandekommen des Lehrplans von „heterogenen Mächten“ (Weniger 1956, 23), u. a. von Kirchen, Parteien und anderen gesellschaftlichen Gruppen, mitbestimmt ist. Er nennt daher den Lehrplan auch eine „Kodifikation des Lehrgefüges“ (Weniger 1956, 21).

Daraus erhellt sich, daß die Bildung, die im Unterricht hervorgebracht werden soll, nicht nur eine subjektive Seite hat, die sich im Bildungsprozeß der Schüler und Schülerinnen zeigt. Bildung hat auch eine objektive oder gesellschaftliche Seite. Weniger drückt dies klar und unmißverständlich aus:

„Bildung ist also auch hier eine Funktion der Gesellschaft und läßt sich nur von deren Zwecken aus ausreichend verstehen“ (Weniger 1956, 38).

Durch den Lehrplan sind die individuellen Bildungsprozesse somit auch als Funktion der Gesellschaft zu begreifen. Diese doppelte Bestimmung der Bildung ist als grundlegende Erkenntnis Wenigers anzusehen. Sie ist zwar in der Folgezeit nicht immer gesehen worden, spielt aber in der modernen Diskussion wieder eine große Rolle.

Der Lehrplan selbst ist durch drei Grundkriterien charakterisiert: 1. die Wissenschaft, 2. das Fach, 3. den Staat als „regulierender Faktor“ (Weniger 1956, 24ff.). Bei der Wissenschaft und dem Fach macht Weniger darauf aufmerksam, daß ihre Inhalte – gleichviel unter welchen Bedingungen sie entstanden sind – in bezug auf ihre Vermittlung bedacht werden müssen. Hier liegt die fachdidaktische Aufgabe der Vertreter der Wissenschaft und der einzelnen Unterrichtsfächer bei ihrer Lehrplanarbeit. Sie müssen des weiteren darauf achten, daß die einzelnen Inhalte, die sie zur Darstellung bringen wollen, auch stets in bezug zum Ganzen des wissenschaftlichen und fachlichen Erkenntnisfortschritts stehen. Am Beispiel des Religionsunterrichtes versucht Weniger, dieses Verhältnis vom Einzelnen zum Allgemeinen zu verdeutlichen. Einerseits gehe es um die Darstellung theologischer, bibelkundlicher, wirkungs- und kirchengeschichtlicher Inhalte, zugleich müßten diese aber auch auf das Wesen der jeweiligen Religion in Geschichte, Gegenwart und Zukunft bezogen werden, um einen aktuellen gesellschaftlichen Diskussionszusammenhang mitzubestimmen. Die gesellschaftliche Angemessenheit bezieht sich dabei nicht zuletzt auf die Aufgabe der Vermittlung, nämlich in bezug auf die möglichen Wirkungen im Lern- und Bildungsprozeß der SchülerInnen.

Eine ähnliche Aufgabe spricht Weniger den Vertretern des Staates in Lehrplankommissionen zu. Unter dem Wissen, daß sie Verwaltungsmaßnahmen vornehmen und damit auch den Lehrplan zu einem Machtinstrument entwickeln können – ein Problem, das auch für die LehrerInnen gilt! – müssen sie immer wieder im Gespräch mit den Vertretern von Fach und Wissenschaft den Zweck dieser Maßnahmen am Ganzen der pädagogisch-didaktischen Tätigkeit messen bzw. darauf beziehen, was Schule und Unterricht letztlich zu fördern haben: die Bildung.

Erst in diesem gegenseitigen, durch die Wechselwirkung vom Einzelnen zum Ganzen strukturierten Kommunikationsprozeß kann die Idee von Schule und Unterricht verwirklicht werden, Stätten zu sein, in denen versucht wird, Bildungsprozesse zur Wirkung kommen zu lassen. In dieser Aufgabe gründet der ideelle und zugleich der gesellschaftliche Zweck von Schule (Weniger 1956, 38).

Die Didaktik als Wissenschaft hat diesen komplexen Zusammenhang aufzuhellen, zu strukturieren und damit für die Lehrplanarbeit vorzubereiten. Insofern muß die Didaktik auch immer schon und grundsätzlich Theorien und Modelle für die Organisation der Bildungsinhalte entwickeln. Weniger bestimmt daher die Didaktik als „Theorie der Bildungsinhalte“.

Um nicht einer Einseitigkeit zu verfallen, relativiert Weniger im Anschluß an diese Ausführungen die Theorie der Bildungsinhalte, bzw. der Bildungsgüter, an einer Theorie der Bildsamkeit, wie sie bereits von Herbart entwickelt worden ist (Weniger 1956, 46ff.). In einer Theorie der Bildsamkeit muß nach Weniger die anthropologische Dimension des Bildungsprozesses herausgearbeitet werden, die notwendigerweise neben der wissenschaftlichen und fachlichen Dimension der Bildungsarbeit steht. Daher bedarf didaktische Theorienbildung einer anthropologischen Dimension. Weniger erweitert diese Doppelbeziehung von Theorie der Bildungsgüter und der Bildsamkeit noch

um ein drittes, nämlich die Theorie der Bildungswerte (Weniger 1956, 51). Hier will Weniger die Frage nach der Wahrheit, also nach den Letztbegründungen oder Wesenszusammenhänge, gestellt wissen. In didaktischer Hinsicht verweist er dabei auf die formale und materiale Seite der Bildung. Damit schließt sich der hermeneutische Zirkel der theoretischen Darlegungen Wenigers.

Die Erörterungen lassen erkennen, daß alle Bemühungen um die Organisation der Bildungsinhalte bzw. des Lehrplans oder der Curricula auf einen umfassenderen Argumentationszusammenhang bezogen bleiben muß, wenn sie nicht in Hypostasierungen und Ideologienbildungen steckenbleiben wollen. Dies ist auch in bezug auf den Lehrplan selbst zu sehen. Weniger widmet mehr als die Hälfte seiner Abhandlung zur Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans den Schichten des Lehrplans (Weniger 1956, 62ff.). Er nennt fünf Schichten: 1. das Bildungsideal, 2. die geistigen Grundrichtungen und die Kunde, 3. Kenntnisse und Fertigkeiten, 4. Umwelt der Jugend, und 5. existentielle Konzentration. Im Zentrum der fünf genannten Schichten stehen die Schichten 1 bis 3. Diese sind eingebettet in die Schichten 4 und 5. Das Gesamtensemble von Schichten steht seinerseits wieder in den umfassenderen wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und anthropologischen Zusammenhängen und Diskussionen.

2.5 Die Reformpädagogen (Beginn 20. Jahrhundert)

Von der Mitte des 19. Jahrhunderts an entwickeln sich in allen Staaten Europas zunehmend demokratische Tendenzen. Die autoritäre Enge der Nationalstaaten wird durch die Organisation demokratischer Kräfte mehr und mehr relativiert und gesprengt. Als gewichtige Realisierungen für diese Entwicklung können u. a. angesehen werden: die Gründung von demokratischen Parteien, Arbeiter- und Bildungsvereinen, Gewerkschaften und Lehrervereinen. Hinzu treten gesellschaftliche Bewegungen, die das Recht und den Anspruch des einzelnen Menschen auf Selbstbestimmung und Mitbestimmung sowie auf Bildung und Arbeit gegenüber dem totalitären wilhelminischen Staat ins Spiel bringen (Ballauff/Schaller 1973; Flitner/Kudritzki 1967 u. 1962; Moog 1967; Dietrich 1975; Blankertz 1982).

Die Ideen der Französischen Revolution finden zunehmend ihre Konkretisierung. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit bezeichnet denn auch Eduard Spranger (1882–1963) in einer Rede vor dem Deutschen Reichstag 1920 als die drei Grundmotive der Gesellschafts-, Kultur- und Schulreform von der Jahrhundertwende an (Spranger 1962, 9ff.). Hiervon sind alle Staaten Europas erfaßt.

„Die reformpädagogische Bewegung an der Wende zum 20. Jahrhundert war ein gesamtabendländisches Ereignis ... Sie gehört in die großen Veränderungen des Menschendaseins unter dem Einfluß moderner politischer Formen, industrieller Arbeitsweisen und wissenschaftlicher Forschung“ (Flitner/Kudritzki 1967, 9).

Die vielfältigen Einzelbewegungen werden von Herman Nohl (1879–1960) mit dem Sammelbegriff „pädagogische Bewegung“ (Nohl 1963) belegt. Die Reformpädagogik, wie sie auch genannt wird, wird von Wilhelm Flitner (1889–1989) im Zeitraum zwischen 1895 und 1933 angesiedelt (Flitner/Kudritzki 1967). In seiner Einführung in das zweibändige, grundlegende Quellenwerk über diese Zeit „Die deutsche Reformpädagogik“ (Flitner/Kudritzki 1967, 9ff. u. 1962) nennt Flitner vier Grundperspektiven, die die reformpädagogische Bewegung bestimmt haben: 1. die Kulturkritik, 2. die

Reform von Schule und Unterricht, 3. die Jugendbewegung, und 4. die sozial- und gesellschaftskritische Bewegung. Auch Nohl – wie Flitner und Spranger einer der Wegbegleiter und Interpreten dieser Zeit – nennt in seinem Buch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ analoge Realisierungsformen: 1. „die pädagogische Volksbewegung“ (Jugendbewegung und Volkshochschulbewegung), 2. „die pädagogischen Reformbewegungen“ (Kunsterziehungs-, Arbeitsschul- und Landerziehungsheimbewegung), und 3. „die pädagogische Bewegung in der Schule“ (Einheitschulbewegung), sowie 4. die Entwicklung einer Bildungstheorie auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen und kulturellen Gesamtbewegung.

Die gesellschaftspolitische Funktion und Bedeutung dieser Bewegungen in bezug auf die Demokratisierung der Gesellschaft drückt sich auch in pädagogischen Interessen, Intentionen, Zielstellungen und pädagogischen Organisationsformen aus. Das Pädagogische erscheint geradezu als Sammellinse und als Symbolum für die demokratischen Erneuerungs- und Veränderungstendenzen.

Unterstützt werden diese politischen, sozialen und pädagogischen Bewegungen durch kulturelle und wissenschaftliche Entwicklungen und Konkretisierungen:

- Die Einsicht des Marxismus, daß die Ungleichheit der Chancen zur Teilhabe an allen Gütern der Gesellschaft die Entwicklung des einzelnen Subjekts als gleichberechtigtes und damit freies Mitglied der Gesellschaft verhindert und daß diese Ungleichheit für die meisten Bürger daher aufgehoben werden muß.
- Die Erkenntnis der Kulturkritiker, daß die zentralen Kulturbereiche nur noch normiert, verwaltet, kontrolliert und in Universitäten, Schulen und im allgemeinen Kulturbetrieb organisiert zur Geltung kommen und daß damit Leben und Entwicklung unterdrückt werden.
- Die Antwort der Künstler auf diese Einsicht in expressionistischen und kubistischen Arbeiten, in den Versuchen einer neuen Sachlichkeit, in der Einbeziehung von Natur und Kultur in die vielfältigen Ausdrucksformen ihres Schaffens.
- Die Erneuerung der Idee von der Geschichtlichkeit des menschlichen, d. h. individuellen Daseins gegenüber einer Auffassung von Geschichte als Faktensammlung und Steinbruch für ideologische Argumentationen.
- Die Forschungen der Sozialwissenschaften, insbesondere der verschiedenen psychologischen Richtungen, daß das Individuum als das Zentrum aller Erfahrung und allen Erlebens und Denkens angesehen werden kann, und daß dieses unverwechselbare Ich ein ebenso unverwechselbares Seelenleben entfalten sowie eine einmalige Entwicklung nehmen kann – trotz aller normativen Einflüsse der Gesellschaft!
- Die Umsetzung und Konkretisierung dieser Erkenntnisse, Einsichten und Ideen durch Politiker und Pädagogen: die einen in der Forcierung demokratischer Jugend- und Schulgesetzgebungen von der Jahrhundertwende an, die anderen in dem Aufbruch zu einer Jahrhundertbewegung pädagogischer Reformen. Gebremst werden alle diese Bewegungen durch die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen gegen Ende der zwanziger Jahre; gestoppt werden sie durch die nationalsozialistische Herrschaft. Die Reformideen und ihre damaligen Realisierungsformen zeigen nach 1945 aber wieder ihre Anziehungskraft, und sie haben diese auch z. T. bis in die Gegenwart hinein nicht verloren.

Die Vielfalt der Reformen und die Fülle der Reformer aufzuzählen, würde den Rahmen dieser Skizze sprengen. Die Darstellung einer Auswahl von Reformpädagogen verbietet die Achtung vor den Leistungen aller. Ein erster Einblick ist in der oben angegebenen Literatur zu gewinnen. Ebenso lassen sich die Fülle der Ideen und das Ausmaß der maßgeblichen Gedanken in diesem Kontext nicht darstellen. Im Zuge der Verfolgung didaktischer Grundideen in ihrer Geschichte und Geschichtlichkeit in diesem Kapitel lassen sich aber drei Grundeinsichten formulieren, die auch des näheren vorgestellt werden sollen. Es handelt sich dabei um die folgenden: 1. die Maßgeblichkeit des Entwicklungsgedankens für das Lehren und Lernen, 2. der ganzheitliche Ansatz des Unterrichts, und 3. die Auffassung von Unterricht als Arbeit.

2.5.1 Die Maßgeblichkeit des Entwicklungsgedankens: M. Montessori

Die Bedeutung des Entwicklungsgedankens für die Wissenschaften wird für die Moderne zum ersten Mal von dem englischen Philosophen, Empiristen und Positivisten Herbert Spencer (1820–1903) hervorgehoben. Ähnlich wie Charles Darwin (1809–1882) sieht Spencer in der Evolution die Grundtatsache allen Lebens und dessen Höherentwicklung im großen und im kleinen. Damit gewinnt der Entwicklungsbegriff den logischen Status der universalen Erklärung des gesamten menschlichen Daseins. Nach Spencer kann Entwicklung („evolution“) als ein Prozeß verstanden werden, in welchem sich Materie – gleichviel welcher Art – teilt („dissipation“) und sich wieder – in einer höher organisierten Weise – zusammenfindet („integration“). Da dieser Entwicklungsprozeß von Dissipation und Integration zu höher entwickelten Organismen führt, wird er auch Evolution genannt. Evolution als eine Form der Entwicklung, die z. B. von relativ unbestimmter oder auch unbewußter Organisation von Individuen und deren Wahrnehmung, Fühlen, Wollen und Denken zu relativ bestimmter und bewußter Organisation führt, wird damit auch zu einem tragenden Erklärungsprinzip für Lehr- und Lernprozesse.

In den evolutionstheoretischen Forschungen dieser Zeit wird u. a. festgestellt, daß Phylogenese, d. h. Menschheitsgeschichte, und Ontogenese, d. h. Lebensgeschichte des einzelnen, dem Entwicklungsgesetz vom einfachen zum komplexen Leben folgen. Die ganzheitspsychologischen Forschungen zeigen die Geltung der „Aktualgenese“. Sie besagt u. a., daß der Wahrnehmungsprozeß von anfänglich diffuser Gestaltwahrnehmung zur präzisen Wahrnehmung und Bestimmung der Endgestalt hin verläuft. Aus der Psychoanalyse wird ersichtlich, daß unbewußte seelische Vorgänge in einem komplexen Prozeß zur differenzierten Bewußtheit transformiert, d. h. entwickelt werden können.

Danach ist Lehren und Lernen – bereits von Spencer in seinen Aufsätzen von 1861 über „Education, intellectual, moral and physical“ vorgeschlagen – als ein Prozeß zu verstehen, der die Ontogenese zu beachten hat. Erziehung und Unterricht müssen sich an den Zeichen und Anzeichen der körperlichen, seelischen und intellektuellen Organisation des einzelnen Kindes orientieren, wenn sie im Sinne einer Höherentwicklung des Kindes in diesen Bereichen und im Ganzen erfolgreich sein sollen. Das Beobachten der kindlichen Regungen, Bedürfnisse, Triebe und Interessen, seiner Lebensäußerungen und Tätigkeiten wird damit zur Grundlage aller pädagogischen und didaktischen Konzeptbildung erklärt. Entsprechend diesen Lebensäußerungen ist die erzieherische und unterrichtliche Umgebung und Umwelt zu gestalten. Gemäß dem positivistischen Ansatz wird dabei eher auf körperliche Bewegung und Selbsterfahrung und auf Lernen

durch Erfahrung (Dewey) Wert gelegt, als auf intellektuelle Belehrung. Der Unterricht kann nicht mehr in Formalstufen realisiert werden, er muß dem Interesse, den Tätigkeiten und Arbeiten der Schüler und Schülerinnen folgen.

Die Beobachtung von Lehr- und Lernprozessen eröffnet dabei, daß der Prozeß der entwicklungsgemäßen Selbstorganisation des Lernens durch die SchülerInnen ebenfalls nach den Gesetzen der Entwicklung verläuft: vom Konkreten zum Abstrakten, vom Unbestimmten zum Bestimmten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten und Schweren, von der Ganzheit zur differenzierten Gestalt, von der Erfahrung zur Theorie, von der einfachen Sittlichkeit oder Heteronomie zur differenzierten Ethik oder Autonomie des Handelns und Willens.

Der Entwicklungsgedanke fasziniert die Pädagogen der damaligen Zeit und führt zu einer Fülle von Reformen in Praxis und Theorie, aber auch zu neuen Ideologien, Schwärmereien und Übertreibungen, z. B. wenn Kinder zu kleinen Genies erklärt werden, wenn „das Göttliche“ im Kind beschworen wird oder auf jede Erziehung und/oder jeglichen Unterricht als organisiertes Vorhaben verzichtet wird.

Als eine herausragende Repräsentantin des Entwicklungsgedankens und seiner Maßgeblichkeit für Lehren und Lernen kann Maria Montessori (1870–1952) angesehen werden. Es ist ihr großes Verdienst, daß sie Entwicklungsphasen in der Ontogenese von Kindern entdeckt und zur Förderung dieser Phasen entsprechende Lernangebote entwickelt sowie eine hierfür angemessene Umgebung gefordert und vorbereitet hat (Montessori 1966 u. 1987). Sie hat damit eine „Entwicklungspädagogik“ (Roth 1971) und zugleich eine Entwicklungsdidaktik grundgelegt, an denen – unter Einbeziehung neuer Erkenntnisse – auch heute noch zu arbeiten ist.

Ohne im folgenden auf in der Montessoriforschung strittigen Fragen oder das ganze Werk einzugehen (Schulz 1961, Böhm 1971, Holtstiege 1983), soll in gebotener Kürze auf zentrale Phänomene aufmerksam gemacht werden, das die Entwicklungsorientierung der didaktischen Arbeit am Beispiel Montessoris veranschaulicht. Es handelt sich dabei um das Phänomen der „sensitiven Perioden“. In jeder Entwicklungsphase – Montessori nennt drei Entwicklungsphasen – zeigen sich sensitive Perioden (Holtstiege 1983, 68ff.). Unter einer sensitiven Periode versteht Montessori folgendes:

„Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung, das heißt im Kindesalter der Lebewesen auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab“ (Montessori 1978, 61).

Wird einer sensitiven Periode durch ein Umweltangebot nicht entsprochen, dann ist die Chance des optimalen Lernens dieses spezifischen kulturellen Angebots nach Montessori unwiederbringlich dahin. Auf späteren Entwicklungsstufen müssen die betreffenden Inhalte oder die Fertigkeit mit höherem Aufwand erworben werden. Wird die sensitive Periode hingegen genutzt, dann erhält die Entwicklung des Kindes einen weiteren Schub hinsichtlich der Ausdifferenzierung seiner Persönlichkeit. Die sensitiven Perioden sind also irreversibel und zugleich entwicklungsnotwendig.

In der ersten Entwicklungsphase (ca. 0;0–6;0) zeigt das Kind eine besondere Sensitivität, die von Montessori als „absorbierender Geist“ bezeichnet wird. Damit ist die triebhafte Fähigkeit des Kindes zwischen der Geburt und dem dritten Lebensjahr bezeichnet, Menschen und ihre Handlungen, Dinge und ihre Bedeutungen sowie die Symbole, z. B. die Sprache, zu assimilieren, d. h. in einem ganzheitlichen Konzept, in wel-

chem körperliche, seelische und intellektuelle Prozesse ablaufen, in sich aufzunehmen und in einen aktiven Anpassungsprozeß zu transformieren, z. B. Lächeln, Sitzen, Stehen, Gehen, Sprechen zu lernen bzw. zu können. Eine „vorbereitete“, d. h. dieser spezifischen Sensibilität entsprechenden „Umgebung“ ist in der primären Bezugsperson und in ihrer spontanen Zuneigung und Liebe dem Kind gegenüber zu sehen.

Zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr wirkt das Kind bereits aktiv in seine Umwelt hinein. Sensitiv ist hier das Kind in bezug der Erkundung der sozialen Bedeutung der Dinge, Menschen und Symbole, z. B. der Regeln und Normen. Eine „vorbereitete Umgebung“ besteht hier u. a. in einem Sach- und Spielangebot, welches die Kinder selbst wählen und erproben oder in einem sozialen Spielangebot, in welchem die Kinder soziale Regeln aus- und einüben lernen. Montessori hat für die sensitiven Perioden spezifische „didaktische Materialien“ entwickelt, z. B. Zylinderblöcke, Farbtafeln, Riechbüchsen, Wärmekügelchen, Gewichtstäfelchen, Geräuschbüchsen, geometrische Körper (Holtstiege 1983, 104ff. u. Montessori Material). Jeder Oktroi einer Ordnung wird als nicht selbst erfahren und selbst gesetzt – wobei der Akzent auf dem selbst liegt: Ich kann! Ich will! – erlebt bzw. interpretiert. Die sensitiven Perioden sind nach Montessori daher als ein sinnvolles Produkt der Evolution anzusehen, insofern das Kind hier lernt, bzw. lernen kann, sich selbst als Identität ins Spiel des Alltags, der Ordnungen und Organisationen einzubringen. Der Erwerb dieser Identität wird von Montessori als notwendige und unwiederbringliche Voraussetzung angesehen, die folgenden Perioden bzw. das ganze Leben sinnvoll zu gestalten. Diese Auffassungen sind sowohl durch die neueren Sozialisationsforschungen (Erikson 1979) als auch durch die Praxis (Hellbrügge 1977) bestätigt worden.

In der zweiten Entwicklungsphase (ca. 6;0–ca. 12;0) werden zwei sensitive Tendenzen wirksam. Die erste betrifft die intellektuelle Entwicklung. Das Kind wird sensitiv für die Dinge und Symbole der Welt und ihre Relationen. Auch hier geht es ihm um den Erwerb einer Ordnung. Die Selbstprüfung dieses Erwerbs nimmt das Kind aber nun nicht mehr allein über die Sinne, das Tun, die Bedürfnisse und Gefühle vor, sondern durch das intellektuelle Spiel. Die Lernangebote in dieser Phase müssen daher diesem intellektuellen Explorierverhalten des Kindes angemessen sein. Nicht fertige Ergebnisse und Normalverfahren erscheinen hier als sinnvolle Angebote, sondern z. B. sachlich-konkrete Problemstellungen, offene Sammlungen und Texte, experimentierbare Materialien für alle Sachgebiete, insbesondere in den naturwissenschaftlichen und künstlerischen Bereichen.

Die zweite sensitive Tendenz betrifft das soziale bzw. das moralische Bewußtsein. Zwar findet das Kind eine soziale Ordnung vor, in der die Regeln und Normen durch die Erwachsenen repräsentiert sind und durchgesetzt werden können. Aber es will auch selbst jene sozialen Ordnungen einsehen und herstellen, die es mit den Erwachsenen und der Gleichaltrigengruppe teilt. Dies geschieht primär in den Regelspielen. Die Gleichaltrigengruppe, in die das Kind in dieser Phase hineinwächst, leistet hierbei große Hilfe. Im Umgang mit den Gleichaltrigen kann das Kind lernen, die Regeln mitzubestimmen, also auszuhandeln und mit festzulegen. In diesen Tätigkeiten bildet sich eine neue Form des Gewissens bzw. der sozialen Verantwortung heraus: Autonomie bzw. Selbstverantwortung. Für die Erwachsenen bedeutet das Phänomen der sozialen Sensitivität in dieser Phase also:

„Man muß *die Umgebung des Kindes so anpassen*, daß es darin alle Elemente findet, die für die Abschnitte seiner Entwicklung notwendig sind und wo es verweilen und die erforderliche Hilfe

finden kann. Von dem Moment an kann die Persönlichkeit des Lehrers nicht mehr wie früher diejenige eines Führers sein, der das Kind auf den Punkt hinführt, wo es ihm gleicht. Sie muß bescheidener sein. Man darf nicht mehr von der Autorität des Lehrers reden. Die äußere Autorität des Erwachsenen muß also abnehmen zugunsten der *Achtung vor der wahren Individualität jedes einzelnen*“ (Montessori 1971, 50).

In der dritten Entwicklungsphase (ca.12;0–ca.18;0) differenzieren sich die in der zweiten Phase realisierten Sensitivitäten, insofern sich der Nahbereich der sachlichen und sozialen Umgebungen auf die Gesellschaft als neues Erfahrungsfeld ausweitet. Hier werden denn auch wieder die Entwicklungsleistungen aus der ersten Phase auf die soziale und individuelle Probe gestellt.

2.5.2 Der ganzheitliche Zusammenhang von Lehren und Lernen: B. Otto

Die Forderung von der Orientierung des Unterrichts an der Entwicklung des Kindes erfährt ihre praktische und theoretisch begründbare Erweiterung in der Orientierung des Unterrichts an den Lebenssituationen und -welten der Heranwachsenden. Wenn Entwicklungen des Kindes als Ergebnisse der Lebenstätigkeit angesehen werden, dann kommen die kulturellen und sozialen Bedingungen und Gegebenheiten in das pädagogische und didaktische Blickfeld. Die Schulreformer sind sich darin einig, daß Handeln und Denken, verbunden mit der Sprache, eine Einheit bilden, in welcher sich erfülltes Arbeiten konkretisiert. Für Menschen, und insbesondere Heranwachsende, sind Lernprozesse daher Gestaltungsprozesse, die sowohl „außen“ als auch „innen“ ablaufen. Ihre Struktur kann als eine ständige Bewegung zwischen diesen beiden „Polen“ begriffen werden. Dieser Vorgang der Kulturgestaltung ist daher auch als Lern- und zugleich als Entwicklungs- und Strukturierungsprozeß von Welt und Persönlichkeit zu verstehen. Er verläuft ganzheitlich. Gemäß dieser Einsicht in die Ganzheitlichkeit von Gestaltungs- bzw. Lernprozessen muß auch das Lehren ganzheitlich organisiert werden. Viele Schulreformer haben das Postulat von der Ganzheitlichkeit als Genese des Lehrens und Lernens in die Praxis umgesetzt. Einen Versuch von besonderer Beachtung hat Berthold Otto (1859–1933) gemacht.

Otto, der von Nohl zu den „originalsten“ der damaligen Pädagogen gezählt wird (Flitner/Kudritzki 1967, 345), war Praktiker und Theoretiker zugleich, und er hat ein beachtliches Schrifttum hinterlassen (Otto 1963). Er versteht unter „Gesamtunterricht“ folgendes:

„eine Lehrform, die sich bemüht, alles Trennende zu meiden, das durch Begriffswillkür Getrennte .. in seinem organischen Zusammenhang zu erkennen und zu erfüllen ... Im Gesamtunterricht schwindet die Trennung von Lehrenden und Lernenden. Jeder teilt mit, was er weiß, erfahren und beobachtet hat, und fragt nach dem, was andere wissen, erfahren und beobachtet haben. Es schwindet die Trennung der Forschungsgebiete und die Einteilung der Fächer, ...“ (Otto 1921, 198).

Vom heutigen Verständnis her gesehen unterstellt Otto, daß Lehren und Lernen – insofern diese von der Erfahrungswelt der SchülerInnen ausgehen – aktualgenetisch verlaufen: vom ganzheitlichen, gefühlhaft-diffusen Erlebnis zur differenzierten gedanklichen Endgestalt. Dabei kommt es auf die Herausarbeitung der Sache selbst an, die zum Problem geworden ist. Positions- und Statusfragen treten zurück: alle in diesem Prozeß Beteiligten können zu Lernenden und zu Lehrenden werden. Rollen werden austauschbar. Durch den Reichtum an Erfahrungen und Vermutungen aller Beteiligten werden auch Sachdimensionen deutlich und verdeutlicht, die in den Fächern und deren spe-

zifischen Ordnungen, Begriffen und Formeln üblicherweise fachspezifisch verstellt sind. Im Gesamtunterricht sind die fachspezifischen Verstellungen und Trennungen von sekundärer Bedeutung. Im Vordergrund stehen die Erfahrungen der einzelnen SchülerInnen und der Prozeß ihrer reflektierenden Ordnung. Interdisziplinäres Lernen wird dabei realisiert.

Für Otto muß sich daher die Schule für die Erfahrungen des Lebens öffnen: entweder müssen die SchülerInnen aus der Schule und zu dem Problem „vor Ort“ gehen oder es werden die Natur, die Lebewesen, die Dinge und Symbole in den Unterricht hineingeholt. Beides ist möglich. Diese Erfahrungsweisen werden aber durch die gedanklichen Aktivitäten der Schüler und Schülerinnen ergänzt: z. B. durch den reflektierten Umgang, durch ihr aktualisiertes Interesse, durch die Gedankenkreise der SchülerInnen, in denen sie nach Ordnung und Verallgemeinerung ihrer einzelnen Erfahrungen suchen. Neben dieser inhaltlichen Seite des Unterrichts spielt auch die soziale Dimension des Unterrichts eine große Rolle.

„Am fruchtbarsten ist der Gesamtunterricht wohl, wenn eine größere Schar von Kindern jeden Alters, Knaben sowohl wie Mädchen, unter Leitung eines Lehrers und in Anwesenheit mehrerer anderer Lehrer. . . sich gegenseitig ihre Erfahrungen mitteilen. „Da sind die Anregungen am vielseitigsten. Man kann dabei beobachten, daß die fruchtbarsten Anregungen meistens von den Kleineren, ja von den Kleinsten ausgehen. Die sind die großen Problemsteller“ (Otto 1921, 204).

Otto beginnt daher jede Woche mit der Versammlung der Schulgemeinde. Diese kann als die organisatorische Fassung des Gesamtunterrichts angesehen werden. Nicht wenige Themen, die an jedem Montagmorgen besprochen werden, werden während der Woche im Fachunterricht aufgegriffen und bereichern und verstärken auf diese Weise die Lehr- und Lernprozesse. Insofern kann Otto auch behaupten, daß der Gesamtunterricht den Fachunterricht überhaupt erst lebendig und lebensnah macht.

Auch zur unterrichtsorganisatorischen Form des Gesamtunterrichts äußert sich Otto. In seiner Praxis hat sich der Kreis oder die Ellipse als Sitzform bewährt. Die Teilnehmer können sich dabei gegenseitig ansehen und ansprechen. Dies erscheint Otto als eine wichtige Voraussetzung zur gegenseitigen Achtung in der Arbeit an einer Sache und als Person in der Gruppe.

2.5.3 Der Unterricht als Arbeitsprozeß: O. Scheibner

Zu den vorgestellten beiden Dimensionen der reformpädagogischen Bewegung muß noch jene Dimension hinzugefügt werden, in welcher die Methodisierbarkeit des Unterrichts im Vordergrund steht. Dabei tauchen Analogien zu den Methodikern auf. Jeder Unterricht hat seine Artikulation. Die Artikulationsform des von den Reformpädagogen angestrebten und z. T. realisierten Unterrichts muß dabei auch die anthropologischen Voraussetzungen und Zielstellungen erkennen lassen. Alle Reformpädagogen scheinen sich darin einig zu sein, daß die neue Form des Lehrens und Lernens als ein Arbeitsprozeß zu begreifen sei, in welchem insbesondere die SchülerInnen ein Höchstmaß an Arbeitskraft einbringen, um die von ihnen mitbestimmten bzw. z. T. selbstgewählten und -gesetzten Arbeitsziele und -wege zu erreichen (Reble 1969, Anweiler 1969, Hierdeis 1973).

In didaktischer Hinsicht hat Otto Scheibner (1877–1961) den Arbeitsprozeß in einer plausiblen Weise beschrieben (Scheibner 1951). Den „pädagogischen Arbeitsvorgang“

gliedert er wie folgt: 1. Setzung eines *Arbeitsziels*, 2. Suche und Bereitstellung von *Arbeitsmitteln*, 3. Entwurf eines *Arbeitsplans*, 4. Durchführung der einzelnen *Arbeitsschritte*, und 5. Findung, Prüfung und Auswertung der *Arbeitsergebnisse* (Scheibner 1967, 248; Dietrich 1975, 227). Scheibner versteht diesen Unterrichts- bzw. Lernablauf als „Phasen der Arbeit, die aber keinesfalls ein didaktisches Formalstufenschema abgeben“ (Scheibner 1967, 248).

An diesem Arbeitsvorgang erscheinen Scheibner zwei Dimensionen von besonderer didaktischer Bedeutung: die Arbeitstechniken und das Arbeitserlebnis. Er sieht den Erwerb der Arbeitstechniken primär an die Phasen des Arbeitsprozesses und damit an die fortschreitende Auseinandersetzung der SchülerInnen mit einem Sachverhalt gebunden. Ihnen kommt sowohl eine fächerübergreifende als auch eine fächerintegrierende Funktion im Lernprozeß zu. Indem die SchülerInnen im Laufe des Arbeitsprozesses die Techniken ständig prüfen, vergleichen, verbessern, anpassen und begründen müssen, üben sie diese nicht nur in einem formalen Sinne ein, sondern in einem konkreten Sinne auch aus – und damit überhaupt erst wirklich ein. Hierin liegt ihre didaktische Bedeutung.

Beim Arbeitserlebnis betont Scheibner ein in der Praxis des Arbeitsprozesses erfahrbares und beobachtbares Phänomen. Die Chance für die Schüler und Schülerinnen, sich selbst in den Arbeitsprozeß einbringen zu können, fördert auch das positive Erleben der Arbeit und die Herausbildung positiver Gefühle gegenüber der eigenen Person. Modern gesprochen könnte gesagt werden, daß Schüler und Schülerinnen in erfüllten Arbeitsprozessen ihre Identität in einer positiven Weise erleben. Im Erlebnis der Arbeit sieht Scheibner den wichtigsten Beitrag von Unterricht zur Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden. Hierin ist denn auch letztlich der pädagogische Kern aller didaktischen Anstrengungen zu sehen.

An diesem Punkt fragt Scheibner nach: „Welche Merkmale muß der Arbeitsvorgang tragen, wenn er pädagogisch wertvoll sein soll?“ Die Antworten lauten:

1. In der „... *Selbständigkeit* des Vollzugs ...“;
2. in der Erfüllung der „*Forderung der Naturgemäßheit*“;
3. in der „*Wirtschaftlichkeit*“ des Arbeitsvorgangs, die in der Selbstregulierung der SchülerInnen zu sehen ist;
4. in der „*Sachgemäßheit*“ des Arbeitsprozesses;
5. in der „*Sachgeriebigkeit*“, das ist „die inhaltliche Erfüllung des Unterrichts“, und
6. in der „*Lebensnähe*“ der Tätigkeit (Scheibner 1967, 249ff.).

2.6 Die Schul- und Curriculumreformer der Neuzeit (ab 1960)

Nach 1945 hat die Bundesrepublik Deutschland in fast allen öffentlichen Bereichen auf Entwicklungen in der Weimarer Zeit, die DDR auf Vorbilder aus der UdSSR zurückgegriffen. Das erste Jahrzehnt ist dem Wiederaufbau und den Integrationsbemühungen in die neuen Machtblöcke von West und Ost gewidmet. In der Bundesrepublik Deutschland zeichnen sich von Mitte der 50er Jahre an neue politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Strömungen ab. Bürgerbewegungen fordern ein Mehr an Demokratie. Industrie, Wirtschaft, Handel und Industrie beginnen sich international und national zu bewähren und auszuweiten. Der Ruf nach größeren Ressourcen von besser qualifizierten Schulabgängern aller Schularten wird laut. Eine Reihe von wichtigen Entwicklun-

gen greifen aus den USA in die Bundesrepublik Deutschland über. Vier sollen erwähnt werden.

1. Der Forderung nach Expansion und Fortschritt, nach Wachstum und Wohlstand kann nur angemessen nachgekommen werden, wenn sich die Gesellschaft im Großen und im Kleinen am Fortschritt von Wissenschaft und Technik orientiert. Dieser – und nicht mehr die Tradition! – liefert den neuen Begründungszusammenhang für gesellschaftliche und politische Planung.

2. Neue Entwicklungen sind nur inszenierbar, wenn mehr Menschen dafür gewonnen werden und wenn es gelingt, diese in lebenslangen Lernprozessen zu halten, um Leistung zu optimieren.

3. Zur Planung, Organisation, Kontrolle, Auswertung und Verbesserung dieser globalen gesellschaftlichen Prozesse bieten sich die Wissenschaften und ihre Techniken an: in erster Linie die empirischen Sozialwissenschaften.

4. Gemäß dem aufklärerischen Postulat, daß Wissenschaft grundsätzlich öffentlich zu sein hat, wird diese sich bis in die 60er Jahre hinein verstärkende und z. T. polarisierende Diskussion in der Öffentlichkeit ausgetragen. Chance und Einfluß der Medien nehmen zu.

Mit Beginn der 60er Jahre zeigt die junge Generation in der Bundesrepublik Deutschland mehr und mehr Unmut über die Sicherheits- und Traditionsorientierung weiter öffentlicher und privater Kreise – die eigene Familie in der Regel eingeschlossen. Dieser findet in erster Linie in den Protesten an den Universitäten und in der Öffentlichkeit seinen Niederschlag. In besonderer Weise bildet die akademische Jugend eine neue Jugendkultur heraus, die u. a. an den Ideen der Französischen Revolution, des Sozialismus und des Marxismus, der Psychoanalyse und radikaler Demokratiebewegungen orientiert ist.

Viele neue Bewegungen entstehen in dieser aufregenden Zeit. Eine soll hier Erwähnung finden. Es handelt sich um die „antiautoritäre Erziehungsbewegung“. Sie erfaßt ganze Lebensbereiche, wie z. B. Familien, Kindergärten, Schulen, Betriebe, Ausbildungsstätten, Hochschulen. Sie orientiert sich an den aufklärerischen Ideen von der Chancengleichheit, Emanzipation und dem Recht des Kindes auf Selbstbestimmung innerhalb jener Lebensbereiche, die es bis zum Erwachsensein gesellschaftlich zu durchwandern hat. Erziehung und Unterricht, die Rollen von Eltern und Lehrern bzw. Lehrerinnen, die Inhalte und Sozialformen des Miteinander usw. sollen von diesen Zielstellungen her eine neue Gesamtperspektive erhalten. Konflikt und Protest sind angesagt! Für die Administrationen wurde es zunehmend schwieriger, die Schul- und Ausbildungsbereiche von diesen Entwicklungen fernzuhalten und das bestehende System weiter zu sichern.

Nach 1945 schließt die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland an das Schulsystem der Weimarer Zeit an; auch in bezug auf die Lehrpläne, die Schulbücher und die Lehrerbildung – von einigen Bundesländern abgesehen. Daher wurde an den Gymnasien sowie an den Realschulen und im weiterbildenden Schulwesen die fachwissenschaftliche Orientierung verstärkt. Im Grund- und Hauptschulbereich wurde an die Ideen und an die Praxis der Reformpädagogen angeknüpft.

In dieser Gesamtsituation wurde 1965 aufgrund eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern – denen die Kulturhoheit obliegt – der Deutsche Bildungsrat gegründet. In ihm waren Vertreter aus allen gesellschaftlichen Bereichen repräsentiert.

Seine Aufgabe war es, Pläne für die Entwicklung, die Struktur, den Bedarf und die Finanzierung des gesamten deutschen Bildungswesens, vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung hin – mit Ausnahme der Hochschulen – zu entwickeln. Im Jahre 1970 veröffentlicht der Bildungsrat das Ergebnis seiner fünfjährigen Arbeit, den „Strukturplan für das Bildungswesen“, kurz Strukturplan genannt. Er kann als einmaliges Dokument eines gesamtgesellschaftlichen bildungspolitischen Reformbemühens angesehen werden. Im Strukturplan und in vielen wissenschaftlichen Veröffentlichungen dieser Zeit werden Perspektiven entwickelt, die Bildungskrise, die zugleich als Gesellschaftskrise interpretiert wird, zu meistern. Zwei Perspektiven sollen im folgenden vorgetragen werden: 1. die Erkenntnis vom Zusammenhang von Gesellschaftsentwicklung, Bildungs- und Schulreform sowie Revision des Curriculums, und 2. die Einsicht in die Notwendigkeit, über neue Inhalte und Formen des Lernens nachzudenken. Das Beispiel des „sozialen Lernens“ soll hierbei im Vordergrund stehen.

2.6.1 Der Zusammenhang von Gesellschaftsveränderung, Schulreform und Curriculum-Revision: Deutscher Bildungsrat

Die von Mitte der 50er Jahre aufkommenden gesellschaftlichen Bewegungen vielfältiger Art und in allen Lebensbereichen schaffen mit ihren Publikationen in klassischer und elektronischer Form eine neue Qualität von Öffentlichkeit. Diese drückt sich darin aus, daß die Entwicklung der Gesellschaft nicht mehr nur bloß empfunden, sondern daß sie rational begriffen und auf die Situation des einzelnen und spezifischer Gruppen bezogen wird. Dabei wird nach den Bedingungsfaktoren der Entwicklungen ebenso kritisch gefragt wie nach den neuen Zielen, Wegen, Mitteln und dem übergeordneten Zweck, dem „cui bono“. Letzterer war in der Bundesrepublik Deutschland zu dieser Zeit in einer Art von Common sense nicht herausgebildet, wie vergleichsweise in den anglo-amerikanischen Ländern. Eine Orientierung für die Zwecksetzung der Entwicklung der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zu einer demokratischen Industrie- und Leistungsgesellschaft aber war im Grundgesetz gegeben. So ist es folgerichtig, daß der Deutsche Bildungsrat seine Aufgabe vom Grundgesetz her begriff. Einleitend heißt es in den „Grundsätzen“ des Strukturplans:

„Im Strukturplan wird das Bildungswesen im Sinne der Verfassungen von Bund und Ländern unter den leitenden Gesichtspunkt gestellt, daß der Mensch befähigt werden soll, seine Grundrechte wahrzunehmen und die ihnen entsprechenden Pflichten zu erfüllen. Dem Bildungswesen fällt insbesondere die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß der einzelne das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf freie Wahl des Berufs (Art. 12. ...GG) wahrnehmen kann. – Aus den Grundrechten lassen sich allgemeine, für alle Bereiche des Bildungswesens gültige Ziele ableiten“ (Strukturplan 1971, 25).

Mit diesen Werten sind zugleich gesellschaftlich-moralische, politisch-ökonomische und edukative Grundorientierungen markiert, die für alle gesellschaftlichen Kräfte Geltung haben können. Gleichviel welche Realisierung diese Grundorientierungen in den einzelnen Gesellschaftsbereichen auch gefunden haben, im Bildungsbereich finden sie starke Resonanz; denn in ihnen kommen zum ersten Mal seit den Demokratiebewegungen zu Beginn des 19. und 20. Jahrhunderts in Deutschland wieder Grundideen der Französischen Revolution und der Aufklärung zum Tragen. Dieses Ideengut in Verbindung mit den Ideen des Grundgesetzes wird aber von weiten Kreisen in der Bundesrepublik Deutschland als im Widerspruch mit der Wirklichkeit stehend interpretiert. Insbeson-

dere die Tendenzen der Ausweitung und Rationalisierung von Produktion und Ausbildung werden als Widerspruch zu der Grundidee der Selbstverwirklichung verstanden. Auf diesen realen Widerspruch hat die Studentenbewegung nachdrücklich aufmerksam gemacht. Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen wurde der Widerspruch nicht thematisiert. Die Grundtendenzen von Wachstum und Rationalisierung haben sich durchgesetzt. Das Bildungswesen, als Funktion von Gesellschaft begriffen, muß diesen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen angepaßt werden. In diesem Zusammenhang wird Schule als ein Instrument angesehen, mit dessen Unterstützung die Gesellschaftsveränderung weiter vorangetrieben werden kann. Schulreform und Gesellschaftsveränderung werden als funktionaler Prozeß interpretiert. Die Diskussion wird dabei von einer Reihe von Leitwerten bestimmt, in der Idealwerte ungeprüft neben funktionalen Realansprüchen stehen. Sie zeigen die Maßgeblichkeit für die Schulreform und die Revision des Curriculums an: 1. Selbstverwirklichung, 2. Wissenschaftsorientierung aller öffentlichen Bereiche, 3. Qualifikationsorientierung der Beteiligten, 4. Lernen als rationaler Prozeß der Aneignung von Qualifikationen, 5. individuelle gesellschaftspolitische Verantwortung (Strukturplan 1971, 29ff.).

„Im Kern handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten, humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurichten“ (Strukturplan 1971, 60).

Der curriculare Zusammenhang dieser Diskussion wurde maßgeblich von den Ideen und Konzepten Robinsohns mitbestimmt (Robinsohn 1975, 1ff.). Darauf wird an späterer Stelle näher eingegangen (Kap. 6.1).

2.6.2 Ein neues Curriculum: Soziales Lernen

Mögen auch alle inszenierbaren Bedingungen erfüllt sein, Schulreform und Curriculumrevision gelangen nur dann ans Ziel, wenn auch das Herzstück aller Vermittlungsprozesse, nämlich das Lehrer-Schüler-Verhältnis (Petillon 1987), in das neue Curriculum einbezogen wird. Im Kontext der bisherigen Erörterungen heißt dies, daß das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden im Unterrichtsprozeß als ein soziales Curriculum anzusehen ist, in dem nicht nur fachlich-kulturelle Inhalte und Formen, sondern auch zugleich und grundlegend sozial-kulturelle Inhalte und Formen gelernt werden. Die soziale Dimension aus diesem komplexen Prozeß von fachlichem und sozialem Lernen wird in der Diskussion mit dem Begriff soziales Lernen belegt (Strukturplan 1971, 37).

Der Begriff „Soziales Lernen“ kann zu den zentralen Begriffen der Schulreformdiskussion der 60er Jahre gerechnet werden. Er ist als normativer Begriff aufzufassen. Seine Begründung findet er auf dem Hintergrund der bildungs- und gesellschaftspolitischen Einsicht, daß Schule in einer demokratischen Leistungsgesellschaft allen Individuen eine Chance zu geben hat, auch die eigenen Bedürfnisse und Interessen ins Spiel der organisierten Lehr- und Lernprozesse einzubringen. Dies hätte zur Folge, daß der Spielraum der kulturellen Vermittlungsprozesse hinsichtlich der Eigentätigkeit der Individuen zu vergrößern wäre. So müßte also das eine Ziel des Enkulturations- und Sozialisationsprozesses, nämlich die kulturelle und soziale Integration der Individuen einer Gesellschaft, durch Leitziele, wie z. B. Emanzipation, Selbstverwirklichung, Chancengleichheit und Demokratisierung, erweitert oder relativiert werden (Strukturplan 1971, v. Hentig 1971).

Die maßgebliche wissenschaftliche Begründung zur Notwendigkeit des sozialen Lernens in organisierten Lehr- und Lernprozessen hat Heinrich Roth (1906–1983) gegeben (1971, 314 ff. u. 480ff.). Der Begriff läßt eine zweifache Akzentuierung zu (Prior 1976). Wird der Akzent auf das Begriffselement „Soziales“ gelegt, dann heißt dies, daß neben den fachlichen Inhalten im Unterricht auch die sozialen Zusammenhänge des Lehrens und Lernens zum Thema gemacht werden müssen. In Englisch z. B. bedeutete dies, neben dem Lernen von Vokabeln, die Art und Weise des Lernens, des gemeinsamen Umgangs, der Rollenverteilung usw. zum Thema zu machen.

Wird das Begriffselement „Lernen“ hervorgehoben, dann bedeutet dies, die Sozialformen des Unterrichts zugunsten einer Schülerorientierung der Lehr- und Lerngruppen zu verbessern, z. B. anstelle der Realisierung von Frontalunterricht, SchülerInnen in Gruppen lernen zu lassen oder neben dem klassischen Unterricht auch Projektarbeit, Teamteaching oder fächerübergreifenden Unterricht zu verwirklichen. In allen Fällen aber sollte die Stoßrichtung des sozialen Lernens zur Öffnung der Schule zur Gesellschaft hin zu mehr Selbstorganisation an der Basis führen.

Wie die Forschungen und Diskussionen zum sozialen Lernen zeigen (Kron 1980 u. 1991, 60ff.), läuft soziales Lernen neben dem fachlichen Lernen in Alltag von Schule und Unterricht grundlegend ab, wird aber nicht ausdrücklich zum Thema von Unterricht gemacht. Da die vorausgegangenen Erörterungen zeigen, daß soziales vom fachlichen Lernen nicht abgekoppelt werden kann, daß es aber ausdrücklich gemacht werden muß, um als ein grundlegendes kulturelles Element von Lehr- und Lernprozessen von den Akteuren erkannt zu werden, muß es zum Thema vom Unterricht gemacht werden. Nur wenn dies geschieht, wird ein Bereich von Kultur zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen gemacht, der diese im Alltag stets und ständig mitbedingt. Die Thematisierung fließt dabei in den Prozeß der Sozialisation ein und macht diesen selbst wieder allen Beteiligten bewußt. Sie leistet damit einen Beitrag zur Eröffnung von Chancen, jenen Spielraum zu erhöhen und in die Curriculumrevision aufzunehmen, der als notwendig angesehen wird, persönliche Identität gegenüber der sozialen Identität herauszubilden und ins Spiel zu bringen, bzw. die eigene Personentwicklung gegenüber den Anpassungsprozessen zu befördern. Soziales Lernen ist daher in allen Prozessen kulturellen Lehrens und Lernens ausdrücklich zu machen. Nur so können Schüler und Schülerinnen die Balancierung der verschiedenen Identitätsansprüche lernen zu vollziehen und jene Erfahrung machen, die allgemein als „Selbst“ oder Persönlichkeit bezeichnet wird. Soziales Lernen im hier skizzierten Sinn gewinnt dabei eine aufklärende und ideologiekritische Funktion in organisierten Vermittlungsprozessen. Von hoher Bedeutung ist dabei, daß diese Arbeit nicht allein von den Wissenschaftlern, sondern von den Betroffenen selbst geleistet werden soll.

2.7 Schlußfolgerungen

Der Einblick in die Geschichte der Didaktik eröffnet einen aufregenden Horizont von Einsichten und Erkenntnissen. Da ist zunächst die Einsicht in eine Reihe von Schlüsselbegriffen, die bis in die Gegenwart hinein Bedeutung haben. Hier können u. a. genannt werden: Curriculum, Natur, Lehrmethode, Tugend, Medien, Unterrichtsgrundsätze, Interesse, Gedankenkreis, Artikulation des Unterrichts, Formalstufen des Unterrichts, Bildung, Bildungsprozeß, Bildungsarbeit, Bildungswesen, Entwicklung, Ganzheit, Arbeit, Gesamtunterricht, Projekt.

Die Reflexion dieser Schlüsselbegriffe aus ihrem jeweiligen Kontext heraus führt zu der Einsicht in ihre Geschichtlichkeit. Sie erweisen sich als epochenspezifische Nomenklaturen für immer wieder aufspringende Grundphänomene des Lehrens und Lernens bzw. der Didaktik. Gleichviel ob einige Schlüsselbegriffe durch neue ersetzt werden, wie z. B. Evolution, Entwicklung, Genese, sie betreffen das gleiche Grundphänomen, das sich allerdings in der jeweiligen Epoche neu zeigt. Konstant bleibt oft die Brisanz, die das betreffende Phänomen in den Diskussionen, Forschungen, Theoriebildungen und gegensätzlichen Praxen entwickelt. Gerade darin – und in ihrem Wiederauftauchen – zeigt sich ihre grundlegende didaktische Bedeutung und die Notwendigkeit, sich mit ihnen immer wieder neu zu befassen.

Die Erörterungen führen aber auch zu einer Reihe von systematischen Erkenntnissen, die weiterer Verfolgung bedürfen. An dieser Stelle ist u. a. vorzutragen:

1. Didaktische Fragestellungen rücken den konkreten Menschen in seiner Entwicklung als Individualität in den Mittelpunkt. In diesem „Modell“ wird der Mensch als ein sinnhaft handelndes, fühlendes, denkendes und urteilendes Wesen angesehen. Die pädagogische Bedeutung dieses Gedankens wird mit dem Begriff der Bildsamkeit belegt.

2. Didaktische Fragestellungen gehen von der Empirie und der gesellschaftlichen Situation aus. Erfahrung und Umgang werden dabei als didaktische Felder begriffen, von denen Lehren und Lernen auszugehen und in die sie einzumünden haben. Sie sind zugleich selbst Ausgangs- und Zielpunkt didaktischen Nachdenkens. Der Zweck dieser Bemühung wird in der Bildung des Menschen gesehen, die in der Bildsamkeit ihre Voraussetzung hat.

3. Lehren und Lernen als organisierte Unterfangen beruhen auf Entwicklungsgemäßheit und Erfahrungsbezug. Didaktische Reflexion hat von dieser Tatsache auszugehen.

4. Unterricht in seiner mikrosozialen Struktur hat daher immer eine doppelte Funktion: Er eröffnet einerseits das fachliche und andererseits das soziale Lehren und Lernen. Die Theoriebildung hat auf diesen Verweisungszusammenhang zu achten.

5. Unterricht in seiner makrosozialen Eingebundenheit ist auch stets auf die Organisation Schule bezogen, die als Funktion von Gesellschaft zu begreifen ist. Aus dieser Erkenntnis heraus hat sich Schule dem Leben, d. h. der Lebenswelt und den Lebenssituationen der Schüler und Schülerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen zu öffnen.

6. Didaktische Theorie ist in diesem Kontext als Theorie der Praxis für die Praxis zu begreifen.

7. Von dieser Auffassung her gesehen ist soziales Lernen nicht mehr ausschließlich auf die mikrosoziale Ebene zu begrenzen. Die Idee des sozialen Lernens muß auch auf die makrosozialen Prozesse übertragen und von dort wieder auf die Interaktionsebene vor Ort zurücktransformiert werden. In dieser aktuellen Sicht geht soziales Lernen in interkulturelles Lernen über (Flechsigt 1991, 1073ff.). Im Zentrum der Handlungsfelder interkulturellen Lernens stehen u. a. Lebens-, Arbeits- und organisierte Lehr- und Lernbereiche, in denen Menschen mit unterschiedlicher Enkulturation und Sozialisation interagieren; nationale und internationale Organisationen, die multikulturelle Interessen zu bearbeiten haben; Projekte in Forschung und Lehre und nicht zuletzt die Entwicklung einer multikulturellen Curriculumprogrammatik.

8. Die vorgestellten Einsichten eröffnen eine grundlegende Paradoxie. Einerseits unterliegen Lehren und Lernen der Zweckrationalität einer jeden Organisation; anderer-

seits bilden die Akteure in ihren individuellen und kommunikativen Bildungsgängen eine Wertrationalität heraus, die von anderer Qualität als die Zweckrationalität ist. Diese dient dem instrumentellen Gebrauch von Dingen, Symbolen und Menschen; jene hebt das Handeln und die Chance zur pragmatischen Orientierung des Handelns an Prinzipien hervor. Diese Paradoxie macht den weiten Horizont und die aufregende Spannweite didaktischen Handelns und Denkens deutlich. Sie eröffnet auch das große Feld didaktischer Aufgabenstellungen in allen Bereichen, wo gelehrt und gelernt wird. Aus heutiger Sicht erscheint es als zentrale pädagogische Aufgabe, diese Paradoxie stets vor Augen zu haben. Als eine Fehlinterpretation der vorgenannten Paradoxie kann ihre Auflösung angesehen werden. Die Formalstufen als ein allgemeingültiges Konzept für Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht belegen dies anschaulich.

9. Schließlich bringen die Einsichten eine breite Palette von Themenfeldern ans Licht, die die Didaktik inhaltlich dimensionieren:

- *die Medien:* Lehren und Lernen läuft über die Sinne
- *die Unterrichtsformen:* Lehren und Lernen vollzieht sich in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen
- *die Artikulation des Unterrichts:* Lehren und Lernen realisiert sich in Rhythmen
- *die Curricula:* Lehren und Lernen verlebendigt die Dinge und Symbole der kulturellen und sozialen Welt
- *die Bildungsprozesse:* Lehren und Lernen gewinnen ihre Grundorientierung von den Bildungsprozessen der Individuen her
- *die Theorien und Modelle didaktischen Handelns:* Lehren und Lernen werden einer Reflexion in systematischer Absicht unterzogen
- *die Didaktik als Wissenschaft:* Sie erforscht und systematisiert die vorgenannten Zusammenhänge
- *das didaktische Denken:* Es ist der Lebensnerv didaktischer Praxis und Theorienbildung, und es steht im Verweisungszusammenhang zum pädagogischen Denken.