

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 72 (1985)
Heft: 1

Artikel: Unterricht als Konstitution von Inhalten
Autor: Messner, Rudolf
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526432>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 10.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Unterricht als Konstitution von Inhalten

Rudolf Messner

Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch, Unterricht aus der einzig möglichen theoretischen Sicht oder gar in jedem seiner Einzelmomente zu erfassen. Ihnen liegt der Gedanke zugrunde, dass sich die didaktischen und unterrichtstheoretischen Bemühungen in den letzten Jahrzehnten in so viele Einzelansätze – mit jeweils spezifischen Stärken, aber auch Defiziten – zersplittert haben, dass sich ein Versuch lohnt, sich auf das Kerngeschehen jedes Unterrichts zu besinnen. Freilich muss auch dafür eine besondere Betrachtungsweise gewählt werden, die ihrerseits wiederum bestimmten wissenschaftlichen Positionen nahesteht. Die Wahl einer solchen Sichtweise erfolgt im vorliegenden Fall jedoch explizit und zu orientierenden Zwecken. Nicht eine neue didaktische Theorie soll also vorgestellt, sondern ein Rahmen soll entworfen werden, der ein besseres Verständnis des Beitrages einzelner Didaktiker erlaubt.

Was bedeutet es, Unterricht als Prozess der Konstituierung und Neukonstituierung von Inhalten durch Lehrer und Schüler verstehbar zu machen? Eine solche Betrachtung kommt aus dem «Symbolischen Interaktionismus», einer aus der Phänomenologie entstammenden sozialwissenschaftlichen Forschungsrichtung, die ihr Interesse auf die Alltagswirklichkeit (Lebenswelt) und ihre subjektive Aneignung durch den Menschen richtet. Ihr Grundgedanke besagt, dass Menschen sinnfähige und sinngerichtete Wesen sind, deren Handeln sich nicht nur im blossen Verhalten und



Dr. Rudolf Messner; geb. 1941 in Schwaz (Österreich); Lehrtätigkeit im Tirol (Primar- und Sekundarstufe); Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Philosophie und Germanistik an der Univ. Innsbruck; 1967 Dr. phil.; Wiss. Assistent an den Universitäten Konstanz und Bern, seit 1972 Prof. für Erziehungswissenschaft an der Gesamthochschule (Universität) Kassel. Autor und Herausgeber mehrerer Bücher und zahlreicher Aufsätze zu praktischen Fragen der Didaktik und sprachlichen Bildung sowie zur Erziehungs- und Bildungstheorie.

Interagieren erschöpft, sondern immer auch auf eine Wirklichkeit symbolischer Bedeutungen (z.B. Handlungsformen, Bilder, Sprache, Normen, Werte) bezogen ist. Anders gesagt: Menschen können nur zu Menschen werden, wenn sie sich im Prozess des Erwachsenwerdens die für sie wesentlichen kulturellen Inhalte aneignen. In diesem Prozess der Aneignung der vorgefundenen, symbolisch gedeuteten Welt – der immer auch eine Auseinandersetzung mit ihr ist – muss Kultur in jeder Generation gleichsam neu geschaffen werden.

Aus einer solchen Sicht rückt die Weitergabe von Inhalten in das Zentrum der Betrachtung des Unterrichtsgeschehens. Unterrichtsinhalte erscheinen als geschichtlich und gesellschaftlich geprägte Konzentrate von Lebensbereichen und den in ihnen wesentlichen Handlungsformen und symbolischen Gehalten. Über die Person des Lehrers – und die in ihm stattfindende subjektive «Wiederbelebung» – sollen Unterrichtsinhalte für die Schüler in ihrer Bedeutung und in ihrem Lebenszusammenhang verlebendigt werden. Dabei bleibt der entscheidende Teil des unterrichtlichen Vermittlungsprozesses immer das Werk des lernenden Schülers. Erst auf Grund seiner auf das Themen-, Handlungs- und Situationsangebot des Lehrers antwortenden Eigenaktivität bildet sich in seinem Inneren das heraus, was von Unterricht «bleibt»: veränderte Vorstellungen, Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen. Lehrer können dazu – so unentbehrlich ihre Tätigkeit und Repräsentanz auch ist – immer nur Anregung und Anleitung geben. –

Begonnen wird mit einem kritischen Hinweis auf vorfindbare Einschränkungen des didaktisch-unterrichtstheoretischen Verständnisses von Unterricht im Hinblick auf gegenwärtig vor allem in der Bundesrepublik dominierende didaktische Theorien. Anschliessend folgt der Versuch, mit Hilfe der beschriebenen Betrachtungsweise wesentliche Züge eines als Konstitution von Inhalten bestimmten Unterrichtsgeschehens herauszuarbeiten.

1. Didaktik

In fast allen Gesellschaften findet sich gegenwärtig Unterricht als hochorganisierte Praxis der sozialen und kulturellen Integration von Heranwachsenden vor; überall weist Unterricht eine weitgehend identische Grundstruktur auf; fast durchgängig beansprucht in Schulen stattfindender Unterricht Tausende von Stunden im Leben eines Menschen (vgl. Rutter u. a. 1980).

1.1 Defizite von Didaktik und Unterrichtstheorie

Trotz dieser Allgegenwart des Unterrichtsprinzips und der selbstverständlichen praktischen Vertrautheit aller Gesellschaftsmitglieder mit dem Unterrichtsgeschehen muss Unterricht hinsichtlich des komplizierten Wechselspiels seiner gesellschaftlichen und individuellen Momente sowie seiner Realität als wirkmächtige, vielfältig in die Lebensgeschichte der Beteiligten verschlungene Lebenspraxis als unzureichend verstanden gelten. Zwar entspricht es dem Selbstverständnis wissenschaftlicher Bemühungen um Unterricht, wie sie mit unterschiedlichen Akzentsetzungen als «Didaktiken» oder «Unterrichtstheorien» (vgl. Klafki 1974, S. 117 ff.) sowie als «Theorien» und «Modelle» der Didaktik vorliegen (vgl. Blankertz 1969 und Menck 1975, S. 52 ff.), die wesentlichen Momente von Unterricht zu erfassen, um – darauf aufbauend – Empfehlungen zu seinem planerischen Entwurf und seiner praktischen Ordnung aussprechen zu können. An den von Unterrichtstheorie und Didaktik ausgesparten Problemen und Widerständen realer Praxis sowie an den Bildungserfahrungen, Unterrichtsdeutungen

und Gefühlslagen der Beteiligten, denen Wissenschaft oft nicht oder nur zögernd Ausdruck verleiht, erweist sich jedoch immer wieder, wie sehr Theorie die Vielschichtigkeit und gesellschaftliche Einbettung, aber auch die sinnlich-subjektive Realität von Unterricht verfehlen kann.

Ehe Anregungen zu einer didaktischen Reflexion von Unterricht gegeben werden, kann es vielleicht hilfreich sein, einige charakteristische Verkürzungen, welche Unterrichtstheorien gegenüber der Praxis von Schule und Unterricht aufweisen, in ihren Erscheinungsformen, Ursachen und Konsequenzen zu skizzieren.

Zum Partikularismus von Unterrichtstheorien

In der wissenschaftlichen Erforschung von Unterricht spiegelt sich beinahe das gesamte Spektrum gegenwärtiger sozial- und humanwissenschaftlicher Schwerpunktsetzungen und Spezialisierungen wider. Von der behavioristischen Lerntheorie bis zur Kognitionstheorie, Theorie der Verhaltensmodifikation und Psychoanalyse, von der Kybernetik bis zu verschiedenen Spielarten der Kommunikationstheorie, von der humanistischen Medizin bis zur spät- und nachmarxistischen Gesellschaftstheorie, Praktischen Philosophie und Zivilisationstheorie gibt es kaum einen ernstzunehmenden disziplinären Ansatz, der nicht auch an Unterricht erprobt worden wäre. In einer solchen Vielfalt von Ansätzen drücken sich zunächst aus dem Gegenstand und der Geschichte seiner Erforschung entspringende Motive aus: Unterrichtsgeschehen ist komplex und mehrdimensional und lädt daher zur Anwendung vielfältig konkurrierender Konzepte ein; die geradezu seismographische Empfindlichkeit der Unterrichtspraxis für Wandlungen des gesellschaftlichen Bewusstseins bringt immer wieder neue Deutungsbedürfnisse hervor; nach 1945 musste im deutschen Sprachraum zudem im Bereich der Unterrichtsforschung der internationale Diskussionsstand in einem langwierigen Prozess erst eingeholt werden. Um die Kontinuität und Identität der eigenen Gedankenarbeit besorgte Pädagogen haben jedoch die oft

rasch wechselnden theoretischen Okkupationen des Unterrichtsgeschehens auch als widersinnige Aufsplitterung des Gegenstands und als ärgerliches Ausgeliefertsein an Zeit- und Modeströmungen sowie an pädagogisch unreflektierte Denk- und Handlungsmuster empfunden (vgl. Flitner 1978, S. 189 ff.).

Über-Vereinfachungen unter Handlungsdruck

Eine zweite Form der Verkürzung von Unterricht durch Unterrichtstheorie ereignet sich in vielerlei Varianten im weiten Vermittlungsfeld zwischen wissenschaftlichen Ideen und praktischer Unterrichtsarbeit: die Über-Vereinfachung und Schematisierung von Unterricht durch Ablaufmodelle von Unterricht, mit denen vermeintlich dringlichen Praxisbedürfnissen abgeholfen werden soll. In einer ersten Spielart erfolgt diese Form der Verkürzung schon im Bereich der Theorie selbst. Vor allem in Unterrichtskonzepten aus dem Umkreis von Lern- oder Informationstheorien ist es gang und gäbe, auf der Grundlage sehr einseitiger wissenschaftlicher Vorlieben, begrenzter Erfahrungen und nur weniger wirklich beschriebener und analysierter Unterrichtsverläufe unterrichtspraktische Regelsysteme von beträchtlicher Reichweite aufzustellen. Eine andere Erscheinungsform betrifft auch die in ihrem theoretischen Anspruch ganzheitlicheren didaktischen Handlungslehren, sofern sie den Anschein erwecken (oder ihm zu wenig entgegenreten), dass sich mit ihrer Hilfe das tatsächliche Unterrichtsgeschehen mehr oder weniger vollständig erfassen und planend strukturieren liesse. Tatsächlich handelt es sich bei den bisherigen Didaktiken jedoch vorwiegend um Begründungs- und Planungstheorien von Unterricht, während das wirkliche Unterrichtsgeschehen demgegenüber theoretisch erst unzureichend erfasst ist; es gibt noch viele «Grauzonen der Didaktik» (vgl. Adl-Amini 1980). Gegen ihre eigene Intention werden didaktische Konzepte aufgrund der Handlungszwänge und Sicherheitsbedürfnisse, unter denen Unterrichten vor allem in Ausbildungs- und Prüfungssituationen erfolgt, bei ihrer Anwendung auf die Praxis häufig weiter reduziert. Gerade in den hochritualisierten und angstbesetzten

Lehrproben- und Examenssituationen dürften lebenslang nachwirkende innere Reglementierungen eingeübt werden, welche – auch dann, wenn die Einzelheiten didaktischer Konzepte kaum mehr in Erinnerung sind – die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens einseitig aus der theoretisch unaufgearbeiteten Optik bestimmen, Unterricht planend und handelnd möglichst vollständig beherrschen zu sollen.

Verdrängung von Alltagsrealität

Dies führt zu einem dritten Moment unterrichtstheoretischer Verkürzungen: den Ausblendungen gegenüber dem Alltag von Unterricht. Sie werden erkennbar, wenn man den Inhalt der offiziellen Sichtweisen von Unterricht mit dem inoffiziellen, privaten Intimwissen um Unterricht vergleicht, das jedem als Schüler oder Lehrer aktiv am Unterricht Beteiligten verfügbar ist. Unterricht ist aus solcher Sicht als ein Prozess in Erinnerung, der neben Momenten der Spannung, Intensität und Befriedigung durch Durststrecken der Banalität und Langeweile, durch oftmals aufflackernde Ängste, latente und offene Aggressivität, durch eine Fülle von Nebereignissen und Teilhandlungen, durch unter der Oberfläche wirkende Aktivitäten sowie durch ausgedehnte Bereiche entlastender Alltagsroutinen bestimmt wird. Unvergessen werden jedem Unterrichtsakteur auch die vielfachen Situationen existentieller Gefährdung und drohenden Gesichtsverlusts sein bzw. die Selbstbehauptungs- und Sicherheitsbedürfnisse, die bei Schülern und Lehrern aus ihnen entspringen. Im Hinblick auf eine für den Unterrichtsalltag sensible Didaktik hat Zinnecker in diesem Zusammenhang davon gesprochen, dass die bisherige Unterrichtstheorie die «Hinterbühne» von Unterricht nicht als forschungswürdig erachtet und ihre konfliktreichen und peinigenden Momente in die «Rumpelkammer» abgeschoben hat (vgl. Zinnecker 1980, S. 64 f.). Didaktik hat die Praxis des Unterrichts allzusehr unter dem Zwang des Motivs zum sinnvoll-höherführenden Handeln interpretiert. Von daher liegt es nahe, das Unterrichtsgeschehen selektiv wahrzunehmen im Hinblick auf alles Förderli-

che, Konsensstiftende und Weiterführende und es durchgängig auf Bedeutsamkeit, Geordnetheit und Legitimation hin zu stilisieren. Alles Hemmende, Störende und Chaotische verfällt demgegenüber der Verdrängung und Verleugnung. Damit erweist Didaktik jedoch weder sich selbst noch dem praktischen Bemühen von Unterricht einen wirklichen Dienst. Die Scham der Unterrichtstheorie, das empirische Unterrichtsgeschehen auch mit seinen negativen und widersprüchlichen Momenten ins Auge zu fassen, kann aus Didaktik eine für das gesellschaftliche und subjektive Substrat von Unterricht blinde Ideologie machen (vgl. Grodeck 1977).

1.2 Eine Didaktik, die Antworten gibt

Die genannten Blickverengungen bisheriger unterrichtstheoretischer Bemühungen legen es nahe, als eine hilfreiche Didaktik eine solche anzusehen, die mit dem wirklichen Geschehen von Unterricht und seinen Akteuren im Austausch steht, sich auf die konkrete Alltagspraxis von Unterricht konzentriert und sich doch als eine am individuellen und gesellschaftlichen Ganzen des Bildungs- und Erziehungsprozesses orientierte Theorie erweist. Beispiele solcher ganzheitlich-erfahrungsbezogener Theorien, in denen sich für die jeweilige Zeitlage immer auch «Bedürfnisse und Hoffnungen zu verstehen gegeben» haben (vgl. Wünsche 1980, S. 28 f.), finden sich von Rousseau und Pestalozzi über Montessori und Makarenko bis zu Wagenschein und Freire und manchen gegenwärtigen Tendenzen (vgl. zur Darstellung Scheuerl, Hg., 1979; Freire 1973; Wagenschein 1980 und zur Diskussion Aebli 1983 a sowie Born und Otto 1978). Freilich müssten mit den neu auftretenden Beunruhigungen auch neue Sinn- und Handlungsperspektiven eröffnet werden. So scheint z.B. mit der gegenwärtig veränderten gesellschaftlichen Problemlage auch der Gedanke der Befreiung des Menschen zur Selbst- und Mitbestimmung, unter dem die Didaktik im letzten Jahrzehnt Unterricht vor allem verstehen und anleiten wollte, trotz seiner Fruchtbarkeit für die Aufdeckung der Bedingungen einer gesellschaftlich gesicherten individuellen Mündigkeit an unterrichtsbestimmendem Gehalt eingebüsst zu

haben. Vieles spricht dafür, dass sich das sinnstiftende Integrationsvermögen der Didaktik gegenwärtig an den sich im globalen Massstab stellenden Lebens- und Überlebensfragen bewähren muss (vgl. Peccei, Hg., 1979) sowie an der sich auch im Unterricht immer mehr artikulierenden teilweisen Weigerung der nachkommenden Generation, eine in ihrer Produktivität entgleisende und in ihren Beziehungsregelungen zunehmend bürokratisch-entfremdete Lebensform ohne weiteres zu übernehmen. Unterrichtstheorie, die für konkrete Praxis ergiebig sein soll, hätte also an Unterricht aus einem weiten Horizont, aber doch im Medium seiner unmittelbaren Praxis zu denken. Ziel der beschriebenen Horizonterweiterung von Unterrichtstheorie soll ja nicht sein, aus jedem Lehrer und Schüler einen im Weltmassstab denkenden Ökologen oder Ökonomen machen zu wollen – und gleichsam die selbstbezogenen Omnipotenzhoffnungen durch welt- und naturorientierte Allmachtswünsche zu ersetzen –, sondern die Abgründe und Möglichkeiten unserer Situation anhand der vorliegenden Lebenspraxis zu vermitteln. Die Grundfigur einer solchen Vermittlung objektiver und subjektiver Momente des Unterrichtsprozesses findet sich in Ansätzen – wenn auch mit anderen gesellschaftlichen Bedeutungen gefüllt – in der bildungstheoretischen Didaktik (vgl. Klafki 1963). In manchen ihrer Richtungen ist auch das – heute wiederzuentdeckende – Motiv lebendig geblieben, Wirklichkeit im Unterricht über ihre konkreten, das Subjekt mit seiner vollen Persönlichkeit ansprechenden Erscheinungen gleichsam «antlitzhaft» zu vermitteln (vgl. Wagenschein 1980).

1.3 Didaktik und Unterrichtspraxis

Auch eine Theorie, die das tatsächliche Unterrichtsgeschehen vom materiellen Kern des sich in ihm vollziehenden Bildungsprozesses aus sehr viel besser zu verstehen erlaubte, würde jedoch an der grundsätzlichen Differenz zwischen der Theorie und der Praxis von Unterricht nichts ändern. Unterricht besitzt als menschliche Praxis einen durch Theorie nicht einholbaren Eigencharakter. Praxis kann durch Theorie weder total

erfasst noch durch Planung völlig vorweggenommen werden – noch darf Praxis ihre spezifische Verantwortlichkeit an Unterrichtsmodelle abtreten. Zwar ist es Aufgabe der Didaktik, die vorfindbare Praxis des Unterrichts analytisch und sinnbestimmend zu reflektieren; Praxis bliebe ohne eine solche theoretische Durchdringung blind und orientierungslos. Andererseits ist Unterrichten ein verantwortliches Handeln, das in seiner Herkunft, in seinem Vollzug und seinem Entscheidungscharakter weit über eine bloss theoretische Aktivität hinausgeht.

Es ist bei der Entwicklung von Planungslehren bisher viel zu wenig beachtet worden, dass Theoretisieren über Unterricht und praktisches unterrichtliches Handeln sehr verschiedenartige Tätigkeiten sind, wenn man die Persönlichkeitsbereiche betrachtet, aus denen sie schöpfen, und die zeitlichen und handlungsökonomischen Prinzipien, unter denen sie stehen.

Als Teil der Lebenspraxis ist Unterricht auch nicht nur Gegenstand begrifflichen und operativen Denkens, sondern ebenso der bildhaft-symbolischen Vergegenwärtigung und einer oft sehr in die Tiefe dringenden Auseinandersetzung in Form von Wünschen, Träumen und Phantasien. Unterrichtstheorie und aus ihr abgeleitete Unterrichtsplanung einerseits und das Unterrichten selbst sind also Welten von je eigenem Recht, die man mit Schmied-Kowarzik in einem komplizierten Verhältnis wechselseitiger Bestimmung und Aufhebung sehen kann (vgl. Schmied-Kowarzik 1974, S. 21 ff. und 133 ff.). Unterrichtstheorie versucht die immer schon vorhandene Unterrichtspraxis sinnbestimmend vorzubereiten und über Unterrichtsplanung in ihrem Ablauf zu entwerfen (und geht dadurch über Praxis hinaus); im Unterrichtsgeschehen wird in verantwortlicher Entscheidung die reale Praxis von Unterricht konstituiert (und damit das theoretisch Vorge dachte und Entworfenen praktisch und verändernd konkretisiert). Ein ähnliches Wechselverhältnis besteht noch einmal im Unterricht selbst zwischen den Vorgaben des Lehrers und dem eigenständigen Aneignungsprozess durch die Schüler. Ein verkürztes Verständnis von Unterrichtsplanung liegt dann vor, wenn das

Wechselverhältnis zwischen Theorie und Praxis des Unterrichts unberücksichtigt bleibt (entweder wird dann Unterrichtspraxis als angewandte Theorie oder als nicht theoriebedürftiges Handeln verstanden), aber auch dann, wenn das Wechselverhältnis zwischen Lehrerangebot und Schüleraneignung vergessen wird (entweder sind dann Schüler bloss Objekte des Lehrerhandelns oder es setzen sich im Unterricht nur die subjektiven Wünsche der Schüler durch).

2. Unterricht

2.1 Wechselbeziehung von Schule und Unterricht

Wesentlich für das Verständnis von Unterricht ist, dass er in seiner «Grossorganisation» meist durch die Institutionsform «Schule» geprägt wird. Dieser schulische Rahmen bringt die spezifische Eigenart und Wirksamkeit von Unterricht hervor, ist aber auch an seinen gegenwärtig verstärkt auftretenden Krisenerscheinungen und Sinndefiziten gewichtig mitbeteiligt. Schule ist in unserer Gesellschaft als vom Leben in der Familie, im Alltag und im Beruf abgegrenzte künstliche Lernwelt organisiert. Die für zentral erachteten gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche werden in ihr durch voneinander isolierte Fächer verkörpert und von einzelnen Experten mit fachlich-pädagogischer Doppelqualifikation den in Gruppen Gleichaltriger vereinigten Schülern vermittelt. Schule tritt als eine vom Staat zentral eingerichtete, normierte, verwaltete und kontrollierte Einrichtung auf. Ein beträchtlicher Sanktionsdruck lastet auf der Einhaltung der in ihr geltenden Regelungen über Dauer, Ziele, Inhalte, Abläufe und Abschlüsse; für die Schüler besteht Teilnahmepflicht am Unterricht. Da die Schule auf Wirklichkeit vorbereiten soll, gleichzeitig aber von ihr abgetrennt ist, wurde in ihr zur symbolischen Darstellung von Realität eine spezifische mediale Subkultur entwickelt. Im Mittelpunkt der Repräsentation von Wirklichkeit stehen in der Schule Lehrersprache, Texte und um sie herum gruppierte Arbeits- und Kommunikationsformen.

So sehr sich auf diese Merkmale die Kritik der Schule als einer Lehranstalt richtet, welche die Beteiligungen tendenziell in Rollen erstarren lässt und das Lernen vergegenständlicht, bringen diese Charakteristika in ihrer Summe andererseits gerade das höchst wirksame «Baumuster» schulischen Unterrichts als Einrichtung von triebregulierender, sublimierender und kulturvermittelnder Wirkung hervor, in der die Energien von Heranwachsenden durch die Begegnung mit individuell repräsentierter Tradition gebunden, kanalisiert, entwickelt und diszipliniert werden (vgl. Fürstenau 1972 und Rumpf 1981).

2.2 Unterricht als Konstitution von Inhalten durch Lehrer und Schüler

In einem Kern kann man Unterricht als planmässiges Arrangieren von Inhalten verstehen, die den Schülern als Handlungs- und Tätigkeitsangebote präsentiert werden. An ihnen und durch sie sollen sich die Heranwachsenden die für sie als wichtig erachteten Denk-, Verhaltens- und Bewusstseinsformen aneignen. Solche Inhalte (z. B. «Menge und natürliche Zahl», «Erdzeitalter», «Einkaufen in einem englischen Supermarkt», «Autobiographien», «Lernenlehre») werden nicht als feste Grössen von Lehrern an Schüler weitergegeben, sondern erfahren bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht selbst eine mehrfache Interpretation und Festlegung.

Momente im Konstitutionsprozess
 Vorgegeben sind sie in Lehrplänen, Richtlinien oder Curricula als geschichtlich geprägte und gesellschaftlich gleichsam geronnene Konzentrate von Lebensbereichen, -formen und -problemen, deren ursprünglicher Wirklichkeitsbezug trotz ihrer Bewahrung im Lehrkanon oft nur mehr in reduzierter Form erkennbar ist. So wird beispielsweise erst allmählich bewusst, welche Implikationen und Konsequenzen mit der in den 60er Jahren in der Bundesrepublik eingeleiteten Entscheidung verbunden war, das Handlungs- und Tätigkeitsangebot von Unterricht durchgängig an solchen Inhalten zu orientieren, die Wissenschaft geworden sind. Die im Lehrplan vorfindbaren, durch allgemeine und spezielle Zielangaben im Hinblick auf Handlungsorientierungen und Anwendungssituationen interpretierten Inhalte sollen von den einzelnen Lehrern für den Unterricht unter Zuhilfenahme einer ganzen Palette von curricular-bildungstheoretischen Kategoriensystemen aktualisiert werden. Noch wesentlicher für den unterrichtlichen Vermittlungsprozess dürfte allerdings sein, was ein Inhalt im Lebens- und Bildungsprozess beim Lehrer selbst ausgelöst hat und was dieser dabei aus dem Inhalt gemacht hat. Die subjektive Verlebendigung des Inhalts vermittelt sich über die Person des Lehrers an die Schüler weiter. Sie dürfte beträchtlich das «Potential» bestimmen, das jeder Lehrer im Hinblick auf die sehr unterschiedlichen Interessenlagen einzelner Schüler verkörpert. Diese sind es schliesslich, die den vielfältig interpretiert an sie gelangenden Inhalt durch ihre Reaktionen und Aktivitäten mit konkreter Bedeutung

NEU

Blechbearbeitungs-Maschine Profiform 200

besonders geeignet für Schulen und
Freizeitwerkstätten zum

COUPON



- Schneiden bis 200 mm Breite
- Stanzen von Rund-, Vierkant- und Rechtecklöchern
- Ausklinken
- Biegen bis 200 mm Breite
- in Messing, Kupfer, Aluminium, Weissblech usw.
bis 1 mm Materialstärke

Werkraumeinrichtungen
Werkmaterialien für Schulen

oeschgerAG

Telefon 01 814 06 66, Steinackerstrasse 68, 8302 Kloten

Art. Nr. 17.798.01

Bitte senden Sie mir Unterlagen über die
Blechbearbeitungs-Maschine 17.798.01

Name, Vorname _____

Schulhaus _____

PLZ, Ort _____

erfüllen. Erst dadurch konstituiert sich – meist von der Vermittlungsabsicht mehr oder weniger abweichend – der eigentliche Inhalt des Unterrichts.

Beteiligung der Schüler

Die Konstitution der Unterrichtsinhalte durch die bewussten oder unbewussten Aktivitäten der Schüler weist hinsichtlich der dabei ins Spiel kommenden Tätigkeitsformen, bezüglich ihrer Intensität und Tiefe sowie im Hinblick auf die damit für die Schüler verbundenen Perspektiven unterschiedliche Formen und Verläufe auf.

Die Vermittlung von Inhalten erfolgt meist durch mehr oder weniger methodisch reflektierte Abfolgen von thematisch bestimmten Situationen, in denen den Schülern unterschiedliche Aktivitäten abverlangt werden (z.B. Zuhören, Mit- und Nacherleben, Ausführen von Handlungen, Beobachten, Beantworten von Fragen, Kommunizieren, Lösen von Aufgaben, Üben, selbständiges Ausführen von Projekten). Dabei bleibt das Aufgreifen der Inhalte durch die Schüler oft mehr an der Oberfläche passiv-unauffälligen Mitmachens oder der schematischen Nachahmung. Über die Initiierung selbstorganisierter und eigenständiger Tätigkeiten von Schülern wird allerdings versucht, Inhalten von tiefersitzenden Interessen, Bedürfnissen und Antrieben der Lernenden aus Bedeutung und Antriebskraft zu verleihen. Das Gelingen solcher Vermittlungen zeigt sich, wenn bei den Schülern feste Bezüge zur Realität in Prozessen des Staunens und des Bewusstwerdens von Problemen (z.B. «Aha-Erlebnisse») aufgerüttelt, wenn in Form von «Betroffenheit» latente Energien und Handlungsimpulse in Bewegung gesetzt werden oder wenn Inhalte zum Erscheinungs- und Betätigungsfeld für tiefverankerte Verstehens- und Identitätswünsche werden, die eine selbständige Handlungsdynamik in Gang bringen. Obwohl Unterricht von seiner Anlage und Intention her für Schüler auf die Bewältigung von Lebenssituationen ausgerichtet ist, dürfte die tatsächliche Mitarbeit von Schülern – viel stärker als das im Unterrichtsalltag dem auf den Zielgehalt der Unterrichtsthemen konzentrierten Lehrer bewusst ist – aus pragmati-

schen Notwendigkeiten der unmittelbaren Unterrichtssituation und des Schulbesuchs motiviert sein (z.B. Wunsch nach guten Noten, nach guter Beziehung zum Lehrer; Bedürfnis, in Ruhe gelassen zu werden; Angst vor Selbstwertgefährdung oder Gesichtsverlust; Vorstufe für weiteres Lernen; Vehikel, um Punkte zu sammeln; Möglichkeit des Zusammenseins mit anderen; Erfüllung elterlicher Erwartungen).

Perspektiven von Inhalten

Bei der Aneignung von Inhalten dürfte aufgrund des vom Lehrer geschaffenen Angebots sowie situativer und lebensgeschichtlicher Momente der Beteiligten das jeweilige Wirklichkeitsvermittelnde Potential sehr unterschiedlich ausgelotet werden – von Akten der Verlebendigung, in denen Inhalte Sogkraft und motivierende Attraktivität für das Eindringen in ganze Lebensbereiche entwickeln (und entsprechend bei Schülern und Lehrern Freude, Phantasie, Erfindungskraft und Hartnäckigkeit hervorbringen) bis zu Formen öden und erzwungenen Lernens und Mitmachens (die sachlich unergiebig bleiben und nur Zerr- und kümmerformen des in Themen steckenden Gehalts im Unterricht zutage treten lassen). So kann z.B. der Inhalt «Wald» im Unterricht als Addition von trockenem Sachwissen über die Eigenart und Wechselbeziehung der in ihm als Lebensgemeinschaft existierenden Biosysteme auftreten oder aber als explosiver Anlass zur Vergegenwärtigung und Anregung der mit dem Lebensraum «Wald» verbundenen Erfahrungen und Deutungsbedürfnisse, Abenteuer-, Entdeckungs- und Darstellungslust der Schüler. Ein Thema wie «Schwimmen» kann sowohl der Perfektionierung von Körperbewegungen im Wasser unter dem Massstab der Schnelligkeit dienen als auch dem Bewusstmachen der eigenen «Wasserbiographie» und dem spielerischen Sammeln von Körper- und Selbsterfahrungen beim Bewegen und Tauchen im Wasser. Eine Fremdsprache kann als Sprach-, Übersetzungs- und Kommunikationspuzzle gelehrt werden oder zur faszinierenden oder zumindest pragmatisch-punktuellen Möglichkeit der kulturell-sozialen Horizonterweiterung werden.

Teilmomente von Unterricht

Was hier als mehr oder weniger weitgehendes Ausschöpfen der in Inhalten steckenden Lebensbezüge sowie der dabei ins Spiel gebrachten Aktivitäten und Triebkräfte der Lernenden beschrieben wurde, ist von Fichtner – im Anschluss an Überlegungen von Berg/Ritter – neuerdings als ein Ineinander von drei Teilmomenten bei der Konstitution von Inhalten im Unterricht systematisiert worden. Danach wird in jedem Unterrichtsakt eine Entscheidung darüber getroffen, welche *gegenständlichen Aspekte* aus der Fülle möglicher Wirklichkeitsbezüge aufgegriffen werden (z.B. «Das Skelett» als Tragegerüst des Körpers, nicht als Symbol des Todes und Gegenstand von Religion oder Recht). So wird auch den Lernenden jeweils unterschiedlich beschränkter *Raum für ihre Subjektivität*, d.h. zum Einbringen ihrer Erfahrungen, Bedürfnisse und Lebenszusammenhänge, eingeräumt. Schliesslich erfolgt in jeder Unterrichtssituation eine Festlegung der *sozialen Form* des Unterrichts, d.h. eine spezifische Regelung des Zueinander-in-Beziehung-Tretens von Lehrer und Schülern (vgl. Fichtner 1980, S. 46 ff. und Berg/Ritter 1976, S. 118 ff., vgl. auch Menck 1980). Die drei Teilmomente hängen eng zusammen: Je mehr ein Inhalt vergegenständlicht oder aus einer nicht mit den Schülerinteressen übereinstimmenden Lehreroptik verengt wird, umso mehr schrumpfen auch die inneren und äusseren Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lernenden und damit die soziale Dimension des Unterrichts ein. In Anlehnung an das didaktische Postulat des «Primats der Didaktik im Verhältnis zur Methodik» (Klafki 1970, S. 70 ff.) lässt sich also feststellen, dass die Konstitution und Entwicklung des Unterrichtsinhalts bei Lehrer und Schülern Zentrum und Kristallisationspunkt aller am Unterrichtsprozess beteiligten Faktoren ist.

2.3 Unterrichtsinhalte und Schüler-subjektivität

Das Ausmass, in dem Schulinhalte für Heranwachsende Wirklichkeitsbezüge herstellen, dürfte parallel gehen mit dem Grad, in dem sie in die tieferen Schichten ihrer Persönlichkeit vordringen und integriert werden. Die Unterrichtsforschung versteht gegenwärtig allerdings noch nicht viel von den Prozessen, die bei lernenden Subjekten ablaufen, wenn sie sich von einem Inhalt forttragen lassen oder wenn sie sich ihm zu entziehen suchen und sich seinen Ansprüchen verweigern. Erst seit neuestem fragt eine auf Schulinhalte bezogene Sozialisationsforschung, welche tiefsitzenden gesellschaftlichen Erfahrungen, Deutungsmuster und subjektiven Antriebe angesprochen und bestärkt werden, wenn z.B. naturwissenschaftliche oder mathematische Themen auf Schüler Faszination ausüben (oder sie gleichgültig lassen und Abwehr hervorrufen). Sind der Motor für den differenzierten Aufbau derartiger Kompetenzen die geheime Lust an der Beherrschbarkeit der begrifflich oder technisch handhabbar gemachten Realität? Sind es Sicherheits- und Ordnungsbedürfnisse? Inwieweit ist die geheime Freude oder Angst darüber im Spiel, sich anderen gegenüber mit der eigenen Intellektualität überlegen zu erweisen oder durch solche Inhalte in seinem Selbstwertgefühl beschädigt zu werden (vgl. Brämer, Hg., 1977)? Und darüber hinaus: Aus welchen Quellen der Subjektivität und ihrer lebensgeschichtlichen Entwicklung werden solche Motive gespeist (vgl. Heipcke u.a. 1978)?

Subjektive Bedeutungsbildungen

Mit solchen Fragen gelangt die Erkundung von Unterricht in jene Bereiche des Psychischen, in denen sich – meist unbewusst und unbemerkt – bei den Lernenden der private, zu den offiziellen Lehrstoff-Versionen oft höchst konträre Prozess der «subjektiven Bedeutungszulegung zu Lehrinhalten» vollzieht (vgl. Rumpf 1979, bes. S. 210 f. und 227 ff.). Vieles spricht dafür, dass in der Tiefe unseres Bewusstseins – und desjenigen von Schülern – unausgeleuchtet von der darüberhuschenden Unterrichtsrationalität zu allen Unterrichtsinhalten, seien es Raum-, Bewe-



Statt veraltender Heimverzeichnisse

KONTAKT 4419 LUPSINGEN
061 - 96 04 05

Eine Postkarte mit «Wer, wann, wieviel, wie, wo und was» genügt, und Sie haben den aktuellen Stand von 250 Heimen: freie Termine und Preisvergleiche

gungs- oder Grössenvorstellungen, seien es historische Ereignisse und Personen, seien es philosophische oder religiöse Themen oder solche aus der Natur, der Geographie und der Gesellschaft, oft tief eingewurzelte Bilder, Denkweisen und Deutungen in Aktion treten. Die auf vorgegebene objektive Ziele und Inhalte fixierte Didaktik, die Schüler in ihren inhaltlichen Reaktionen allzusehr nur als zu motivierende und einzubeziehende Randfiguren von Unterrichtsplänen sieht, ist – wie einschlägige Analysen zeigen – für solche tiefsitzenden Affekte, Beunruhigungen, Identifikationsbedürfnisse, Ängste und Hoffnungen weitgehend blind. Was sich als subjektive Reaktion auf Inhalte an Bedeutungen bildet, ist Teil der privatesten Lerngeschichte des Individuums; zugleich drückt sich darin aber machtvoll aus, was sich im subjektiven Bewusstsein – oft über soziale Beziehungen vermittelt – an gesellschaftlicher Erfahrung und ihrer Aufarbeitung niedergeschlagen hat. Ein Unterricht, der mit seinen Inhalten nicht in diese Regionen hineinzuwirken vermag, verfehlt also nicht nur das Substrat, in dem die Subjektivität der Lernenden angesprochen und herausgefordert werden kann, er blendet zugleich den wirkmächtigen gesellschaftlichen Zusammenhang von möglichen Bildungsprozessen aus. Wie aber soll dieser Bereich im Unterricht zu seinem Recht kommen? Sicherlich nicht dadurch, dass auch noch die Subjektivität der Lernenden vom Standort des planenden Lehrers aus in Dienst genommen wird.

Umgang mit Subjektivität im Unterricht

Zu fordern ist vielmehr, dass Unterricht in seinem notwendigen «dialektischen» Umschlag von dem die Gesellschaft repräsentierenden Lehrer zu den in der Auseinandersetzung damit ihr eigenes Leben gestaltenden Schülern begriffen wird. Dialektisch bedeutet, dass Unterricht als der Ort zu verstehen ist, an dem es ermöglicht werden muss, dass die Schüler die ihnen zur Reproduktion angebotenen Normen und Kulturinhalte durch deren subjektive Aneignung verlebendigen und dabei modifizieren und negieren; umgekehrt müssen es sich die Lernenden gefallen lassen,

durch die an sie herangetragenen Inhalte und Anforderungen in ihrem subjektiven Bewusstsein erschüttert, korrigiert und auf die Gesellschaft hin orientiert zu werden. Diese doppelte wechselseitige Inanspruchnahme und Infragestellung macht die schwierig zu praktizierende Komplexität gelingenden Unterrichts aus. Sie wird dann verfehlt, wenn die Lernenden als Objekte des Unterrichtsprozesses vereinnahmt und in vorgegebene Lern- und Aktivitätsbahnen hineingepresst werden, aber auch dann, wenn Lernende das Unterrichtsangebot nur mehr als «Projektionsschirm» ihrer unmittelbaren subjektiven Bedürfnisse missbrauchen. Unterricht muss demgegenüber – im Rahmen des mit grosser materieller Gewalt wirkenden Vergesellschaftungsprozesses, in dem er stattfindet – als doppelter Prozess der Ermöglichung der subjektiven Verlebendigung von Inhalten durch die Lernenden aufgrund der subjektiv engagierten Reproduktion dieser Inhalte durch die Lehrenden verstanden werden. Unterricht ist nicht nur Handeln des die Gesellschaft in der Institution Schule repräsentierenden Lehrers, sondern immer auch subjektives Handeln der Schüler, ob dies im «offiziellen» Unterricht zur Geltung kommt oder durch Nicht-Beachtung abgewehrt wird. Dem Ich, der Subjektivität der Schüler gilt es – so könnte man auch verschiedene Bemühungen um «offenen Unterricht» zusammenfassen (vgl. Messner 1978, S. 146 ff.) – im Prozess der Konstitution von Unterrichtsinhalten Raum zu schaffen. Dies aber bedeutet für Lehrer, das durch die Unterrichtsinhalte ausgelöste Geschehen einführend aus dem Lebenskontext sowie der Lebens- und Lerngeschichte der Schüler her zu denken und ihm von dort aus durch das selbständige Handeln der Lernenden seine Dynamik und Bedeutung zuwachsen zu lassen. Letzten Endes sind es immer die Schüler, die durch die eigenständige Leistung der je spezifischen Verlebendigung und Neukonstitution von Inhalten (oder durch die Verweigerung von deren Aneignung) darüber entscheiden, was sich in einer Gesellschaft als weiterwirkende Kultur herausbildet und behauptet.

2.4 Unterricht als dialektischer Prozess

Die Eigenart von Unterricht lässt sich nun etwa so umschreiben: Im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses steht immer ein (meist mehrschichtiger, komplexer) Inhalt. Dieser Inhalt ist eine durch gesellschaftliche und didaktische Traditionen vielfach vorgeprägte (verdichtete, pointierte) Repräsentation von Wirklichkeit. Lehrer verlebendigen im Rahmen ihrer Vorbereitung auf den Unterricht diese vorgegebenen Inhalte und vermitteln sie den Schülern als ein Handlungs- und Tätigkeitsangebot, durch dessen Aneignung diese im Hinblick auf ihre momentane Situation und ihr künftiges Leben zufriedengestellt und vorangebracht werden sollen. Der Prozess der Aneignung durch die Schüler tritt dem Handeln des Lehrers (wenn auch oft durch die Dominanz des Lehrers verdeckt) als eine selbständige Aktivität der subjektiven Verlebendigung und modifizierten Neukonstitution der vermittelten Wirklichkeitsbezüge gegenüber. Als Handeln der Schüler beziehen deren durch das Inhaltsangebot ausgelöste Reaktionen und Tätigkeiten ihre Bedeutung und Antriebskraft aus dem bisher erfahrenen Vergesellschaftungs- und subjektiven Entwicklungsprozess. Der Unterrichtsprozess, verstanden als Bildungsprozess, käme dann zu seinem Ziel, wenn die durch einen Lehrer engagiert präsentierten Inhalte die Schüler für das Bewusstwerden, Entwickeln und Verfolgen der für sie objektiv bedeutsamen Lebensinteressen und Zukunftsperspektiven gewinnen können (vgl. Blankertz 1974). Dies schliesst notwendigerweise das Bewusstwerden der gesellschaftlich-politischen, ökonomischen und technologischen Zusammenhänge ein, in deren Rahmen sich individuelle Urteils- und Handlungsfähigkeit («Mündigkeit») bewähren muss und persönliches Glück überhaupt erst möglich wird. Auf dem Hintergrund des skizzierten Verständnisses von Unterricht bedürften geläufige didaktische Kategorien wie «Lernziel», «Unterrichtssituation», «Methode» oder «Unterrichtsmedien» einer differenzierten Interpretation. So lässt sich beispielsweise am einseitigen Gebrauch des Begriffs «Lernziel» als Steuerungs- und Kontrollgrösse leicht die Gefahr einer produktionstechnischen Linearisierung

und Verkürzung des Unterrichtsgeschehens zeigen. Tatsächlich finden sich bei Lehrern und Schülern mehr oder weniger bewusste Zielvorstellungen und Handlungsimpulse unterschiedlicher Reichweite, denen bisher in der Didaktik nur sehr punktuell unter Stichworten wie Lehr-, Arbeits-, Handlungs-, Sozial- und Bildungsziele nachgegangen worden ist.

Die Didaktik befindet sich in vielen ihrer Ansätze auf der Spur der theoretischen Klärung und praktischen Ausarbeitung des beschriebenen Verständnisses von Unterricht. Die Wagenscheinsche Didaktik kann z.B. als einer der wenigen gelungenen Versuche angesehen werden, scheinbar schwierige wissenschaftliche Inhalte in die sinnvolle Erfahrung der Lernenden zurückzubringen und von da aus ihre fragende und forschende Eigenaktivität in Bewegung zu setzen (vgl. Wagenschein 1980). Iris Mann liefert Beispiele für den notwendigen Umschlag auf die Schülerseite, den Lehrer im Unterricht bewirken können, wenn sie mit ihrer ganzen Persönlichkeit und Zuwendung ernsthaft für den Lebens-, Erfahrungs- und Tätigkeitshorizont der Schüler Partei ergreifen (vgl. Mann 1978). Von zentraler Bedeutung dürfte auch Freires Konzept des Bildungsprozesses als Hilfe, Beratung und Führung beim geistigen Zu-sich-Selbst-Kommen und der politischen Selbst-Befreiung der Unterdrückten sein (Freire 1973). An diesem Beispiel kann besonders intensiv die für jeden Unterricht notwendige Perspektivität und anzustrebende Verlagerung der Aktivität auf die eigenständige Praxis der Lernenden studiert werden. Zu leisten bleibt für die Didaktik allerdings, den Niederschlag der grossen gesellschaftlichen, politischen, sozialen und biographischen Bedingungsrahmen im konkreten Prozess der Konstitution und Entwicklung von Unterrichtsinhalten durch Schüler und Lehrer aufzusuchen und zu analysieren. In jedem konkreten Detail des Unterrichts steckt – so die These –, gefiltert durch die Eigenaktivität des Lernenden, das Ganze der auf ihn einwirkenden gesellschaftlichen Bedingungen. Dies heisst allerdings nicht, dass Gesellschaftlich-

keit durch ihre Anwesenheit im Unterricht dem Handeln auch schon verfügbar wäre. Die Einsicht, aus welchem umfassenden gesellschaftlich-historischen Rahmen Unterricht bestimmt ist, lässt aber realistischer nach verbleibenden Handlungsspielräumen suchen.

Soweit der Versuch, einen Sinnrahmen zu skizzieren, der das Kerngeschehen von Unterricht und seinen grösseren kulturellen Zusammenhang zu verstehen versucht. Von einem solchen Verständnis her liessen sich nun didaktische Hauptfragen wie das Problem der Unterrichtsplanung und die Frage der sozialen «Ordnung» und Beziehungsstruktur des Unterrichts erneut in den Blick nehmen. Für die Frage der Unterrichtsplanung bestünden zwei wesentliche Konsequenzen des Gesagten darin, dass den im Leben vorfindbaren gelungenen Verkörperungen von Unterrichtsinhalten in Arbeits- und Praxissituationen viel mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden wäre und dass Lernen und Bildung als Prozesse betrachtet werden müssten, die in langfristige lebensgeschichtliche Entwicklungen der Schüler eingebettet sind, so dass in einzelnen Unterrichtsstunden immer nur episodische Ausschnitte sichtbar werden. Hinsichtlich der sozialen Verhältnisse würde gelten, dass es für gelingenden Unterricht einer «Beziehungskultur» bedarf, die seine Ziele befördert und mit auftretenden Störungen und Differenzen umzugehen weiss.

Schliesslich liesse sich von der beschriebenen Deutung des Unterrichtsgeschehens der Schwerpunkt einzelner Didaktiken, etwa für die Auswahl und Begründung von Inhalten, für die Betonung der praktischen und sinnlichen Dimensionen des Lernens oder für die methodisch durchdachte Durchführung von Unterricht bestimmen.

Mit dem Entwurf eines Sinnrahmens für Unterricht ist in keiner Weise die wichtige Durchdringung der im Unterricht bei Schülern und Lehrern vor sich gehenden Denk-, Handlungs- und Sprachprozesse geleistet. Hier ragt aus den vorhandenen Ansätzen der weit in die didaktische Problematik (der Struktur von Unterrichtsinhalten) eindringende Versuch von Hans Aebli hervor, in zwölf «Grundfor-

men des Lehrens» Unterrichtssituationen psychologisch, besser: denk-, sprach- und handlungstheoretisch, zu durchleuchten (vgl. Aebli 1983 b). Mit seiner gleichzeitigen Berücksichtigung von fünf medialen Darstellungsweisen von inhaltlichen Erfahrungen, von drei Aspekten der gedanklichen Struktur von Unterrichtsinhalten sowie von vier notwendigen Schritten im Lernprozess entwickelt Aebli ein didaktisch-methodisches Instrumentarium, das die Prozesse und Handlungsnotwendigkeit jedes sachorientierten, auf das «Bildungsziel Wissen» ausgerichteten Unterrichts zu durchschauen und handelnd zu meistern erlaubt. Andererseits sollten die vorangegangenen Überlegungen deutlich machen, dass auch jedes noch so gekonnte und glaubwürdige Unterrichtshandeln in einem grösseren Sinn- und Prozesszusammenhang steht, den zu verstehen gerade heute nottut.

Literaturverzeichnis

- Adl-Amini, B.: Grauzonen der Didaktik – Plädoyer für die Erforschung didaktischer Vermittlungsprozesse. In: Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*, München 1980, S. 210 ff.
- Aebli, H.: Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In: *Z.f.Päd.*, 18. Beiheft 1983 a, S. 33–44.
- Aebli, H.: *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart 1983 b.
- Berg, Ch./Ritter, H.: «gelernt haben wir nicht viel», Braunschweig 1976.
- Blankertz, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1969.
- Blankertz, H.: *Bildung – Bildungstheorie*. In Wulf, Ch. (Hg.): *Wörterbuch der Erziehung*, München 1974, S. 65 ff.
- Born, W./Otto, G. (Hg.): *Didaktische Trends*, München 1978.
- Brämer, R.: *Beliebtheit und Sozialisationswirksamkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichts*. In: Brämer, R. (Hg.): *Fachsozialisation im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht*, Univ. Marburg 1977.
- Fichtner, B.: *Lerninhalte in Bildungstheorie und Unterrichtspraxis*, Köln 1980.
- Flitner, A.: *Eine Wissenschaft für die Praxis?* In: *Z.f.P.* 24 (1978), 2, S. 183 ff.
- Freire, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*, Reinbek 1973.
- Freire, P.: *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*, Reinbek 1981.

- Fürstenau, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, P. (Hg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim 1972, S. 9 ff.
- Groddeck, N.: Theorie schulisch organisierter Lernprozesse, Weinheim 1977.
- Heipcke, K. u.a.: Mathematikunterricht und Lebensgeschichte. In: Westerm. P. Beitr. 30 (1978), 10, S. 410 ff.
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- Klafki, W.: Die Inhalte des Lernens und Lehrens. In: Klafki, W. u.a. (Hg.) Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt am Main 1970, S. 53 ff.
- Klafki, W.: Curriculum-Didaktik. In: Wulf, Ch. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 117 ff.
- Mann, I.: Die Kraft geht von den Kindern aus, Lollar 1978.
- Menck, P.: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion, Frankfurt am Main 1975.
- Menck, P.: Der Gegenstand alltäglichen Unterrichts. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980, S. 113 ff.
- Messner, R.: Planung des Lehrers und Handlungsinteressen der Schüler im offenen Unterricht. In: Westerm. P. Beitr. 30 (1978), 4, S. 145 ff.
- Peccei, A. (Hg.): Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen, Wien 3/1979.
- Rumpf, H.: Inoffizielle Weltversionen – Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Z.f.P. 25 (1979), 2, S. 209 ff.
- Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. München 1981.
- Rutter, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Weinheim 1980.
- Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1 und 2, München 1979.
- Schmied-Kowarzik, W.: Dialektische Pädagogik, München 1974.
- Wagenschein, M.: Naturphänomene sehen und verstehen, hg. von Berg, Ch., Stuttgart 1980.
- Wünsche, K. (Hg.): Schulregeln, Bensheim 1980.
- Zinnecker, J.: Parteiliche Untersuchung pädagogischer Alltagskultur. Methodische und strategische Überlegungen zur Praxis. In: Lenzen, D. (Hg.): Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980, S. 61 ff.

Lehr-Lernprozesse sind dann qualifiziert, wenn sich die Lehr-Lern-Handlungen an Normen und Wertvorstellungen orientieren, die Grundsätze einer pluralistischen und freiheitlich-demokratischen Gesellschaft entsprechen; das bedeutet für den Lehrer Verzicht auf ungerechtfertigte Herrschaftsausübung – aber auch Mut zu gerechtfertigter Herrschaftsausübung, indem er sich nicht scheut, Ansprüche zu stellen und durchzusetzen – Verzicht auf fragwürdige Rituale sowie Bemühen um Symmetrie und Reversibilität der Kommunikation. (Georg E. Becker)

Die vernachlässigten Didaktiken (I)

Manfred Bönsch

Das Problem

In der Didaktik-Diskussion der Gegenwart werden mit schöner Regelmässigkeit immer wieder dieselben Didaktik-Ansätze diskutiert: die bildungstheoretische (Klafki), die lehrtheoretische (Schulz), die curriculare (Möller), die kybernetische (v. Cube) und die kritisch-kommunikative Didaktik (Schäfer, Schaller, Winkel). Man vergleiche dazu die entsprechenden Publikationen (Blankertz, 1975⁹, Ruprecht, 1976³, Gudjons u.a., 1981). Ganz abgesehen von der wohl sehr berechtigten Frage, was die sogenannten Modelle, besser Modellvorstellungen, der allgemeinen Didaktik leisten (Lütgert, 1981), erhebt sich die andere Frage, ob man mit dieser selektiven Leistung eigentlich dem Diskussionsstand wirklich gerecht wird. Die Ausgangsthese dieses Beitrages ist ein eindeutiges Nein. Und dieses Nein soll mit der Kurzdarstellung einiger weiterer Didaktikansätze sowie einer vergleichbaren Analyse näher belegt werden.

1. Skeptische Didaktik (Ballauff)

Skeptisch besagt für Ballauff zweierlei: Umschau halten und betrachten sowie bedenken und infragestellen. So stellt er gleich am Anfang den Begriff «Didaktik» in Frage und wählt für seinen Sprachgebrauch den Begriff Kathegetik (kathegetés ist der Lehrer, der den Weg weist, der anleitet, einführt), um neben dem Inhaltlichen all jene Bedingungen und