

Erster Teil

Bildungstheoretische Grundlagen einer neuen Allgemeinbildungskonzeption und der Grundriß kritisch-konstruktiver Didaktik

Erste Studie

Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung

1. Einleitung

Am Anfang eines Bandes, der Beiträge zur Entwicklung einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption und zur Ausarbeitung einer bildungstheoretisch begründeten, kritisch-konstruktiven Didaktik enthält, ist es angebracht, jene Epoche philosophisch-pädagogischen Denkens – im Sinne kritischer Vergegenwärtigung – in Erinnerung zu rufen, in der der Bildungsbegriff und seine Auslegung als „allgemeine Bildung“ erstmalig in der Theorie- und Realgeschichte der Pädagogik zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion wurde¹: Es ist der Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830, der philosophie-, literatur- und pädagogikgeschichtlich gewöhnlich als der in sich durchaus spannungsreiche Zusammenhang von Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik umschrieben wird.

Die pädagogische Reflexion dieser Phase, in der der Bildungsbegriff aspektreich entfaltet wird, erfolgt weithin noch nicht im Rahmen einer selbständigen pädagogischen Disziplin, sondern sie ist verflochten in mehr oder minder umgreifende geschichts-, kultur-, kunst- und staatsphilosophische sowie anthropologische Erörterungen – so etwa bei Lessing und Wieland, Herder und Fichte, Schiller und weitgehend auch Humboldt –, oder sie erscheint – wie vor allem bei Goethe – als Thema dichterischer Gestaltung, autobiographischer Reflexion und des direkten oder brieflichen Gesprächs mit Zeitgenossen, oder sie ist – vor allem in Hegels Werk – integriertes Moment eines philosophischen Gesamtsystems. Bei Pesta-

1 Vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs die Untersuchungen von Franz Rauhut und Ilse Schaarschmidt in: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von W. Klafki (Kl. Päd. Texte Bd. 33). Weinheim 1965. – Günther Dohmen: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 2 Bde. Weinheim 1964 und 1965. – Hans Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck Bonn 1967).

lozzi indessen, auch bei Kant und Herbart, Schleiermacher, Fröbel und Diesterweg werden bildungstheoretische Reflexionen bereits vorwiegend innerhalb von Argumentationszusammenhängen entfaltet, die von vornherein als spezifisch pädagogisch ausgewiesen sind, so jedoch, daß die Bezüge zu jenen vorher genannten, umfassenderen oder benachbarten Problemkontexten gewahrt bleiben.

Angesichts des Tatbestandes, daß es sich bei den in unserem Zusammenhang wesentlichen Beiträgen der skizzierten Epoche oft um fragmentarische Theorieansätze handelt, darf die Rede von Bildungstheorien nur im Sinne einer sprachlichen Vereinfachung akzeptiert werden; und ein entsprechender Vorbehalt muß angesichts des keineswegs spannungsfreien Spektrums unterschiedlicher Varianten, Teilströmungen und Phasen jener Epoche gelten, wenn ich im folgenden bisweilen vereinfachend von „der klassischen Phase“ des philosophisch-pädagogischen Bildungsdenkens spreche oder synonyme Formulierungen benutze. Den Singular „Bildungstheorie“ werde ich dann verwenden, wenn es mir vor allem um gemeinsame Charakteristika des bildungstheoretischen Denkens dieser Epoche geht, den Plural „Bildungstheorien“, wenn ich an unterschiedliche Akzentuierungen erinnern will.

Warum aber, so ist zunächst zu fragen, sollte man die eben angedeuteten theoriegeschichtlichen Zusammenhänge nicht auf sich beruhen lassen, um sich ohne solche vermeintlichen Umwege sogleich und direkt drängenden pädagogischen Gegenwarts- und Zukunftsproblemen zuzuwenden? Ich antworte auf diese Frage in aller Kürze zwiefach:

Erstens kann kein heutiger Versuch, den Bildungs- bzw. Allgemeinbildungsbegriff neu auszulegen – übrigens auch keine Position, die die Unbrauchbarkeit jener Begriffe für heutige pädagogische Zieldiskussionen verfechten wollte – gleichsam aus der Problemgeschichte aussteigen. *Jeder* heutige Beitrag zu unserem Problemkreis müßte sich also schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikationen zu vergewissern versuchen.

Zweitens aber: Wie immer Konzepte allgemeiner Bildung, die angesichts unserer gegenwärtigen und voraussehbar zukünftigen Aufgaben entwickelt werden, ausfallen mögen: Die Qualität solcher Entwürfe wird unter anderem auch davon abhängig sein, ob mindestens *das* Problemniveau und *der* Differenzierungsgrad bildungstheoretischer Reflexion nicht unterschritten werden, die bereits einmal gewonnen worden waren.

Hier muß nun noch ein weiterer möglicher Einwand aufgenommen werden. Grundsätzlich gesehen, reicht die Forderung nach historischer Fundierung auch einer neuen Bildungskonzeption gewiß über jenen Zeitraum bildungstheoretischen Denkens, den ich eingangs umschrieb, hinaus. Dann aber ist zu fragen: Muß die historische Perspektive – um es an

Beispielen und rückschreitend zu konkretisieren – nicht auch auf Rousseau, Leibniz und Comenius, die pädagogisch relevanten Denker der *Renaissance* und des frühen *Humanismus*, schließlich auf Cicero, Platon und Sokrates zurück ausgedehnt werden? Grundsätzlich ist diese Frage zu bejahen. Indessen spricht für die hier vorgenommene Begrenzung nicht nur der zur Verfügung stehende Raum; wichtiger sind folgende Argumente:

Zum einen: Die bis in die antike Paideia-Auslegung zurückreichende Vorgeschichte jenes vor allem im deutschsprachigen Raum entwickelten bildungstheoretischen Denkens zwischen 1770 und 1830 ist in erheblichem Maße in deren Bildungskonzepten „aufgehoben“ (im Hegelschen Sinn dieses Wortes).

Zum anderen: Die Epoche der letzten Jahrzehnte des 18. und der ersten des 19. Jahrhunderts bezeichnet den Beginn eines Zeitalters, das im historischen Rückblick nicht – wie die voraufklärerischen Epochen abendländischer Geschichte – als relativ abgeschlossen gelten kann, sondern in dem wir – wenngleich Mitwirkende und Mitleidende einer späten Teilphase – immer noch darinnen stehen. Drei Grundtendenzen der Anfangsphase dieser Epoche sollen hier hervorgehoben werden:

(1) Die bürgerliche Gesellschaft beginnt sich im Ringen um die Ablösung der Feudalherrschaft und des sie überwölbenden Absolutismus zu etablieren; die Französische Revolution signalisiert hier – trotz aller Widersprüchlichkeiten ihres Verlaufs und der Brechungen und Rückschläge in ihrer Folgegeschichte – den nicht mehr umkehrbaren, entscheidenden Durchbruch. Der Kampf um die Durchsetzung republikanischer Forderungen, um die Absicherung von Bürgerrechten und Bürgerfreiheiten in den politischen Verfassungen gewinnt seither eine neue Qualität; die Keime zur Entwicklung von weiterreichenden Demokratisierungsforderungen und zur Konsolidierung entsprechender gesellschaftlich-politischer Bewegungen sind gelegt.

(2) Damit hängt ein weiteres Moment zusammen: Die Frühstadien der technisch-industriellen Entwicklung und ihre gesellschaftlichen Folgen werden spürbar. Allerdings sieht unter den klassischen Bildungstheoretikern nur Hegel die Weiterentwicklung zur „Großen Industrie“ bereits in Konturen voraus, ohne freilich deren ökonomischen Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus zulänglich zur Sprache zu bringen. – Pestalozzi aber ist der einzige aus dem Kreise der genannten Denker, der – wenn auch noch in der Begrenzung auf das Verlags- und Manufakturwesen – aus seinen ökonomisch-gesellschaftlichen Erkenntnissen Konsequenzen für seine Bildungskonzeption gezogen hat.

(3) Bewußtseinsgeschichtlich, das heißt hier: in der Dimension der

wicklung des religiösen und moralischen Selbstverständnisses, ist die seit der Aufklärung energisch voranschreitende Säkularisierung für den uns interessierenden Zusammenhang eine weitere zentrale Bestimmung der bürgerlichen Gesellschaft. Keineswegs ist Religionsfeindlichkeit die notwendige Konsequenz. Aber Religion – auch und gerade Offenbarungsreligionen wie die christliche Botschaft – müssen sich entweder vor der Vernunft und der säkularen menschlichen Erfahrung rechtfertigen – wie etwa bei Lessing –, oder sie werden als symbolische Ausdrucksformen, Äquivalente oder Vorstufen reflexiv zu gewinnender Vernunftkenntnis verstanden – wie bei Herder oder, freilich anders begründet, bei Hegel – oder als Botschaften, die mit der Selbstinterpretation des Menschen als potentiellen Vernunftwesens versöhnbar sind. Jedenfalls wäre die Entfaltung der klassischen Bildungsidee nicht denkbar ohne die Freisetzung der im Säkularisierungsprozeß eröffneten Möglichkeit, daß Menschen sich als zu vernünftiger Selbstbestimmung fähige Subjekte begriffen, genauer: als Subjekte, die im Prinzip in der Lage sind, sich zu vernünftiger Selbstbestimmung *heranzubilden*.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Weil wir noch immer – unbeschadet der gleichzeitigen Existenz sozialistischer oder sich als sozialistisch verstehender Gesellschaftssysteme – *im* Gesamtzusammenhang der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft darinnen stehen, in deren entscheidender Durchbruchphase die klassischen deutschsprachigen Bildungstheorien als Antwort auf die damalige historische Situation, auf die Gefährdungen *und* die Möglichkeiten des bürgerlichen Subjekts entwickelt wurden, deshalb erscheint eine kritische Vergegenwärtigung jener Bildungskonzepte auch für unsere Gegenwart aussichtsreich. Der gleichwohl unleugbare historische Abstand verbietet allerdings die Erwartung, es könne sich dabei um eine umstandslose Übernahme und Anwendung handeln. Selbst wenn der Ertrag einer kritischen Wiedervergegenwärtigung jenes geistigen Erbes reich sein sollte, müßten wir ihn selbständig und konstruktiv in eine *neue* Konzeption hinein übersetzen, die der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten *unserer* Zeit gerecht wird. Ein solcher Übersetzungsprozeß müßte selbstverständlich auch die Geschichte der Bildungstheorie *nach* jener Phase der Jahrzehnte um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert aufarbeiten, eine Geschichte, die ich in ihren Dominanten mindestens bis zum Aufbruch der reformpädagogischen Bewegung weitgehend als Verfallsgeschichte meine deuten zu müssen. Die historische Rekonstruktion der Geschichte der Bildungstheorie in unserem Jahrhundert müßte dann zum einen Leistung und Grenze der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, zum anderen bildungstheoretischer Ansätze im Umkreis der *Kritischen Theorie* – nicht zuletzt bei

Heinz-Joachim Heydorn – im Hinblick auf die Aneignung und Fortbildung der klassischen Bildungstheorien klären und eine differenzierte erziehungswissenschaftliche Einschätzung der Theorie und Praxis der Bildungsreform der letzten 20 Jahre erarbeiten. Das kann in diesem Beitrag jedoch nicht geleistet werden.

Im folgenden werde ich einige übergreifende Charakteristika der klassischen Bildungstheorien und ihren Zusammenhang hervorheben. Ein solcher Zusammenhang von Bestimmungen ist keine bloße Wiedergabe von Selbstaussagen der Autoren, sondern das Ergebnis einer vergleichenden und synoptischen Interpretation. Das Gefüge zentraler Begriffe und ihrer Beziehungen zueinander, das dabei zur Sprache kommt, ist nicht als Deduktionszusammenhang zu verstehen, vielmehr erhellen sich die einzelnen Begriffe oder Begriffsgruppen wechselseitig. Dabei sind die Momente dieses Gefüges bei den Repräsentanten der philosophisch-pädagogischen Klassik jeweils in unterschiedlichem Grade ausgeprägt, und die Auslegung der Momente erfolgt nicht nur bei verschiedenen Autoren, sondern zum Teil auch beim gleichen Autor in Form eines Spektrums von Deutungsvarianten. – Daß es sich an dieser Stelle nur um eine knappe und vereinfachende Skizze ohne Vollständigkeit im Detail und mit einem Minimum an Zitat-Belegen handeln kann, versteht sich von selbst.

II. Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung

Das *erste* Moment von Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: *Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit*. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.

Unübertroffen prägnant hat Kant dieses Moment im Hinblick auf die Selbstbestimmung des *Denkens* in den oft zitierten Anfangssätzen seiner Abhandlung zur Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung?“ (1784) formuliert: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1968, Bd. VIII, S. 35). (Ich füge hier ein: Kant benutzt in dieser kleinen Schrift nicht die andernorts von ihm selbst vorgenommene Unterscheidung von „Vernunft“ und „Verstand“.) „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 1968, Bd. VIII, S. 35). Hinsichtlich der moralischen Selbstbestimmung aber

sagt Kant in der Vorlesung über Pädagogik, in Entsprechung zur „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ und zur „Kritik der praktischen Vernunft“: „Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren und ... Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch“ (Kant 1963, S. 13). Solche Kultivierung aber wird in diesem wie in späteren Texten Kants, obgleich nicht durchgehend konsistent, mehrfach auch als „Bildung“ oder „sich bilden“ bezeichnet (Kant 1963, S. 24, S. 128).

Unbeschadet der Kontroversen, die es innerhalb des hier interessierenden Denkkontextes der klassischen Epoche deutscher Bildungstheorie um die spezifische Deutung des Selbstbestimmungsprinzips bei Kant, nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit seiner Ethik und der mit ihr verbundenen dualistischen Anthropologie gegeben hat – man denke etwa an die Kritiken Herders, Herbarts, Schleiermachers oder Hegels –, die Grundintention, die in jenem vorher genannten Begriffskomplex zur Geltung kommt, ist ein *durchgehendes* Moment der klassischen Bildungstheorien: daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung „aufgegeben“ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.

Um es wenigstens durch *einen* weiteren Beleg zu exemplifizieren: In dem Fragment Wilhelm von Humboldts „Über den Geist der Menschheit“ aus dem Jahre 1797 heißt es in einer These unter dem Stichwort „Vernunftweg“:

„Es soll die Bestimmung des Menschen als das letzte Ziel seines Strebens und der höchste Maßstab seiner Beurteilung aufgesucht werden. Nun aber ist die Bestimmung des Menschen“ (– ich füge ein: sie wird auch in diesem Text an anderen Stellen als Aufgabe seiner *Bildung* bezeichnet –) „als eines freien und selbsttätigen Wesens allein in ihm selbst enthalten“ (Humboldt 1956, S. 65).

III. Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit

Der Bedeutungsgehalt des klassischen Bildungsbegriffs ist aber mit jener zuerst genannten Gruppe von Bestimmungen nicht erschöpft. Blicke man dabei stehen, so legte man immer noch das Mißverständnis nahe, dieser Bildungsbegriff sei letztlich Ausdruck eines extremen, obwohl höchst anspruchsvollen Subjektivismus, und entsprechende Deutungen finden sich ja in der Sekundärliteratur durchaus. Demgegenüber muß jedoch betont

werden: der zugrunde liegende Subjekt- bzw. Selbstbestimmungsbegriff ist alles andere als subjektivistisch! Das wird deutlich, sobald man eine zweite Gruppe von Bestimmungen ins Auge faßt. Die zentralen Begriffe lauten hier: *Humanität, Menschheit* und *Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines*. Sie müssen als mit der ersten Gruppe von Bestimmungen vermittelt bzw. immer wieder neu zu vermittelnde gedacht werden. Das bedeutet: Vernünftigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit des Denkens und Handelns gewinnt das Subjekt nur in Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen mit einer Inhaltlichkeit, die zunächst *nicht* ihm selbst entstammt, sondern Objektivierung bisheriger menschlicher Kultur-tätigkeit im weitesten Sinne des Wortes ist, Objektivierung von Aktivitäten, in denen Möglichkeiten menschlicher Selbstbestimmung, menschlicher Vernunftentwicklung, menschlicher Freiheit oder aber ihrer Widerparte Gestalt angenommen haben: zivilisatorische Errungenschaften der Bedürfnisbefriedigung, Erkenntnisse über die Natur und die menschliche Welt, politische Verfassungen und Aktionen, sittliche Ordnungen, Normsysteme und sittliches Handeln, soziale Lebensformen, ästhetische Produkte bzw. Kunstwerke, Sinndeutungen der menschlichen Existenz in Philosophien, Religionen, Weltanschauungen.

Von entscheidender Bedeutung ist nun, daß die in solchen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen zu gewinnende Bildung als Möglichkeit und Anspruch nicht nur einer begrenzten gesellschaftlichen Gruppe, einer bestimmten Klasse oder einer geistigen Elite zugeschrieben, sondern im Prinzip *für alle Menschen gültig* erklärt wird. Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie ist Bildung insofern *allgemeine* Bildung, als sie *Bildung für alle* sein soll.

Wilhelm von Humboldt vor allem hat aus dieser Grundüberzeugung in der kurzen Phase seiner Tätigkeit als Bildungspolitiker 1809/1810 die Konsequenz gezogen, das Bildungswesen als ein gestuftes Einheitsschulsystem zu entwerfen. Gewiß zeigen seine Schulpläne, daß es ihm – und Ähnliches gilt auch für Schleiermacher – nicht voll gelungen ist, diesen Kerngedanken nun auch in ein schulorganisatorisch und didaktisch durchgehend bündiges Konzept zu übersetzen. Aber die Grundforderung, daß der gesamte Unterricht als schulische Form allgemeiner Bildung „nur ein und dasselbe Fundament“ haben dürfe, weil „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden“ müßte (Humboldt 1956, S. 77), anders formuliert: „daß jeder, auch der Ärmste, eine vollständige Menschenbildung“ erhalten solle (S. 74), diese Grundforderung enthielt implizit eine fundamentale Gesellschaftskritik und eine weit in die Zukunft weisende Perspektive. Unbestreitbar ist allerdings, daß hier auch zwei folgenreiche Begrenzungen des klassischen Bildungsdenkens zutage treten.

Erstens sind die ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedingungen der Einlösung jenes allgemeinen Bildungsanspruchs von keinem Denker jener Epoche mit hinreichender Konsequenz reflektiert worden. *Zweitens*: Alle *konkreten* Auslegungen des Prinzips allgemeiner Menschenbildung zeigen auch bei den bildungstheoretischen Klassikern eine eindeutige Konzentration auf die eine, die männliche Hälfte des menschlichen Geschlechts. Gewiß war die im Denkraum der Klassik entwickelte polaristische Geschlechterphilosophie ein historischer Fortschritt auf dem Wege zu der bis heute nicht verwirklichten faktischen Gleichberechtigung der Mädchen und Frauen. Aber jene Geschlechterphilosophie, die auf dem Gedanken der *Gleichwertigkeit* der Geschlechter beruhte und die das Ganze der Humanität nur in den gleichermaßen entfaltenen Möglichkeiten von Frauen und Männern erfüllt sah², sie blieb in der Zuordnung von vermeintlich überhistorischen „Wesensmerkmalen“ des Weiblichen und des Männlichen letztlich doch in starkem Maße überkommenen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen und tradiertem gesellschaftlichem Bewußtsein verhaftet.

Trotz solcher Begrenzungen des Ziel- und Problemhorizonts der klassischen Bildungstheorien springt der utopische Vorgriff, den ihre Autoren *bewußt* vollzogen, ins Auge. Das klassische deutsche Bildungsprinzip war in seiner Ursprungsphase meines Erachtens *nicht*, wie Hans Weil gemeint hat³, Ausdruck historisch-politischer und persönlicher Resignation seiner Repräsentanten.

Die Überzeugung fast aller Bildungstheoretiker unseres Betrachtungszeitraums, daß ihre Zukunftsperspektiven nicht pure Illusionen seien, ergab sich aus einer geschichtsphilosophischen Betrachtungsweise, die in verschiedenen Varianten bei fast allen Autoren auftaucht, letztlich gewöhnlich zugespitzt auf die abendländische Geschichte, die gleichsam als exemplarische Vorreiterin eines universalhistorischen Prozesses erscheint: Im großen Maßstabe betrachtet, wird die Menschheitsgeschichte als Prozeß der Freisetzung des Menschen zur Selbstbestimmung, zur Versöhnung von Geistigkeit und Naturhaftigkeit verstanden, ohne daß verkannt worden wäre, wie vielen Hemmnissen, Verfehlungen, Rückschlägen dieser Prozeß abgerungen werden mußte, und in dem Bewußtsein, daß entscheidende Phasen des Humanisierungsprozesses, der ohnehin nie als irgendwann endgültig abschließbar verstanden wurde, noch bevorstanden.

Das tritt besonders deutlich dort zutage, wo Denker der klassischen

2 Ursula Graf: Das Problem der weiblichen Bildung. (Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg. v. H. Nohl, 2. Heft.) Göttingen 1925, S. 6–18.

3 Hans Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck 1967).

Bildungstheorie über die Auswahl von Inhalten der Bildung nachdachten – sei es für institutionell geregelte oder aber für nicht-institutionalisierte, individuelle Bildungsprozesse. Es sind also nicht nur Lehrplanvorschläge gemeint, wie sie zum Beispiel Schleiermacher oder Humboldt als maßgebliche Träger oder Mitwirkende der Bildungsreform in der kurzen preußischen Reformepoche zwischen 1809 und 1815 gemacht haben, sondern auch jene weit darüber hinausreichenden Reflexionen, die daraus resultieren, daß die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik den Bildungsprozeß prinzipiell als unabschließbar, als einen die gesamte Lebenszeit des Menschen umfassenden Vorgang und Auftrag betrachteten. Goethe ist wohl – wie Hans-Jochen Gamm es in seinem Buch über „Das pädagogische Erbe Goethes“ in einer eindrucksvollen, sozialgeschichtlich fundierten Interpretation erneut gezeigt hat – das prägnanteste Beispiel dafür, wie ein Individuum unter den Bedingungen seiner Zeit und seiner zweifellos privilegierten sozialen Situation „gleichsam die Bildung zum Gesetz seines Lebens erhoben hat“ (Gamm 1980, S. 19).

Die implizite Leitfrage aller jener Reflexionen über Inhalte der Bildung lautet in beiden Hinsichten immer: Welche Objektivierungen der bisher erschlossenen Menschheitsgeschichte scheinen am besten geeignet, dem sich Bildenden Möglichkeiten und Aufgaben einer Existenz in Humanität, in Menschlichkeit aufzuschließen, also einer auf wechselseitig anerkannte, damit aber immer auch begrenzte Freiheit, auf Gerechtigkeit, kritische Toleranz, kulturelle Vielfalt, Abbau von Herrschaft und Entwicklung von Friedfertigkeit, mitmenschliche Begegnung, Erfahrung von Glück und Erfüllung hin orientierte, vernunftgeleitete Selbstbestimmung?

In Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, einem der großen Dokumente der Frühphase der Bildungs- und Humanitätsphilosophie aus dem Zeitraum zwischen 1783 und 1791, gipfelt die optimistische Geschichtstheorie – die Konzeption eines pädagogisch engagierten protestantischen Theologen – in einem Kapitel, dessen Hauptabschnitt den Titel trägt: „Humanität ist der Zweck der Menschennatur, und Gott hat unserem Geschlecht mit diesem Zweck sein eigenes Schicksal in die Hände gegeben“ (Herder 1982, Bd. 4, S. 340ff.). Dort heißt es:

„Den Menschen machte Gott zu einem Gott auf Erden; er legte das Principium eigener Wirksamkeit in ihn und setzte solches durch innere und äußere Bedürfnisse seiner Natur von Anfang an in Bewegung. Der Mensch konnte nicht leben und sich erhalten, wenn er nicht Vernunft brauchen lernte; sobald er diese brauchte, war ihm freilich die Pforte zu tausend Irrtümern und Fehlversuchen, eben aber auch, und selbst durch diese Irrtümer und Fehlversuche, der Weg zum besseren Gebrauch der Vernunft eröffnet. Je schneller er seine Fehler erkennen lernt, mit je rüstigerer Kraft er darauf geht, sie zu bessern, desto weiter kommt er, desto mehr bildet sich seine Humanität; und er muß sie ausbilden oder Jahrhunderte durch unter der Last

eigener Schulden ächzen“ (Herder 1982, Bd. 4, S. 343). – „Die ganze Geschichte der Völker wird uns in diesem Betracht eine Schule des Wettlaufs zu Erreichung des schönsten Kranzes der Humanität und Menschenwürde. So viele glorreiche alte Nationen erreichten ein schlechteres (im Sinne von: schlichteres, begrenzteres; W. Kl.) Ziel; warum sollten wir nicht ein reineres, edleres erreichen? Sie waren Menschen, wie wir sind; ihr Beruf zur besten Gestalt der Humanität ist der unsrige, nach unseren Zeitumständen, nach unserem Gewissen, nach unseren Pflichten ... die Gottheit hilft uns nur durch unseren Fleiß, durch unseren Verstand, durch unsere Kräfte“ (Herder 1982, S. 346). Und an früherer Stelle des Textes sagt Herder: „So ist der Mensch im Irrtum und in der Wahrheit, im Fallen und Wiederaufstehen Mensch, zwar ein schwaches Kind, aber doch ein Freigeborener; wenn noch nicht vernünftig, so doch einer besseren Vernunft fähig; wenn noch nicht zur Humanität gebildet, so doch zu ihr bildbar“ (Herder 1982, S. 65/66).

Auch bei Humboldt umschreibt dieser universalhistorische Horizont eines als Aufgabe begriffenen Humanisierungsprozesses die objektive Seite der Bildung des Subjekts: Der Bildungsprozeß wird auch von ihm als nach vorn hin offener Vermittlungsprozeß der Subjekte mit der geschichtlichen und natürlichen Welt verstanden. So lautet eine Formulierung des Fragments „Theorie der Bildung des Menschen“ (1793): Die Aufgabe „löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1956, S. 29). Und die Einbindung des einzelnen Subjekts in größere historische, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, die auf eine menscheitsgeschichtliche Zukunftsperspektive hin ausgelegt werden, kommt zur Geltung, wenn es im gleichen Text heißt:

„Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet als möglich unter ihm herrschen, daß es seinen inneren Wert so hoch steigern (Orig.: rn), daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm als dem einzigen Beispiel, abziehen mußte, einen großen und würdigen Gehalt gewönne“ (Humboldt 1956, S. 29).

Hegel schließlich hat die Vermittlungsstruktur von Subjekt und objektiv Allgemeinem im Bildungsprozeß dahingehend ausgelegt, daß das Subjekt im Anderen (– das „Andere“ meint hier das Objektive, Allgemeine –) „zu sich selbst komme“, zu substantieller Vernünftigkeit, zu *konkreter Allgemeinheit*. Indessen signalisiert diese Formulierung meines Erachtens auch eine bildungstheoretisch bedeutsame Differenz Hegels zu Denkern wie Herder, Schleiermacher und Humboldt. Denn sie weist dem einen Pol der dialektischen Beziehung – dem Anderen, dem Objektiven, dem Allgemeinen – nun doch ein eindeutiges Übergewicht gegenüber dem sich entwickelnden Subjekt zu, und auf dieser Linie liegen auch Formulierungen der Art, daß das Individuum im Bildungsprozeß seine „bloße Sub-

jektivität“ abzuarbeiten (Hegel SW 1952, Bd. 7, S. 269), sich dem schon vorhandenen Objektiven „anzubilden“, sich „ihm gemäß zu machen habe“ (Hegel SW 1961, Bd. 3, S. 272; vgl. S. 312f.). Den philosophischen Hintergrund solcher Thesen bildet die in Hegels Logik entfaltete Metaphysik des absoluten Geistes, jener ebenso großartige wie problematische spekulative Entwurf, der beansprucht, die Struktur des welthistorischen Prozesses aufzuweisen, in dem das Absolute im Durchgang durch verschiedene Vermittlungsstufen des subjektiven und des objektiven Geistes „zu sich selbst kommt“. Entgegen älteren und neueren Versuchen auch der pädagogischen Hegel-Interpretation⁴ bin ich im Anschluß an Theodor Litt⁵ und andere Autoren der Auffassung, daß dem bildungstheoretischen Denken Hegels für eine Neukonzeption der Bildung und der Bildungstheorie nur dann bleibende Bedeutung abgewonnen werden kann, wenn es unter Verzicht auf seine Metaphysik des Absoluten kritisch neu angeeignet wird.

Wir blicken zurück: Wurde Bildung zunächst als *Bildung für alle zur Selbstbestimmungsfähigkeit* charakterisiert, so ist jetzt eine zweite Bestimmung festzuhalten: Bildung ist nur möglich *im Medium eines Allgemeinen*, das heißt historischer Objektivationen der Humanität, der Menschlichkeit und ihrer Bedingungen, dies aber nicht in historisierender Rückwendung, sondern in der Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts – ganz im Sinne jenes Satzes Kants aus seiner Pädagogik-Vorlesung; „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden“ (Kant 1963, S. 14), oder, in der dialektischen Variante Schleiermachers, der Kant vermutlich nicht widersprochen hätte: die Jugend solle „tüchtig“ werden „einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten“ (Schleiermacher 1957, S. 31).

4 Vgl. z. B. Siegfried Reuss: Die Verwirklichung der Vernunft. Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie. Berlin 1982 (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 22), bes. S. 21 ff. – Reuss bestätigt an späteren Stellen allerdings der Sache nach die an Litt anknüpfende Hegel-Kritik Nicolins (Friedhelm Nicolin: Hegels Bildungstheorie. Bonn 1955).

5 Theodor Litt: Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung. Heidelberg 1952, bes. das Fünfte Kapitel im Vierten Buch („Logik und Freiheit“), S. 288 ff. – S. auch: Michael Theunissen: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin 1982, S. 16f., S. 27f.

IV. Individualität und Gemeinschaftlichkeit im klassischen Bildungsbegriff

Erst auf dem Hintergrund der dialektischen Beziehung zwischen der Selbstbestimmungsfähigkeit und einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit wird nun eine dritte Bestimmung des klassischen Bildungsbegriffs angemessen interpretierbar. Die Zentralbegriffe heißen hier: *Individualität* und *Gemeinschaftlichkeit*.

Jene als solche noch abstrakte Vermittlungsstruktur, in der die Subjekte im Durchgang durch die Aneignung und Auseinandersetzung mit objektiv Allgemeinem zu ihrer Selbstbestimmungsfähigkeit gelangen können, konkretisiert sich je individuell, und dieser Prozeß der Individualitätsbildung wird im Verständnis der klassischen Bildungstheorie nicht als eine Beschränkung oder Brechung der Geltung des Allgemeinen gewertet, sondern als Bedingung dafür, die potentielle Fülle des jeweiligen Allgemeinen zu entfalten. Humanität kann nur je individualisiert verwirklicht werden! Das bedeutet aber zugleich: Der Individualitätsbegriff – einschließlich des von Pestalozzi geprägten Begriffs der „*Individuallage*“, deren Berücksichtigung für ihn eine der unverzichtbaren Bedingungen der Menschenbildung ist –, wird von den klassischen Bildungstheoretikern nicht „individualistisch“, als selbstbezogene Vereinzelnung verstanden, er meint vielmehr immer *substantielle Individualität*, ist durch die Beziehung des Individuellen zum Allgemeinen charakterisiert.

Insbesondere bei Herder, Humboldt und Schleiermacher wird die Sprache bzw. die Sprachaneignung und -verwendung immer wieder als eines der Beispiele für diesen Grundsachverhalt herangezogen.

Zum einen realisiert sich Sprache bzw. die Sprachlichkeit als eines der Wesensmerkmale menschlicher Existenz in der Vielzahl unterschiedlicher Sprachen; zum anderen erlaubt jede einzelne Sprache als ein Konkret-Allgemeines allen denen, die sie sich aneignen, unbeschadet der Gleichheit des Wortschatzes und der syntaktischen Strukturen eine unendliche Fülle individueller Realisierungen. Sprachbildung heißt daher immer auch, jedem Kinde, jedem jungen Menschen wie jedem Erwachsenen zu ermöglichen, Sprache im Vollzug und in der Reflexion als *Möglichkeit* der Ausbildung seiner Individualität zu erfahren und zu praktizieren.

Indem das Grundelement der Sprache aber Kommunikation, wechselseitige Mitteilung ist, verweist das Moment der Individualitätsbildung auf die Vermittlung mit seiner polaren Entsprechung: Gemeinschaftlichkeit, zwischenmenschliche Beziehung. Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit ist im Bildungsprozeß also gerade nicht in der Isolierung der einzelnen *von* den anderen möglich, sondern in der Kommunikation *mit* ihnen, in der sie sich *als* individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen.

Was hier an der Sprachbildung verdeutlicht wurde, gilt der klassischen

Bildungstheorie als ein *generelles* Strukturmoment menschlicher Bildung.

Das soll hier noch einmal am Exempel von Humboldts Auffassung des Universitätsstudiums gezeigt werden, eines Studiums, das in seiner Sicht wie in der Schleiermachers, Schillers, Fichtes oder Hegels nur dann eine angemessene wissenschaftliche Vorbereitung auf Berufe, die als „öffentliche Ämter“ verstanden wurden, sein konnte, wenn die Orientierung auf das besondere Berufsfeld zum Beispiel des Juristen, des Verwaltungsbeamten, des Lehrers, des Arztes, des Geistlichen immer wieder auf den Gesamtzusammenhang des Fortschritts der individuellen und gesellschaftlichen Humanisierung bezogen würde. Nun ist es aber eine Verkürzung, wenn Humboldts Auffassung von den Bedingungen so verstandener Studien nur durch den Grundsatz „Einsamkeit und Freiheit“ gekennzeichnet wird⁶. „Einsamkeit in Freiheit“ bezeichnet nur den *einen* methodischen Pol eines bildenden Studiums, nämlich die Möglichkeit für den Studierenden und den Anspruch an ihn, sich phasenweise immer wieder auf sich gestellt, individuell mit den Inhalten und Erkenntnissen seiner Disziplin auseinanderzusetzen und sie auf ihre Bedeutung für eine humane Existenz des Menschen zu reflektieren. Den *anderen* Pol bezeichnet die Forderung, „daß man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen und dem Bewußtsein, daß es am gleichen Ort eine Zahl schon vollendet Gebildeter (diese Formulierung ist sicherlich nicht wortwörtlich gemeint; W. Kl) gäbe, die sich . . . der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen“, „eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe“ (Humboldt 1956, S. 70).

Stünde hier mehr Raum zur Verfügung, so ließe sich das Moment der Gemeinschaftlichkeit in seiner polaren Beziehung zum Individualisierungsprinzip nun in seinen unterschiedlichen Variationen bei einzelnen Autoren der bildungstheoretischen Klassik nachzeichnen: In Pestalozzis Konzeption elementarer Menschenbildung in der Familie, der Schule und der Heimerziehung; anhand der Kommunikations- und Kooperationsformen in Goethes dichterischer Fiktion der „Pädagogischen Provinz“ im „Wilhelm Meister“; in Fichtes Utopie einer Nationalbildung in Erziehungskollektiven; in der Auslegung der Begriffe „Umgang“ und „Teilnahme“ bei Herbart oder an Schleiermachers Theorie der Geselligkeit als einer Form primär nicht-institutionalisierter, kommunikativer Begegnung, für die aber auch *in* den Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule, freie Räume eröffnet werden müßten.

Es ist bildungstheoretisch von hoher Bedeutung, daß die polare Zuordnung von „Individualität“ und „Gemeinschaftlichkeit“ bei den bildungstheoretischen Klassikern auch auf die Ebene der *Nationen, Völker, Kulturen* ausgedehnt wird. Nationen, Völker, Kulturen werden in einem übertragenen Sinne als Individualitäten gedeutet, das heißt als unverwechselbare Ausprägungen möglicher Humanität. Und die Frage, welche spezifischen Möglichkeiten und Perspektiven solche „Kollektivindividualitäten“ in den menschheitsgeschichtlichen Prozeß eingebracht haben,

⁶ Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek 1963.

aber auch, wo ihre jeweiligen Begrenzungen und ihre Verfehlungen lagen – etwa durch die Eroberung, Unterwerfung, Vernichtung anderer Nationen, Kulturen, Völker, zum Beispiel im neuzeitlichen Kolonisationsprozeß –, bildete den Maßstab einer durchaus kritisch wertenden, universalgeschichtlichen Betrachtungsweise. Nur in diesem Verständnisrahmen kann auch die Hochschätzung der griechischen Kultur in der neuhumanistischen Teilströmung innerhalb des Gesamtspektrums der klassischen Bildungstheorien angemessen verstanden werden: Die – zweifellos idealisierten – Griechen galten Humboldt und den anderen *Neuhumanisten* nicht als normative Vorbilder für die Gegenwart und die Zukunft, sondern als „*exemplum humanitatis*“, an dem man, als nicht wiederholbarem historischem Beispiel, in produktiver, bildender Aneignung sich der humanitären Aufgaben der eigenen Zeit bewußt werden könne.

Mit dem bereits mehrfach erfolgten Hinweis auf die universalgeschichtliche Perspektive ist auch hier bereits die notwendige Ergänzung des Individualitätsgedankens durch das Moment der Gemeinschaftlichkeit angesprochen: Die (im Sinne Blochs) utopische Leitvorstellung der klassischen Bildungstheoretiker war ein friedliches, von Beherrschungsabsichten freies Zusammenleben von Völkern, Nationen, Kulturen in wechselseitiger Anerkennung und in wechselseitigem Austausch „zur Beförderung der Humanität“, um es in Anspielung auf eine Formulierung Herders auszudrücken. Die Begriffe „Volk“ und „Nation“, auch „Patriotismus“ waren in diesem Verständnis – sieht man von einigen Tendenzen bei Fichte während der Zeit der preußischen Erhebung gegen Napoleons imperiale Herrschaft ab – alles andere als „nationalistisch“ bzw. „völkisch“. Und daher schließt die humanistische Bildungsphilosophie mit Notwendigkeit eine friedenspädagogische Perspektive ein. Am prägnantesten kommt sie zum einen in Herders „Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit“ und in seinen „Briefen zur Beförderung der Humanität“ zum Ausdruck: Dieses Spätwerk (1793–1797) gipfelt in einem der letzten Briefe in einem geradezu beschwörend vorgetragenen Appell zur Entwicklung von „Friedensgesinnung“, zum „Abscheu gegen den Krieg“ und im selben Zusammenhang zur Empörung gegen kolonialistische Ausbeutung. Und wie anders die Begründungsweise Kants im Vergleich mit Herder auch sein mag – seine Abhandlung „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784) mündet nicht minder entschieden in die Forderung nach einem Völkerbund als Garanten einer internationalen Rechtsordnung ein, und in der „Metaphysik der Sitten“ (1797) wie in der kleinen Schrift „Zum ewigen Frieden“ (1795) entwickelt Kant eine ethische Argumentation, die beansprucht, ebensowohl das Postulat „Es soll kein Krieg sein“ (Kant 1968, Bd. VI, S. 354) philosophisch-rational zu begründen als auch die These, daß „der ewige Friede keine

leere Idee, sondern eine Aufgabe“ (Kant 1968, Bd. VIII, S. 386) – zweifellos auch eine Aufgabe kognitiver und moralischer Bildung – sei⁷.

Mit besonderer Schärfe springt hier die Diskrepanz ins Auge, die besteht zwischen dem Niveau an kritischer Rationalität und vernunftgeleiteter Moralität im Denkraum der deutschen Klassik und ihren bildungstheoretischen Ansätzen einerseits und jenem Verfallsprodukt andererseits, das sich im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis weit in unser Jahrhundert hinein vielfach als „Bildung“ meinte ausgegeben zu dürfen, Ideologie, falsches Bewußtsein, das die progressiv-liberalen, republikanischen und weltbürgerlichen Traditionen an den Rand drängte und weithin zur Wirkungslosigkeit verdammt, sich von der sich formierenden Arbeiterbewegung als der aufmüpfigen Zusammenrottung der „vaterlandslosen“, „besitzlosen“ und „ungebildeten Masse“ abgrenzte, den Umschlag des weltbürgerlich-liberalen Nationalgedankens in engstirnigen Nationalismus und seine Verknüpfung mit ökonomischem und politischem Imperialismus mitvollzog oder mindestens widerspruchlos geschehen ließ, um schließlich auch noch der Vorbereitung und der Machtübernahme des Nationalsozialismus sei es ideologische Schützenhilfe zu leisten, sei es verständnislos und ohne Widerstand zuzusehen. Jene Horizonte des Allgemeinen, die das bildungstheoretische Denken der deutschen Klassik einst eröffnet hatte, waren aus dem Bewußtsein der Mehrheit der sogenannten „Gebildeten“ längst verschwunden.

Wie aber stellt sich die Frage nach dem Allgemeinen, in dem die menschliche Selbstbestimmungsmöglichkeit erst Substanz gewinnen kann, für uns heute dar? Das Problem läßt sich meines Erachtens *nicht* in direktem Rückgriff auf die *konkreten* Antwortversuche der deutschen Klassik bewältigen, zumal man zweifeln kann, ob jene Antworten ihren eigenen prinzipiellen Bestimmungen über den Sinn von Bildung überhaupt entsprachen. – Im Mittelpunkt eines *heute* als pädagogisch verbindlich zu bestimmenden Allgemeinen der Bildung wird, so meine ich, *das* stehen müssen, was uns alle und voraussehbar die nachwachsende Generation zentral angeht, mit anderen Worten: Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz⁸. Zu einem analogen Ergebnis kommt – auf der Ebene einer philosophischen Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins – Michael Theunissen in seiner Schrift „Selbstverwirklichung und Allgemeinheit“ (Berlin 1981): „Eine Selbstverwirklichung, die ein verbindliches Postulat sein soll, muß Allgemeinheit realisieren, indem das einzelne Subjekt in sich vernünftige Sachen (sprich: Aufgaben,

7 Diesem Thema war Herwig Blankertz letzter Vortrag gewidmet. Vgl. Herwig Blankertz: Kants Idee des ewigen Friedens und andere Vorträge. Hrsg. von Stefan Blankertz, eingeleitet von Jörg Ruhloff. Wetzlar 1984.

8 Vgl. dazu die zweite Studie dieses Buches.

W. Kl.) in der Orientierung an der Allheit ihm gleicher Subjekte verfolgt ...“ (S. 45). Und Theunissen bringt drei der gravierendsten Momente dessen, was sich heute weltweit als historische Allgemeinheit aufdrängt und nicht zuletzt auch „die langwierige Erziehung der Menschen zur Wahrnehmung der Weltprobleme“ herausfordert, in folgendem Satz zur Sprache: „Die Selbstverwirklichung, die von uns gefordert ist, konkretisiert sich heute ... in der Bekümmernis um die weltweite Ausbeutung der Natur, in der Betroffenheit vom Hunger in der Welt, in der Sorge um den Weltfrieden“ (S. 46).

V. Die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff

Eine weitere Grundbestimmung des klassischen Bildungsverständnisses klang im Vorangehenden bereits mehrfach an: Bildung ist im Verständnis der klassischen Bildungstheorie auch insofern *allgemeine* Bildung, als sie Entfaltung *aller menschlichen „Kräfte“* (so drückt es z. B. Humboldt aus), *umfassende Menschenbildung* oder *Bildung von „Kopf, Herz und Hand“* (– um die berühmte Formel Pestalozzis zu zitieren –) oder *Bildung der „Vielseitigkeit des Interesses“* (wie Herbart formuliert) sein soll, so freilich, daß die damit angesprochene Mehrdimensionalität menschlicher Beziehungsmöglichkeiten zur natürlichen und zur geschichtlichen Wirklichkeit an die Einheit der verantwortlichen Person zurückgebunden bleiben muß. Das Ringen mit diesem Problem, wie zugleich die relative Eigengesetzlichkeit verschiedener Dimensionen menschlicher Aktivität *und* ihr Zusammenhang bestimmt werden könne und wie der sich Bildende in dieser Mehrperspektivität seines Bildungsprozesses doch die Einheit seiner Person gewinnen und bewahren oder besser: immer wieder neu hervorbringen könne, ist ein übergreifender Grundzug der klassischen Epoche des Bildungsdenkens. Die verschiedenen Varianten dieses Grundprinzips können an dieser Stelle jedoch nicht genauer erläutert werden; sie betreffen sowohl die Anzahl der unterschiedenen Dimensionen als auch die Art ihrer Herleitung. –

Übereinstimmend trifft man auf mindestens drei Hauptdimensionen: die moralische, die Dimension des Erkennens bzw. des Denkens und die ästhetische Dimension. Dabei ist der Einfluß der Hauptgliederung der Philosophie Kants in die Theorie bzw. Kritik der praktischen Vernunft, der theoretischen Vernunft und der ästhetischen Vernunft oder der ästhetischen Urteilskraft unverkennbar.

Zunächst: Daß Bildung im Denken der bildungstheoretischen Klassiker zentral Erweckung der selbstbestimmten *moralischen Verantwortlichkeit*,

der *moralischen Handlungsbereitschaft* und *Handlungsfähigkeit* meinte, ist im Vorangehenden in dem hier möglichen Ausmaß wohl hinreichend deutlich geworden. Für Kant, Pestalozzi, Fichte und Hegel ist das ganz unstrittig. Aber auch im Hinblick auf Herder, Goethe, Humboldt oder Fröbel gehen meines Erachtens alle Deutungen fehl, die ihr Bildungsverständnis als einseitig ästhetisch oder gar ästhetizistisch meinen kennzeichnen zu können.

Auch die Bedeutung der *Dimension des Erkennens* bzw. *Denkens* ergab sich – wie bereits an früherer Stelle betont wurde – für die klassischen Bildungstheorien daraus, daß sie den aufklärerischen Grundimpuls – „wage, dich deiner eigenen Vernunft bzw. deines eigenen Verstandes zu bedienen“ – festhielten und weiterzutreiben versuchten. Insofern war dieses Bildungsverständnis im Horizont des damaligen Entwicklungsstandes durchaus „wissenschaftsorientiert“. Indessen deutet die von Kant entwickelte Unterscheidung der Begriffe „*Verstand*“ und „*Vernunft*“ eine wichtige Differenzierung an: „*Verstand*“ bezeichnet im engeren Sinne des Wortes die instrumentelle Rationalität, durch die in einem nicht abschließbaren Prozeß Wissen und Erkenntnis produziert wird, die dann technisch angewendet werden können, im Prinzip zu beliebigen Zwecken. „*Vernunft*“ aber meint jenen reflexiven Modus von Rationalität, demgemäß zum einen nach den Voraussetzungen verstandesmäßiger Erkenntnis und zum anderen nach begründbaren Zielen der Verwendung von Wissen und Erkenntnis gefragt wird; im Denkkzusammenhang der klassischen Bildungstheorien hieß das: nach den Möglichkeiten und Grenzen instrumenteller Rationalität für eine humane menschliche Existenz.

Zwar stand in jener Phase des ausgehenden 18. und des beginnenden 19. Jahrhunderts die Entwicklung der Einzelwissenschaften, ihre zunehmende Differenzierung, der Entwurf immer komplizierterer methodischer Instrumentarien, die rapide Steigerung ihrer inhaltlichen Erkenntnisse erst an ihrem Anfang oder noch bevor, und mindestens die damaligen Wissenschaften vom Menschen und von der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt konnten zum Teil noch relativ direkt auf die Frage nach ihrer humanen Bedeutung, und das heißt zugleich: für die Bildung des Menschen zurückbezogen werden. Aber Herder und Pestalozzi, Schiller, Humboldt und vor allem Hegel sahen bereits deutlich Anfänge jenes Prozesses, den Adorno und Horkheimer später die „Dialektik der Aufklärung“ genannt haben, jenen Umschlag eines als Befreiung gedachten Erkenntnisfortschritts in neue Unfreiheit, weil die reflexiv-sinnsuchende Vernunft zurück- oder machtlos bleibt gegenüber der Entwicklung der instrumentellen Verstandeserkenntnis und ihrer Übersetzung in Maschinentechniken oder in politisch-administrative Steuerungs- und Kontrollsysteme. Dem einzelnen Menschen nicht mehr verständliche und von ihm

nicht mehr mitzugestaltende Formen der Arbeitsteilung zeichneten sich in zunehmendem Maße ab und schlugen sich im parzellierten Bewußtsein der Menschen nieder. – Kognitive Bildung, Bildung des Erkenntnisvermögens sollte im Sinne der Klassiker niemals instrumentelle Rationalität *ohne* Rückbindung an die vernunftgemäße Reflexion auf ihren humanen Sinn, auf die Verantwortbarkeit ihrer Verwendungsmöglichkeiten fördern. Im Grunde ist damit – ich ziehe auch hier eine historische Linie nach vorn aus – schon das Urteil gesprochen über alle modernen Formen naiver Wissenschaftsgläubigkeit und eine nicht pädagogisch reflektierte „Wissenschaftsorientierung“ des Lernens, sofern dabei Wissenschaft auf ihre instrumentelle Dimension reduziert wird, weiterhin über die ihr nicht selten verschwisterte technologische Fortschrittsgläubigkeit, setze sie auch auf die modernste und aussichtsreichste Mikroelektronik und Computertechnologie. Diesem Hinweis darf man jedoch keinerlei irrationale Wissenschafts- oder Technikfeindlichkeit unterstellen. Wir werden die Probleme unserer Gegenwart und der in ihr sich abzeichnenden Zukunft gewiß nicht ohne instrumentelle Rationalität und auf ihr beruhende Technik bewältigen können. Aber wir werden nur das Arsenal von Mitteln, die neue Abhängigkeiten, neue Parzellierungen, neue Konfliktpotentiale, neue naturzerstörende Folgewirkungen, nicht zuletzt: kumulierte Möglichkeiten der Vernichtung der gesamten Menschheit vergrößern, wenn es nicht gelingt, die Entfaltung der instrumentellen Rationalität unter die Kontrolle reflexiver Vernunft zu bringen, jener Vernunft, die sich freilich selbst wissenschaftlich, rational-argumentativ, auf Einsicht und intersubjektive Mitvollziehbarkeit gerichtet darstellen muß und die doch zugleich mit der moralischen Verantwortlichkeit des Menschen vermittelt bleibt. Allgemeine Bildung müßte den jungen und den erwachsenen Menschen Voraussetzungen vermitteln, damit sie an der Bewältigung *dieser* Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben mitwirken können.

Die dritte, in fast allen klassischen Bildungstheorien benannte Dimension der All- oder Vielseitigkeit ist die *ästhetische*. Es ist ein weiterer Aspekt jener Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs im Laufe des 19. Jahrhunderts und ihrer Nachwirkungen bis in unsere Zeit, wenn der Begriff der Bildung – nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Schule – weithin auf die kognitive Dimension reduziert wurde – und dies außerdem unter Tilgung des kritischen Moments –, ein Prozeß, den auch die reformpädagogischen Gegenbestrebungen unseres Jahrhunderts nur begrenzt konterkarieren konnten. Die in den Bildungskonzepten der deutschen Klassik wirksame Erkenntnis, daß die ästhetische Dimension spezifische Sinn- und Freiheitserfahrungen als Möglichkeit in sich birgt und daher eine unverzichtbare Perspektive allgemeiner Bildung sein müsse, ist jedenfalls, wenn ich recht sehe, bis heute weder theoretisch noch

praktisch in der Breite anerkannt und im Bildungswesen verwirklicht worden.

Die Spannweite der bei den bildungstheoretischen Klassikern entwickelten Überlegungen zur ästhetischen Bildung läßt sich wenigstens andeuten, indem man einige der Kernbegriffe nennt, an denen sich die entsprechenden Reflexionen entfalteteten: Bildung der „Empfindsamkeit“ (i. S. der Verfeinerung des Empfindungsvermögens) gegenüber Naturphänomenen und menschlichem Ausdruck, Entwicklung der Einbildungskraft oder Phantasie, des Geschmacks, der Genußfähigkeit und der ästhetischen Urteilskraft, Befähigung zum Spiel und zur Geselligkeit. – Schon diese Stichworte weisen darauf hin, daß der klassische Begriff des „Ästhetischen“ und der ästhetischen Bildung keineswegs nur den Bereich der „großen“ Kunst in Literatur, Theater, Bildendem Gestalten und der Musik umfaßt, sondern darüber hinaus die ganze Breite der Ästhetik des Alltags, vom Schmuck bis zur Möbelgestaltung, von der Kleidung bis zur Volksmusik, den Tanz so gut wie Spiele, Feste, Formen des zwischenmenschlichen Umgangs und Stile der Geselligkeit umspannend, schließlich auch, so bei Schiller, die Erotik als ästhetische Kultivierung der naturhaften Sexualität. Einmal mehr springt überdies ins Auge, daß die bildungstheoretischen Ansätze jener Epoche weit über den Rahmen von Schulbildung hinausreichen.

Hier kann nur auf einige Kerngedanken des ausführlichsten Versuches der klassischen Epoche, eine Theorie der ästhetischen Bildung zu entwerfen, eingegangen werden, auf Schillers „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (1795). Auch für Schillers Terminologie gilt dabei, daß „Erziehung“ und „Bildung“ nicht getrennte Sachverhalte bezeichnen, sondern daß Erziehung als bewußte, pädagogische Hilfe, um Bildung zu ermöglichen, verstanden wird.

Es überrascht zunächst, daß Schiller seine kunsttheoretische und kunstpädagogische Argumentation von zwei umgreifenden, ineinander verschränkten Fragen aus in Angriff nimmt: einer politischen Fragestellung, hinter der die Erfahrung der Französischen Revolution steht, und einer moralischen, die durch die Rezeption der Ethik Kants vorgegeben ist.

Schiller begriff die Französische Revolution, an deren Grundideen er auch nach ihrem ihn enttäuschenden Verlauf festhielt, als den Versuch, erstmalig in der Menschheitsgeschichte einen „Vernunftstaat“ zu errichten, einen Staat also, dessen Gesetzgebung und dessen gesellschaftliche Ordnung nicht mehr von naturwüchsig-partikularen, einzel- und gruppenegoistischen Interessen und durch feudale und absolutistische Herrschaftsstrukturen, sondern durch Prinzipien der allgemeinemenschlichen Vernunft bestimmt sein sollte, als Staat der Freiheit und Gerechtigkeit. Den tatsächlichen Verlauf der Französischen Revolution, vor allem den Umschlag in die sogenannte terroristische Phase der Jakobinerherrschaft, meinte er

als Beleg dafür deuten zu müssen, daß die sozialen Trägergruppen der Revolution noch nicht reif für die Realisierung des Vernunftstaates gewesen, selbst noch von Antrieben einer nicht durch Vernunft kultivierten Natur beherrscht geblieben seien. Die Frage lautet dementsprechend: Wie können Menschen dazu vorbereitet werden, dem hohen Anspruch, der in der Idee eines vernünftigen Staates der Freiheit an sie selbst beschlossen liegt, gerecht zu werden, sich zu aktiven Mitträgern eines solchen Staates heranzubilden? – Da aber ein Vernunftstaat durch die Vernunft aller seiner Bürger getragen werden muß, ist jene politische Frage nur die generalisierte Form des Problems, wie denn jeder einzelne Mensch zu der Fähigkeit gelangen kann, die ihm wesensmäßig mitgegebene Möglichkeit der Selbstbestimmung durch praktische, das heißt moralische Vernunft unbeschadet seiner bleibenden, unablegbaren Naturhaftigkeit in sich selbst zu realisieren.

Im Hinblick auf beide Fragen entwickelt Schiller seinen ersten Antwortversuch: Es gibt eine Vorbereitung zur Vernunftbestimmung. Sie besteht in der Erfahrung des „ästhetischen Zustandes“, den er auch als den Zustand des „Spiels“ oder der „Erfahrung des Schönen“ bezeichnet. In diesem Zustand produktiver Rezeption von Kunst (im vorher gekennzeichneten weiten Sinne des Wortes) oder des eigenen ästhetischen Gestaltens erfährt der Mensch die Vereinbarkeit, die Synthese seiner naturhaften Antriebe *und* seiner Vernünftigkeit – als der Instanz der selbsttätigen Formung, der Selbstgesetzgebung: die Einheit von Inhalt oder Stoff *und* Form, von Spontaneität *und* Gesetzmäßigkeit, von individueller Ausdrucksfreude *und* regelhaftem Zusammenspiel mit anderen, von Mitteilung der eigenen Subjektivität *und* mitempfindender Teilnahme an der Subjektivität der anderen im Kommunikationsfeld der Geselligkeit. In der genußvollen Erfahrung der Einheit von vernunftbestimmter, hier: ästhetischer Gesetzmäßigkeit und Naturhaftigkeit wird der ästhetisch Rezipierende oder Gestaltende, schon das Kind, zwanglos jener Freiheit inne, die er in der Situation moralisch relevanter Vernunftansprüche dann ggf. auch *gegen* seine widerstrebende Natur durchsetzen muß.

Indessen: Im Rahmen dieses Argumentationsansatzes ist die ästhetische Erfahrung primär „Mittel“, methodisches Vermittlungsglied auf dem Wege zur Bildung der moralisch-politischen Vernunftfähigkeit des Menschen. Aber man trifft in den „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ noch auf eine zweite Argumentationslinie. Sie gipfelt in dem oft zitierten Satz: „... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1960, S. 41, 15. Brief). Hier also wird der ästhetische Zustand nicht mehr nur als Vorbereitungsmedium für die moralisch-politische Vernunftfähigkeit des Menschen gedeutet, sondern als eine qualitativ spezifische, eigenwertige menschliche Möglichkeit: Erfahrung des Glücks, menschlicher Erfüllung, erfüllter Gegenwart, in der doch zugleich immer eine über den gegenwärtigen Moment in die Zukunft reichende Erwartung, eine Hoffnung, eine

zukünftige Möglichkeit des noch nicht realisierten „guten Lebens“, humaner Existenz aufscheint.

Ich vermute, daß die in Schillers Text nicht aufgelöste Differenz seiner beiden Interpretationen der Bildungsbedeutung des Ästhetischen auch für die heutige Diskussion um Sinn und Gestaltung ästhetischer Bildung als Element einer neuen Allgemeinbildungskonzeption fruchtbare Denkimpulse in sich birgt.

Über *die* Dimensionen der all- oder vielseitigen Bildung, die bislang zur Sprache gekommen sind – die moralische, die kognitive und die ästhetische – hinaus wird in Pestalozzis bildhafter, triadischer Formel „Kopf, Herz und Hand“ mit dem letzten Element, der „Hand“, eine weitere Dimension angesprochen, wobei einmal mehr betont werden muß, daß auch Pestalozzi seine Differenzierung nicht als Addition von Teilbildungen verstand, sondern immer wieder den notwendigen Zusammenhang der einzelnen Momente in der Einheit der Person betonte.

Die Methapher der „Hand“ signalisiert bei Pestalozzi die *Bildung der praktisch-werktätigen Fähigkeiten* des Kindes, des jungen Menschen und des Erwachsenen; sie ist bezogen auf die individuelle Arbeit im gesellschaftlichen Zusammenhang, wobei Pestalozzi im Blick auf *die* sozialen Gruppen, auf die seine pädagogische Arbeit sich primär bezog, hauswirtschaftliche, agrarische und frühindustrielle Tätigkeiten betonte.

Das Entscheidende sind in unserem Zusammenhang nicht die Details, sondern es sind zwei Kerngedanken: zum einen die Erkenntnis, daß die praktisch-werktätige Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit eine fundamentale Basiskomponente seiner personalen Entwicklung ist, sofern sie nicht zu früher Abrichtung degeneriert; zum anderen aber, daß dem Anspruch einer umfassenden, allgemeinen Menschenbildung nur entsprochen werden kann, wenn von den frühesten Phasen an, wengleich in einem gestuften Gang, die Perspektive künftiger beruflicher Tätigkeiten und Bewährungen im Bildungsgang selbst repräsentiert ist.

Man findet diese Zentralgedanken mindestens implizit auch in der Bildungskonzeption der Pädagogischen Provinz in Goethes Wilhelm Meister, in Fichtes utopischen Erziehungsentwürfen oder bei Fröbel in jeweils spezifischer Ausprägung wieder. – Hier ist nun eine Differenz zu Humboldt unverkennbar. Zwar hat auch er betont, daß Bildung sich nicht zuletzt in der Art und Weise bewähren müsse, wie der mündige Mensch seine beruflichen Tätigkeiten gestaltet, ob er sie auf der Basis der Einsicht in ihren Sinn und ihre Voraussetzungen zu vollziehen und in sie seine humanen Qualitäten einzubringen vermag – dies allerdings, so füge ich hinzu, ohne daß Humboldt hinreichend konsequent reflektiert hätte, welchen Bedingungen berufliche Tätigkeiten entsprechen müßten, wenn jener Anspruch erfüllt werden soll. Aber auch abgesehen von dieser Reflexionsgrenze ist

festzustellen: Humboldt hat zwar keineswegs die Bedeutung beruflicher Bildung verkannt und daher u. a. auch den Ausbau eines breiten und differenzierten beruflichen Bildungswesens gefordert. Aber er meinte, die berufliche Vororientierung und die Vorbereitung auf spätere berufliche Spezialisierungen zeitlich und institutionell scharf von der allgemeinen Grundbildung abtrennen zu müssen. Es ließe sich, so meine ich, zeigen, daß dieser Auffassung eine statische, undialektische Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem zugrunde liegt und daß Humboldt sich damit implizit in einen Widerspruch zu den Zielsetzungen seiner Idee allgemeiner Menschenbildung setzte. Seine Deutung ließ denn auch keinen Raum für die Entfaltung jenes Gedankens, der, wenn auch nur rudimentär, bei Pestalozzi anklingt und der später – durchaus nicht in grundsätzlichem Widerspruch, sondern in produktiver Fortbildung von Denkmotiven der klassischen Bildungstheorie – unter dem Titel „*polytechnische Bildung*“ von Marx in die Diskussion eingeführt worden ist.

Gewiß waren es durchaus andere Motive als die bei Humboldt maßgeblichen, die im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis zur Gegenwart nachwirkend dazu geführt haben, daß sich im öffentlichen Bewußtsein, in der Organisation des Schulwesens, aber darüber hinaus auch bis in Bereiche wie die Erwachsenenbildung hinein die dichotomische Scheidung von sogenannter „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung“ durchgesetzt hat. Eine der zentralen Aufgaben heutiger bildungstheoretischer Arbeit und zukünftiger Bildungspraxis ist es meines Erachtens, jene Dichotomie nicht durch eine bloße Addition, eine Koppelung von sogenannter Allgemeinbildung *und* Berufsbildung überwinden zu wollen, sondern durch die Integration von Berufsbildung *in* eine neu gefaßte Allgemeinbildungskonzeption. Das aber würde die Relativierung und Rückbindung jeder beruflichen bzw. berufsorientierten Spezialisierung an die *allgemeinen* Zusammenhänge individueller und gesellschaftlicher Existenz bedeuten.

VI. Grenzen des klassischen Bildungsbegriffs und Folgerungen für die Gegenwart

Kein Zweifel, daß die Postulate, die die klassischen Bildungstheoretiker im Namen allgemeiner Menschenbildung – kritisch gegen die Realitäten ihrer Zeit gerichtet – formulierten, der Sache nach weitreichende, ja revolutionär zu nennende gesellschaftlich-politische Folgerungen in sich bargen. Man würde den bewußt utopischen Vorgriff ignorieren, wollte man jene Theorieansätze deswegen kritisieren, weil sie unter den Bedingungen der Zeit allenfalls in allerersten Ansätzen realisierbar waren oder gewesen wären. Wohl aber muß kritisch gefragt werden, wieweit die Den-

ker jener Epoche das Problem im bildungstheoretischen Zusammenhang überhaupt ausdrücklich und nachdrücklich reflektiert haben. Diese Frage kann meines Erachtens nur für Pestalozzi und Schleiermacher positiv beantwortet werden.

Unbeschadet der Begrenzungen des gesellschaftlichen und gesellschaftskritischen Horizonts des großen Schweizers, die die Diskussion um den „politischen Pestalozzi“ sei es erwiesen, sei es als weiterer Prüfung bedürftig herausgearbeitet hat⁹, darf man feststellen: Kein Denker des fraglichen Zeitraumes hat die Rückbindung aller Bildungsbemühungen an die soziale Lebensrealität der Menschen, insbesondere aber der besitzlosen und der kleinbäuerlichen und kleinbürgerlichen Schichten, die er freilich noch nicht in ökonomisch-politischen Kategorien als soziale Klassen oder Teilklassen begreifen konnte, gleich hautnah erfahren und in vergleichbarer Konkretheit zur Sprache gebracht. Jedoch liegen auch hier Bedeutung und Grenze der pestalozzischen Bildungstheorie eng beieinander: Pestalozzi rang mit bewundernswürdiger Energie des Handelns und des Denkens darum, angesichts der Grenzen der gesellschaftlichen Lebensbedingungen der breiten Schichten des einfachen Volkes die Möglichkeiten humaner, mitmenschlicher Existenz durch Menschenbildung freizulegen. Bildung begriff er in diesem Sinne als Bedingung der Verwirklichung eines zwischenmenschlich verantwortbaren, in sich befriedeten Lebens. Und er erkannte kritisch die Ausblendung der menschlichen Notsituation dieser verarmten, weithin schon vor der Phase der Entwicklung kapitalistisch betriebener Industrialisierung in großem Maßstabe ausgebeuteten Bevölkerungsschichten aus dem Denkhorizont vieler Geistesgrößen seiner Zeit, wie etwa sein beschwörender, aber ungehört bleibender Appell an Goethe in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ belegt (Pestalozzi, Werke Bd. 1, S. 280).

Indessen: Wenn Pestalozzis gesellschaftspolitische Zielsetzung und sein politisches Handeln auch auf den Abbau und die Überwindung feudalistisch-hierarchischer Herrschaftsverhältnisse gerichtet war, so liefen seine positiven Zielvorstellungen doch auf eine berufs- und sozialständisch gegliederte Gesellschaft hinaus, eine Gesellschaft, deren Mitglieder unterschiedlich abgestufte Lebens- und öffentliche Mitwirkungsmöglichkeiten erhalten sollten. Das damit gesetzte Maß ökonomischer und gesellschaftlicher Ungleichheit hielt er letztlich für unaufhebbar, ja für gottgegeben,

⁹ Vgl. Adalbert Rang: Der politische Pestalozzi. Frankfurt a. M. 1967. – Leonard Froese u. a.: Zur Diskussion: Der politische Pestalozzi. Weinheim 1972. – Leonhard Friedrich: Eigentum und Erziehung bei Pestalozzi. Geistes- und realgeschichtliche Voraussetzungen. Bern/Frankfurt a. M. 1972. – Dietfried Krause-Vilmar: Liberales Plädoyer und radikale Demokratie. H. Pestalozzi und die Stäfer Volksbewegung. Meisenheim 1978.

und insofern trennte sich auch dieser Republikaner und anfängliche Befürworter der Ideen der Französischen Revolution von ihr, weil er das Gleichheitsprinzip in der triadischen Zielformel „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ nicht in seiner radikalen, in der Tat an die Wurzeln des gesellschaftlichen Systems gehenden Konsequenz meinte mitvollziehen zu können und weil er – wie viele seiner Zeitgenossen – die Periode der sogenannten jakobinischen Terrorherrschaft nicht als vorübergehende Phase im revolutionären Prozeß, sondern als Ausdruck eines qualitativen Umschlags der Revolution in neue, inhumane Herrschaftsformen, als Abkehr von ihren eigenen, ursprünglichen Intentionen deutete.

Schleiermacher ist unter allen Denkern der philosophisch-pädagogischen Klassik derjenige, der den widersprüchlichen Zusammenhang von sozialer Ungleichheit einerseits und humanen Entwicklungsmöglichkeiten bzw. „Bildung“ andererseits in seiner pädagogischen Theorie am nachdrücklichsten betont und die utopische Intention des substantiellen Gleichheitspostulats der Französischen Revolution auch über die Enttäuschungen angesichts des faktischen Revolutionsverlaufes hinweg festgehalten hat.¹⁰ – Von zentraler Bedeutung ist zunächst, daß Schleiermacher zwischen *angestammter*, das heißt historisch-gesellschaftlich bedingter, und *angeborener*, natürlicher Ungleichheit unterscheidet. Hinsichtlich der historisch-gesellschaftlich bedingten Ungleichheit lautet sein pädagogisches Prinzip, das letztlich moralisch begründet ist, nämlich im Anspruch jedes Menschen auf Anerkennung seines Eigenwertes und seines Rechtes auf volle Entfaltung seiner individuellen Möglichkeiten: Erziehung dürfe in *keinem* Falle dazu beitragen, daß gesellschaftlich bedingte Ungleichheit verfestigt werde, wengleich es nicht in ihrer Macht stehe, die Ungleichheit produzierenden gesellschaftlichen Verhältnisse *direkt* zu verändern. Erziehung bzw. Bildung könne nur indirekt dazu beitragen, indem sie jedem jungen Menschen zur optimalen Entfaltung seiner menschlichen Möglichkeiten – Schleiermacher sagt: „der inneren Kraft“ – zu verhelfen versucht und die äußeren Verhältnisse, „insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt ... als das, was allmählich verschwinden soll“ (Schleiermacher 1957, S. 41).

Einmal mehr wird deutlich: Bildung wird hier im Prinzip als Anspruch jedes Menschen, ohne vorweg festzulegende qualitative oder quantitative Abstufungen gemäß gesellschaftlicher Herkunft oder zukünftiger gesellschaftlicher Stellung verstanden, als *allgemeine Bildung* für *alle*. Allerdings hat Schleiermacher daraus noch *nicht* den Schluß gezogen, Erzie-

10 Vgl. W. Klafki: Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. In: F. Zubke (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft. (Hans-Jochen Gamm zur Vollendung des 65. Lebensjahres gewidmet.) Weinheim 1990, S. 17–38.

hung müsse nun auch als „politische Bildung“ in *dem* Sinne gestaltet werden, daß den Aufwachsenden im Bildungsprozeß zur Einsicht in die Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit verholfen und daß in ihnen die Einstellung wachgerufen sowie ihnen Fähigkeiten vermittelt werden müßten, am Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit *aktiv* mitzuwirken.

Hier muß die Frage offengelassen werden, welche Gründe es gewesen sind, die Schleiermacher daran gehindert haben, diese in seinem Denkansatz eigentlich angelegte Konsequenz zu ziehen. *Einen* der Gründe wird man in seiner insgesamt optimistischen Geschichtsphilosophie sehen dürfen, die derjenigen Lessings und Herders verwandt ist: Auch Schleiermacher war – wie, unter teilweise anderen geschichtstheoretischen Prämissen, auch Hegel – der Überzeugung, daß die Menschheitsgeschichte letztlich eine Geschichte des Fortschritts der Humanität sei, eine Geschichte der Befreiung sowohl aus der undurchschauten Abhängigkeit von Naturgewalten als auch aus den vom Menschen selbst geschaffenen Begrenzungen seiner Entfaltungsmöglichkeiten, also aus gesellschaftlich produzierter Ungleichheit. Diese Grundüberzeugung hinderte keinen der genannten Denker daran, im Blick auf die historische Vergangenheit und auf ihre Gegenwart im Detail zahlreiche Hemmnisse, Rückfälle, schwere Verfehlungen gegen den Prozeß der Humanisierung zu erkennen und der Kritik zu unterziehen. Schleiermachers Überzeugung jedoch, die Humanisierung der Gesellschaft und damit die schrittweise Verminderung gesellschaftlich produzierter Ungleichheit werde sich – mindestens seit der Wende zum 19. Jahrhundert – zunehmend mehr als Prozeß der Evolution vollziehen, ohne aufwühlende Krisen, harte soziale Auseinandersetzungen und revolutionäre Umbrüche, hat sich nicht bestätigt, so wenig wie die Erwartung, ein sich zunehmend selbst aufklärendes Bürgertum und ein Staat, der den so gebildeten Bürgern wachsende Mitwirkungsmöglichkeiten öffnen werde, würden zu Trägern eines solchen sozialen Evolutionsprozesses werden. –

Als Schleiermacher jene Reflexionen über Erziehung und gesellschaftliche Ungleichheit vortrug, waren die Impulse der kurzen preußischen Reformbewegung, in der er selbst wie Humboldt maßgeblich mitgewirkt hatte, längst abgefangen worden. Die Reformkonzepte für das Bildungswesen, die sie entwickelt hatten und die ohnehin nur erste Schritte auf dem Wege zur Verwirklichung ihrer weit vorausgreifenden bildungstheoretischen Zielkonzepte hatten sein können, wurden nirgends konsequent realisiert, und die überwiegenden Teile des Bürgertums waren längst auf dem Wege, sich in den restaurierten Obrigkeitsstaat zu integrieren. Das Konzept der allgemeinen Menschenbildung aber verkam zu einem gesellschaftlichen Privileg, ging „die Ehe mit dem Besitz“ ein und wurde bewußt und gezielt als Faktor der gesellschaftlichen Abgrenzung gegen die „un-

gebildeten, besitzlosen Massen“ eingesetzt, die sich im Zuge der industriellen Entwicklung als Proletariat formierten. Indem „Bildung“ zum Stabilisierungsfaktor einer Klassengesellschaft im Obrigkeitsstaat degenerierte, wurde auch jede Möglichkeit ausgeschlossen, sich ernsthaft jener Kritik zu stellen, die insbesondere im Frühwerk von Marx an der Realität der bürgerlichen Gesellschaft und den Widersprüchen zu ihrer Selbstinterpretation – einschließlich ihres affirmativ gewordenen Bildungsverständnisses – geübt wurde, einer Kritik, die selbst „entscheidende Gesichtspunkte, von denen sich die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik leiten ließen“¹¹, in sich aufgenommen hatte.

Was dann seit den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und vor allem in unserem Jahrhundert an Fortschritten zur Reduzierung gesellschaftlicher Ungleichheit – auch im Bereich des Bildungswesens – erreicht werden konnte, ist zweifellos vor allem dem gesellschaftlich-politischen Druck und den sozialen Kämpfen der Arbeiterbewegung in ihren unterschiedlichen Varianten und ihren Koalitionen mit alten oder neuen Gruppen eines fortschrittlichen Bürgertums zu verdanken. Da die Aufgabe aber keineswegs gelöst ist und schon deshalb nie *ein für allemal* gelöst werden könnte, weil gesellschaftliche Prozesse selbst in denkbar optimalen demokratischen Systemen *nie* so gestaltet werden können, daß die Möglichkeit, neue Ungleichheiten zu produzieren, völlig auszuschließen wäre, deshalb muß die Folgerung für unsere Zeit heißen:

- Allgemeinbildung als Bildung *für alle* zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit,
- als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge *des Allgemeinen als des uns alle Angehenden* und
- als Bildung *aller uns* heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen.

Allgemeinbildung muß gerade heute, neu aufkommenden Entpolitisierungsbestrebungen entgegen, auch als *politische Bildung* zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses verstanden werden.

Literatur

- Fröbel, F.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von E. Hoffmann (1. und 2. Band, Düsseldorf/München 1951) und H. Heiland (3. Band, Düsseldorf/München 1974).
Gamm, J.: Das pädagogische Erbe Goethes. Eine Verteidigung gegen seine Verfehrer. Frankfurt a. M./New York 1980.

¹¹ H. Blankertz: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969, S. 115.

- Goethe, J.W.: Wilhelm Meister I und II. Hrsg. v. E. Trunz. 2 Bde. Hamburg 1951.
- Goethes Pädagogische Ideen. Hrsg. und erläutert von W. Flitner. Bad Godesberg 1948.
- Hegel, G.F.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. H. Glockner. (Nachdruck der Jubiläums-Ausgabe) 20 Bde. Stuttgart 1952–1959.
- Herders Werke in 5 Bänden. Ausgewählt und eingeleitet von Regine Otto. 6. Aufl. Berlin/Weimar 1982.
- Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 1–3, Frankfurt a.M. 1979/1980.
- Horkheimer, M./Adorno, Th.W.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a.M. 1969.
- Humboldt, W.: Anthropologie und Bildungslehre. Hrsg. von A. Flitner. Düsseldorf/München 1956.
- Kant, I.: Werke. 22 Bde. Hrsg. v. der Königl. Preuß. Akademie der Wissenschaften. Nachdruck Berlin 1968.
- Kant, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. Grootzoff. Paderborn 1963.
- Lessing, G.E.: Ausgewählte Texte zur Pädagogik. Besorgt von D.-J. Löwisch. Paderborn 1969.
- Marx, K.: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, Einleitung. In: Marx, K.: Werke in 6 Bänden. Hrsg. von H.J. Lieber und Peter Furth. Erster Band, Darmstadt 1962, S. 488–505.
- Marx, K.: Die Deutsche Ideologie. In: Marx, K.: Werke in 6 Bänden, wie vorher. Zweiter Band. Darmstadt 1971, S. 5–655.
- Pestalozzi, H.: Sämtliche Werke. Hrsg. v. A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher. Berlin 1927ff.
- Schiller, F.: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Hrsg. von A. Reble. Bad Heilbrunn 1960.
- Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. E. Weniger unter Mitwirkung von Th. Schulze. 2 Bde. Düsseldorf/München 1957.
- Theunissen, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Berlin 1981.
- Weil, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930 (Nachdruck Bonn 1967).

Zweite Studie

Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme

I. Einleitung: Ist der Bildungsbegriff heute noch als pädagogische Grundkategorie haltbar?

In der pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte ist in der Bundesrepublik von verschiedenen Positionen aus in Zweifel gezogen worden, ob der Bildungsbegriff *noch* oder *wieder* als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen verwendet werden könne. Wo das verneint wurde oder wird, stößt man auf Argumente folgender Art:

- Es handele sich um einen idealisierend-überhöhenden Begriff, der nicht geeignet sei, das zu bezeichnen, was im alltäglichen pädagogischen Umgang z. B. von Eltern und jungen Menschen und vor allem auch in den Lehr- und Lernprozessen pädagogischer Institutionen, insbesondere der Schule, tatsächlich ablaufe oder erreichbar sei.

Oder:

- „Bildung“ sei ein historisch überholter, den pädagogischen Aufgaben in einer demokratischen Gesellschaft unangemessener Begriff; denn er sei Ausdruck der gesellschaftlichen Lebensbedingungen und des Selbstverständnisses einer begrenzten sozialen Schicht innerhalb der Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts und ihrer vor- und undemokratischen gesellschaftlich-politischen Strukturen, nämlich Ausdruck des Selbstverständnisses des wohlhabenden Bildungsbürgertums. Wenn man diesen historisch-gesellschaftlichen Ursprung der Bildungsidee verkenne oder ausklammere, den Begriff verallgemeinere, ihn in die veränderte historisch-gesellschaftliche Gegenwartssituation übersetze und zugleich als pädagogischen Orientierungsbegriff auf die Zukunft hin verwende, dann werde er zu einer ideologischen Formel, d. h. zum Ausdruck nachweisbar falschen gesellschaftlichen Bewußtseins.

- Schließlich nenne ich noch ein drittes kritisches Argument; es handelt sich eigentlich um eine Variante des eben skizzierten Einwandes: Der Bildungsbegriff sei ein *unpolitischer* Begriff, er habe mindestens für Teile jenes deutschen Bildungsbürgertums seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert und in der Folgezeit eine Art Ersatzfunktion gehabt – Bildung als Ersatz für die nicht erfüllten Hoffnungen auf eine Wandlung des monarchisch-feudalen Obrigkeitsstaates zu einem offenen, liberalen Verfassungsstaat republikanischen Zuschnitts, in dem das geistig mündig gewordene Bürgertum entscheidende politische Mitbestimmungs- und Gestaltungsfunktionen hätte gewinnen können.

Diese und ähnliche Einwände enthalten gewiß partielle Wahrheitsmomente. Indessen rechtfertigen sie m. E. nicht den Verzicht auf den Bildungsbegriff als Grundkategorie im Hinblick auf unsere pädagogischen Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben, und zwar aus zwei Gründen. Der erste ist systematischer Art:

Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an unser aller, also auch der Erwachsenen „lebenslanges Lernen“ nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen.

Diese Notwendigkeit einer übergreifenden pädagogischen Zielkategorie erweist sich auch daran, daß in manchen neueren, jedenfalls in sich kritisch verstehenden pädagogischen Theorien zwar z. T. auf den Bildungsbegriff verzichtet wird, aber nicht im Sinne einer gleichsam „ersatzlosen Streichung“, sondern so, daß an seine Stelle, aber in analoger Funktion, andere Zentralbegriffe treten. Begriffe wie „Emanzipation“ oder „Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit“ im Sinne oberster Lernziele oder allgemeinsten Prinzipien für Lernzielbestimmungen sollen strukturell genau das gleiche leisten wie die Kategorie der Bildung: sie bezeichnen nämlich zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskriterien für alle pädagogische Einzelmaßnahmen.

II. Zur Problemgeschichte

Das eben angeführte systematische Argument für die Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs ist nun durch einen historischen Argumentationsgang zu ergänzen. Es läßt sich zeigen, daß jener keineswegs uniforme, sondern aspektreiche Bildungsbegriff, wie er im Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830 entwickelt und erst seit dieser Zeit zu einem Zentralbegriff des pädagogischen Denkens im deutschsprachigen Raum geworden ist – bei Lessing, Herder und Kant, Goethe und Schiller, Pestalozzi, Diesterweg und Fröbel, Schleiermacher, Herbart und Humboldt, Fichte und Hegel –, ein durchaus kritisch-progressiver, nicht zuletzt ein teils ausdrücklich, teils mindestens potentiell auch gesellschaftskritischer Begriff gewesen ist¹. Das kann an dieser Stelle nicht im Detail und in den Deutungsvarianten, die man bei den genannten Denkern antrifft, nachgewiesen werden². Ich muß mich auf ein sehr knappes Resümee beschränken und fasse die vorher genannten Denker hier – gewiß vereinfachend – unter dem Begriff der philosophisch-pädagogischen Klassik zusammen: In ihrem Bildungsbegriff ist die Zentralidee der Aufklärung „aufgehoben“, die Kant als den Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit bezeichnete, einen „Ausgang“, der mit dem Anbruch der Moderne als individuelle und gesellschaftlich-politische Aufgabe erkennbar geworden sei. Damit sind Anspruch und Möglichkeit jedes Menschen gemeint, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, und das Recht jedes Menschen auf pädagogisch unterstützte Entfaltung aller seiner Möglichkeiten (– jene Zeit spricht oft, so Pestalozzi wie Humboldt, von der Entwicklung aller „Kräfte“ des Menschen –); weiterhin ist für jenen Bildungsbegriff der deutschen Klassik die Überzeugung konstitutiv, daß die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Menschen zugleich die Möglichkeit eröffnet, daß die Menschen im vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine vernünftige Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheitsspielräume vergrößern können. Explizit – so etwa bei Schiller, Schleiermacher³, Fich-

1 Ich sehe hier von Comenius, Ratke, Leibniz und anderen Philosophen und Pädagogen ab, die man in mehr oder minder deutlicher Ausprägung als „Vordenker“ der Moderne betrachten kann.

2 Vgl. dazu die erste Studie dieses Bandes.

3 Vgl. W. Klafki: Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. In: F. Zubke (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft. (Hans-Jochen Gamm zur Vollendung des 65. Lebensjahres gewidmet.) Weinheim 1990, S. 17–38.

te, Diesterweg – oder mindestens implizit – so etwa bei Humboldt – schloß dieses Bildungsverständnis immer eine Kritik an fragwürdigen Traditionen, Besitz- und Herrschaftsverhältnissen ein, die der Entfaltung jener mit dem Bildungsbegriff gemeinten menschlichen Möglichkeiten entgegenstanden oder sie bewußt und gezielt verhinderten. Jener in sich variantenreiche bildungstheoretische Denkwelt ist dann in knappen Ansätzen, gesellschaftskritisch zugespitzt, vom jungen Marx aufgenommen und später einerseits im Rahmen demokratisch-sozialistischer Programme der Arbeiterbewegung und aus ihr hervorgehender politischer Parteien, andererseits im Zusammenhang liberal-demokratischer Bestrebungen und in manchen Richtungen der Reformpädagogik unseres Jahrhunderts in einigen Elementen fortgeführt worden. An die „klassische“ Tradition und ihre gesellschaftskritische Wendung knüpfte später u. a. Heinz-Joachim Heydorn an, wenn er einem seiner Werke den Titel gab, der ein Leitmotiv *aller* seiner bildungstheoretischen Schriften zwischen 1946 und 1974 bezeichnet: „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (1970; jetzt als Bd. 1 seiner „Bildungstheoretischen Schriften“, Frankfurt/M. 1979). Dort heißt es: „Es ist das Ziel aller Bildung, Macht (bzw. Herrschaft; W. Kl.) aufzuheben, den freigewordenen Menschen an ihre Stelle zu setzen“ (Heydorn 1979, S. 336), oder – in einer Formulierung, die die Dialektik des Problems prägnant bezeichnet: „Bildungsfragen sind Machtfragen; die Frage der Bildung ist die Frage nach der Liquidation der Macht“ (ebd., S. 337; vgl. Heydorn, Bd. 1, S. 259). – Heydorn wollte, indem er auf die Einheit des Gedankens individueller Selbstbestimmung *und* der Humanisierung und Demokratisierung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse in der ursprünglichen Bildungsidee hinwies, weder die historisch bedingten Grenzen des gesellschaftlich-politischen Bewußtseins jener Denker der deutschen Klassik leugnen noch jenen Prozeß seit etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts vergessen machen, den man über weite Strecken als Verfallsgeschichte der klassischen Bildungsidee bezeichnen muß⁴. Ich weise auf drei Momente dieses Vorganges hin:

- Die gesellschaftlich-politisch progressiven Momente des klassischen Bildungsbegriffs wurden programmatisch ausgeschieden zugunsten eines vermeintlich unpolitischen Verständnisses dessen, was Bildung meine.
- Um so deutlicher trat jedoch die *tatsächliche* politisch-gesellschaftliche

4 Vgl. dazu u. a.: W. Strzelewicz: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, in dem gleichnamigen Buch von W. Strzelewicz, H.-D. Raapke, W. Schulenberg, Stuttgart 1966, auch in gekürzter Taschenbuchausgabe, Stuttgart 1973, S. 1–37. – K. Vondung, Hrsg.: Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Göttingen 1976.

Funktion einer so verstandenen Bildung in Kraft: Bildung wurde zum Privileg der wohlhabenden, sich dem restaurierten Obrigkeitsstaat anpassenden oder durch ihn profitierenden Gesellschaftsschichten, im Sinne jener Ehe von „Besitz und Bildung“, die keineswegs nur von sozialistischer Seite, sondern z. B. ebenso von Nietzsche oder von einem liberal-bürgerlichen pädagogischen Autor wie dem großen Schulhistoriker Friedrich Paulsen kritisiert wurde⁵. Das einstmals progressive Bürgertum gab seine gesellschafts- und politikkritischen Motive auf. Jene Bindung von Bildung an Besitz bedeutete, daß Bildung nun explizit als Abgrenzungskriterium gegen die niederen Volksklassen, die ausdrücklich als „arbeitende“ und „besitzlose“ bezeichnet wurden, verstanden und damit als ein Mittel der „Stabilisierung“ der gesellschaftlich-politischen Herrschaftsverhältnisse wirksam wurde, während etwa Schleiermacher, Fichte, Humboldt oder Diesterweg Bildung ausdrücklich als dynamisches Moment der Überwindung von gesellschaftlich bedingter Ungleichheit verfochten hatten. Es liegt auf der Hand, daß jene gesellschaftlich konservative oder restaurative Funktion die Deutung der Bildung als unpolitisches Phänomen der Sache nach Lügen strafte, als Ideologie, erweisbar falsches, interessengebundenes gesellschaftliches Bewußtsein entlarvte.

- Schließlich sei als drittes Moment jener Verfallsgeschichte darauf hingewiesen, daß die Einheit von übergreifenden inhaltlichen Orientierungen *und* Individualisierung, die nicht zuletzt Humboldts Bildungsidee gekennzeichnet hatte, nun um das Moment der Individualisierung verkürzt und auf einen umfänglichen Kanon generell verbindlicher Stoffe reduziert oder besser: darauf festgeschrieben wurde. Die seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts im Bereich des höheren Schulwesens immer wieder aufbrandende Opposition gegen solche Fixierungen, die dann – bis in die Weimarer Zeit hinein – zur Zulassung verschiedener Schultypen führte, vermochte das Prinzip allenfalls zu modifizieren; denn nun wurde jeweils *innerhalb* jedes Typs ein bindender Kanon fast ohne Individualisierungsmöglichkeiten festgelegt.

Es ist hier aus Zeitgründen nicht möglich, die Geschichte des Bildungsproblems – als Theorie- und Realgeschichte – im 19. und 20. Jahrhundert eingehender zu verfolgen und in diesem Zusammenhang auch jene einzelnen Bemühungen zu kennzeichnen, die darauf gerichtet waren, die pädagogisch und gesellschaftlich progressiven Momente im klassischen Bildungsbegriff herauszuarbeiten und selbständig weiterzudenken. Ge-

⁵ Vgl. F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Zweiter Band. Nachdruck Berlin 1960, Schlußbetrachtung, insbes. S. 682–689.

nau dieses ist m. E. – den dominierenden Trends entgegen – heute wieder unsere Aufgabe: die Denkansätze jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken, wie das etwa Heinz-Joachim Heydorn⁶ und Herwig Blankertz⁷, Max Horkheimer⁸, Theodor W. Adorno⁹ und Jürgen Habermas¹⁰, Klaus Mollenhauer¹¹, Karl Ernst Nipkow¹² oder bildungspolitische Gremien innerhalb der SPD¹³ – um nur einige Namen und Positionen zu nennen – in jüngerer Zeit versucht haben. Hier knüpft mein eigener Entwurf an.

Was hier mit „kritischer Aneignung“ gemeint ist, deute ich an zwei Beispielen an:

Erstens: In den klassischen Bildungstheorien ist der Zusammenhang von Bildung und Gesellschaftsstruktur und damit die politische Dimension ihrer eigenen Entwürfe von „Menschenbildung“ nur unzulänglich reflektiert worden. Das gilt selbst noch für Schleiermacher, obwohl er in dieser

-
- 6 H.-J. Heydorn: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (zuerst 1970). Jetzt als Bd. 2 von H.-J. Heydorn: *Bildungstheoretische Schriften*, Frankfurt/M. 1979. – Weitere einschlägige Texte in H.-J. Heydorn: *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. 3 (Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs.) Frankfurt/M. 1980.
 - 7 H. Blankertz: *Bildung – Bildungstheorie*. In: C. Wulf: *Wörterbuch der Erziehung*. 6. Aufl. München 1984, S. 65–69. – *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover 1969. – *Bildungstheorie und Ökonomie*. In: K. Rebel, Hrsg.: *Texte zur Schullehre*. Weinheim 1966. S. 61–85. – *Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation*. Tonband-Begleitheft Tb/CTB 2356 des Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Grünwald 1974, S. 11–23. – *Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1973, S. 314–334.
 - 8 M. Horkheimer: *Begriff der Bildung*. In: M. Horkheimer: *Gegenwärtige Probleme der Universität*. Frankfurt/M. 1953, S. 14–23.
 - 9 Th. W. Adorno: *Theorie der Halbbildung*. In: M. Horkheimer/Th. W. Adorno: *Soziologica II*, Frankfurt/M. 1962, S. 168–192. – Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/M. 1970.
 - 10 J. Habermas: *Vom sozialen Wandel akademischer Bildung*: In: *Merkur* 1963, S. 413–427.
 - 11 K. Mollenhauer: *Pädagogik und Rationalität*. In: K. Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation*. München 1968, S. 55–74. – Ders.: *Korrekturen am Bildungsbegriff?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 1–20.
 - 12 K. E. Nipkow: *Der aufklärerische Charakter moderner Pädagogik*. In: *Die Deutsche Schule* 1968, S. 149–162. – *Bildung und Überlieferung*. In: *ZfP* 1965, S. 307–330.
 - 13 Ich beziehe mich hier auf eine unveröffentlichte Erstfassung eines Arbeitspapiers von J. Ebert und J. Herter: *Sozialdemokratische Grundwerte und Bildung*. Es enthält einen Beitrag zur Fortschreibung und Neufassung der „Grundwerte-Position“ der SPD. Vgl.: *Grundwerte und Grundrechte*. Vorgelegt von der Grundwerte-Kommission beim SPD-Parteivorstand. Bonn 1979.

Hinsicht der differenzierteste, am entschiedensten einer kritischen Aufklärung verpflichtete Denker der klassischen Periode gewesen ist.

Zweitens: Die Auslegungen des Prinzips allgemeiner Menschenbildung durch die klassischen Bildungstheoretiker sind durch eine unverkennbare Einseitigkeit gekennzeichnet, nämlich die Konzentration auf die eine, die männliche Hälfte der Menschheit. Gewiß war die Geschlechterphilosophie, die im Denkraum der deutschen Klassik entwickelt wurde und die den Grundgedanken der Gleichwertigkeit beider Geschlechter entfaltete, ein historischer Fortschritt. Jedoch blieb sie in der Zuordnung qualitativ unterschiedlicher, vermeintlich geschlechtstypischer „Wesensmerkmale“ von Männern und Frauen weithin überkommenen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen und tradiertem gesellschaftlichem Bewußtsein verhaftet. Sie vollzog den Schritt zum Postulat der uneingeschränkten Gleichberechtigung der Geschlechter noch nicht; erst die heutige feministische Bewegung zieht diese Konsequenz uneingeschränkt.

III. Grundbestimmungen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts

Im folgenden entwickle ich Grundzüge eines zeitgemäßen und zukunfts-offenen Bildungsbegriffs. Ich charakterisiere ihn durch 9 Bestimmungen und ziehe einige Konsequenzen für die Bildungspraxis. Obwohl die hier vertretene Konzeption prinzipiell für *alle* pädagogischen Handlungsfelder Geltung beansprucht, kann ich solche praktischen Folgerungen nur an wenigen Stellen, und zwar konzentriert auf den Bereich der Kinder- und Jugendschule, skizzieren.

1. Bildung und Gesellschaft

Die erste Bestimmung bezieht sich auf das generelle Verhältnis zwischen Bildung und Gesellschaft. Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen – so kann man thesenartig einen der Grundgedanken der hier vertretenen Position formulieren. Damit wird eine Erkenntnis angesprochen, die für die Erziehungswissenschaft, soweit sie sich als eine spezifische Sozialwissenschaft versteht, fundamentale Bedeutung hat. Indessen: Diese Formel – „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ – ist mehrdeutig. Sie läßt mindestens zwei grundlegend unterschiedliche Auslegungen zu. Zum einen kann sie so verstanden werden, daß pädagogische Theorie und pädagogische Praxis bzw. Bildungstheorie und Bildungspraxis als *Funktionen* der gesellschaftlichen Entwicklung betrachtet werden. Die gesellschaftlichen Bedingungen und Prozesse in ihrer Faktizität – so, wie sie nun einmal sind

und sich entwickeln – gelten dann als vorausgesetzt. Bildungstheorie und Bildungspraxis, so scheint es, haben sich an den Grundstrukturen und den Anforderungen zu orientieren, die der faktische Entwicklungsprozeß der Gesellschaft vorgibt. Sie erscheinen als nachgeordnete Instanzen, als reaktive gesellschaftliche Subsysteme. Dies allerdings ist nicht meine Sichtweise.

Auch die andere Deutung hält strikt an der nicht hintergehbaren Beziehung von Gesellschaft und Bildung fest. Aber sie legt pädagogische Theorie und Praxis nicht als bloß abhängige Variablen der Gesellschaft aus. Sie erkennt erstens, daß Gesellschaft immer von Menschen bzw. Menschengruppen gemacht wird, daß sie also so, wie sie zu einem bestimmten Zeitpunkt ist, auch anders sein könnte oder anders werden kann, wenn die Menschen in der betreffenden Gesellschaft es mehrheitlich wollten und wenn es ihnen gelänge, diesen ihren Willen politisch durchzusetzen. Diese zweite Deutungsweise erkennt weiterhin, daß jedenfalls die *modernen* Gesellschaften und die in ihnen wirksamen Entwicklungstendenzen zahlreiche Widersprüche in sich bergen, daß in ihnen unterschiedliche Interessengruppen miteinander ringen, deren Macht und deren Durchsetzungschancen gewiß unterschiedlich sind, jedoch nicht so, daß Machtmonopole ein für allemal unabänderlich festgeschrieben wären. Wo aber Widersprüchlichkeit ist, sich Gesellschaft als Zusammenhang und Thema unterschiedlicher, miteinander ringender Interessen und Interpretationen erweist und damit als veränderbar erkannt wird – und genau das ist eines der Grundmerkmale der neuzeitlichen Entwicklung –, da entstehen Deutungs- und Handlungsspielräume, wird der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt, kann sein Anspruch formuliert werden, diese seine Möglichkeiten entfalten und in der Kooperation mit anderen, die gleiche oder verwandte Interessen und Zielvorstellungen haben oder entwickeln können, praktisch zu verwirklichen. Die unverlierbare Errungenschaft der europäischen Aufklärungsbewegung seit dem 18. Jahrhundert ist es, diese *Möglichkeit* als allgemein menschlichen *Anspruch* formuliert und verfochten zu haben, und das heißt zugleich: die Idee der politischen Demokratie *und* die Idee einer relativen Eigenständigkeit der Pädagogik als einer Sachwalterin des Anspruchs jedes jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft begründet zu haben. Die Formel „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ besagt dann: Der Bildungstheorie und der Bildungspraxis werden die Möglichkeit und die Aufgabe zugesprochen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen nicht nur zu *reagieren*, sondern sie unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Verantwortung für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten jedes

jungen Menschen der nachwachsenden Generation, aber auch jedes Erwachsenen, dessen Interesse an Weiterbildung bereits vorhanden oder der darauf ansprechbar ist, zu beurteilen und mitzugestalten. Pädagogik tut oder täte dabei nicht mehr, aber auch nicht weniger, als daß sie das programmatische Selbstverständnis vieler moderner Gesellschaften, so auch der Bundesrepublik Deutschland, beim Worte nimmt. Dies zu betonen, heißt nicht, die Einflußmöglichkeiten der Erziehung zu überschätzen. Es bedeutet jedoch einesteils, einen begründbaren Anspruch und eine Perspektive zu formulieren, für die wir bildungspolitisch offensiv eintreten müßten und können, und es schließt andernteils einen Selbstauftrag ein, der im eigenen Wirkungsfeld der Pädagogik in Theorie und Praxis immer wieder neu „kleingearbeitet“ werden muß.

Damit ist zugleich gesagt, daß ein tragfähiges neues Bildungskonzept nicht hinreichend, ja nicht einmal primär durch den Bezug zur modernen Industriegesellschaft begründet werden kann. Zwar steht es außer Zweifel, daß die gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen Anforderungen der industriellen Gesellschaft, in der wir leben, in einer zeitgemäßen Bildungskonzeption ihren Ort finden müssen – allerdings kritisch revidiert, da wir die Weiterentwicklung dieser industriellen Gesellschaft nicht im Sinne eines unkritischen, technisch-ökonomisch bestimmten Fortschritts-optimismus betreiben können. Aber auch dann, wenn man eine weitreichende Umorientierung der industriellen Gesellschaft für unabweisbar hält und ihre Anforderungen in neuer Weise auslegt – etwa in Anlehnung an Ulrich Becks Kennzeichnung der Spätmoderne oder der „neuen Moderne“ als „Risikogesellschaft“¹⁴ –, ist damit nur *ein* Moment jenes umfassenderen Begründungs- und Orientierungszusammenhanges benannt, innerhalb dessen die folgenden Bestimmungen ihren Ort haben: Es ist die Einsicht in den dialektischen Zusammenhang zwischen den personalen Grundrechten, wie sie etwa die Menschenrechtsdeklarationen der Vereinten Nationen und der Grundrechtskatalog unserer Verfassung umschreiben, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie. Erst in diesem Rahmen können auch die Herausforderungen, die sich aus der Weiterentwicklung der Industriegesellschaft für die Theorie und Praxis einer neuen Allgemeinbildung ergeben, angemessen interpretiert und konstruktiv beantwortet werden.

14 U. Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

2. Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten

Bildung muß m. E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.

3. Drei Bedeutungsmomente des Begriffs „Allgemeinbildung“ („allgemeine Bildung“)

Ein so verstandener Bildungsbegriff ist als „Allgemeinbildung“ bzw. „allgemeine Bildung“ (– ich gebrauche beide Begriffe hier synonym –) auszulegen. Nun ist der Begriff „Allgemeinbildung“ seit einigen Jahren in der Bundesrepublik wieder ein Kristallisationskern der Diskussion in der Erziehungswissenschaft und in Teilen der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit. Allerdings verbinden sich mit der Forderung nach „Allgemeinbildung heute“ oder „neuer Allgemeinbildung“ in dieser Diskussion inhaltlich sehr unterschiedliche Zielsetzungen. In manchen Stellungnahmen, wie different sie im einzelnen auch sein mögen (Haefner 1985, Wilhelm 1985, Maier 1986, Stürmer 1987 u. a.)¹⁵, werden problematische konservative Leitvorstellungen erkennbar. Zum Teil klingen Hoffnungen auf die Wiederbelebung von Formen sogenannter „Elitebildung“ und an-

¹⁵ K. Haefner: Die Neue Bildungskrise. Reinbek 1985. – Th. Wilhelm: Die Allgemeinbildung ist tot – Es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 120–150. Dazu kritisch: H. v. Hentig: Eine Antwort an Theodor Wilhelm. Ebda, S. 151–167. – H. Mayer: Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Überlegungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis. Bonn 1986, S. 17–33. – M. Stürmer: Die Mitte der „res publica“. Kann man zu Mündigkeit erziehen? In: Die Höhere Schule 40 (1987), S. 19–22 und 31–33.

geblich bewährter nationaler Traditionen und ihrer „Werte“ an, oder es werden neue Versuche zur Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit vorgetragen. Die politischen und gesellschaftlichen Implikationen bleiben bisweilen unreflektiert oder unausgesprochen oder undeutlich.

Auch ich bin, wie bereits angedeutet, entschieden der Auffassung, daß wir ein neues Allgemeinbildungskonzept als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung oder die Reform unseres Bildungswesens – vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung – brauchen. Aber ein solches Konzept läßt sich m. E. weder traditionalistisch noch in Orientierung an der Vorstellung einer „human computerisierten Gesellschaft“ (Haefner 1985, S. 236ff.) noch in Anlehnung an irgendeine Wissenschaftssystematik (Wilhelm 1985) begründen, sondern nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft. Dementsprechend ist Bildung als „Allgemeinbildung“ in dreifachem Sinn zu bestimmen:

- Sie muß, wenn Bildung tatsächlich als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt wird, *Bildung für alle* sein. – Dieses Bedeutungsmoment ist gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten gerichtet. Zugleich ist damit die bildungsorganisatorische Dimension des hier vertretenen Konzepts bezeichnet.
- Sie muß, sofern das Mitbestimmungs- und das Solidaritätsprinzip konkret eingelöst werden sollen, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben und insofern *Bildung im Medium des Allgemeinen* sein; dies ist die erste inhaltliche Dimension meines Vorschlages. Anders formuliert: Allgemeinbildung muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren. Dabei geht es *auch* um die Auseinandersetzung mit in der Geschichte bereits entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, schon formulierten Fragestellungen und erprobten Möglichkeiten, bereits erworbenen Erfahrungen des Menschen als Individuums und als gesellschaftlichen Wesens, dies aber nicht, um die zu Bildenden bzw. sich Bildenden auf die bisherige Geschichte festzulegen, sondern um sie zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historisch vermittelten Gegenwart und ihrer jeweiligen Zukunft in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität freizusetzen.

Der Horizont, in dem dieses uns alle angehende Allgemeine bestimmt werden muß, kann heute nicht mehr national, ja nicht einmal nur eu-

rozentrisch begrenzt werden, er muß universal, muß ein Welt-Horizont sein.

- Allgemeinbildung muß, sofern das Grundrecht auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ gewährleistet werden soll, als *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten* verstanden werden, also als Bildung
 - des lustvollen und verantwortlichen Umgangs mit dem eigenen Leib,
 - der kognitiven Möglichkeiten,
 - der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten, m. a. W.: der Sozialität des Menschen,
 - der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
 - schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.

Dieser Grundsatz vielseitiger Interessen- und Fähigkeitsentwicklung bleibt gültig; unabhängig davon, ob man – wie es für die „klassischen“ Bildungstheoretiker¹⁶ zutrifft – jene Möglichkeiten als eine überhistorische Mitgift jedes Menschen deutet oder ob man – im Sinne einer historischen Anthropologie – die menschlichen Möglichkeiten als ein sich in der Menschheitsgeschichte erst entwickelndes und daher in die Zukunft hinein jeweils auch veränderbares und erweiterbares Potential begreift.

Die vierte, fünfte und sechste Bestimmung dienen der genaueren Auslegung der drei eben unterschiedenen Dimensionen des Allgemeinbildungsbegriffs.

4. Folgerungen aus der Bestimmung „Bildung für alle“

Aus dem Prinzip „Allgemeinbildung als Bildung für alle“ folgt, daß weiterhin um die inhaltliche *und* die organisatorische Demokratisierung des Bildungswesens gerungen werden muß; denn ein inhaltlich am Demokratieprinzip orientiertes Allgemeinbildungskonzept kann letztlich nicht von seinen organisatorischen Realisierungsbedingungen abgekoppelt werden. Grundforderungen der Bildungsreformbewegung der ausgehenden sechziger und der beginnenden siebziger Jahre sind folglich keineswegs überholt, so insbesondere die folgenden:

¹⁶ So sprachen Pestalozzi und Humboldt von der „allseitigen“ Bildung des Menschen, Herbart von der Bildung der „Vielseitigkeit des Interesses“.

- Abbau selektiver Faktoren im Bildungswesen bzw. entschiedener Widerspruch gegen den Einbau neuer Selektionselemente;
- generelle Verwirklichung einer mindestens zehnjährigen Schulpflicht;
- Ausdehnung und Intensivierung gemeinsamer Bildungseinrichtungen, etwa der Ausbau der 4jährigen zur 6jährigen Grundschule oder die Einrichtung einer wirklich konsequent förderungsorientierten Förder- und Orientierungsstufe, weiter aber der Einsatz für die Integrierte Gesamtschule auf der Sekundarstufe I bis zum 16. Lebensjahr und für die Stärkung des Kernunterrichts als der Sinnmitte aller integrierenden Schulkonzepte oberhalb der Grundschule¹⁷. – Wo an der Mehrgliedrigkeit des sogenannten allgemeinbildenden Schulwesens festgehalten wird, muß ein breiter Bereich inhaltlich übereinstimmenden bzw. gleichwertigen Unterrichts in allen Schulformen gewährleistet werden. Außerdem ist es notwendig, die Bemühungen um den Abbau unterschiedlicher Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen, die in der nach wie vor schichtspezifisch geprägten familiären und außerfamili-

17 Sicherlich zieht man sich mit dem Plädoyer für die Integrierte Gesamtschule und für die Fortführung bzw. Wiederbelebung entschiedener Bemühungen um kritisch reflektierte kompensatorische Bildungsmaßnahmen im Sinne des Abbaus von gesellschaftlich bedingten, ungleichen Bildungschancen den Vorwurf des Utopismus bzw. der „Vereinheitlichungsideologie“ zu. Indessen ist es nicht die Aufgabe einer bildungstheoretischen Argumentation, sich z. Z. dominierenden konservativen Trends anzupassen, sondern einen konsequenten Gedankengang zu entwickeln, der dann selbstverständlich der Diskussion und der Kritik auf seine Stichhaltigkeit hin ausgesetzt werden muß.

Mit dem Festhalten an der Gesamtschulidee befindet man sich übrigens in illustrierter historischer Gesellschaft. Humboldt etwa konzipierte das Schulsystem im Prinzip durchaus als gestufte Einheitsschule, so sehr er sich bei den konkreten Realisierungsversuchen zur Neuordnung des preußischen Schulwesens, in der kurzen Reformphase um 1810, auch zu Zugeständnissen an die realen wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse genötigt sah. Was die Gegenwart anbetrifft, so können Schwächen etlicher heutiger Integrierter Gesamtschulen keineswegs gelehnet werden. Sie liegen aber m. E. großenteils darin begründet, daß diese Schulform erstens dazu gezwungen worden ist, viel mehr äußerlich differenzierende, selektive, das Prinzip der möglichst breiten Gemeinsamkeit unterlaufende organisatorische und inhaltliche Momente einzubauen, als das ihrem Grundgedanken entspricht, zweitens darin, daß sie in Vorwegnahme vermuteter Angriffe von konservativer Seite nicht selten selbst vorausseilende Anpassungsleistungen an das dreigliedrige Schulsystem vollzogen hat, drittens darin, daß es vielfach an einer hinreichenden Vorbereitung und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Arbeit in Integrierten Gesamtschulen gefehlt hat und schließlich darin, daß der Entwicklungszeitraum einstweilen noch viel zu kurz gewesen ist, um ermitteln zu können, was durch langfristige, geduldige, didaktisch reflektierte und durch wissenschaftliche Forschung unterstützte pädagogische Arbeit möglich wäre, wenn man es – pädagogisch und schulpolitisch – tatsächlich wollte bzw. zuliebe. Gleichwohl haben progressive Integrierte Gesamtschulen wertvolle Pionierarbeit geleistet.

- liären Sozialisation begründet sind, fortzusetzen und zu intensivieren. Besondere Bedeutung hat diese Aufgabe heute angesichts der großen Zahl ausländischer Kinder und Jugendlicher in unserem Lande.
- Weiterführung und Ausdehnung der Modellversuche zur Integration von sog. allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulformen auf der Sekundarstufe II, also vom 11. Schuljahr ab; eine solche Integration müßte auf der Sekundarstufe I durch eine polytechnische Grundbildung für alle vorbereitet werden.
 - Ausbau der Erwachsenenbildung einschließlich der Weiterbildung, wiederum durch Verknüpfung beruflich-spezifischer und allgemeiner – das bedeutet zugleich: politischer – Bildungselemente.

5. Bildung im Medium des Allgemeinen:

Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme

Diese Bestimmung erläutere ich ausführlicher als die anderen Aspekte meines Konzepts. Den historischen Hintergrund des damit angesprochenen Fragenkreises bildet das sog. Kanonproblem. Dieses Problem ist lange Zeit als Frage nach einem verbindlichen Kreis von Kulturinhalten verstanden worden, die im historischen Entwicklungsprozeß den Rang klassischer Leistungen menschlicher Produktivität – in Wissenschaft, Kunst, Geschichte, ethischer Lebensgestaltung und Reflexion – gewonnen hätten und die den substantiellen Kern der Allgemeinbildung ausmachen sollten, jeweils in die Verständnisebene von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen übersetzt.

Wir müssen die Frage heute neu, und zwar auf dem Stand eines kritischen, historisch-gesellschaftlich-politischen und zugleich pädagogischen Bewußtseins stellen. Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen.

Ein hinreichend vollständiger Aufriß solcher Schlüsselprobleme würde so etwas wie eine Theorie des gegenwärtigen Zeitalters und seiner Potenzen und Risiken im Hinblick auf die Zukunft erfordern. Hier muß es genügen, einige der Kernelemente eines solchen Aufrisses, wie ich ihn für notwendig und möglich halte, zu benennen.

– Als *erstes* Schlüsselproblem nenne ich die *Friedensfrage* angesichts der ungeheuren Vernichtungspotentiale der ABC-Waffen. Hier sind nun

bekanntlich gerade in den letzten Jahren weltpolitisch neue Möglichkeiten aufgebrochen, Chancen für den Einstieg in einen Abrüstungsprozeß in großem Stile. Jedoch hat uns vor allem der Golfkrieg mit seinen furchtbaren Folgen erneut vor Augen geführt, wie weit wir nach wie vor von der Herstellung einer Weltfriedensordnung entfernt sind. *Friedenserziehung* wird also als kritische Bewußtseinsbildung und als Anbahnung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit eine langfristige pädagogische Aufgabe bleiben.

Hier sind für die Erörterung im Unterricht zwei Faktorenkomplexe und ihre Wechselwirkung entscheidend.

Der erste Faktorenkomplex enthält zwei Hauptelemente: Zum einen muß es im Unterricht darum gehen, an Beispielen *makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen* erkennbar zu machen, also ökonomische Interessengegensätze zwischen Staaten oder Staatengruppen, nationalistisch oder rassistisch oder fundamentalistisch motivierte imperialistische Bestrebungen, gesellschaftlich-politische Ungleichheits- und Unrechtsverhältnisse, also auch all jene Faktoren, die der schwedische Friedensforscher Johan Galtung als Verhältnisse und Formen ‚struktureller Gewalt‘ bezeichnet hat. Zum anderen wird Friedenserziehung sich um die Aufklärung der durch solche makrosoziologischen und makropolitischen Bedingungen vermittelten *gruppen- und massenpsychologischen Ursachen* aktueller oder potentieller Friedlosigkeit bemühen müssen, nicht zuletzt auch in der Reflexion der Lehrenden und Lernenden auf sich selbst: auf kollektive Aggressionen, Feindbilder, Stereotypen, Vorurteile. – Zu dem zuletzt genannten Aspekt füge ich noch folgende Anmerkung hinzu: Man muß jene gruppen- und massenpsychologischen Phänomene deutlich vom Fragenkreis *individueller* Aggressivität unterscheiden, obwohl es hier sicherlich bisweilen Zusammenhänge gibt. Aber Erziehung zu zwischenmenschlicher Freundlichkeit bzw. Friedfertigkeit bzw. zum Abbau von Aggressivität im direkten Umgang zwischen Menschen, so wichtig sie als Aspekt sozialer Erziehung gewiß ist, erreicht die hier zu erörternde Dimension psychologischer Ursachen von Friedensgefährdung bzw. Kriegsbereitschaft noch gar nicht.

Nun zum zweiten Faktorenkomplex, der in der Auseinandersetzung mit dem Schlüsselproblem „Krieg und Frieden“ zur Sprache kommen muß: Auf den vorher skizzierten Zusammenhang von makrosoziologischen und makropolitischen sowie gruppen- und massenpsychologischen Kriegsursachen bzw. Voraussetzungen von Kriegsbereitschaft oder – gegenläufig – von Friedensbereitschaft und Friedensengagement bezogen muß Friedenserziehung die Frage aufwerfen, ob es *moralische Rechtfertigungen für Kriege* gibt: als sogenannte ultima ratio in bestimmten Konfliktsituationen, als sogenannte „gerechte“ oder „heilige“ Kriege, als Kriege um der

sogenannten nationalen Würde willen, als Bestrafungskriege usf. Diese Rechtfertigungsfrage aber muß reflektiert werden angesichts der historisch beispiellosen Vernichtungswirkung moderner Waffensysteme und der weitgehend unmöglichen Begrenzung dieser Wirkungen auf sogenannte „kriegswichtige Ziele“.

– Ein *zweites* Schlüsselproblem ist die *Umweltfrage*, d. h., die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.

Auch die Gesellschaften der Zukunft, zunächst: die sogenannten entwickelten Gesellschaften der 1. Welt werden hochtechnisierte und hochindustrialisierte Gesellschaften sein; Träume von der Rückkehr zu vor-technischen oder vorindustriellen Zuständen, die nur in unhistorischer Betrachtung als generell humanere glorifiziert werden könnten, sind Illusionen. Und wenn die eklatante Ungleichheit zwischen den hochentwickelten Gesellschaften und den sogenannten Entwicklungsländern, die im Lichte der Anerkennung gleicher Menschenrechte als Form struktureller Gewalt unerträglich ist und eine ständige Friedensgefährdung darstellt, schrittweise beseitigt werden soll, dann ist auch das nicht ohne Anschluß der wenig entwickelten Länder an technische und industrielle Entwicklungen möglich, wengleich alles getan werden sollte, um die betroffenen Länder und Regionen vor jenen Fehlwegen der Industrialisierung zu bewahren oder davon wieder abzubringen, deren ökologisch und sozial zerstörerische Folgen heute nur noch um den Preis der Selbsterstörung verleugnet werden können. Denn es ist eine inzwischen unabweisbare Einsicht, daß die Weiterentwicklung der industriellen Gesellschaft, die eine Risikogesellschaft geworden ist und es in gewissem Sinne bleiben wird, mit Sicherheit nicht auf der Bahn jener linear verkürzten Fortschrittslogik erfolgen kann, die in Wahrheit eine ökonomisch-technologisch bestimmte Wachstumslogik ist und die seit langem fast unangefochten den Leitfaden bildet, eine unreflektierte Logik, die weithin noch heute das Bewußtsein vieler Zeitgenossen, die technologische Entwicklung, die Organisation der industriellen Produktion, unsere durch sie tief beeinflussten Konsumgewohnheiten und nicht zuletzt die Wirtschaftspolitik, die Wissenschafts- und Technologiepolitik sowie die Verkehrspolitik bestimmt, aber auch Bildungs- und Gesundheitspolitik beeinflusst, und zwar über die Unterschiede der politisch-gesellschaftlichen Systeme hinweg.

Gegenwarts- und zukunftsorientierte Bildungsarbeit, das muß angesichts dieses Schlüsselproblems heißen:

Erstens: Schrittweise Entwicklung des Problembewußtseins für die Um-

weltproblematik in ihrer Spannung zu den bisherigen Leitlinien der industriell-technischen Entwicklung mit ihren heute erkennbaren beiden Hauptfolgen: zum einen der tendenziellen Erschöpfung der natürlichen Ressourcen und zum anderen der Umweltzerstörung durch die *Folgen* unkontrollierter technologisch-ökonomischer Entwicklung.

Zweitens: Entwicklung der Einsicht in die Notwendigkeit, ressourcen- und energiesparende Techniken und umweltverträgliche Produkte und Produktionsweisen zu entwickeln sowie unseren Konsum teils einzuschränken, teils umweltfreundlich zu praktizieren. Beides ist anhand von Beispielen für bereits heute, wenngleich noch in begrenztem Umfang vorhandene Verfahren wie etwa die Nutzung von Sonnen-, Wind- und Bioenergie bzw. Beispielen für umweltschonendes Konsumverhalten, z.B. durch die Reduktion und das Recycling von Abfall, möglich.

Schließlich drittens: Einsicht in die Notwendigkeit einer permanenten demokratischen Kontrolle der ökonomisch-technologischen und der entsprechenden wissenschaftlichen Entwicklung, einerseits in der Form ständiger und frühzeitiger öffentlicher Information und der allgemeinpolitischen und regionalpolitischen Diskussion, andererseits durch die Institutionalisierung von demokratischen Kontrollinstanzen.

Im Unterricht können und sollten die genannten Aufgaben soweit wie möglich in der Form handlungsorientierter Projekte in Angriff genommen werden, und zwar von den frühesten Bildungsstufen an, also im Grunde schon im Vorschulbereich, mindestens aber in der Grundschule beginnend.

– Ein *drittes*, nach wie vor unbewältigtes Zentralproblem stellt die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit dar, und zwar zum einen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften als Ungleichheit

- zwischen sozialen Klassen und Schichten,
- zwischen Männern und Frauen,
- zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen,
- zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben und denen, für die das nicht gilt,
- zwischen Ausländern in Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation; positiv formuliert lautet die Aufgabe: multikulturelle Erziehung;
- zum anderen geht es um die Ungleichheit in internationaler Perspektive; hier ist das eklatanteste Beispiel bereits vorher genannt worden, das Macht- und Wohlstands-Ungleichgewicht zwischen sogenannten entwickelten und wenig entwickelten Ländern.

– Ein *viertes* Schlüsselproblem sind die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssy-

stems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene „Rationalisierung“, der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen.

Wir brauchen in einem zukunftsorientierten Bildungssystem auf allen Schulstufen und in allen Schulformen eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung; „kritisch“, das heißt so, daß die Einführung in die Nutzung und in ein elementarisierendes Verständnis der modernen, elektronisch arbeitenden Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien immer mit der Reflexion über ihre Wirkungen auf die sie benutzenden Menschen, über die möglichen sozialen Folgen des Einsatzes solcher Medien und über den möglichen Mißbrauch verbunden werden. Es liegen inzwischen einige m. E. richtungweisende Ansätze zu einer solchen Grundbildung vor – etwa das Konzept einer Kommission, die im Auftrag des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums gearbeitet hat⁴, Entwürfe, die weder einer Medieneuphorie noch einer abstrakten Medienphobie verfallen sind und die m. E. zeigen, in welchem Sinne im Wechselspiel von didaktischer Konzeptbildung und unterrichtlicher Erprobung weitergearbeitet werden müßte.

– Schließlich nenne ich ein *fünftes* Schlüsselproblem, bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken: die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen.

Ich muß die Reihe der Beispiele hier abbrechen, um noch einige generelle Implikationen meines Vorschlages hervorzuheben und damit auf mögliche Einwände antworten zu können.

Die Anzahl solcher Schlüsselprobleme ist keineswegs beliebig erweiterbar, sofern man das Kriterium beachtet, daß es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen. Mit dem Stichwort „epochaltypisch“ wird zugleich angedeutet, daß es sich um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt. Jedoch darf der Vorschlag keinesfalls als Plädoyer für das Bemühen um

„Aktualität“ im gängigen, vordergründigen Wortsinne mißverstanden werden.

Eine weitere Erläuterung hat gleich hohes Gewicht: Mein Vorschlag, die Konzentration auf Schlüsselprobleme im umschriebenen Sinne als eines der inhaltlichen Zentren eines neuen Allgemeinbildungskonzepts anzuerkennen und die entsprechenden curricularen bzw. didaktischen Konsequenzen zu ziehen, setzt voraus, daß ein weitgehender Konsens über die gravierende *Bedeutung* solcher Schlüsselprobleme diskursiv – z.B. in neuen Curriculum-Kommissionen – erarbeitet werden kann, nicht aber, daß das auch hinsichtlich der Wege zur Lösung solcher Probleme von vornherein notwendig ist. Im Hinblick auf die Frage der Lösungswege ist vielmehr zu betonen: Zur bildenden Auseinandersetzung gehört zentral die – an exemplarischen Beispielen zu erarbeitende – Einsicht, daß und warum die Frage nach „Lösungen“ der großen Gegenwarts- und Zukunftsprobleme verschiedene Antworten ermöglicht, die etwa durch unterschiedliche ökonomisch-gesellschaftlich-politische Interessen und Positionen oder durch klassen-, schichten- oder generationsspezifische Sozialisationschicksale und Wertorientierungen oder durch höchst individuelle weltanschauliche Grundentscheidungen bedingt sein können.

Aus diesem Grundsachverhalt folgt jedoch keineswegs die umstandslose Anerkennung *aller* solcher Positionen als gleichberechtigt. Vielmehr stellt sich die Frage nach Kriterien, mit deren Hilfe die Geltung unterschiedlicher Lösungsvorschläge für ein Schlüsselproblem oder einzelne seiner Teilelemente wertend beurteilt werden kann. Das entscheidende Kriterium läßt sich in der Frage ausdrücken: Wieweit können die einem Lösungsvorschlag zugrundeliegenden Prinzipien für alle potentiell Betroffenen verallgemeinert werden?¹⁸

Mit solchen Einsichten ist die Chance verbunden, daß jeder Lernende die Unverzichtbarkeit *eigener* Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und eigenen Handelns – für den jungen Menschen mindestens als Perspektive der eigenen „Weiterbildung“ – erkennt, sich also, reflexiv vermittelt, als betroffen und mitverantwortlich erfährt. Zugleich wird erkennbar, daß die Lehrenden in einem so verstandenen pädagogischen Dialog den Lernenden gegenüber bestenfalls graduelle Vorsprünge ha-

18 W. Klafki. Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? Über die Notwendigkeit, bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskursethischen Erörterungen zu verbinden, in: H. Röhrs/H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet, Frankfurt/M. – Bern – New York 1989, S. 147–159.

ben, also Mit-Lernende, kritisch Befragte und zu Befragende sind und es ständig bleiben müssen.

Allgemeinbildung heißt im Blick auf solche Schlüsselprobleme¹⁹: Auf den verschiedenen Stufen des Bildungsganges bzw. des Bildungswesens sollte jeder junge Mensch und jeder Erwachsene mindestens in einige solcher Zentralprobleme – im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens – eingedrungen sein. Verbindlich daran ist die Anforderung, problemsichtig zu werden, ein differenziertes Problembewußtsein zu gewinnen; hingegen kann es *nicht* um die Festlegung auf eine einzige Sichtweise und einen bestimmten der in der Diskussion befindlichen Problemlösungsvorschläge gehen – das wäre mit dem Anspruch auf Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit unvereinbar. Vielmehr gilt es, im exemplarischen Unterricht jeweils einige historische Wurzeln solcher Probleme aufzudecken, einige der zentralen, unterschiedlichen Problemlösungsvorschläge und die dahinter stehenden Interessenperspektiven und Einschätzungen aufzuklären, emotionale Ansprechbarkeit – als problemsichtige Sensibilität – auszubilden und erste Handlungserfahrungen und -fähigkeiten zu entwickeln. Bildung im Sinne des Selbst- und Mitbestimmungs- sowie des Solidaritätsprinzips ist nicht zuletzt durch die Einsicht gekennzeichnet, daß es notwendig ist, einerseits ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten anzustreben, andererseits aber doch immer die Möglichkeit zu unterschiedlichen und kontroversen Auffassungen, Problemlösungsversuchen, Lebensentwürfen zu gewährleisten und zu verteidigen. Bildung ist in diesem Verständnis zentral durch die Fähigkeit charakterisiert, im Sinne jener Einsicht zu *handeln*, also Kontroversen rational austragen zu können, d. h. aber auch, sich selbst und anderen die argumentative Begründung eigener Positionen und Entscheidungen abzuverlangen. Sie hat also nichts mit Beliebigkeit und prinzipienlosem Pluralismus zu tun. Sie besteht in der im Durcharbeiten einiger solcher Zentralprobleme gewonnenen Fähigkeit, für eigene, begründbare Überzeugungen sich einzusetzen und argumentativ zu werben und sie doch für Kritik offenzuhalten, die Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen individuell und kollektiv durchzusetzen und gleichzeitig die Möglichkeit von Alternativen zur eigenen Position nicht manipulativ oder

19 Vgl. auch: W. Rügemer: Neue Allgemeinbildung ohne Inhalt? und F. Baumgärtner: Grundeinsichten als Strukturprinzip der Allgemeinbildung. In: Demokratische Erziehung 1980, S. 413–419 bzw. 420–427. – H.-J. Heydorn: Demokratische Lehrinhalte. K. Faller: Verfassungsauftrag und demokratische Bildungsinhalte. G.M. Rückriem: Thesen zum Bildungsbegriff. G. Auernheimer: Zur Bedeutung der Perspektive für einen demokratischen Bildungsbegriff. Alle vier Aufsätze in: Demokratische Erziehung 1979 (Schwerpunkt-Thema: Ziele und Inhalte demokratischer Bildung und Erziehung.), S. 176–200.

durch offenen oder versteckten Einsatz von Gewalt ausschalten zu wollen.

Ich wende mich noch einem weiteren Aspekt der These von der notwendigen Konzentration auf Schlüsselprobleme im Sinne der hier vertretenen Allgemeinbildungskonzeption zu. Bei der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen an exemplarischen Beispielen geht es nämlich nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht. Ich hebe vier grundlegende Einstellungen und Fähigkeiten heraus. Sie enthalten jeweils inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten:

- Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik. Dabei geht es darum, jeweils nach der Überzeugungskraft und den Grenzen fremder und eigener Begründungen für eine Position zu fragen und damit einen akzeptierten oder selbstentwickelten Standpunkt für weitere Prüfung offenzuhalten.

- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, d.h. das Bemühen, eigene Positionen und eigene Kritik *so* in den Zusammenhang eines Gesprächs bzw. eines Diskurses mit anderen einbringen zu wollen und einbringen zu können, daß den Gesprächspartnern Verstehen und kritische Prüfung ermöglicht wird, so also, daß die Chance zum gemeinsamen Erkenntnisfortschritt gewahrt bleibt, hin zu besser begründeter Erkenntnis, als man sie zunächst besaß.

- Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können. Das bedeutet einmal mehr, nicht jede beliebige Sichtweise ungeprüft als gleichberechtigt anzuerkennen; vielmehr geht es darum, Prozesse der argumentativen Erarbeitung begründeter Konsense in Gang zu setzen oder in Gang zu halten, Konsense, die über die anfängliche Diskrepanz unterschiedlicher Sichtweisen hinausgelangen können.

- Schließlich nenne ich noch eine weitere Bereitschaft und Fähigkeit von übergreifender Bedeutung. Man kann sie als „vernetzendes Denken“ oder „Zusammenhangsdenken“ bezeichnen. Sie soll etwas ausführlicher erläutert werden.

Die Betonung dieser Fähigkeit ergibt sich zwingend aus neueren Zeit- und Gesellschaftsanalysen, die jene vielfältigen Verflechtungen herausgearbeitet haben, die heute, im Zeitalter hochentwickelter Technik und ihrer möglichen Folgen sowie der damit verbundenen politischen und ökonomischen Wirkungszusammenhänge – zugespitzt formuliert – „alles mit

allem“ verknüpfen: zum einen *innerhalb* einzelner Gesellschaften, und hier beginnend im Erfahrungs- und Handlungsbereich jedes einzelnen: Z. B. hat unser Konsumverhalten etwas mit Umweltzerstörung oder ihrer Begrenzung, beides etwas mit Energieverbrauch und Energiepolitik usw. zu tun. Solche Verflechtungen innerhalb einer Gesellschaft sind darüber hinaus aber bekanntlich in wachsende Verschränkungssysteme verflochten, bis hin zu jenen weltweiten Wechselwirkungszusammenhängen, die mit Stichworten wie „Klimaveränderung“ bzw. „drohende Klimakatastrophe“, „teilglobale oder globale Wirkung moderner Vernichtungswaffen“, „weltwirtschaftliche Wechselwirkungen“, „Entwicklungsdiskrepanzen zwischen sogenannter Erster und Dritter Welt“ u. ä. angedeutet werden können.

Solche Probleme, wie sie schon in den Analysen des Club of Rome²⁰ oder neuerdings etwa in *Ulrich Becks* Deutung der Entwicklung moderner Gesellschaften und tendenziell der zukünftigen Welt-Gesellschaft zur Risiko-Gesellschaft aufgewiesen wurden²¹, machen deutlich, wie unzulänglich, wie folgenblind unser weitgehend noch vorwaltendes Denken, Entscheiden und Handeln in den jeweils begrenzten Perspektiven *einzelner* Funktionsbereiche hochgradig arbeits- bzw. funktionsteiliger Gesellschaften, *einzelner* Staaten bzw. Staatensysteme, *einzelner* Wissenschaften, *einzelner* Verwaltungs- oder Politik-Institutionen, schulisch gesehen: *einzelner* Unterrichtsfächer ist. Die alte reformpädagogische Forderung nach nicht nur gelegentlichen fächerübergreifenden Veranstaltungen oder Hinweisen, sondern nach einer prinzipiellen Neustrukturierung des Verhältnisses von fachspezifischen Kursen und Lehrgängen einerseits und fächerübergreifenden Problemstellungen andererseits – um solche handelt es sich bei den Schlüsselproblemen durchgehend – erhält durch jene vorher skizzierten Einsichten ein ganz neues Gewicht. Innerhalb schulischer Bildungsprozesse müßten wir es also den Kindern und Jugendlichen ermöglichen und ihnen die Anforderung stellen, eine Denkhaltung zu entwickeln, dergemäß prinzipiell nach wahrscheinlichen oder möglichen, gewichtigen Nebenfolgen etablierter Regelungen, Institutionen, Handlungs- und Denkweisen oder aber geplanter Veränderungen technischer, ökonomischer, sozialer, administrativer, politischer Art gefragt wird. Die Frage richtet sich vor allem *auch* auf jeweils *nichtintendierte*, gleichwohl möglicherweise gravierende Neben-Wirkungen, die die primären Handlungsabsichten der Akteure letztlich vielfach unterlaufen. Unsere wissenschaftliche, technische, ökonomische, gesellschaftliche, politische Wirk-

20 Botkin, J. W., Mahdi, E., Malitzka, M.: Das menschliche Dilemma – Zukunft und Lernen. München 1979.

21 Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.

lichkeit bietet auf Schritt und Tritt Beispiele für unsere bisherigen Versäumnisse, vernetzend zu denken und unser Handeln dementsprechend zu orientieren, und genau hier könnte didaktisch jeweils regional- und situationsspezifisch angesetzt werden. Ich deute das Spektrum möglicher Ansatzpunkte in Beispielen an: es reicht von der kommunalen Bauplanung bis zur Müllproduktion und Müllbeseitigung, von der Chemisierung, Technisierung und Industrialisierung der landwirtschaftlichen Produktion bis zur Wasserversorgung, von der weithin noch parzellierten medizinischen Versorgungspraxis bis zum 45-Minuten-Hackwerk unserer vorwaltenden Stundenplanpraxis.

Die vier Fähigkeiten, die im Vorangehenden erläutert wurden, sind zwar nicht an spezielle Themen gebunden, jedoch können sie nicht als rein formale Funktionen betrachtet werden. Sie sind vielmehr auf bereichsspezifische Strukturen bezogen und setzen daher bestimmte inhaltliche Einsichten voraus bzw. implizieren sie. An Beispielen verdeutlicht: Kritikfähigkeit und Argumentationsfähigkeit schließen ein Gefüge von Sach- und Denkbeziehungen ein, deren Sinn man jeweils an einigen exemplarischen Beispielen erfaßt haben muß, um mit ihnen operieren zu können: Ich muß meine eigenen oder fremde Überlegungen daraufhin befragen bzw. so anlegen können, daß ich zwischen Ursachen und Folgen, Anlässen und Reaktionen, Vermutungen und Beweisen, Voraussetzungen und Schlüssen, notwendigen und möglichen Folgerungen aus einer Feststellung oder Annahme unterscheiden kann. – Oder: Um empathiefähig sein zu können, muß ich an mir selbst und im Umgang mit anderen erfahren und bewußt nachvollzogen, reflektiert haben, daß unterschiedliche Situationen, Erfahrungen, Rollen, Interessen dazu führen können, daß man ein Problem, eine Handlung, eine Entscheidungsfrage in verschiedenen Perspektiven sieht und daß man zu einem Konsens oder Kompromiß ohne Anwendung von Zwang oder Überredung *nur* kommen kann, wenn man aus jener Erkenntnis heraus Recht und Grenze der jeweiligen Sichtweisen argumentativ zu klären vermag.

Andererseits lassen diese Erläuterungen einmal mehr erkennen, daß Allgemeinbildung als „Bildung im Medium des Allgemeinen“ nicht nur kognitive Ansprüche stellt. Es geht dabei nicht nur um Einsichten und intellektuelle Fähigkeiten, sondern durchaus immer auch darum, *emotionale* Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren und die *moralische* und *politische Verantwortlichkeit*, *Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit* anzusprechen. Die Friedensproblematik, die Frage alternativer Lebensformen, die Problematik von Arbeit und Arbeitslosigkeit, Sexualität, sozialer Ungleichheit usf. allein auf der kognitiven Ebene anzusprechen, sich allein in dieser Dimension damit auseinanderzusetzen, hieße, jene Probleme in ihrer Be-

deutsamkeit *für* uns und in ihrem Handlungsanspruch *an* uns zu verken-
nen, hieße nicht zuletzt: die Interessenperspektiven des jungen Menschen
zu verfehlen. Solche Themen dürfen nicht im gängigen Sinne zum „Schul-
stoff“ verkommen, und daher müssen die Bildungseinrichtungen und die
pädagogischen Bemühungen in ihnen sich für die außerschulische Wirk-
lichkeit der Lernenden, ihre schon vorhandenen oder möglichen Erfah-
rungen und Kontroversen öffnen; sie müssen diese Wirklichkeit bewußt
und gezielt – in Erkundungen, Projekten, Praktika – aufsuchen und das
dort Erfahrene im Rahmen der Schule zur Diskussion stellen. Freilich ist
es eine schwierige, weithin immer noch ungelöste Frage, ob und wie Bil-
dungseinrichtungen Kindern und jungen Menschen im Hinblick auf solche
Schlüsselprobleme unserer Zeit auch erste *Handlungserfahrungen* ermög-
lichen können, und der Anspruch bleibt hoch, selbst wenn man sich
klarmacht, daß Kinder- und Jugendbildung in dieser Hinsicht bestenfalls
bis an die Schwelle ernster Entscheidungen, Verantwortlichkeiten, Hand-
lungen vordringen können, Bildung also insofern – wie Erich Weniger das
ausdrückte – notwendigerweise „im Vorhof“ des voll verantwortlichen
Lebens verbleibt²².

Die 5. Bestimmung abschließend, ziehe ich im folgenden zwei weitere
praktische Konsequenzen aus dem Schlüsselproblem-Konzept.

Einem Unterricht, der sich auf Schlüsselprobleme im angedeuteten Sinn
konzentriert – ich nenne ihn abkürzend: Problemunterricht –, ist die 45-
Minuten-Schulstunden-Schablone mit ständigem Wechsel voneinander
isolierter Fächer ersichtlich unangemessen. Selbst die Blockung zu Dop-
pelstunden könnte nur ein – wenngleich begrüßenswerter – Zwischen-
schritt sein. Die angemessene Form ist der Epochalunterricht. Stunden-
plantechnisch heißt das: Durch den Schulvormittag von Halbtags- oder
Ganztagschulen müßte sich an allen oder den meisten Tagen der Schul-
woche ein Band von mindestens zwei Schulstunden, besser noch: etwa
zwei Zeitstunden ziehen, das in epochalem Wechsel dem „Problemunter-
richt“ vorbehalten ist, der jeweils Anteile mehrerer der herkömmlichen
Fächer in sich vereinigt und in dem, um es zu wiederholen, durchaus auch
begrenzte fachliche Lehrgangssequenzen ihren Ort finden können und
müssen, wenn das jeweils anstehende Problem es erfordert. In *Peter Pe-
tersens* Jena-Plan-Schulen, bei *Adolf Reichwein*, in der Odenwaldschule,
in den Waldorfschulen, auch in manchen öffentlichen Integrierten Ge-
samtschulen der Bundesrepublik sind Epochalunterrichtskonzepte und
die entsprechenden stundenplantechnischen Lösungen seit langem er-
probt worden.

²² Vgl. E. Weniger: Bildung und Persönlichkeit. In: E. Weniger: Die Eigenständigkeit
der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1953, S. 123–140; Zitat S. 138.

Der Vorschlag, einen solchen Problemunterricht als einen der Kernbestandteile einer Schule zu verankern, die ihren gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben gerecht werden kann, schließt noch eine weitere Konsequenz ein: die Bildung von Lehrerinnen- bzw. Lehrerteams. Das Team-Prinzip ist allerdings nicht allein durch die didaktischen Anforderungen des hier vorgeschlagenen „Problemunterrichts“ begründet. Bekanntlich entspricht es auch einer Erkenntnis, die in der Grundschule seit langem verankert war und im Prozeß der Gesamtschulentwicklung mindestens auch für die Sekundarstufe I wiedergewonnen worden ist: die Erkenntnis, daß Schülerinnen und Schüler in der Schule, weit über die Grundschulphase hinaus, sowohl räumlich als auch im Hinblick auf ihre Altersgruppen-Beziehungen wie schließlich auf die Schüler-Lehrer-Beziehung langfristig stabile Beziehungsmöglichkeiten benötigen, um sich wohlfühlen, emotionale und soziale Sicherheit gewinnen, Vertrauen zu sich selbst und Vertrauen zu anderen entwickeln zu können. Das Analoge gilt aber auch für die Lehrerinnen und Lehrer: Pädagogischer Bezug zu Schülern erfordert ein hinreichendes Maß an Kontinuität und Überschaubarkeit der Klassen bzw. Lerngruppen, die man im Unterricht betreut und mit denen man an der Gestaltung von Unterricht und Schulleben zusammenwirkt. Das aber bedeutet: Für längere Zeiträume, mindestens Zwei-Jahres-Spannen, muß jeweils einer kleinen Lehrerinnen-/Lehrer-Gruppe, in der ein hinreichend breites Spektrum von Fachperspektiven vertreten ist, die Hauptverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens einer übersehbaren Zahl von Lerngruppen, also etwa zwei oder drei Klassen, übertragen und es müssen ihnen erhebliche Gestaltungsspielräume zugesprochen werden²³. Der Vorschlag setzt jedoch nicht zwingend voraus, daß „Problemunterricht“ im hier umrissenen Sinne nun auch in der personalintensiven Weise des Team-Teaching erteilt wird, mag das auch eine Wunschkonzeption auf lange Sicht sein.

Unverzichtbar hingegen ist, daß „Problemunterricht“ im Sinne folgender vier miteinander verschränkter Unterrichtsprinzipien gestaltet wird; diese Grundsätze sind bisher teils direkt, teils indirekt bereits angeklungen, ich kann mich daher auf knappe Hinweise beschränken. Es handelt sich um folgende vier Prinzipien:

– *Exemplarisches Lehren und Lernen*, d. h. also Gestaltung eines Unterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler sich jeweils an wenigen, in ihrem Erfahrungsbereich liegenden oder in ihn einzuführenden Beispielen das Verständnis mehr oder minder verallgemeinerbarer Prinzipien, Ein-

23 Brandt, H., Liebau, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1978. – Schlömerkemper, J.: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell. Frankfurt/M. 1987.

sichten, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge erarbeiten können²⁴. Erst im Bezug zum exemplarischen Lehren und Lernen wird *orientierender* Unterricht sinnvoll.

– *Methodenorientiertes Lernen*, also die Aneignung von übertragbaren Verfahrensweisen des Lernens und Erkennens sowie der Übersetzung von Erkenntnissen in praktische Konsequenzen.

– *Handlungsorientierter Unterricht*, heute oft „*praktisches Lernen*“ genannt; präziser gefaßt, handelt es sich um die Verknüpfung zweier Elemente: des praktischen Tuns und Herstellens, der szenischen Gestaltung, der Durchführung von Erkundungen und Befragungen innerhalb und außerhalb der Schule, des aktiven Einsatzes von Medien – Foto, Videoaufnahme, Tonband, Kassette – durch die Schüler selbst bis hin zur Durchführung von Praktika und von Projekten auf der einen Seite mit der reflexiven Verarbeitung und ersten Schritten der Verallgemeinerung des Erfahrenen und mit dem Entwurf weiterführender Perspektiven auf der anderen²⁵. Handlungsorientierter Unterricht angesichts von Problemen, die junge Menschen als für sich selbst bedeutsam erfahren können und als sinnlich vermittelte Aktivitätsform, dürfte auch die pädagogisch aussichtsreichste Weise sein, um auf den vielbeklagten Motivationschwund in der jungen Generation, ihre Zweifel am Sinn schulischen Lernens zu antworten. Er öffnet, so ist bereits deutlich geworden, den Lernort Schule überdies hin zu anderen, außerschulischen Lernorten und Erfahrungsfeldern und bringt schulisches Lernen damit in Beziehung.

– Das vierte Prinzip ist die *Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen*, die eine Skala von Aufgaben und Möglichkeiten umfaßt; ich deute einige der wichtigsten wenigstens an:

- das kooperierende Lernen in Partner- und Kleingruppen;
- die Fähigkeit, anderen sachgemäß bei Schwierigkeiten im Lernprozeß helfen zu können; man muß allerdings zugeben, daß eine praktisch

24 Vgl. dazu die 4. Studie dieses Sammelbandes.

25 Vgl. Fauser, P., Fintelmann, K.J., Flitner, A. (Hg.): Lernen mit Kopf und Hand. Weinheim 1983. – Münzinger, W., Liebau, E.: Proben auf's Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften. Weinheim/Basel 1987. – Gidion, J., Rumpf, H., Schweitzer, F.: Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim/Basel 1987. – Fauser, P., Konrad, F., Wöppel, J.: Lern-Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim/Basel 1989. – Heftschwerpunkt „Praktisches Lernen“ der Zeitschrift für Pädagogik, H. 6/1988, S. 729–797, bes. den Beitrag von Lersch, R.: Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben, ebda. S. 781–797. – Chr. Edelhoff, E. Liebau: Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht. Weinheim/Basel 1988.

hilfreiche Didaktik für Lehrerinnen und Lehrer, das Helfen zu lehren, weitgehend erst erarbeitet werden muß;

- das Erlernen von rationalen Formen der Konfliktbewältigung;
- die Fähigkeit, sich auch in größere Gruppen mit Anregungen, Kritik, eigenen Argumentationen einbringen zu können.

6. Vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung – polare Ergänzung zur Konzentration auf Schlüsselprobleme

War die 4. Bestimmung auf die Erläuterung des Prinzips „Bildung für alle“ und die 5. auf die Dimension „Bildung im Medium des Allgemeinen“ bezogen, so geht es in der 6. Bestimmung um die Auslegung eines zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzepts unter dem Gesichtspunkt *vielseitiger Bildung*. So notwendig nämlich einerseits die Konzentration auf Schlüsselprobleme ist, sie führt andererseits doch *auch* die Gefahr von Fixierungen, der Blickverengung, mangelnder Offenheit mit sich. Überdies ist jene Konzentration auf Schlüsselprobleme mit Anspannungen, Belastungen, Anforderungen intellektueller, emotionaler und moralisch-politischer Art verbunden, die nicht zuletzt auch für junge Menschen zur Überforderung und zur Einschränkung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Möglichkeiten werden *könnten*, wenn sie die Bildungsprozesse *ausschließlich* bestimmen würden.

Die Forderung nach Konzentration auf Schlüsselprobleme bedarf also der polaren Ergänzung durch eine Bildungsdimension, deren Inhalte und Lernformen nicht oder nicht primär durch ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit zentralen Zeitproblemen gerechtfertigt sind, sondern die auf die Mehrdimensionalität menschlicher Aktivität und Rezeptivität abzielen, auf die Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten sowie seiner Möglichkeiten, das eigene Leben an individuell wählbaren ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen zu orientieren.

Hier sollen also Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu verschiedenen kulturellen Aktivitäten geöffnet werden, von der subjektiven Seite aus gesehen: zur Vielzahl möglicher, relativ frei wählbarer individueller Interessenschwerpunkte. Am Ende der Sekundarstufe I und vor allem von der Sekundarstufe II ab geht es dabei nicht zuletzt auch um die Vorbereitung auf berufliche oder berufsfeld-bezogene Schwerpunktsetzungen, m. a. W. um Berufsgrundbildung und Berufswahl-Beratung als ein Element von Allgemeinbildung.

Curricula und Unterricht auf den verschiedenen Stufen des Bildungs-

wesens können auch in dieser Hinsicht zwar nie vollständig sein, aber sie müssen doch ein breites Spektrum repräsentieren: Zugänge zum mathematischen Denken, zur naturwissenschaftlichen Weise der Wirklichkeits-erkenntnis und zum vor- und außerwissenschaftlichen, betrachtenden oder aktiven Umgang mit Natur, zur handwerklichen und technischen Wirklichkeitsgestaltung, zur geographischen und ethnologischen Weltkenntnis, zum historischen und sozialwissenschaftlichen Verstehen von Gesellschaft und Politik, zur muttersprachlichen und, wenigstens in den Anfängen, zur fremdsprachlichen Kommunikation, zur religiösen bzw. weltanschaulichen Lebensdeutung, zur ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung im sprachlich-literarischen, im musikalischen, im bildnerischen, im mimisch-darstellenden Bereich, und zwar in der Öffnung für die ganze Breite des Ästhetischen – von der Unterhaltungsliteratur bis zur Dichtung i. e. S. d. W., von der Popmusik bis zur klassischen Musik, von der Bildreklame bis zur großen Malerei, Plastik und Architektur, von der laienhaften Pantomime bis zum Drama usw.; weiterhin Zugänge und Anregungen zu verschiedenen Weisen des Spielens, zur körperlichen Bewegung und zum Sport, schließlich zum elementar-philosophischen Nachdenken über Sinnfragen der individuellen und der gesellschaftlich-politischen Existenz des Menschen.

Auch hier kann es jeweils „nur“ um exemplarische Zugänge gehen, oder besser: Es soll Raum für gründliche exemplarische Konzentration gewonnen werden, die freilich durch orientierendes Lernen ergänzt werden muß. Aber nur, sofern auch hier genetisch-exemplarisch-sokratisches Lehren und Lernen im Sinne Wagenscheins²⁶ und anderer Autoren in den Mittelpunkt tritt²⁷, wird es möglich sein, der immer wieder erhobenen Forderung gerecht zu werden, „das Lernen zu lernen“, d. h. jene Einstellungen und jene methodischen Fähigkeiten zu entwickeln, die es dem jungen

26 Vgl. M. Wagenschein: Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. 7. Aufl. Weinheim 1982.

27 Im damit bezeichneten Zusammenhang hat nach meiner Einschätzung das originelle Konzept seinen systematischen Ort, das mein Marburger Kollege Hans Christoph Berg unter dem Titel „Lehrkunst-Didaktik“ entwickelt hat und seit einigen Jahren erfolgreich in Zusammenarbeit mit einer Anzahl reformwilliger öffentlicher und privater Schulen in Deutschland und in der Schweiz erprobt. In Anknüpfung an eine lange didaktische Denktradition, die bis zu Comenius zurückreicht und u. a. Diesterweg, Willmann, Friedrich Junge, Adolf Reichwein und weitere Autoren der deutschen und internationalen Reformpädagogik umfaßt, geht es in inhaltlicher Hinsicht darum, bedeutende Themen der abendländischen Geistesgeschichte und entsprechende Lehrstücke der Lehrplan- bzw. Didaktikgeschichte – etwa den Lehrsatz des Pythagoras oder die Einführung in die Himmelskunde (im Anschluß an Diesterweg, Wagenschein und andere), Faradays „Naturgeschichte einer Kerze“, Rousseaus „Botanische Lehrbriefe“ oder Junges „Dorfteich als Lebensgemeinschaft“, Lessings Fabeln und seine Fabeltheorie, Quintilians Rhetorik oder Elemente aus Aristoteles’

und dem erwachsenen Menschen ermöglichen, in einer Welt, deren Erkenntnisbestände, Anforderungen, Chancen und Gefahren sich schnell wandeln, selbständig oder mit fremder Hilfe immer neue Lernprozesse zu vollziehen. Dazu ist es vor allem notwendig,

erstens Offenheit dafür zu gewinnen, neue Erfahrungen machen zu können und machen zu wollen, das bisherige eigene Wissen, den bisherigen Erkenntnisstand, die bisherigen Deutungsmuster in Frage zu stellen;

zweitens Grundkategorien²⁸ zu gewinnen, in deren Spur man an neue Erfahrungen, Positionen, Entwicklungen Fragen stellen kann: Wie kommt das? Wie wird das begründet? Ist das eine Feststellung, eine Vermutung, eine Behauptung? Was für Folgen könnte das haben? In welchen Zusammenhängen steht das? In wessen Interesse liegt das? Was könnte das für mich, was für andere bedeuten?

Drittens muß man Wege und Verfahren und wiederum: die Bereitschaft erlernen, neue Informationen einzuholen und zu verarbeiten: von der Benutzung von Nachschlagewerken bis zur Bibliothekskartei, vom Lesen

„Metaphysik“ (im Anschluß an Willmann), H. von Hentigs Akropolis-Lehrstück oder ähnliche Exempel – in verschiedenen Variationen neu zu „inszenieren“, dieses Repertoire durch weitere Themen – z. B. „Die Marburger Elisabethenkirche“ oder „Die Russische Revolution“ (im Anschluß an W. Kampmann) – auszubauen, die den Exempeln explizit oder implizit zugrundeliegenden „Regeln der Lehrkunst“ herauszuarbeiten und Lehrerinnen/Lehrer zu analogen Erprobungen im Sinne genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehrens anzuregen. (Vgl. die jüngste Darstellung dieses didaktischen Ansatzes im Heft 1/1990 der Zeitschrift „Neue Sammlung“, S. 3–156, das unter dem Titel „Lehrkunst“ von H. Chr. Berg moderiert und durch seine Beiträge thematisch konturiert worden ist.) – Berg nimmt mit seinem Konzept den Gedanken von der Bildungsbedeutung des „Klassischen“ in konstruktiver Weise auf. (Zum didaktischen Prinzip des „Klassischen“ als einer Grundform der Beziehung von Allgemeinem und Besonderem vgl. die 4. Studie dieses Sammelbandes unter dem Titel „Exemplarisches Lehren und Lernen“, bes. S. 160, ausführlicher mein Buch „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, 3./4. Aufl. Weinheim 1964, S. 447 ff.) – Den Kritiken und Abgrenzungen Bergs gegenüber etlichen Beiträgen zur Didaktik der letzten zwei bis drei Jahrzehnte vermag ich allerdings nur begrenzt, z. T. gar nicht zu folgen. Davon bleibt meine Einschätzung der Bedeutung des Bergschen Ansatzes für die Entwicklung einer Didaktik vielseitiger, intensiver Interessen- und Fähigkeitenentwicklung an gehaltvollen Themen unberührt. (Vgl. zur Diskussion: „Eine Spannung, die sich nicht so einfach auflöst“ – Lehrkustdidaktik im Gespräch zwischen Wolfgang Klafki, Rudolf Messner, Theodor Schulze und Hans Christoph Berg; Berichterstatteerin: Katrin Kesten. In: Neue Sammlung 1990, S. 147–155.)

28 Den Grundgedanken der „Theorie der kategorialen Bildung“ halte ich nach wie vor für gültig. Vgl. W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim 1964. – Ders.: Kategoriale Bildung. In: W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10. Aufl. Weinheim 1975, S. 25–45. – Zu den notwendigen Veränderungen der alten Fassung dieses Theorems vgl. die Anm. 15 der 3. Studie des hier vorgelegten Sammelbandes.

von Statistiken bis zur kritischen Nutzung der Zeitung, des Rundfunks, des Fernsehens, des Volkshochschulangebots, in Zukunft in zunehmendem Maße gewiß auch der elektronisch gespeicherten und abrufbaren Informationen; vom sachbezogenen Gespräch über die gezielte Befragung und Erkundung bis zur Nutzung der zahlreichen Beratungsinstitutionen, von der Berufs- über die Verbraucher- bis zur ärztlichen oder der Familien-, Partner- und Eheberatung.

Das Vielseitigkeitsprinzip führt überdies zu einer weiteren Konsequenz, die man als den Grundsatz der „Aspektverknüpfung“ bezeichnen kann. Dieser Grundsatz ist nicht identisch mit dem an früherer Stelle genannten Prinzip des vernetzenden Denkens, weist aber etliche Berührungspunkte damit sowie mit dem Unterrichtsprinzip der Verknüpfung von praktischem und theoretischem Lernen auf. Aspektverknüpfung meint: In den pädagogisch vermittelten Lernprozessen müßten kognitive Anforderungen und kognitive Förderung verbunden werden mit sozialem, mit kooperativem Lernen, ästhetische Gestaltung und Rezeption mit der Reflexion über ihre Voraussetzungen und Wirkungen. Praktisch-handwerkliches Gestalten bzw. technisches Handeln und Konstruieren müßte in produktive Wechselbeziehung zum Entdecken und Begreifen der zugrundeliegenden naturwissenschaftlichen und technologischen Gesetzmäßigkeiten und zur Einsicht in ihre Funktion in den außerschulischen Produktionsverhältnissen gebracht werden. Berufliche Grundbildung muß verknüpft werden mit der Aufklärung der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen beruflicher Tätigkeiten, der Bedeutung des Berufs für die Ausbildung der personalen Identität und der Beziehungen zwischen beruflicher Arbeit und Freizeit.

7. Verbindliche Lehrplanelemente und Schwerpunktbildungen

Über Folgerungen hinaus, die schon in den Unterabschnitten 4 bis 6 dieser Studie skizziert wurden, sind nun noch einige weitere Konsequenzen für die Lehrplangestaltung hervorzuheben: Es muß geprüft werden, *wie lange* es unter dem Gesichtspunkt eines hinreichend breiten Angebots notwendig ist, *alle* Lernenden zur Teilnahme an verbindlichem Unterricht zu verpflichten, um zu frühe Einseitigkeiten zu vermeiden, Einseitigkeiten, die gar nicht auf begründeten Auswahlentscheidungen beruhen, sondern darauf, daß man zu wenige unterschiedliche Möglichkeiten kennengelernt hat. Die Ausdehnung der Schulpflicht, zunächst auf 10 Jahre für *alle* Jugendlichen, und die Fortführung und Verbreiterung eines allgemeinbildenden Unterrichtsbereiches *auch* in der Sekundarstufe II *aller* Bildungs-

gänge – einschließlich der sog. berufsbildenden – ist daher m. E. unabdingbar notwendig. Der Problemunterricht über Schlüsselprobleme (vgl. den Abschnitt 5) muß dabei als *verbindlicher* curricularer Kernbestandteil gelten; Individualisierung ermöglicht er durch *innere* Differenzierung, auf der Sekundarstufe II vielleicht auch in begrenztem Umfang in der Form von Wahlpflicht-Angeboten. – Außerhalb des Schlüsselproblem-Unterrichts ist es aber *auch* notwendig, daß der Aufwachsende die Möglichkeit erhält, sich auf der Basis einer relativ breiten Grundbildung für *Schwerpunktsetzungen* zu entscheiden, hier seine Möglichkeiten zu erproben und sich ggf. bereits auf bestimmte spätere berufliche Tätigkeiten oder berufliche Ausbildungsgänge hin zu orientieren. Insofern ist z. B. der Grundgedanke der neugestalteten gymnasialen Oberstufe mit ihrer Betonung der Leistungsfächer und das darüber hinausgehende Kollegstufenmodell m. E. nach wie vor gültig, auch wenn man gewisse Korrekturen zugunsten der Komponente gemeinsamen Unterrichts für angezeigt hält.

In den zuletzt angesprochenen Zusammenhang gehört ein weiteres, wichtiges Moment des hier vertretenen Allgemeinbildungskonzepts: Es ist historisch notwendig und möglich, auf der Sekundarstufe II, also nicht nur der gymnasialen Oberstufe, sondern einer Bildungsstufe für *alle* Jugendlichen vom 16. oder 17. Lebensjahr an, die Grundlagen für eine spätere berufliche *Mehrfachqualifikation*, mindestens eine Doppelqualifikation zu legen und damit ein höheres Maß individueller Entscheidungsfreiheit in beruflicher und zugleich außerberuflicher Hinsicht zu gewährleisten²⁹.

Die Basis eines solchen Konzepts müßte innerhalb der Sekundarstufe I gelegt werden, in Form einer neuen Konkretisierung der Grundidee „Polytechnischer Bildung“ bzw. der Weiterentwicklung der „Arbeitslehre“ als eines für alle Schüler verbindlichen Unterrichtsbereichs. Daß solche Zielsetzungen erreichbar sind, zeigen etwa Schulmodelle wie die an der Waldorf-Pädagogik orientierte Hibernia-Schule in Wanne-Eickel³⁰ oder

29 Vgl. Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974. – Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studie über die Integrierbarkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung. (IBA) Teil I und II. München 1978 und 1979. – Heinz Dederig, Hrsg.: Lernen für die Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre in der Sekundarstufe II. Reinbek 1979.

30 Vgl. G. Rist, P. Schneider: Die Hibernia-Schule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule. Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen. 2. Aufl. Reinbek 1980, bes. S. 70–279. – K.J. Fintelmann: Hibernia – Modell einer anderen Schule. Stuttgart 1990.

die Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen. Diese Beispiele signalisieren damit drei weitere Merkmale eines neuen Allgemeinbildungskonzepts:

zum *einen* die Bemühung, die Spannung von übergreifend-gemeinsamen Zielen, Inhalten und Fähigkeiten einerseits und Spezialisierung und Individualisierung andererseits fruchtbar zu machen;

zum *zweiten* die Aufhebung der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung – damit wird ein auf irrigen Voraussetzungen beruhendes Element der Humboldt'schen Bildungsauffassung korrigiert zugunsten einer dialektischen Interpretation des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung, wie sie bereits bei Pestalozzi oder Goethe anklingt;

zum *dritten* schließlich die Überwindung der Scheidung von theoretischer Bildung und sog. praktischer Ausbildung, einer Scheidung, deren historisch-gesellschaftlichen Hintergrund letztlich die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit und die damit verbundenen Unterschiede und Interessengegensätze hinsichtlich der wirtschaftlichen Lage sozialer Klassen und Schichten und ihrer gesellschaftlich-politischen Einflußmöglichkeiten bildeten und z. T. immer noch bilden.

8. Zum Stellenwert „instrumenteller“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten

In dieser Bestimmung hebe ich eine Implikation aller vorangehenden Ausführungen hervor: Sinnvolles und ertragreiches Lehren und Lernen im Sinne der angesprochenen Zielperspektiven einer „neuen Allgemeinbildung“ schließen immer ein erhebliches Maß sehr schlichter, sozusagen handfester Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten ein – Lesen und Schreiben, sachlich treffendes und kommunikativ verständliches Sprechen, grundlegendes Rechnen, Genauigkeit des Beobachtens, handwerklich-technische Grundfertigkeiten, Informationstechniken usw. usw., zugleich aber Tugenden wie Selbstdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Rücksichtnahme usf. Es ist aber entscheidend wichtig, den Stellenwert solcher Momente richtig zu bestimmen: Es handelt sich um *instrumentelle* Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und um *Sekundärtugenden*, die als solche nichts über ihre begründbare, verantwortbare Verwendung sagen und ebensowohl in den Dienst humaner, demokratischer, friedlicher, mitmenschlicher Ziele und Handlungszusammenhänge gestellt wie zum Konkurrenzkampf, zur Herrschaft über andere Menschen und zu ihrer Ausnutzung, zur Vermehrung von Friedlosigkeit, zur Verhinderung von Aufklärung, Mitbestimmung, Chancengleichheit usf. benutzt werden *können*. Daher ist es verfehlt, und es könnte verhängnisvolle

Folgen haben, wenn man sie zu *Voraussetzungen* anspruchsvollerer Bildungsziele und -prozesse erklärt und ihnen sachliche und zeitliche Priorität zuspricht, wie das seit der sog. bildungspolitischen Wende – so auch in den Bonner Thesen „Mut zur Erziehung“ (1978)³¹ – nicht selten geschieht, einer Wende zum Konservativismus, zur Restauration. Demgegenüber wähle ich bewußt die Formulierung, daß sinnvolles und ertrageiches Lehren und Lernen, Allgemeinbildung im hier vertretenen Sinne solche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Sekundärtugenden *einschließt*. Das will besagen: Sie sollten im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielsetzungen, Inhalten und Fähigkeiten erlernt werden, so nämlich, daß sie von den Lernenden als instrumentell notwendig eingesehen werden können, nicht aber losgelöst von begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien³².

9. Der überkommene Leistungsbegriff muß revidiert werden

Die bisherigen Überlegungen ließen mehrfach eine Folgerung anklingen, die jetzt ausdrücklich formuliert und erläutert werden soll: Eine demokratische und humane Schule im Sinne der hier vertretenen Bildungskonzeption braucht ein verändertes Leistungsverständnis, einen neuen Leistungsbegriff, der differenzierter ist und andere Akzente setzt als der herkömmliche, der unser Zensuren- und Zeugniswesen nach wie vor bestimmt³³:

Erstens: Das bisher dominierende Leistungsverständnis in unseren

31 Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. 1. 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978. – Zur Kritik u.a.: D. Benner u.a.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978. – Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: ZfP 1978, S. 235–240. – U. Herrmann: „Mut zur Erziehung“. Anmerkungen zu einer proklamierten Tendenzwende in der Erziehungs- und Bildungspolitik. In: ZfP 1978, S. 221–234. – W. Klafki: „Mut zur Erziehung“ – Kritik einer konservativen Erziehungskonzeption. In: BdWi (Bund demokratischer Wissenschaftler) – Forum 43/44 (Nov. 1980), S. 41–48.

32 Es ist für mich selbst eine überraschende Erfahrung gewesen, beim Durchdenken der Allgemeinbildungsfrage auf eine Schichtung der Ziele und Inhalte eines neuen Allgemeinbildungskonzepts zu stoßen (vgl. die Abschnitte IV, V, VI und VIII), die strukturell Ähnlichkeiten mit Erich Wenigers Unterscheidung dreier Schichten des Lehrplans aufweist (1. Schicht: Bildungsideal und existentielle Konzentration. – 2. Schicht: Die geistigen Grundrichtungen und die Kunde. – 3. Schicht: Kenntnisse und Fertigkeiten). – Vgl. E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 9. Aufl. Weinheim 1971.

33 Ausführlicher habe ich dieses Problem in der 7. Studie dieses Sammelbandes behandelt.

Schulen ist vorwiegend „ergebnisorientiert“ bzw. „produktorientiert“. Es zielt auf die Forderung und die Zensierung vergegenständlichter oder abfragbarer Resultate der Lernaustrengungen des Schülers. Dieser produktorientierte Leistungsbegriff muß erweitert und relativiert werden durch die Betonung von Leistungen in einem dynamischen Sinne, durch Berücksichtigung von geistigen *Prozessen*: Man denke etwa an den *Vollzug* von *Kommunikation* im Unterricht, die *Entwicklung einer Kritik* – z. B. an einer Argumentation einer Mitschülerin/eines Mitschülers oder der Lehrerin bzw. des Lehrers –, den *Vorgang* einer mathematischen oder naturwissenschaftlichen Problemlösung usf.

Zweitens: Das bisher in der Schule vorwaltende Verständnis von Leistung ist *individualistisch* und *wettbewerbs- bzw. konkurrenzorientiert*. Dieses Leistungsverständnis begünstigt allenfalls diejenigen, die bereits mit guten, meistens soziokulturell bedingten Lernausgangsbedingungen starten. Es stiftet jedoch vielfach keine sachorientierte Leistungsmotivation, sondern zerstört sie, besonders oft bei den Schülern mit ungünstigeren Startbedingungen. Daher muß dieses individualistisch-konkurrenzorientierte Leistungsverständnis durch einen Leistungsbegriff ersetzt werden, der an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe orientiert ist. Die individuelle Leistung wird dann am Beitrag des einzelnen zur Lösung gemeinsamer Aufgaben gemessen und zugleich am Beitrag zum Lernfortschritt aller Mitglieder der Lerngruppe: Einen methodischen Schritt bei einer Problemlösung so erklären zu können, daß alle in der Gruppe ihn mitvollziehen und an der Weiterarbeit teilnehmen können; Kritik üben zu können, ohne zu dominieren, vielmehr als produktiven Impuls zur gemeinsamen Bewältigung einer Aufgabe – solche und ähnliche Fähigkeiten würden damit die zentralen Orientierungspunkte der Leistungsförderung in der Schule. Ein solches Leistungsverständnis ist mit der Forderung nach sozialem Lernen vereinbar und stellt zugleich höhere kognitive Ansprüche als das herkömmliche.

Drittens: Leistungsanspruch und Leistungsbeurteilung müßten auch in einer weiteren Hinsicht viel stärker als bisher *prozeßorientiert* praktiziert werden, nämlich so, daß sie vom einzelnen Schüler und von Schülergruppen nicht primär als „Endabrechnung“ nach vollzogenen oder doch erhofften Lernprozessen auftreten, sondern als *Hilfen in Lernprozessen*, die der Befähigung zur Selbständigkeit, zur Selbststeuerung und Selbstbeurteilung dienen sollen. Es ginge um Leistungsbeurteilungen vorwiegend als zwischenzeitliche Rückmeldungen an den oder die Lernenden: Wieweit bin ich/sind wir jetzt eigentlich? Beherrschen wir diesen Schritt in einem größeren Lernzusammenhang schon? Woran liegt es, daß wir an dieser Stelle nicht weiterkommen?

Letztlich verweisen solche Überlegungen und Vorschläge zur Veränderung des vorwaltenden Leistungsverständnisses in unserem Bildungswesen auf ein pädagogisches und bildungspolitisches Grundproblem, das Problem der Gerechtigkeit. Andreas Flitner hat die Sachlage vor einigen Jahren so charakterisiert: Wo die Schule von vornherein „Zensuren in ‚Normalverteilung‘ vergibt, also den Erfolg der einen durch den Mißerfolg der anderen ermöglicht, kann sie sich dafür bestimmt nicht auf ‚Gerechtigkeit‘ berufen.“ Und er stellt die Frage: Selbst wenn es begründbar ist oder wäre, daß „am Ende der Schulzeit mit ‚objektiven‘, das meint, mit gesellschaftlich festgelegten Maßen“ gemessen werden soll, die mit Zugangs- und Laufbahnberechtigungen „verbunden sind – gibt es eigentlich Gründe, diesen Objektivismus schon am *Anfang* oder in der Mitte der Schulzeit herrschen zu lassen? Verstoßen solche Maßstäbe nicht, je weiter sie nach vorne verlegt werden, um so eindeutiger gegen die erste und wichtigste Aufgabe der Schule: die Lernfähigkeit bei jedem Kind aufzubauen und zu entwickeln? *Das* ist doch die zentrale Forderung der Gerechtigkeit, die ‚keine Kompromisse duldet‘, daß zunächst einmal das Grundrecht auf Bildung für alle Kinder gesichert wird.“³⁴

IV. Abschluß und Ausblick

Die abschließenden Hinweise zielen in zwei Richtungen: Zunächst mache ich noch einige knappe Anmerkungen zur Frage, wie denn die Verwirklichung des hier umrissenen Konzepts allgemeiner Bildung, dessen *einer* Schwerpunkt, der Schlüsselproblem-Gedanke, relativ ausführlich erörtert wurde, in Angriff genommen werden kann; im letzten Teil weite ich die Betrachtung über den Rahmen unseres „nationalen“ Bildungssystems, auf dessen Bedingungen die konkretisierenden Ausführungen der Studie natürlich bezogen sind, noch einmal auf einen weltweiten Horizont hin aus.

Zur Realisierungsfrage

Das hier umrissene Bildungskonzept stellt zweifellos hohe Anforderungen an das pädagogische Engagement und die Kreativität der Theoretiker und Praktiker. Es wird vermutlich den Einwand provozieren, es sei unrealistisch, wohl gar illusionär. Auf diese mögliche Kritik antworte

³⁴ Andreas Flitner: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 1985, S. 1–26, zit. S. 19.

ich: Gewiß handelt es sich bei den generellen Bestimmungen des Konzepts um Zielvorstellungen, die niemand in optimaler Form realisieren kann, schon deshalb nicht, weil ihre Konkretisierung geschichtlichem Wandel unterliegt. Aber dieser Charakter der Zielbestimmungen, daß sie nämlich idealisierte Vorentwürfe darstellen, entwertet sie nicht in ihrer Bedeutung als Orientierungen für konkrete Anfänge hier und jetzt. Wir sind der nachwachsenden Generation das konsequente Bemühen um eine kind- und jugendgerechte, humane und demokratische Schule schuldig, die Kinder und Jugendliche als einen sinnvollen Erfahrungsraum erleben und mitgestalten können und die ihnen hilft, die notwendigen Einstellungen, Einsichten und Fähigkeiten zur Bewältigung ihrer Zukunftsaufgaben, Zukunftsrisiken und Zukunftschancen zu entwickeln.

Selbstverständlich müssen jene Zielvorstellungen und Prinzipien didaktisch – im Wechselspiel von Praxis und Theorie – „kleingearbeitet“ werden, mit dem Mut und der Geduld zu den kleinen Schritten, die bereits heute und morgen unter den gegebenen Bedingungen möglich sind, dieses aber mit dem Blick auf die großen Perspektiven³⁵.

Dabei werden dann unterschiedliche Anspruchsstufen, d. h. Stufen des schrittweisen Fortschritts in der Annäherung an die regulativen Leitziele deutlich werden. Es gibt dafür in manchen öffentlichen und privaten Reformschulen, nicht zuletzt in einigen innovativen Integrierten Gesamtschulen, ermutigende Beispiele.

In inhaltlicher Hinsicht bieten vorliegende Rahmenrichtlinien bzw. Lehrpläne durchaus Ansatzpunkte und Möglichkeiten, sie im Sinne eines solchen Allgemeinbildungskonzepts auszulegen. Die pädagogische Buch- und Zeitschriften-Literatur enthält überdies etliche Berichte über durchgeführte Unterrichtseinheiten und -projekte, die auf der Linie der hier entwickelten Vorstellungen zum Problemunterricht über epochaltypische Schlüsselprobleme liegen: etwa Einheiten oder Projekte zur Dritte-Welt-Problematik, Exempel für Ansätze zu interkultureller Erziehung oder Beispiele kritischer Friedens- oder Umwelterziehung.

Die Bemerkungen zur Realisierungsfrage abschließend, hebe ich hier noch drei Aspekte hervor, ohne sie eingehender erörtern zu können:

- Zum einen ist auf den Zusammenhang mit jenem Fragenkomplex zu verweisen, der seit einiger Zeit erfreulich intensiv unter dem Motto erörtert wird: „Was kennzeichnet eine ‚gute Schule‘, und wovon, be-

³⁵ Vgl. dazu auch die 10. Studie dieses Bandes.

sonders von wem, hängt es ab, ob eine Schule zur ‚guten Schule‘ wird?³⁶

- Zum zweiten müssen Konsequenzen für die Lehrerbildung in ihren verschiedenen Phasen, also einschließlich der Lehrerfortbildung, gezogen werden.
- Zum dritten ergibt sich die Notwendigkeit, daß „theoretische“ und „praktische“ Pädagogen bildungspolitisch aktiv bleiben oder es erneut werden müssen. Dabei werden sie nicht zuletzt die Kooperation sowohl mit den traditionsreichen Parteien und gesellschaftlichen Organisationen suchen müssen, zu deren geistes- und sozialgeschichtlichen Quellen auch die pädagogischen Impulse der Aufklärung zählen, als auch die Zusammenarbeit mit jenen neuen sozialen Bewegungen, insbesondere der Friedens-, der Ökologie- und der Frauenbewegung, die heute als politisch-gesellschaftliche Schubkräfte mit besonderem Nachdruck auch auf eine Wiederbelebung der Bildungsreform drängen.

Zur globalen Perspektive.

Hier knüpfe ich an das zentrale Denkmotiv des Schlüsselproblem-Vorschlages an: Blickt man auf das 20. Jahrhundert zurück, dessen Ende wir uns jetzt nähern, so zeichnet sich darin ein weltgeschichtlicher Prozeß ab, der offensichtlich unumkehrbar ist: die Entwicklung zunehmender Wechselwirkungen und wechselseitiger Abhängigkeiten aller Teile der Welt, anders formuliert: die zunehmende Vernetzung oder Verkoppelung des Schicksals *aller* Erdteile, Kulturen, Staaten, Gesellschaften. Der Grad, den diese Vernetzung bis heute erreicht hat, ist zwischen einzelnen Kontinenten, Kulturen, Gesellschaften, Staaten und Staatenblöcken zweifellos unterschiedlich groß, und der Prozeß ist auch in verschiedenen Dimensionen unterschiedlich weit gediehen: in der ökonomischen Dimension und hinsichtlich der Informationssysteme z. B. meistens weiter als in der politischen und kulturellen Dimension. Überdies hat es starke Bestrebungen und Tendenzen gegeben und es gibt sie nach wie vor, die diese Entwicklung aufzuhalten versuchten bzw. versuchen: Autarkiebestrebungen, Abgrenzungs- und Isolierungsversuche, Blockbildungen und radikale Konfrontationsstrategien. Sie haben sich nicht zuletzt in den verheerenden Kriegen dieses Jahrhunderts niedergeschlagen. Insgesamt aber wird man jenen Prozeß globaler Vernetzungen als unaufhaltsam ansehen müssen, und zwar in seinen Gefahren, vor allem aber auch in seinen Chancen für die weitere Entwicklung der Menschheit.

36 Vgl. außer der 10. Studie dieses Sammelbandes meinen Beitrag „Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule“ in dem von U. Schwänke herausgegebenen Band „Innere und äußere Schulreform“ (Carl-Ludwig Furck zum 3. 11. 1988), Hamburg 1989, S. 47–72.

Mindestens sechs miteinander verzahnte Faktorenkomplexe sind, wenn ich recht sehe, die entscheidenden Triebkräfte dieses universalen Vorganges; er verbindet die in früheren Jahrhunderten in viele, weitgehend beziehungslose oder nur locker verknüpfte Teilbereiche gegliederte Erde immer mehr zu *einem* Weltzusammenhang:

- die technisch-industrielle Entwicklung;
- die dadurch ermöglichte Entwicklung einstmals relativ selbständiger Wirtschaftsräume zur *Weltwirtschaft*;
- der davon untrennbare Aufbau immer weiterreichender Informations- und Kommunikationssysteme: Telefon, Radio, Fernsehen, Funk, elektronisch gesteuerte und vernetzte Übermittlungs- und Speicherungssysteme;
- die Entwicklung von Waffensystemen mit immer größerer Vernichtungskraft;
- die Erkenntnis von der teils bereits akuten, teils zu befürchtenden Zerstörung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz infolge der technisch-industriellen und der wirtschaftlichen Entwicklung mit ihren Nebenwirkungen;
- die Entwicklung der Erkenntnis bei wachsenden Menschengruppen in verschiedenen Gesellschaften, daß verantwortbare Politik heute und in Zukunft nicht mehr aus dem Blickwinkel *einzelner* Völker, Gesellschaften, Staaten oder Staatenblöcke gemacht werden kann oder mindestens gemacht werden dürfte; allerdings ist dieser Teilprozeß politischer Bewußtseinsbildung vielfach über Anfangsstadien noch nicht hinausgekommen.

Angesichts des eben skizzierten Gesamtprozesses stellen sich selbstverständlich auch der *Erziehung* und der *Erziehungswissenschaft* neue, große Aufgaben. Die Erziehungswissenschaft und das allgemeine pädagogische Bewußtsein der Eltern und aller beruflichen Erzieherinnen und Erzieher, nicht zuletzt der Lehrerinnen und Lehrer, müssen einen universalen Horizont gewinnen, und zwar im Prinzip in *allen* Staaten und Kulturen. Aus einem solchen weltweiten Blickwinkel heraus aber muß darüber nachgedacht werden: Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?

Es wäre ganz irrig zu sagen: Das sind Probleme der Erwachsenen! Sich damit zu beschäftigen, sind Kinder und junge Menschen noch gar nicht in der Lage! In Wahrheit betreffen jene Probleme das Leben von Kindern

und Jugendlichen schon hier und heute, wie sich an beliebig vielen Beispielen zeigen läßt. Darüber hinaus aber ist zu bedenken: Die Grundlagen für die Entwicklung von Sichtweisen, Problemwahrnehmungen, Einstellungen – also etwa die Begrenzung des Denk- und Interessenhorizonts von Kindern auf ihre unmittelbaren Lebensräume oder auf den Rahmen der eigenen Kultur, der eigenen Nation, des eigenen Staates oder aber, im Gegensatz dazu, die Öffnung für weitere, internationale, menschheitliche Perspektiven – können in der individuellen Entwicklung sehr früh ausgebildet werden. Wir versäumen nicht nur entscheidende *Möglichkeiten*, sondern *Notwendigkeiten*, wenn wir die Entwicklung eines im Prinzip *internationalen Problembewußtseins* nicht ganz früh, also in den ersten Anfängen bereits in der vorschulischen Familienerziehung und im Kindergarten und dann natürlich in der Schule, beginnen.

So utopisch es auf den ersten Blick erscheinen mag: Ich halte es für *notwendig* und teils mittelfristig, teils langfristig für *möglich*, in den Lehrplänen der Schulen *aller* Staaten und Gesellschaften einen Block von international bedeutsamen Rahmenthemen festzulegen und sie dann, der jeweiligen weiteren Entwicklung entsprechend, sozusagen fortzuschreiben. Dabei kann jetzt noch nicht gesagt werden, ob dieser Lehrplanblock nun ein Viertel oder ein Drittel oder zwei Fünftel des gesamten Lehrplans der Schulen umfassen sollte. Die Themen dieses Unterrichtsblocks betreffen *Schlüsselprobleme der modernen Welt*, und sie würden den *gemeinsamen inhaltlichen Kern internationaler Erziehung* bilden.

Bestehende internationale Institutionen einerseits regionaler Art – z. B. innerhalb der Europäischen Gemeinschaft oder des ASEAN-Paktes –, andererseits die UNESCO, die Erziehungsorganisation der Vereinten Nationen, könnten die Einrichtungen sein, in denen die notwendigen Absprachen getroffen und Planungen ausgearbeitet werden müßten und später der Erfahrungsaustausch über Ansätze der Verwirklichung sich organisieren ließe. Aber zunächst wird man auf bescheideneren Ebenen beginnen müssen, meistens im Bereich des jeweiligen nationalen Bildungssystems.

Dritte Studie

Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik

I. Vorbemerkungen

In diesem Beitrag werden Grundzüge kritisch-konstruktiver Didaktik in vorwiegend systematischer Absicht dargestellt¹. Sie kennzeichnen den allgemeinen Rahmen, innerhalb dessen die folgenden Studien dieses Bandes ihren Ort haben. Zugleich bildet dieser Text die Klammer zwischen jenen späteren Studien, in denen wichtige Dimensionen kritisch-konstruktiver Didaktik ausgeleuchtet werden, und der bildungstheoretischen Argumentation der 1. und 2. Studie. Kritisch-konstruktive Didaktik verstehe ich als Weiterentwicklung meiner früheren didakti-

1 Wenn ich im folgenden auf die Auseinandersetzung mit thematisch einschlägigen Veröffentlichungen anderer Autoren fast ganz verzichte und auch nur an wenigen Stellen auf ähnliche Positionen hinweise, so geschieht das ausschließlich mit Rücksicht auf den zur Verfügung stehenden Raum.

Als wichtigste eigene Arbeiten zum Thema nenne ich: Überlegungen zur Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Die Deutsche Schule 1977, S. 703–715. – Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. Jetzt in W. Klafki, G. Otto, W. Schulz: Didaktik und Praxis. 2. Aufl. Weinheim 1979, S. 13–39. – Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien. 2. Aufl. Braunschweig 1983, S. 11–26. – Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: E. König u. a. (Hrsg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung. – Verfahren und Modelle. München 1980, S. 13–44. (Auch in: B. Adl-Amini / R. Künzli, Hrsg.: Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 11–48.) – Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik. In: H.K. Beckmann (Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart 1981, S. 49–71. Zum Teil greife ich im folgenden auf Formulierungen aus den genannten Veröffentlichungen zurück. Verwandte Positionen sehe ich vor allem bei Herwig Blankertz und Hartmut von Hentig, in den jüngeren Publikationen von Gunter Otto, Wolfgang Schulz und Manfred Bönsch, in nennenswertem Umfang auch in der „kritisch-kommunikativen Didaktik“ Klaus Schallers, Hans-Hermann Schäfers und Rainer Winkels. – Mit besonderem Nachdruck weise ich auf die ebenso umfassende wie in sich geschlossene Konzeption hin, die Heinz-Hermann Krüger und Rainer Lersch in ihrem Werk „Lernen und Erfahrung – Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns“ (Bad Heilbrunn 1982) vorgelegt haben.

schen Position, wie sie u. a. in dem Vorläufer dieses Bandes, den „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (zuerst 1963, 10. ergänzte Auflage 1975) ihren Niederschlag gefunden hat: Grundmotive und Grundprinzipien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. Didaktik, vor allem ihr historisch-hermeneutischer Ansatz, gehen als nach wie vor wesentliche, unverzichtbare Momente in den neuen, inhaltlich und methodisch umfassenderen Entwurf ein. Dieses Didaktik-Konzept aber ist eine bereichsspezifische Konkretisierung einer *allgemeinen* kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft².

Der wissenschaftsgeschichtliche Weg „von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik“ ist nach meiner Auffassung eine *notwendige* Entwicklung: notwendig nicht im Sinne irgendwelcher Geschichtsmetaphysik, die eine objektive Entwicklungsgesetzlichkeit der Geschichte im Ganzen oder irgendeines Teilaspekts, hier: der Didaktik unterstellt. „Notwendig“ meine ich hier in folgendem Sinne: In der allgemein-erziehungswissenschaftlichen und in der didaktischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte sind Denk- und Forschungsansätze aufgetreten – außer Neuentwicklungen im Bereich der Hermeneutik vor allem der erfahrungswissenschaftliche und der gesellschaftskritisch-ideologiekritische Ansatz –, die Grenzen und Schwächen der Geisteswissenschaftlichen Didaktik in ihrer ursprünglichen Gestalt deutlich gemacht haben, ohne sie damit etwa „erledigt“ zu haben – mögen manche Kritiker der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. Vertreter der genannten jüngeren Positionen auch dieser Meinung gewesen sein oder sie immer noch vertreten, nicht selten infolge schwerwiegender Fehlinterpretationen dessen, was geisteswissenschaftliche Didaktik gewesen ist. Indem sich Geisteswissenschaftliche Didaktik nun ihren Kritikern stellt und sich auf die Auseinandersetzung mit den jüngeren Ansätzen ernsthaft einläßt, ist sie m.E. gezwungen, sich zu wandeln, gleichsam über sich hinauszugehen, sich also in einen größeren Problemzusammenhang einzubringen; sie wird in jenem Zusammenhang, der hier mit dem Ausdruck „kritisch-konstruktive Didaktik“ umschrieben wird, „aufgehoben“, d.h. zwar einerseits überwunden, andererseits aber als unverzichtbares Moment auch aufbewahrt.

2 Vgl. dazu: W. Klafki: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976. – Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: E. König / P. Zedler (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 15–52. – Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: R. Winkel (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Bd. 1, Düsseldorf 1984, S. 137–162.

II. Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik

Obwohl es in diesem Beitrag nicht um eine historische Nachzeichnung der Entwicklung der Didaktik in den letzten Jahrzehnten geht, erscheint es, um die These von der „notwendigen“ Entwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik schrittweise begründen zu können, zunächst doch sinnvoll, wenigstens thesenhaft in Erinnerung zu rufen, was „Geisteswissenschaftliche Didaktik“ ursprünglich gewesen ist³.

Dabei muß ich allerdings erhebliche Vereinfachungen vornehmen. Vor allem kann ich genauere Differenzierungen zwischen einzelnen Autoren und Autorengruppen *innerhalb* der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bzw. der Geisteswissenschaftlichen Didaktik nicht entwickeln. Ginge man in die Details, so ließen sich etwa zwischen Spranger, Litt, Nohl und Weniger sowie Wilhelm Flitner z.T. sehr deutliche Unterschiede ausmachen. Ich begnüge mich hier mit einem einzigen Hinweis: In einer freilich sehr groben Klassifizierung kann man innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, insbesondere auch innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Didaktik, zwischen einer eher konservativen, traditionsorientierten und einer eher progressiven, gegenwarts- und zukunftsorientierten Variante unterscheiden. Für die eher konservative Richtung können Eduard Spranger und Wilhelm Flitner als repräsentativ genannt werden, für die eher progressive Herman Nohl und Erich Weniger. Eine solche Unterscheidung entspringt übrigens nicht erst einer nachträglichen Einschätzung, sie findet sich schon im engeren Kreis der Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik selbst, nämlich bei der Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann⁴.

3 Vgl. zum Zusammenhang zwischen „geisteswissenschaftlicher“ und „kritisch-konstruktiver Didaktik“ meinen Beitrag „Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik“, in: Hans-Karl Beckmann (Hrsg.): *Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Stuttgart 1981, S. 49–71 und S. 211–213, bes. S. 50–55. – Eine ausführliche Interpretation der maßgeblichen Theorie der ursprünglichen geisteswissenschaftlichen Didaktik, nämlich derjenigen Erich Wenigers, habe ich unter dem Titel „Didaktik“ in folgendem Buch vorgelegt: Ilse Dahmer / Wolfgang Klafki (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim 1968, S. 137–173. – Meine eigenen Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Didaktik sind vor allem in den Büchern „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (3./4. Aufl. Weinheim 1964) und „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (10. Aufl. Weinheim 1975) enthalten.

4 E. Blochmann: Rezension von W. Flitners Büchern „Allgemeine Pädagogik“ und „Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung“ in: ZfP 1955, S. 248–250.

Unter dem Vorbehalt notwendiger Vereinfachungen ist festzustellen: Die Geisteswissenschaftliche Didaktik ist eine Teildisziplin der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, nämlich jene Disziplin, die auf das Problemfeld des Unterrichts gerichtet ist. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Ganzen war eine Richtung der Erziehungswissenschaft, die – im Anschluß an die sogenannte „Lebensphilosophie“ des Berliner Philosophen Wilhelm Dilthey (1833–1911) und seine Theorie der Geisteswissenschaften sowie an die neueuropäische Tradition pädagogischen Denkens, insbesondere seit Rousseau und Pestalozzi, Humboldt und Herbart, Schleiermacher und Fröbel – vor allem im Zeitraum zwischen 1918 und 1933 entwickelt und nach 1945 wieder aufgenommen und fortgeführt wurde. Von der Mitte der 20er Jahre bis 1933 und von 1945 bis etwa 1960 war die Geisteswissenschaftliche Pädagogik die einflußreichste Teilrichtung der Erziehungswissenschaft in Deutschland bzw. später in der Bundesrepublik.

Für die erste Generation, die – sieht man von der Vorläuferschaft Diltheys ab – *Gründergeneration* der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, kann man Herman Nohl, Eduard Spranger und Theodor Litt als die wichtigsten Repräsentanten und für die erste, nur etwa zehn Jahre jüngere Schüलगeneration dieser Pädagogen Erich Weniger und Wilhelm Flitner nennen, neben einer ganzen Reihe weiterer Namen, etwa Georg Geißler, Elisabeth Blochmann, Fritz Blättner, Wolfgang Scheibe, in gewisser Weise auch Otto Friedrich Bollnow und etliche andere.

Nach dem zweiten Weltkrieg haben Nohl, Spranger und Litt und die eben genannten und weitere Vertreter der zweiten Generation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dann eine recht große Zahl von Schülern gehabt, die etwa von der Mitte der 50er Jahre ab an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten und in verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern wirksam geworden sind. Aus dem Kreis dieser dritten Generation stammen aber zugleich diejenigen, die jenen Weiterentwicklungsprozeß von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft bzw. von einer geisteswissenschaftlichen zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik zu vollziehen bemüht sind.

Grenzen wir die Perspektive im folgenden vorwiegend auf das Problemfeld der Didaktik ein, so lassen sich folgende charakteristische Kennzeichen der Geisteswissenschaftlichen Didaktik in ihrer ursprünglichen Form benennen; ich beziehe mich dabei vor allem auf die Didaktik Erich Wenigers und die Arbeiten einiger seiner Schüler. Zuvor ist jedoch noch eine terminologische Klärung notwendig:

Wenn von „Geisteswissenschaftlicher Didaktik“ gesprochen wird, so wird der Begriff „Didaktik“ häufig mit der Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans – dieses ist der Titel der zentralen didaktischen

Schrift Wenigers⁵ – gleichgesetzt. In der Tat ist mit dem Titel jener Schrift das Problemfeld bezeichnet, das die geisteswissenschaftlichen Didaktiker für das Zentralproblem ihrer Disziplin hielten; das gilt sowohl für Weniger wie für Flitner und auch für meine früheren Arbeiten⁶. Gleichwohl deckte das Problem der Bildungsinhalte, die von der Geisteswissenschaftlichen Didaktik immer als *zielorientierte* Inhalte verstanden wurden, nach dem Verständnis dieses didaktischen Ansatzes nicht das Ganze des didaktischen Gegenstandsfeldes ab. Didaktik ist nach dem Verständnis Wenigers und Flitners durchaus im umfassenden Sinne Theorie des Unterrichts, wie Weniger es in der Einleitung der oben genannten Schrift ausdrücklich betont: „Die Didaktik unterwirft die(se) Gesamtheit des unterrichtlichen Geschehens ihrer Betrachtung“⁷. Innerhalb dieses umfassenden Gegenstandsbereiches hat die Problematik der zielorientierten Auswahl und Strukturierung der Inhalte des Unterrichts dann eine Zentralstellung. – So viel zu der terminologischen Vorbemerkung.

Im folgenden nenne ich in thesenartiger Form zehn entscheidende Charakteristika der Geisteswissenschaftlichen Didaktik:

1. Didaktik setzt generelle Zielentscheidungen bzw. einen Begriff von Bildung voraus oder schließt ihn ein. Daher wird die Geisteswissenschaftliche Didaktik mit Recht auch als *bildungstheoretische Didaktik* bezeichnet.
2. Es gibt seit der Neuzeit kein als allgemeingültig anerkanntes oder begründbares philosophisches, theologisches, wissenschaftstheoretisches System der Normen und Inhalte, die in der Schule durch Unterricht vermittelt werden sollen. Didaktische Entscheidungen über Auswahl und Anordnung von Lernzielen und -inhalten sind vielmehr geschichtliche Entscheidungen unter bestimmten geschichtlichen Voraussetzungen.
3. (Diese dritte Bestimmung ist eine Konkretisierung der zweiten). Didaktische Entscheidungen sind das Ergebnis der Auseinandersetzungen „geistiger“ bzw. „gesellschaftlicher Mächte“ (Kirche, Wissenschaft, politische Parteien, Wirtschaft usw.) oder genauer: Sie

5 E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 9. Aufl. Weinheim 1971. Auch in E. Weniger: Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hrsg. v. B. Schonig. Weinheim 1975, S. 199–294.

6 Vgl. W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 3./4. Aufl. Weinheim 1964. – Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 10. Aufl. Weinheim 1975.

7 E. Weniger: Theorie der Bildungsinhalte . . . , a.a.O., S. 5

sind Entscheidungen, die von den bildungspolitisch und pädagogisch Verantwortlichen angesichts der Auseinandersetzung „geistiger“ bzw. „gesellschaftlicher Mächte“ um Ziele und Inhalte des Unterrichts gefällt werden.

4. „Träger des Lehrplans“ – man könnte hier durchaus auch einsetzen: Träger von Richtlinien oder von Curricula – „und der regulierende Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt, der Staat“⁸. Weniger setzt dabei einen demokratischen Rechts- und Kulturstaat voraus, der seine regulierende Funktion im Sinne der „Eigenständigkeit der Erziehung“, d.h. hier: in Anerkennung des pädagogischen Ziels, junge Menschen zur Freiheit für eigene, zukünftige Entscheidungen, zur „Mündigkeit“ zu befähigen, wahrnimmt.
5. Wenn jede Entwicklungsstufe des Menschen ihren Wert in sich selber trägt und zugleich notwendige Bedingung der Erfüllung der jeweils folgenden ist (Rousseau), so gilt grundsätzlich Schleiermachers Prinzip, daß die Gegenwart des jungen Menschen und die Ansprüche der Zukunft stets zugleich befriedigt werden müssen.
6. Didaktische Forschung und didaktische Theorie werden von Weniger und Flitner als aufklärende Entscheidungshilfen für die Praktiker der Lehrplan- bzw. Richtliniengestaltung und für die praktizierenden Lehrer bei der Lösung ihrer konkreten didaktischen Aufgaben im Unterricht verstanden.
7. „Die Methode kann . . . immer nur mit ihren didaktischen Voraussetzungen beschrieben und gelehrt werden“⁹. Das ist der oft zitierte und diskutierte Satz vom Primat der Didaktik i.e.S. (also der Ziel- und Inhaltsentscheidungen) im Verhältnis zur Methodik.
8. Alle unter 1–7 skizzierten allgemein-didaktischen Prinzipien gelten auch für jede *besondere Didaktik einer bestimmten Schulart oder Schulstufe* und für jede *Fachdidaktik*. Fachdidaktische Entscheidungen können folglich nicht aus den einzelnen Fachwissenschaften abgeleitet werden, da Schulfächer, in denen es um die Vermittlung eines elementaren Wirklichkeits- und Selbstverständnisses für junge Menschen geht, und Fachwissenschaften nicht notwendig kongruent sind. So ist z.B. das Schulfach „Deutsch“ nicht einfach eine Vorstufe der Universitätsgermanistik und das Schulfach „Musik“ selbstverständlich nicht eine Vorstufe der Musikwissenschaft oder der Musikgeschichte. Die Einzelwissenschaften entwickeln als sol-

8 E. Weniger: Theorie der Bildungsinhalte . . . , a.a.O., S. 33

9 E. Weniger: Theorie der Bildungsinhalte . . . , a.a.O., S. 19–20. – Vgl. E. Weniger: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim 1960. Wiederabdruck in: E. Weniger: Ausgewählte Schriften . . . (vgl. Anm. 5.) S. 295–366.

che keine hinreichenden didaktischen Auswahlkriterien, wiewohl didaktische Entscheidungen selbstverständlich nicht ohne Bezug auf die jeweiligen Bezugswissenschaften gefällt werden können. Fachdidaktiken müssen als selbständige wissenschaftliche Disziplinen im Grenzbereich oder besser: im Beziehungsfeld von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften bzw. allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften entwickelt werden.

9. Didaktik wird, wie wissenschaftliche Pädagogik überhaupt, von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht als rein theoretische Disziplin verstanden, sondern als Wissenschaft *von* der Praxis *für* die Praxis, also als eine Wissenschaft, die mit der pädagogischen Praxis gemeinsam Verantwortung für die nachwachsende Generation teilt.
10. Das methodische Verfahren, mit dessen Hilfe Geisteswissenschaftliche Didaktik arbeitete, kann hier wiederum nicht ausführlicher erörtert werden. Es muß genügen, es als historisch-hermeneutisch zu bezeichnen, also als systematische Erschließung des Sinnes didaktischer Dokumente, und zwar mit dem Ziel, pädagogische Entscheidungssituationen aufzuklären, bewußte und begründbare pädagogische Entscheidungen zu ermöglichen, aber auch zu fordern. Mit „didaktischen Dokumenten“ sind zum einen Texte unterschiedlicher Art gemeint, also Lehrpläne, Richtlinien, Unterrichtskonzepte, didaktische Vorschläge, Zielkataloge, Programme von Reformgruppen usw., darüber hinaus aber auch mündliche Aussagen, didaktische Diskussionen u.ä. sowie implizite didaktische Vorstellungen pädagogischer Praktiker.

Der IV. Abschnitt dieses Beitrages wird in systematischer Absicht an diese Skizze wieder anknüpfen, wenn es darum geht, die bis heute m.E. nach wie vor gültigen Problemstellungen zu benennen, die die geisteswissenschaftliche Didaktik herausgearbeitet hat und die daher auch in jeder neueren didaktischen Konzeption zur Geltung kommen müssen.

III. Terminologische Klärungen

In einem ersten Erläuterungsschritt können die Bestimmungen „kritisch“ und „konstruktiv“ wie folgt präzisiert werden:

„*Kritisch*“ ist das in der hier vertretenen Position zum Ausdruck kommende Erkenntnisinteresse insofern, als sich diese Didaktik am Ziel der

Befähigung aller Kinder und Jugendlichen – aber auch aller Erwachsenen, denen pädagogische Hilfen in ihren Lernprozessen angeboten werden – zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen orientiert, zugleich aber den Tatbestand ernst nimmt, daß die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht und erforderliche Weiterentwicklungen und Veränderungen – im Sinne permanenter Reform – nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen. Didaktik muß daher einerseits die Erscheinungsweisen von und die Gründe für Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, untersuchen und andererseits Möglichkeiten, solche Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben.

Die Bestimmung „*konstruktiv*“ weist auf den durchgehenden *Praxisbezug*, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist. Dieser Theorie-Praxis-Bezug besteht aber nicht nur, wie im vorwaltenden Selbstverständnis der Geisteswissenschaftlichen Didaktik, in der Aufklärung des Praktikerbewußtseins über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern er schließt *Vorgriffe* der Theorie, Modellentwürfe für *mögliche Praxis*, begründete Konzepte für eine *veränderte Praxis*, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von „Praxis“ und „Theorie“.

Die Bestimmung des *Gegenstandsbereiches*, auf den sich kritisch-konstruktive Didaktik (als Forschung, Theorie- und Konzeptbildung) bezieht, muß unter zwei Aspekten erfolgen:

- unter dem Gesichtspunkt des Bedeutungsumfanges und
- der Binnenstrukturierung des umfangmäßig abgegrenzten Gegenstandsbereiches.

Zur Frage nach dem Bedeutungsumfang

Zwar hat Josef Dolch – der Sache nach an Comenius anknüpfend – bereits 1952 vorgeschlagen, Didaktik als „die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt“ zu verstehen. Sie befasse sich „mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stu-

fen“, also „auch mit jenen Formen des Lernens und Lehrens, die nicht Unterricht oder Lernen im Unterricht sind“¹⁰. Faktisch ist der Begriff „Didaktik“ gleichwohl auch in der deutschen Pädagogik der letzten Jahrzehnte vorwiegend auf Unterricht in Schule und Hochschule und auf Lehren und Lernen in schulähnlichen Institutionen, etwa den Volkshochschulen, bezogen worden, aber auch auf betriebliche Lehrlingsausbildung und, seit einigen Jahren verstärkt, auf periodisch angebotene Lehrgänge bzw. Kurse, wie sie etwa innerhalb der außerschulischen, z.B. der gewerkschaftlichen Jugendbildungsarbeit zunehmende Bedeutung erhalten. Inzwischen gibt es darüber hinaus aber auch in pädagogischen Arbeitsfeldern, die weder schulischer Art sind noch Lehrgangs-(Kurs-)Charakter haben, dringende Anforderungen und intensive Bemühungen zur Entwicklung didaktischer Reflexion und didaktischer Konzepte; das prägnanteste Beispiel ist hier die Freizeitdidaktik¹¹.

Angesichts dieser Entwicklungen ist es m.E. sinnvoll, den Begriff „Didaktik“ als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), systematisch vorbedachter „Lehre“ (im weitesten Sinne von reflektierter Lern-Hilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher „Lehre“ sich vollziehende Lernen zu beziehen¹².

10 Vgl. J. Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 3. Aufl. München 1960, S. 45.

Der Begriff „Didaktik“ hat sich seit dem 17. Jahrhundert, insbes. aber im 19. Jahrhundert als ein Zentralbegriff des pädagogischen Denkens im deutschsprachigen Raum eingebürgert. Die Spannweite des griechischen Grundwortes „didaskhein“ (lehren, unterrichten, lernen) und seiner Ableitungen (Lehre, Unterricht, Schule, lehrbar) macht es verständlich, daß der Begriff und seine Adjektivform „didaktisch“ bis heute eine Vielzahl weit oder eng gefaßter Auslegungen/Definitionen erfahren hat. Vgl. dazu meinen Lexikonartikel „Curriculum-Didaktik“ im Wörterbuch der Erziehung“, hrsg. v. Ch. Wulf. 6. Aufl. München 1984, S. 118–128.

11 Vgl. W. Nahrstedt, B. Hey, H.-Chr. Florek (Hrsg.): Freizeitdidaktik. Bd. I u. II. Bielefeld 1984. – In Bd. I habe ich eine Thesenreihe über „Freizeitdidaktik und Schuldidaktik – Zur Notwendigkeit einer Erweiterung des Didaktikbegriffs“ (S. 64–67) vorgelegt.

12 Dieser Vorschlag enthält terminologische Korrekturen an früher von mir bevorzugten Fassungen des Didaktikbegriffs, die allerdings innerhalb dieses weiten Bedeutungsrahmens weiterhin ihr relatives Recht behalten.

Im folgenden setze ich die Begriffe „Lehren“ und „Lernen“ in Anführungsstriche, weil es einstweilen an einem allgemeinverständlichen Oberbegriff fehlt, der nicht nur die in schulischen Einrichtungen und vergleichbaren Ausbildungsinstitutionen praktizierten Formen von Anregung und Leitung sowie Aneignung umfaßt, sondern auch z.B. die in der Freizeitbetreuung praktizierten Formen der Animation seitens der Betreuer und des Kommunizierens/Gestaltens/Spielens/Improvisierens auf seiten der Teilnehmer.

Da intentionales „Lehren“ und dadurch beeinflusstes „Lernen“ jedoch jeweils durch bestimmte vorgängige *Voraussetzungen* und parallel laufende Prozesse sowie durch spezifische *Rahmenbedingungen* beeinflusst werden, ist „Didaktik“ auf die Verarbeitung von Erkenntnissen

- der Sozialisationsforschung i.w.S.d.W., innerhalb ihrer vor allem auf die Erforschung der „Alltagswelten“ und der in ihnen „funktional“ ablaufenden Beeinflussungen und Lernprozesse und ihres Niederschlages in den Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen, Prägungen, Urteilsdispositionen, Interessen, Hoffnungen, Ängsten, Hemmungen der Individuen und
- der Institutionsforschung angewiesen, also auf die Analyse der Strukturen, der Regelungen, der Spielräume, der Begrenzungen und Veränderungsmöglichkeiten, die Einrichtungen wie Schulen, Hochschulen, Lehrwerkstätten, Volkshochschulen, Jugendhäuser, in denen Kurse oder Lehrgänge stattfinden, gewerkschaftliche Tagungsstätten, Freizeiteinrichtungen usw. im Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse enthalten.

Über diese Bezüge zur Sozialisationsforschung und zur Institutionsanalyse ist kritisch-konstruktive Didaktik ein weiteres Mal mit der Reflexion gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge verbunden.

Zur Binnengliederung des Gegenstandsbereichs der Didaktik

Innerhalb des zuvor umrissenen Problemfeldes der Didaktik (und im Bewußtsein der Beziehungen zum Sozialisations- und zum Institutionenproblem) lassen sich nun *Problemdimensionen* benennen, die das Gesamtfeld differenzieren.

Didaktische Praxis und die auf sie gerichtete didaktische Theorie bezieht sich auf

- Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozesse
 - über allgemeine und/oder besondere Ziele des „Lehrens“ und „Lernens“¹³;
 - die an Zielen orientierte Auswahl der Inhalte bzw. Themen des „Lehrens“ und „Lernens“;
 - auf die Methoden (Verfahren) des „Lehrens“ und „Lernens“ (einschließlich der sozialen Organisationsformen);

13 Eine genauere Aufschlüsselung zeigt, daß es sich um ein gestuftes Gefüge von Graden der Allgemeinheit bzw. der Spezialität von Lehr- bzw. Lernzielen handelt.

- auf die Medien des „Lehrens“ und „Lernens“, in denen die jeweilige, zielorientierte Thematik perspektivisch repräsentiert sein soll und die auf die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Lernenden abzustimmen sind;
- auf die Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen, die direkt oder indirekt „Lehren“ und „Lernen“ beeinflussen;
- auf die im jeweiligen pädagogischen Feld (Schule, Volkshochschule, Lehrwerkstatt, Freizeiteinrichtung usw.) tatsächlich ablaufenden Prozesse, die den Entscheidungsintentionen entsprechen oder ihnen zuwiderlaufen können, auf die Handlungen der Lehrenden/Ausbilder/Animateure und der Lernenden/Teilnehmer sowie die sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden/Ausbildern/Animateuren und Lernenden/Teilnehmern sowie zwischen ihnen, und zwar
 - einerseits hinsichtlich der auf die explizit gesetzten oder vereinbarten Ziele, Themen, Methoden, Medien bezogenen Prozesse (einschließlich expliziter Kritik daran),
 - andererseits hinsichtlich der „inoffiziellen“, „verborgenen“ Prozesse auf der „pädagogischen Hinterbühne“, denen vielfach die Bedeutung eines „heimlichen Lehrplans“ zugesprochen wird.

Die genannten Dimensionen haben in den verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern und den darauf gerichteten theoretischen Bemühungen unterschiedliches Gewicht, sie sind aber insgesamt als wirksam bzw. als wissenschaftlich aufklärungsbedürftig ebenso im Bereich schulischen Unterrichts wie z.B. im Bereich von außerschulischer Jugendbildung oder im Bereich von Maßnahmen der Freizeitbetreuung aufweisbar.

Der Begriff Curriculum, der – wie der Terminus „Didaktik“ – bereits im 17. Jahrhundert im pädagogischen Zusammenhang benutzt wurde (Daniel Morhof) und der – in Anlehnung an die anglo-amerikanische Terminologie und einen international verbreiteten Sprachgebrauch – in die Diskussion in der Bundesrepublik seit 1967 vor allem durch Saul B. Robinson eingeführt wurde¹⁴, bezeichnet *nicht* einen inhaltlich oder methodisch vom Problemkreis der „Didaktik“ klar abgrenzbaren Problemzusammenhang, sondern akzentuiert bestimmte Aspekte innerhalb jenes Fragenkomplexes, der früher und vielfach auch heute unter dem Terminus „Didaktik“ abgehandelt wurde bzw. wird: Es sind vor allem die Aspekte der konsequenten, unter Verwendung wissenschaftlicher Hilfsmittel vollzogenen oder mindestens unter-

14 S.B. Robinson: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 3. Aufl. Neuwied/Berlin 1971.

stützten *Planung*, der *Durchführung* und der *Auswertung* (Überprüfung, Evaluation) von unterrichtsbezogenen Vorentwürfen (Gesamt- oder Fach-Lehrpläne, Richtlinien, Unterrichtseinheiten, Lehr-Lern-Materialien-Systeme), sei es mit weitgehenden Festlegungen des Zusammenhanges zwischen Zielen, Inhalten, Medien, Methoden („geschlossene Curricula“), sei es im Sinne eher offener Empfehlungen/Angebote/Anregungen/Beispiele („offene Curricula“). „Geschlossene Curricula“ werden meistens zentralistisch, „offene“ meistens „schulnah“ entwickelt.

Auch der Begriff „Curriculum“ bzw. die Termini „Curriculumtheorie“, „Curriculumforschung“, „Curriculumentwicklung“ werden in unterschiedlich weiter Bedeutung verwendet: von manchen Autoren nur für den Ziel- und Inhaltsbereich, von anderen aber für den Gesamtzusammenhang planbarer Faktoren, die systematischen Unterricht in Bildungsinstitutionen bestimmen: von der Festlegung allgemeiner und spezieller Zielsetzungen über die Auswahl von Themen und Inhalten und die ziel- und inhaltsadäquate Wahl der Unterrichtsorganisation, der Lehr- und Lernmethoden bis zu den Unterrichtsmedien sowie der Entwicklung lernzielorientierter Tests.

Die Begriffe Didaktik und Curriculum können als *Allgemeine Didaktik* bzw. *Allgemeine Curriculumtheorie* auf die generellen Probleme des Unterrichts oder als *Bereichs-* bzw. *Fachdidaktik* oder *Bereichs-* bzw. *Fachcurriculumtheorie* im Hinblick auf begrenztere Arbeitsbereiche, z.B. Fächergruppen (etwa „naturwissenschaftliche Fächer“) oder Einzeldisziplinen (z.B. Geschichte), verwendet werden.

IV. *Bildungstheoretische Voraussetzungen kritisch-konstruktiver Didaktik*

Auch die kritisch-konstruktive Didaktik fußt, wie meine frühere didaktische Konzeption, auf einem bildungstheoretischen Fundament, sie orientiert sich an einer offenen, entwicklungsfähigen Bildungstheorie. Sie ist also *bildungstheoretische Didaktik*.

Aus einem systematischen und einem historischen Grund halte ich die bildungstheoretische Fundierung der kritisch-konstruktiven Didaktik für notwendig und für möglich. (Im folgenden greife ich auf Passagen der ersten und zweiten Studie dieses Bandes zurück.)

Systematisch gesehen ist eine zentrale, orientierende Kategorie, wie sie der Bildungsbegriff darstellt, notwendig, wenn die praktisch-pädagogischen Bemühungen und die sie aufklärenden und begründenden

theoretischen Untersuchungen und Reflexionen nicht in ein beziehungsloses Nebeneinander mannigfacher Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen. Die Notwendigkeit einer übergreifenden pädagogischen Zielkategorie bzw. eines Kategoriengefüges erweist sich auch daran, daß in manchen neueren pädagogischen bzw. didaktischen Konzepten zwar auf den Bildungsbegriff verzichtet wird, aber nicht im Sinne einer gleichsam „ersatzlosen“ Streichung, sondern so, daß an seine Stelle, aber in analoger Funktion, andere Zentralbegriffe treten. Kategorien wie „Emanzipation“ oder „Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit“, „autonome Handlungsfähigkeit“ u.ä. – im Sinne allgemeiner Prinzipien für pädagogische Zielbestimmungen verwendet – sollen strukturell genau das gleiche leisten wie die Kategorie „Bildung“: Sie bezeichnen zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungsmaßstäbe für die Vielzahl pädagogischer bzw. didaktischer Einzelplanungen und -maßnahmen.

In *historischer* Perspektive läßt sich zeigen, daß jener aspektreiche Bildungsbegriff, wie er im Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830 als eine Zentralkategorie des pädagogischen Denkens im deutschen Sprachraum entwickelt worden ist (– bei Lessing, Kant, Herder, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Schleiermacher, Herbart, Humboldt, Fichte, Hegel, Diesterweg, Fröbel u.a. –) ein durchaus kritisch-progressiver, nicht zuletzt – teils explizit, teils implizit – auch gesellschaftskritischer Begriff gewesen ist: Im Bildungsbegriff ist die Zentralidee der Aufklärung „aufgehoben“, die Kant als den „Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“ bezeichnet hat, d.h. Anspruch und prinzipielle Möglichkeit *jedes* Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, weiterhin die Auffassung vom Recht jedes Menschen auf pädagogisch zu unterstützende Entfaltung aller seiner Möglichkeiten (Pestalozzi und Humboldt: „Entwicklung aller Kräfte des Menschen“), überdies die Überzeugung, daß die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Individuum zugleich die Möglichkeit eröffnet, daß die Menschen in vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine fortschreitend vernünftigerere Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheitsspielräume vergrößern können.

Eine ausführliche Darstellung müßte auch die Verfallsgeschichte dieses Bildungsbegriffs im 19. und 20. Jahrhundert nachzeichnen und ihre Ursachen benennen, aber auch die – zunächst weitgehend erfolglosen – Versuche behandeln, die ursprünglich im Bildungsbegriff enthaltenen Impulse festzuhalten und weiterzuentwickeln, Versuche, wie sie

sich in Teilen des liberal-progressiven Bürgertums im 19. Jahrhundert, in der Arbeiterbewegung und ihren pädagogischen Theorieansätzen oder auch innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufweisen lassen, insbesondere aber auch jene Neubesinnung auf die aufklärerische Substanz des klassischen Bildungsbegriffs, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten etwa bei Heinz-Joachim Heydorn, Herwig Blankertz, Karl-Ernst Nipkow, Jürgen-Eckardt Pleines u.a. geleistet worden ist. – Es sind jene ursprünglichen und diese zeitgenössischen Auslegungen des Bildungsbegriffs, an die die bildungstheoretische Grundlegung der kritisch-konstruktiven Didaktik anknüpft.

Im Zusammenhang mit der (prinzipiell nie abschließbaren) Auslegung des Gefüges von generellen Zielaspekten des Bildungsbegriffs umfaßt die bildungstheoretische Grundlegung der kritisch-konstruktiven Didaktik insbesondere zwei Dimensionen: Die im Bildungsbegriff enthaltene Auffassung von der dynamischen Beziehung des (sich entwickelnden) Menschen zur historischen Wirklichkeit lege ich nach wie vor im Sinne der „Theorie der kategorialen Bildung“ aus, d.h. als ein nach vorn hin stets offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis zwischen „Subjekt“ und „Objekt“, einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen „aufschließen“, zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich *für* geschichtliche Wirklichkeit „aufschließen“, also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses¹⁵. – Angesichts der unendlichen Fülle des Konkreten, Einzelnen ist solche „wechselseitige Erschließung“ von Subjekt und Wirklichkeit aber nur möglich, wenn es gelingt, jene Fülle des Konkreten auf Grundformen, -strukturen, -typen, -beziehungen, kurz: auf ein Gefüge von *Kategorien* zurückzuführen und deren aktive Aneignung/Entwicklung im Bildungsprozeß mit pädagogischer Unterstützung zu ermöglichen¹⁶.

15 Vgl. die Abhandlung „Kategoriale Bildung“ in meinen älteren „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (10. Aufl. Weinheim 1975) und das Buch „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, 3./4. Aufl. Weinheim 1964.

Die Weiterentwicklung und Präzisierung meiner heutigen Auffassung von „kategorialer Bildung“ im Verhältnis zur ursprünglichen Fassung (vgl. Anm. 6) besteht darin, daß ich in der Beziehung von „Subjekt“ und „Wirklichkeit“ beide Seiten des Beziehungsverhältnisses deutlicher als früher als gesellschaftlich mitbedingte bzw. vermittelte (d.h. aber nicht: total determinierte) Momente verstehe. Dementsprechend muß auch der Vermittlungs-/Aneignungsvorgang selbst als von gesellschaftlichen Verhältnissen mitbedingter Prozeß untersucht bzw. – unter Berücksichtigung jenes Tatbestandes – jeweils neu ermöglicht und reflektiert werden.

16 Vgl. dazu die 4. Studie dieses Bandes über „Exemplarisches Lehren und Lernen“.

Damit ist bereits die zweite Dimension angesprochen: Eine der zentralen Bestimmungen des Bildungsbegriffs der deutschen Klassik und gegenwärtiger, dort anknüpfender Bemühungen um ein humanes und demokratisches Bildungskonzept besteht darin, daß Bildung als „*Allgemeinbildung*“ ausgelegt wird. Darin sind zunächst drei Bedeutungsmomente enthalten:

– „*Allgemein*“ besagt zum einen, daß Bildung eine Möglichkeit und ein Anspruch *aller* Menschen der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises, ja letztlich der Menschheit im ganzen ist.

– „*Allgemein*“ zielt weiterhin auf das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der analogen Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind: auf den Menschen als produktiv arbeitendes und seine Welt handwerklich-technisch veränderndes, erkennendes, ethisch und politisch entscheidendes und handelndes, emotional empfindendes und wertendes, zwischenmenschliche Beziehungen vollziehendes, ästhetisch wahrnehmendes und gestaltendes Wesen.

– Die Bestimmung „*allgemein*“ im Begriff der Allgemeinbildung meint schließlich, daß Bildung sich zentral *im Medium des Allgemeinen* vollzieht, d.h. in der Aneignung *von* und in der Auseinandersetzung *mit* dem die Menschen gemeinsam Angehenden, mit ihren gemeinsamen Aufgaben und Problemen, den in der Geschichte entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, den Erfahrungen des Menschen als Individuums und als gesellschaftlichen Wesens, aber auch den sich abzeichnenden zukünftigen Entwicklungen, Gefahren und Möglichkeiten und mit alternativen, ggf. kontroversen Antwortversuchen auf solche Schlüsselprobleme der Gegenwart und der Zukunft. Aneignung des und Auseinandersetzung mit dem Allgemeinen in diesem Sinne – das ist eine Präzisierung des kategorialen Bildungsverständnisses – geschieht nicht, um die Aufwachsenden auf die bisherige Geschichte festzulegen, sondern um sie zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historischen Gegenwart und ihrer Zukunft in Selbstbestimmung freizusetzen.

Bildung muß in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden:

– als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art;

– als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;

- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.

V. Perspektiven- und Methodenintegration: Der Zusammenhang von Hermeneutik, Empirie, Gesellschafts- und Ideologiekritik innerhalb der didaktischen Fragestellung

Forschungsmethodisch gesehen, ist kritisch-konstruktive Didaktik durch die Integration dreier methodischer Grundansätze gekennzeichnet:

- des historisch-hermeneutischen,
- des erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) und
- des gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatzes.

Es handelt sich dabei *nicht* um eine einfache Addition von Positionen in ihrer überkommenen Gestalt und daher auch *nicht* um die Übernahme von bisherigen wissenschaftstheoretischen Selbstdeutungen, mit denen die drei genannten Ansätze oder einzelne ihrer Varianten bisher verbunden waren oder noch heute verbunden werden, also z.B. des „kritischen Rationalismus“ im Hinblick auf *seine* Auslegung der wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen und Kriterien empirischer Forschung. Jener „Methodenverbund“ gründet sich vielmehr auf eine eigenständige wissenschaftstheoretische Argumentation: Die Notwendigkeit, (mindestens) jene drei wissenschaftsmethodischen Grundansätze miteinander in Beziehung zu bringen, läßt sich argumentativ nachweisen. Die Reflexion auf die Bedingungen, die Grenzen und die Konsequenzen jedes einzelnen Ansatzes zeigt dessen Ergänzungsbedürftigkeit durch die jeweils anderen im Sinne einer konstruktiven Synthese. Jeder Ansatz schließt nämlich Voraussetzungen ein, beruht – mindestens implizit – auf Annahmen, deren Gehalt und Gültigkeit nur durch die jeweils anderen Ansätze wissenschaftlich überprüft werden kann.

Die historisch-hermeneutische Perspektive

Der Gesamtzusammenhang muß vom *historisch-hermeneutischen Ansatz* aus aufgeschlüsselt werden. Denn Erziehung bezeichnet immer sinnhafte, bedeutungshaltige Handlungen und Prozesse bzw. die zur Ermöglichung solcher Handlungen und Prozesse geschaffenen, damit also selbst sinnorientierten Institutionen, und pädagogische Auffassungen bzw. Theorien sind explizite Auslegungen pädagogischer Sinngebungen bzw. Sinn-(Bedeutungs-)Zusammenhänge. Aber auch die durch erzieherische Handlungen und Institutionen ausgelösten Re-Aktionen der zu Erziehenden oder der erwachsenen Adressaten pädagogischer Angebote sind sinnhaltige, intentionale Handlungen, sowohl dann, wenn sie den pädagogischen Intentionen der Erziehenden entsprechen als auch dann, wenn sie von ihnen abweichen oder ihnen zuwiderlaufen; in beiden Fällen sind sie pädagogisch bedeutsam und bedürfen erziehungswissenschaftlicher Aufklärung.

Für die Didaktik (– wir grenzen die Betrachtung hier wie im folgenden vorwiegend auf den Bereich der schulbezogenen Didaktik ein, die in prinzipieller Hinsicht jedoch stellvertretend auch für die Didaktik außerschulischer pädagogischer Handlungsfelder stehen kann –) besagt das: Wo Lehrpläne, Richtlinien, Curricula entwickelt, wo Schulen eingerichtet, wo didaktische Theorien ausgearbeitet oder didaktische Konzepte im Unterricht verwirklicht werden, wo Lehrer miteinander über Ziele oder Inhalte oder Methoden oder Medien ihres Unterrichts diskutieren, wo Lehrer und Schüler und die Schüler untereinander in Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen treten, wo Lehrer sich bemühen, Schülern zur Einsicht z.B. in ein mathematisches Verfahren zu verhelfen, wo Schüler im Unterricht Fragen danach stellen, warum sie sich in Geschichte oder in der Gesellschaftslehre mit der amerikanischen oder der französischen Revolution beschäftigen sollen, wo zwischen Lehrern und Eltern oder in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit über Aufgaben der Schule in einer bestimmten Situation, über Schulreformen, über Prüfungs- oder Ausleseverfahren diskutiert oder gestritten wird, wo Schüler sich lernunwillig zeigen, Mitarbeit verweigern oder gegen Anforderungen und Angebote der Schule opponieren, kurz: wo didaktische Praxis und/oder didaktische Theorie betrieben wird, da handelt es sich stets darum, daß pädagogische *Bedeutungen*, pädagogische *Sinngebungen* und *Sinnbeziehungen* ausgedrückt, hergestellt, vermittelt, verwirklicht, diskutiert, problematisiert werden. Solche pädagogischen Bedeutungen oder Sinngebungen und die durch sie ausgelösten Re-Aktionen stehen – von den Beteiligten reflektiert oder nicht reflektiert – zum einen in umfassenderen erziehungsge-

schichtlichen Zusammenhängen, zum anderen in darüber hinausreichenden geschichtlich-gesamtgesellschaftlichen Kontexten. Zugleich sind solche historisch-gesellschaftlich vermittelten didaktischen Sinngebungen aber auf vermutete oder angestrebte zukünftige Geschichte bezogen, auf jene Lebenssituationen, Aufgaben und Möglichkeiten, mit denen Kinder, Jugendliche oder als lernfähig und -bedürftig angesprochene Erwachsene sich vermutlich werden auseinandersetzen müssen oder auf die sie selbst bereits in ihrer Vorstellung und ihren Lebensorientierungen vorausgreifen. In diesen Sinngebungen für Schule und Unterricht und in ihrer Kritik stecken aber nicht nur interpretierte Deutungen früherer pädagogischer Erfahrung und pädagogischer Traditionen, gesellschaftliche Implikationen und Vorgriffe auf die Zukunft, sondern zugleich – reflektiert oder implizit – jeweils bestimmte Auffassungen über den Sinn des menschlichen Lebens, über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, über die Bedeutung der Kindheit und der Jugend für die menschliche Existenz, also Voraussetzungen philosophischen Gehalts.

Der historisch-hermeneutische Ansatz zielt auf den eben skizzierten Problemzusammenhang, und zwar im Sinne jenes früher betonten Verständnisses von der Aufgabe der Erziehungswissenschaft generell bzw. der Didaktik im besonderen: Didaktik wird hier nicht als „rein theoretische“ Disziplin verstanden, sondern als Wissenschaft *von* der Praxis *für* die Praxis, also als eine Wissenschaft, die mit der pädagogischen Praxis gemeinsam Verantwortung für die nachwachsende Generation und für die an der Unterstützung bestimmter Lernprozesse interessierten erwachsenen Zeitgenossen teilt.

Demgemäß ist es die zentrale Aufgabe der Didaktik, mit wissenschaftlichen Methoden den Sinn didaktischer Entscheidungen, Entwicklungen, Diskussionen, Einrichtungen, die darin oft verborgenen historischen Momente, Zukunftsvorstellungen und philosophischen Implikationen herauszuarbeiten, sie intersubjektiv überprüfbar und diskutierbar zu machen und eben damit den didaktisch Handelnden und Entscheidenden – also z.B.: den Curriculumplanern und den Lehrern, aber auch den Schülern – dabei zu helfen, sich bewußt zu machen, was sie eigentlich tun, worüber und unter welchen historischen Bedingungen sie entscheiden und handeln, was eigentlich *in* ihren und *hinter* ihren Entscheidungen, Überlegungen, Handlungen steckt.

Besondere Bedeutung kommt in diesem Rahmen gegenwärtig *einer* Perspektive hermeneutischer Forschung zu, die die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwar benannt, aber nicht methodisch-systematisch ausgearbeitet hat: der Erforschung der jeweils gegenwärtigen didaktischen Wirklichkeit, soweit sie nicht primär in der Form von schrift-

lich fixierten, didaktisch-programmatischen Texten, sondern in konkreten Interaktionen (einschließlich sprachlicher Kommunikationsformen) und im impliziten Regelsystem didaktischer Institutionen und Materialien zum Ausdruck kommt. Erst Anregungen der jüngeren Kommunikationsforschung, der phänomenologischen Soziologie (Schütz, Berger-Luckmann u.a.) und des Symbolischen Interaktionismus¹⁷ haben hier zur Entwicklung mehrerer, ausbauwürdiger Zweige hermeneutischer Forschung geführt¹⁸. Sie richten sich etwa auf die Untersuchung der Lehrersprache und der Schülersprache bzw. der unterrichtlichen Kommunikationen verbaler und nicht-verbaler Art; auf die Ermittlung und Deutung von Gegenstands- und Sozialbeziehungen von Kindern und Jugendlichen in ihren außerschulischen „Lebens-“ bzw. „Alltagswelten“ und ihren „Subkulturen“, auf musikalische, szenische, graphische und „modische“ Ausdrucksformen heutiger junger Menschen, auf die Gestik und Mimik von Lehrern und ihre Rezeption bzw. die Re-Aktionen der Adressaten usw.

In enger Beziehung zu den eben skizzierten Fragestellungen hermeneutischer Forschung steht die seit einigen Jahren erfreulicherweise wiederbelebte, nun sozialwissenschaftliche Einsichten integrierende pädagogische Biographieforschung: Gerade eine Didaktik, die an der Frage nach Möglichkeiten und Behinderungen der Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit und ihren Bedingungskomponenten – Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Empathie, Frustrationstoleranz, Verantwortungsfähigkeit – orientiert ist, muß Untersuchungen betreiben, die uns Einblick in den von frühester Kindheit an sich vollziehenden Vorgang von Aneignungen und Auseinandersetzungen des sich entwickelnden Individuums im Einflußbereich sozialer Beziehungen, erzieherischer Einwirkungen und umfassender gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse verschaffen können. Sie können dazu verhelfen, Möglichkeiten didaktischer Hilfen zum Aufbau von Selbstidentität, sozialer Beziehungs- und Behauptungsfähigkeit, Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit zu entwerfen, aber auch die Grenzen solcher Angebote zunehmend realistischer einzuschätzen.

17 Vgl. zur Rezeption des Symbolischen Interaktionismus in der Erziehungswissenschaft u.a.: K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972. – W. Schreiber: Interaktionismus und Handlungstheorie. Weinheim 1977.

18 Vgl. dazu auch die von W. Lippitz vertretene, ausdrücklich dem Traditionszusammenhang der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugeordnete „hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik“. Als erster Zugang eignet sich: W. Lippitz: Die hermeneutisch-phänomenologische Pädagogik. In: Westermanns Päd. Beiträge 1984, S. 40–44. – Ausführlicher: W. Lippitz: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim 1980.

Die empirische Perspektive und ihre Verschränkung mit der historisch-hermeneutischen Perspektive

Nun deutete sich schon in den vorangehenden Ausführungen an, daß eine konsequente Reflexion über Leistungsfähigkeit, Implikationen und Grenzen der in historisch-hermeneutischer Perspektive zu gewinnenden didaktischen Erkenntnisse unausweichlich auf die Notwendigkeit der Ergänzung *durch* und der Verknüpfung *mit* empirischer Forschung hinführt. Das ist immer dort der Fall, wo historisch-hermeneutische Untersuchungen direkt auf gegenwärtige Probleme des Lehrens und Lernens bezogen sind oder wo sie – von der Aufarbeitung eines problem- oder realgeschichtlichen Zusammenhanges herkommend – dahingehend ausgelegt werden. Historisch-hermeneutische Forschung bzw. Interpretation kann nicht allein den didaktisch bedeutsamen Gesamtzusammenhang erfassen. Sinngebungen, die man in didaktischen Dokumenten, d.h. in Curricula, didaktischen Theorien, Lehrerhandbüchern, in der Unterrichtsplanung eines Lehrers, in den Zielsetzungen einer pädagogischen Reformbewegung, in Schulbüchern und sonstigen Schulmaterialien antrifft und die zweifellos die Wirklichkeit der Schulgestaltung, des Unterrichts, der Kommunikation und Interaktion von Lehrern und Schülern im Unterricht beeinflussen, sie sind doch nicht das Ganze dieser didaktischen Wirklichkeit. Eine historisch-hermeneutische Interpretation erfaßt „nur“ die intentionale und interpretative Seite, mit anderen Worten: die Sinnggebungs- und Sinnzusammenhangsmomente der didaktischen Realität (– mögen diese Zusammenhänge auch z.T. erheblich über das jeweils aktuelle Bewußtsein der Handelnden hinausreichen –); damit ist jedoch noch nicht der Gesamtzusammenhang didaktischer bzw. didaktisch bedeutsamer Realität erschöpft. Man kann z.B. historisch-hermeneutisch die in einem Curriculum für den Geschichts- oder Mathematikunterricht steckenden didaktischen Sinngebungen aufschlüsseln, aber ob die Realität des Unterrichts in den betreffenden Schulen mit diesen Sinngebungen übereinstimmt oder vielleicht weit davon abweicht – und dieses, obwohl die Lehrer sich möglicherweise in ihrem didaktischen Bewußtsein mit dem betreffenden Curriculum identifizieren und der Überzeugung sind, im Sinne jenes Curriculums zu unterrichten – das kann man *allein* auf historisch-hermeneutischem Wege nicht feststellen. – Man kann Zielsetzungen eines Lehrers für eine Unterrichtseinheit, manche seiner Einschätzungen der Voraussetzungen der Schüler, die Planung seines methodischen Verhaltens usw. hermeneutisch z.B. aus einer schriftlichen Unterrichtsvorbereitung erschließen. Aber ob die Wirklichkeit des Unterrichts dieses Lehrers diesen Sinngebungen entspricht, ist damit keineswegs sicher.

Fragen nach der jeweils gegenwärtigen, didaktischen bzw. didaktisch bedeutsamen Wirklichkeit lassen sich also *allein* mit historisch-hermeneutischen Verfahren nicht beantworten, z.B. Fragen folgender Art:

- Wie gehen die Entscheidungsprozesse in einer Curriculumkommission tatsächlich vor sich, wer dominiert, mit welchen Mitteln wird versucht, Gesprächspartner zu überzeugen, welche Argumente setzen sich durch?
- Wie verhalten sich Lehrer und Schüler real im Unterricht?
- Welches sind die faktischen Auswirkungen (und nicht nur die Absichten, die Sinngebungen) eines Curriculums oder, spezieller, einer bestimmten Unterrichtsmethode? usw.

Um solche Fragen beantworten zu können, ist der Einsatz weiterer, nämlich empirischer Forschungsmethoden notwendig, also etwa Fragebogenerhebungen, Interviewverfahren, die Durchführung von Feldexperimenten, von systematischen Unterrichtsbeobachtungen, der Einsatz von Tests usw., wobei die damit gewonnenen Daten dann mit entsprechenden Auswertungsverfahren, ggf. statistischer Art, verarbeitet werden müssen.

Die Geisteswissenschaftliche Didaktik hat tatsächlich immer wieder Annahmen und Aussagen empirischen Gehalts gemacht, war in dieser Hinsicht aber – wie man in der Rückschau sagen muß – erstaunlich naiv bzw. selbstsicher in der Meinung, Realität sozusagen unmittelbar, durch einfache individuelle Beobachtung und engagierte Teilnahme erfassen zu können. Eben diese Naivität ist m.E. völlig zu Recht seit dem Ende der 50er Jahre von empirischen Forschungsansätzen in der Erziehungswissenschaft aus kritisiert worden.

Diese Sichtweise der didaktischen Forschungs- und Theoriebildungsproblematik ist, wie bereits betont wurde, für die Didaktik in Deutschland relativ neu, obwohl es auch hier frühe Vorläufer einer empirisch verfahrenen Didaktik gegeben hat (Meumann, Lay, Schultze, Petersen u. a.). In größerem Maßstabe gibt es empirisch-pädagogische Forschung in der Bundesrepublik jedoch erst seit etwa 30 Jahren. Wie stark das Neuartige an dieser Entwicklung – verglichen mit der bis dahin dominierenden Tradition der deutschen Didaktik bis zum Beginn der 60er Jahre – empfunden worden ist, kommt u. a. auch darin zum Ausdruck, daß man sie als „realistische Wende“ in der deutschen Erziehungswissenschaft und der deutschen Didaktik bezeichnet hat¹⁹.

19 H. Roth: die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In H. Roth: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967, S. 113–126.

Nun wird diese sog. „realistische Wende“ bis heute häufig als eine *Ablösung* des historisch-hermeneutischen Ansatzes durch den empirischen gedeutet, ja man hat die Entwicklung z.T. so interpretiert, daß die Pädagogik erst mit ihrer Wendung zur empirischen Forschung eine wissenschaftliche Disziplin geworden sei, daß Empirie – als Inbegriff wissenschaftlicher Verfahren überhaupt verstanden – die noch als vorwissenschaftlich eingeschätzte Hermeneutik abgelöst habe oder, wo das noch nicht geschehen sei, sobald wie möglich ablösen müsse. Hermeneutik und Empirie schließen, so scheint es danach, einander aus.

Ich behaupte: Hier liegen fundamentale Irrtümer vor, Empirie versteht sich selbst völlig falsch, wenn sie meint, sich von Hermeneutik als vermeintlichem Gegensatz oder als Vorstufe von Wissenschaft distanzieren zu müssen. Sie verkennt dann nämlich, daß sie, die empirische Forschung und ihre „Gegenstände“, sozusagen voller hermeneutischer Probleme stecken, gleichsam von Hermeneutik durchzogen und umklammert sind. Das gilt in dreifacher Hinsicht:

Erstens setzt jede empirische Untersuchung eine Fragestellung voraus. Wenn jemand z.B. als Vorarbeit für die Entwicklung neuer Richtlinien für politische Bildung eine Expertenbefragung unter dem Aspekt durchführt: welche politischen Erfahrungen, Erkenntnisse und Fähigkeiten sollten nach Meinung von Experten Schüler einer allgemeinbildenden oder einer Spezialschule erwerben, und wenn zu diesem Zweck z.B. eine Fragebogenerhebung oder Interviews durchgeführt werden, so stecken in einem solchen Ansatz bereits eine Anzahl von Deutungen, von Sinngebungen. Es wird z.B. vorausgesetzt, daß es überhaupt sinnvoll sei, politische Bildung in der Schule zu erteilen, daß sie Schülern Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit bestimmten Lebenssituationen und den darin enthaltenen politischen Phänomenen eröffnen solle u.ä. Das sind keineswegs selbstverständliche Sinngebungen, Bedeutungssetzungen für diesen Unterricht, vielmehr Vorentscheidungen, die gewiß diskutierbar, wie ich meine: mit Argumenten begründbar sind, die aber auf keinen Fall bloße „Fakten“ sind, welche man durch vermeintlich interpretationsfreie empirische Bestandsaufnahme „feststellen“ könnte. – Man setzt bei einer solchen Untersuchung weiterhin voraus, daß jene Experten in irgendeinem Grade wirklich zuständig sind für die betreffenden Lebenssituationen und die darin enthaltenen politischen Aspekte, daß sie über solche Situationen ein sachverständiges Urteil abgeben können. Warum eigentlich? In der Antwort auf diese Frage stecken wiederum Deutungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, Annahmen über die Urteilskompetenz bestimmter Menschengruppen, und in solchen Annahmen steckt wiederum Geschichte, Tradition. – Man könnte dieses oder weitere Beispiele ausdifferenzie-

ren, würde aber im Prinzip immer auf den gleichen Grundsachverhalt stoßen: Wenn ein Empiriker seine eigenen Fragestellungen rational aufklären, begründen will, dann treibt er – ob er sich nun darüber im klaren ist oder nicht – im Grunde *Hermeneutik*, d.h. rational interpretierende, sinnauslegende Klärung seines Vorverständnisses. Andernfalls weiß er überhaupt nicht, war er als empirischer Forscher eigentlich tut.

Zweitens stecken nicht nur in den Fragestellungen empirisch-didaktischer Forschung historisch-hermeneutisch aufklärbare und aufklärungsbedürftige Prämissen. Auch die „Gegenstände“ dieser Forschung, also etwa die Handlungen, Beziehungen, Institutionen, Vorgänge, Bedingungen, die empirisch-didaktische Forschung mit Hilfe von Beobachtungen, Befragungen, Interviews, Experimenten oder Quasi-Experimenten u.ä. untersucht, sind selbst sinnhafte, bedeutungshaltige, mindestens durch Sinnkontexte *mitbestimmte* Phänomene, nicht „bloße“ Gegebenheiten im Sinne von Natur-Fakten: ob man nun die Erziehungsstile von Lehrern in verschiedenen Schulen oder die Auswirkung unterschiedlicher Erziehungsstile auf die Lernleistungen oder die Lernmotivation oder das soziale Verhalten der Schüler überprüft oder ob man die Wirkung bestimmter Methoden – z.B. des Gruppenunterrichts oder des programmierten Unterrichts oder eines primär vom Lehrer gelenkten Unterrichts – auf die Entwicklung der Bewegungsfähigkeit von Kindern, ihrer Spielfähigkeit, ihrer musikalischen oder visuell-kommunikativen Rezeptionsfähigkeit usw. ermitteln will.

Das bedeutet zunächst, daß empirisch-didaktische Forschung bei der Anlage ihrer Untersuchungsverfahren dieser Sinnhaftigkeit ihrer Forschungs„gegenstände“ gerecht werden muß, also z.B. die Untersuchungseinheiten, die sie beobachtet, als kleinste *Sinneinheiten* definieren muß (nicht aber die Sinnschwelle unterschreiten darf). Aber mehr noch: Die einzelnen Fakten, Ereignisse, Vorgänge im Unterricht stehen ja immer in *Sinnzusammenhängen* und können nur im Rahmen solcher Sinnzusammenhänge richtig aufgefaßt werden. – Nun mußte die bisherige Unterrichtsforschung, sofern sie sich am neopositivistischen Wissenschaftsverständnis orientierte, jedoch gerade so verfahren, daß sie den komplexen Zusammenhang des Unterrichts in möglichst kleine Elemente zerlegte, die als voneinander isolierbar betrachtet wurden: z.B. verbale Schüleräußerungen und verbale Lehreräußerungen, die bestimmten Ordnungssystemen zugeordnet wurden. Als Beispiele weise ich auf die Kategorien der Interaktionsanalyse im Unterricht von Bales oder Bellack oder Flanders²⁰ hin: Der Lehrer lobt und ermutigt, er

20 Vgl. die Darstellung und differenzierte Hinweise auf die Originalliteratur bei H. Merrens und H. Seiler: Interaktionsanalyse. Stuttgart 1978, bes. S. 45–58, 78–90, 147–161.

benutzt Gedanken des Schülers, er stellt Fragen, er vermittelt Kenntnisse oder seine Auffassungen, er kritisiert oder zeigt in anderer Weise seine Autorität, und auf der anderen Seite: Der Schüler beantwortet Fragen, er spricht aus eigenem Antrieb usw.

Solche Kategorien sind, wie man mit Recht kritisch festgestellt hat, zunächst einmal inhaltsneutral. Sie abstrahieren von der Frage, ob es sich bei dem untersuchten Unterricht um Mathematik- oder Fremdsprachenunterricht oder visuelle Kommunikation oder Sportunterricht oder Religionsunterricht usf. handelt. Aber auch wenn man solche Gesichtspunkte mitberücksichtigt, bleibt ein ungelöstes Problem. Es soll an einem kleinen Beispiel verdeutlicht werden: Die einzelne Lehrerfrage oder eine vom Lehrer gegebene Information können sehr unterschiedliche Bedeutung, sehr unterschiedliche Wirkung für den Lernprozeß der Schüler haben, je nachdem, an welcher Stelle im Unterrichtsverlauf sie stehen, ob sie einem Schüler, der mit einer Aufgabe nicht zurechtkommt und dessen Lernmotivation völlig abzusinken droht, helfen, die Schwierigkeiten zu überwinden, oder ob sie einen produktiven Such- und Lösungsprozeß, den einige Schüler schon begonnen haben, stören, weil diesen Schülern die Chance genommen wird, ein Problem selbst zu bewältigen und damit eine sachbezogene, bedeutungshaltige Rückmeldung zu erhalten und eine positive Könnenserfahrung zu machen.

Das Beispiel mag hier genügen. Es sollte einen allgemeinen Sachverhalt kennzeichnen: Die einzelnen Daten, die empirische Forschung registriert, und die Beziehungen, die sie ermitteln will, können nur sachgemäß aufgefaßt werden, wenn die jeweiligen Sinnzusammenhänge berücksichtigt werden, in denen jene einzelnen Daten auftreten. Von dieser Erkenntnis aus stellt sich die Aufgabe der Unterrichtsforschung, aber z.B. auch der Interpretation des eigenen Unterrichts durch einen Lehrer, durchaus schwierig dar: Der empirische Unterrichtsforscher muß nun nicht nur formale, möglichst trennscharfe Beobachtungsklassen bilden und dafür sorgen, daß er selbst bzw. weitere Beobachter die einzelnen Vorgänge des Unterrichts möglichst zuverlässig den Klassen zuordnen, sondern man muß nun zugleich den inhaltlich konkreten Unterrichtsprozeß mitprotokollieren, auf Tonband oder Videoband aufnehmen und die registrierten Einzelvorgänge jeweils im Sinnzusammenhang und aus dem Sinnzusammenhang des gesamten Unterrichtsablaufs heraus interpretieren. — Es gibt inzwischen einige richtungsweisende Ansätze einer Schul- und Unterrichtsforschung in diesem Sinne²¹.

21 Vgl. etwa Th. Heinze: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München 1976. — Projektgruppe „Textinterpretation und Unterrichtspraxis“: Projektarbeit als Lernprozeß. Frankfurt/M. 1974. — B. Schön / K. Hurrel-

Hier sind dann vor allem auch Ansätze zur Sprache zu bringen, die einem bereits erwähnten, neueren Ansatz der Soziologie zu verdanken sind, dem „Symbolischen Interaktionismus“.

Der Grundgedanke des Symbolischen Interaktionismus lautet: Menschliches Handeln, insbesondere Handeln von Menschen im Kontakt mit anderen Menschen, ist ein durch bedeutungshaltige, sinnhaltige Zeichen – sprich: Symbole – vermitteltes Handeln; solches Handeln kann nicht als Reagieren auf Reize interpretiert werden, sondern muß als sinnhaltiger Ausdruck verstanden werden, der jeweils davon abhängt, wie eine Person das Verhalten anderer Personen wahrnimmt und deutet. Pädagogisches Handeln und folglich Lehren und Lernen, Kommunikation von Lehrern und Schülern im Unterricht muß in diesem Sinne als eine spezifische Form symbolischen Handelns verstanden werden. Unterrichtsforschung steht dann vor der Aufgabe, nicht isolierte Verhaltensakte von Lehrern und Schülern zu registrieren und sie vorweg definierten Verhaltensklassen zuzuordnen, sondern die Akte von Lehrern und Schülern im Unterricht als symbolisch, nämlich sprachlich oder außersprachlich (z.B. mimisch oder im Bewegungsausdruck oder im bildnerischen oder musikalischen Ausdruck) vermittelte Interaktion zu betrachten, also Interaktionsfolgen zu beschreiben und in ihrem jeweiligen Sinn zu entschlüsseln.

Es ist hier nicht der Ort, um auf die zahlreichen Konsequenzen einzugehen, die sich von hier aus für eine Weiterentwicklung und Umorientierung empirischer Unterrichtsforschung im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Didaktik ergeben. Diese Forschung wird keineswegs einfacher, sondern komplizierter als die herkömmliche Unterrichtsforschung; sie wird den Anspruch auf möglichst umfassende Geltung der von ihr ermittelten Beziehungen im Sinne allgemeiner Gesetzmäßigkeiten reduzieren und sich, mindestens zunächst, stärker auf Fragestellungen konzentrieren müssen, die an bestimmten Zielsetzungen, bestimmten Inhaltszusammenhängen und bestimmten Situationstypen orientiert, eben damit aber auch praxisnäher sind; oft wird es sich zunächst um exemplarische Einzelfallanalysen handeln müssen.

Drittens: Daß die abschließende Phase empirischer Untersuchungen im Grunde immer schon, und zwar zentral, hermeneutischen Charakter

Forts. Fußnote 21

mann: Schulalltag und Empirie. Weinheim 1979. – H. Chr. Berg: „Gelernt haben wir nicht viel“. Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie. Braunschweig 1976. – F. Thiemann (Hrsg.): Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht. Königstein 1980. – E. Terhart: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.

trägt, kommt mindestens indirekt bereits darin zum Ausdruck, daß sie auch in solchen Selbstaussagen, die sich explizit von Hermeneutik meinen absetzen zu müssen, als „Interpretation der gewonnenen Daten“ bezeichnet wird. Dieser Zusammenhang wird im hier vertretenen Konzept eines integrativen Methodenverbundes nachdrücklich ins Licht gerückt: Wenn zu Beginn einer didaktisch-empirischen Untersuchung die Auseinandersetzung mit Bedeutungszusammenhängen – methodologisch gesprochen: Hermeneutik – notwendig war, um den Sinn der leitenden Fragestellung(en) deutlich machen und aus komplexen Zusammenhängen methodisch herauslösen zu können (– und nur durch zeitweilige Isolierung von Fragestellungen ist wissenschaftliche Forschung generell und empirische Forschung speziell überhaupt möglich –), und wenn die Phase der „Datenerhebung“ sich erneut als von Sinnzusammenhängen mindestens mitbestimmt erwies, so bedarf es *nach* der Datenerhebung wieder der Interpretation der ermittelten „Fakten“ und der Einordnung in jene umfassenderen didaktischen Sinnzusammenhänge, aus denen die spezielle Frage zunächst einmal herauspräpariert werden mußte. Solche Sinnauslegung ist sowohl notwendig, um begründete Fragestellungen für neue empirische Untersuchungen entwickeln zu können, als auch, um irgendwelche praktischen Folgerungen aus den Ergebnissen der betreffenden Untersuchung heraus entwickeln zu können. Denn pädagogische Praxis ist immer ein komplexer Handlungszusammenhang, in dem verschiedene Faktoren in einem wechselseitigen Bedingungs- und Wirkungsverhältnis stehen, und jedes Ergebnis einer begrenzten empirischen Untersuchung, die sich auf einen oder wenige dieser Faktoren beschränkt hat, muß, wenn sie Bedeutung für die Praxis gewinnen will, wieder in jenen komplexen Zusammenhang hineingestellt, sozus. re-integriert werden. Das ist eine produktive hermeneutische Leistung, bei der nicht nur bereits vorhandene Sinnzusammenhänge aufgeklärt, sondern bisherige Sinnzusammenhänge verändert oder neue Sinnzusammenhänge entworfen werden können.

Es zeigt sich: Sowohl die Alternative: *entweder* historisch-hermeneutische *oder* empirische Forschung als auch der friedlich-schiedliche Lösungsvorschlag: *einerseits* historisch-hermeneutische, *andererseits* empirische Forschung – ein Vorschlag, der auf ein bloßes Nebeneinander und eine wechselseitige, aber folgenlose Tolerierung beider Ansätze hinausläuft – sind für die Erziehungswissenschaft allgemein und die Didaktik speziell unfruchtbar. Das Gegeneinander oder Nebeneinander von Hermeneutik und Empirie muß vielmehr durch eine strukturierte Kooperation abgelöst werden, weil jeder der beiden Ansätze den je-

weils anderen voraussetzt oder in den Konsequenzen der Ergänzung und Kontrolle durch ihn notwendig bedarf.

Die gesellschaftskritisch-ideologiekritische Perspektive und ihre Verschränkung mit der historisch-hermeneutischen und der empirischen Perspektive

In den bisherigen Ausführungen ist bereits mehrfach angesprochen worden, daß didaktische Fragestellungen und Zusammenhänge – wie pädagogische Praxis und Theorie der Erziehung im ganzen – in umgreifende ökonomische, soziale, politische, kulturelle Verhältnisse und Prozesse verflochten sind; abkürzend nennen wir dieses umgreifende Beziehungsgefüge hier „gesamtgesellschaftlich“. Auf diese Problem- perspektive sind nun jene Fragestellungen und Verfahrensweisen gerichtet, die als *dritter*, „gesellschaftskritisch-ideologiekritischer Ansatz“ in den integrativen Methodenverbund der kritisch-konstruktiven Didaktik einbezogen sind.

Blickt man in die europäische Erziehungsgeschichte zurück, so gibt es auch für diese Position historische Vorläufer, die z.T. bereits in der Entwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine erhebliche Rolle gespielt haben, wenn auch nicht unter den jetzt vor allem interessierenden Gesichtspunkten. Man kann etwa auf Rousseaus Gesellschaftskritik als eine entscheidende Voraussetzung seiner Erziehungstheorie hinweisen, auf Erziehungskonzepte der Französischen Revolution, auf begrenzte Ansätze bei Schleiermacher und Diersterweg im 19. Jahrhundert oder bei Siegfried Bernfeld in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts. Aber diese Tradition ist lange Zeit weitgehend vergessen worden. Den entscheidenden Impuls erhielt die deutsche Erziehungswissenschaft allgemein und die deutsche Didaktik speziell in dieser Hinsicht von einer bestimmten Schule der Sozialphilosophie, die meistens als „Kritische Theorie“ oder auch als „Frankfurter Schule der Philosophie“ bezeichnet wird. Ihre Grundkonzeption ist zwar schon vor 1933 entwickelt worden, sie ist aber erst nach 1966/67 in der Bundesrepublik zu voller Wirkung gekommen. Diese gesellschaftsphilosophische Richtung kann exemplarisch durch die Namen von Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse und Jürgen Habermas gekennzeichnet werden. Insbesondere die Schriften von Habermas haben die deutsche Erziehungswissenschaft in den letzten zehn Jahren nachhaltig beeinflußt²². Diese „kritische Theorie“ versteht sich als selbständige Fortsetzung von

22 Vgl. u.a.: D. Hoffmann: Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1978. – R. Uhle: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und kritische Erziehungswissenschaft. München 1976.

Ansätzen der marxistischen Gesellschaftsanalyse. Aber sie ist mindestens in einer Hinsicht stärker am jüngeren als am späteren Marx orientiert geblieben, und das ist für den Problemzusammenhang einer kritisch-konstruktiven Didaktik von erheblichem Gewicht: Trotz aller Betonung der fundamentalen Bedeutung der ökonomischen Verhältnisse für die gesellschaftliche, politische und kulturelle Struktur eines Gemeinwesens und für die Prägung des Sozialisationsprozesses der Menschen in einer bestimmten Gesellschaft und trotz der Kritik am Kapitalismus als der ökonomischen Organisationsform der Bundesrepublik wie anderer westlicher Gesellschaften hat die Frankfurter Schule niemals den aus dem deutschen Idealismus stammenden Leitgedanken der mündigen Person aufgegeben, die sich – obwohl sie gesellschaftlich vermittelt und immer auf Gesellschaft bezogen ist – kritisch, selbstbestimmt und insofern frei verhalten kann und verändernd auf die Gesellschaft zurückzuwirken vermag. Die zunehmende Verwirklichung der Selbstbestimmung für alle Menschen ist aber an den Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen, der ökonomischen Ausbeutung, der gesellschaftlichen Ungleichheit, positiv gewendet: an den Aufbau einer sozialen Demokratie gebunden.

Hier interessiert die Bedeutung dieses Ansatzes für die methodologische Struktur kritisch-konstruktiver Didaktik. Dabei kann es sich – so wenig wie für die allgemeine Erziehungswissenschaft – nicht um einfache Übernahmen oder „Anwendungen“ von Elementen der „Kritischen Theorie“ handeln, sondern nur um kritisch prüfende Rezeption und sachgemäße Übersetzung in den didaktischen Problemzusammenhang mit seiner „relativen Eigenständigkeit“, die sich aus dem historisch erarbeiteten Problembewußtsein und der Aufgabe der Didaktik ergibt, Aufklärung *über* und Hilfen *zur* Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu leisten.

Unter der jetzt angesprochenen Perspektive ist von folgender Grundhypothese auszugehen: Alle didaktischen Institutionen und Entscheidungen – die Organisation von Schulen, die Gestaltung von Curricula, der Unterrichtsstil von Lehrern, der Inhalt und die Form von Schulbüchern und aller übrigen didaktischen Materialien usw. – sind unausweichlich von gesellschaftlichen Verhältnissen und Vorstellungen geprägt, und sie haben gesellschaftliche Folgen. Es gibt keine pädagogische bzw. didaktische Provinz außerhalb der Gesellschaft. Die relative Eigenständigkeit der Erziehung in Praxis und Theorie, also auch die relative Eigenständigkeit von Schule und Unterricht (wie von freizeitdidaktischen Einrichtungen und Maßnahmen usf.) muß *innerhalb* gesellschaftlicher Zusammenhänge und in kritischem Bezug auf sie begründet und durchgesetzt werden. Daraus folgen auch für die Didaktik besondere Fragestellungen und Forschungsaufgaben und die Notwendigkeit der Entwicklung entsprechender Untersuchungsmethoden, und zwar im Hinblick auf zwei miteinander verzahnte Problemaspekte:

Zum *einen* muß gefragt werden: Wie schlagen sich gesellschaftliche Verhältnisse und Entwicklungen etwa im Inhalt von Richtlinien/Lehrplänen/Curricula, in den expliziten und impliziten innerschulischen Beurteilungs- und Ausleseprozeduren, in den Schulbuchtexten und in sonstigen Lehr- und Lernmaterialien nieder, in den Organisationsformen des Lehrens und Lernens, etwa in der Entscheidung für eher heterogen oder eher homogen zusammengesetzte Schülergruppen im Unterricht, in den Sichtweisen und den pädagogischen Handlungen der Lehrer, den Re-Aktionen und sozialen Beziehungsformen der Schüler usw.? Welche gesellschaftlichen Gruppen nehmen in welchen Formen auf die Gestaltung der Schule, der Richtlinien, der pädagogischen Medien usw. Einfluß oder versuchen es mindestens?

Zum *anderen* bedarf es – als spezielles Moment der zuvor umrissenen Perspektive – der *ideologiekritischen*, d.h. auf bestimmte Ausprägungen des gesellschaftlichen Bewußtseins im didaktischen Problemfeld gerichteten Fragestellung. „Ideologie“ wird hier im engeren und strengeren Sinne des Wortes verwendet, nämlich als Bezeichnung für erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert. Ideologien sichern und rechtfertigen *scheinbar* solche bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, z.B. dort, wo jemand die Herrschaft einer Gruppe von Menschen über andere Menschengruppen durch die falsche Annahme gerechtfertigt glaubt, daß die erste Gruppe „von Natur aus“ klüger, intelligenter, begabter sei, oder dort, wo Menschen der Überzeugung sind, daß Frauen „von Natur aus“ weniger begabt für Naturwissenschaften oder für Politik sind als Männer oder daß das immer noch dominierende dreigliedrige System der allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik das sozial gerechteste und zugleich leistungsfähigste Schulsystem sei, das es geben könne, weil die Menschen „von Natur aus“ drei unterschiedlichen Begabungstypen zugehörten usw. An diesen Beispielen wird deutlich, daß Ideologien den Interessen bestimmter gesellschaftlich mächtiger oder privilegierter Gruppen entsprechen. Von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, daß Ideologien auch von denen als vermeintlich wahr angesehen werden können, deren Interessen die betreffenden Ideologien in Wahrheit widersprechen, insofern sie durch die scheinbar gerechtfertigten gesellschaftlichen Verhältnisse und Einrichtungen benachteiligt werden²³.

23 Zum Problem „Ideologiekritik und Erziehungswissenschaft“ vgl. ausführlicher W. Klafki: Ideologiekritik. In: L. Roth (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart 1978, S. 146–167.

Ideologie, falsches gesellschaftliches Bewußtsein kann nun im didaktischen Bereich sozus. in bester Absicht vertreten und vermittelt werden, solange die verborgenen gesellschaftlichen Hintergründe und die unreflektierten gesellschaftlichen Folgen der Curricula, der Lehr- und Lernmaterialien, der Differenzierungsformen, der Lehr- und Lernprozesse in der Schule nicht ans Licht geholt werden. Am Beispiel des muttersprachlichen und des Fremdsprachenunterrichts verdeutlicht: Dem Bild der Familie, das in manchen Sprachbüchern immer noch gezeichnet wird, liegen oft unreflektierte, tradierte Normen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zugrunde; in der Darstellung der Männer und der Jungen einerseits und der Mädchen und Frauen andererseits stecken nicht selten fragwürdige Rollenfixierungen; in den Ausschnitten der Wirklichkeit, die Schulbücher in ihren Bildern und Texten darstellen, gibt es häufig keine gesellschaftliche Ungleichheit, keine Arbeitslosigkeit, keine Auseinandersetzungen zwischen Unternehmern und Arbeitern um Lohnfragen, keine Streiks, nicht den Gegensatz zwischen Villenvierteln und Slums usw. Und dementsprechend kommen solche Aspekte der Realität z.B. auch in etlichen Empfehlungen für Rollenspiele und Unterrichtsgespräche nicht oder selten vor, oft nicht einmal Konfliktsituationen in der Familie oder im sozialen Beziehungsfeld der dargestellten Personen. Dem Schüler wird dann in den Lerninhalten und den Lernformen ein harmonisiertes Bild der Wirklichkeit vorgestellt, eine „heile Welt“, eine weitgehend gerechte Wirklichkeit, eine Gesellschaft, in der die Prinzipien der Freiheit für alle Mitglieder, der Gerechtigkeit, der demokratischen Bürgerrechte usw. im wesentlichen verwirklicht erscheinen. Oft steht dahinter die pädagogische Meinung, Kinder könnten die Widersprüche, Härten, Unzulänglichkeiten der Realität noch nicht psychisch und intellektuell verarbeiten, sie benötigten, um Vertrauen zum Leben zu gewinnen, ein sozus. gereinigtes, idealisiertes Bild der Wirklichkeit. – In dieser Auffassung mag beste pädagogische Absicht stecken. Eine Didaktik aber, die auf das Problem der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen auch des schulischen Lehrens und Lernens aufmerksam geworden ist, muß ideologiekritisch fragen: Wem nützt – ob absichtlich gewollt oder nicht – eine Erziehung, die sich an solchen Vorstellungen orientiert, eigentlich? Wem nützt es – und wem nützt es nicht –, wenn junge Menschen *nicht* lernen, ihre Wirklichkeit realistisch und kritisch zu sehen, wenn z.B. auch das Programm unserer westlichen Gesellschaften, daß sie nämlich freie und soziale Demokratien seien, und das Programm der „sozialistischen Systeme“, daß in ihnen der Abbau von überflüssiger Herrschaft, Ungleichheit und Unterdrückung realisiert sei oder mindestens in konsequentem Fortschritt verwirklicht werde, *nicht* mit der Wirklichkeit

konfrontiert wird und wenn die Frage nach den Ursachen der tiefen Discrepanzen zwischen Programmen und Realitäten nicht gestellt wird?

Die bisher entwickelte Argumentation zum gesellschafts- und ideologiekritischen Ansatz als Moment kritisch-konstruktiver Didaktik würde mißverstanden, läse man aus ihr ein Plädoyer für eine totale, kurzschlüssig verstandene Politisierung allen Unterrichts heraus. Es gibt aus den letzten Jahren gewiß eine ganze Reihe von Beispielen für solche Kurzschluß-Politisierungsdidaktiken. Darin wird dann z.B. ästhetische Gestaltung und Rezeption nur noch zum Vehikel der Gesellschaftskritik. Indessen: Gesellschaft und Politik sind zwar legitime Themen auch ästhetischer Gestaltung; um es auf der Ebene der „repräsentativen Kunst“ zu verdeutlichen: von Goyas Zyklus der „Schrecken des Krieges“ bis zu Picassos „Guernica“, von George Grosz bis zu Staecks satirischen Karikaturen, von den feudalismus-kritischen Themen einiger Mozart-Opern oder von Beethovens „Fidelio“ bis zu Brechts „Dreigroschenoper“ oder, um aktueller zu werden, zu politischen Protest-Songs der Gegenwart. Aber erstens machen nicht jene gesellschafts- und politikkritischen Inhalte *als solche* die genannten Werke zu ästhetisch relevanten Werken, sondern die Qualität ihrer bildnerischen oder musikalischen Gestaltung, und zweitens ist der *gesamte* Bereich menschlicher Erfahrung, Wahrnehmung und Gestaltung legitimes Thema der visuellen oder musikalischen Kommunikation und darf nicht in irgendeiner Didaktik auf die im engeren Sinne des Wortes politische Dimension eingeeengt werden. Kritisch-konstruktive Didaktik, die die gesellschaftskritisch-ideologiekritische Perspektive in sich aufnimmt, läuft also keineswegs auf die totale inhaltliche Politisierung aller Unterrichtsbereiche hinaus, wohl aber z.B. auf Fragen wie die folgenden: Führt ein bestimmter Kunst- oder Musikunterricht – um im Bereich der ästhetischen Bildung zu bleiben – ggf. durch das Nicht-Bedenken der gesellschaftlichen Bedingtheit der Zugangsweisen von Kindern und Jugendlichen zu bestimmten Wahrnehmungs- und Gestaltungsphänomenen womöglich zur Fortschreibung von Ungleichheiten, die in der familiären bzw. außerschulischen Sozialisation angelegt sind, also zur Einschränkung ästhetischer Entwicklungs- und Genußmöglichkeiten für bestimmte Schülergruppen? Können etwaige Zugangsbarrieren durch die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts abgebaut werden? Oder: Wie können fragwürdige, manipulative Verwendungsweisen ästhetischer Mittel aufgedeckt werden – von bestimmten Formen der optisch vermittelten oder musikalisch untermalten Werbung bis zur Benutzung des Liedes als emotionalisierendem Propagandaträger im Liedgut der Hitler-Jugend, aber auch der jungen Pioniere bzw. der FDJ der – inzwischen ehemaligen – DDR usw.?

Blickt man auf die vorangehenden Abschnitte zurück, so ergeben sich verbindliche Konsequenzen für das Verständnis von Hermeneutik und Empirie in der Didaktik. Über die notwendige Integration beider, die früher verdeutlicht wurde, hinaus gilt: In die historisch-hermeneutische Sinnauslegung didaktischer Einrichtungen, Programme, Theorien muß die gesellschaftskritisch-ideologiekritische Fragestellung integriert werden. Jede didaktische Einrichtung und jedes didaktische Dokument hat bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen und bestimmte gesellschaftliche Folgen, die untersucht werden müssen, wenn ihr Sinn, ihre Bedeutung verstanden werden sollen. Überdies ist es aber grundsätzlich immer möglich, daß die Auffassungen, Zielsetzungen, Vorstellungen, kurz: daß das Bewußtsein, das in didaktischen Einrichtungen und Dokumenten zum Ausdruck kommt, Ideologien enthält, also unreflektierte, gesellschaftlich vermittelte und interessengebundene, aber erweisbar falsche gesellschaftliche Vorstellungen. Und es ist daher möglich, daß solche Ideologien im Lehr- und Lernprozeß weitervermittelt werden. Sobald diese generelle Möglichkeit einmal erkannt worden ist, muß die ideologiekritische Fragestellung in jede konsequent durchgeführte historisch-hermeneutische Untersuchung aufgenommen werden.

Die entsprechende Konsequenz gilt nun auch für die empirische Forschung, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der Fragestellungen und auf Auswertung und Interpretation der Ergebnisse empirischer Untersuchungen: Empirische Forschung ist *auch* aus der Sicht des gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatzes in der Didaktik *unverzichtbar*. Aber sie erhält im Rahmen kritisch-konstruktiver Didaktik einen eindeutigen Auftrag: Sie kann nicht mehr formal als „neutrale“ Effektivitätsforschung verstanden werden, sondern zum einen als Erforschung von Bedingungen, die für ungleiche Chancen der Entwicklung von jungen Menschen (und ggf. Erwachsenen) außerhalb und innerhalb der Bildungsinstitutionen verantwortlich sind, zum anderen als Innovationsforschung, die im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsreformen, die an humanen und demokratischen Zielsetzungen orientiert sind, Möglichkeiten der Verwirklichung solcher Ziele für alle (jungen) Menschen ermittelt, und das heißt nicht zuletzt für die bisher Benachteiligten, die gewöhnlich aus den sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen stammen.

VI. Zur Struktur des didaktischen Problemfeldes

Im Anschluß an die Überlegungen der vorangehenden Abschnitte ist es nun möglich, Konsequenzen für die weitere Bestimmung der Struktur

des didaktischen Problemfeldes, d.h. des Zusammenhanges didaktischer bzw. didaktisch bedeutsamer Faktoren und Aspekte, für didaktische Entwicklungsarbeit und für didaktische Forschung zu ziehen. Auch für diesen Abschnitt gilt: Die im folgenden entwickelten Bestimmungen heben jeweils Momente bzw. Beziehungen zwischen einigen Momenten des komplexen didaktischen Problemfeldes heraus. Weder darf die Abfolge der Bestimmungen als sachlogisch zwingender, gar als deduktiver Argumentationsgang verstanden, noch können die einzelnen Bestimmungen bzw. Beziehungen additiv zu einem Ganzen zusammengesetzt werden. Vielmehr fällt auf jede einzelne Bestimmung oder Beziehung von jeder anderen und vom Gesamtzusammenhang aus neues Licht. Wir haben es also mit einem Gefüge von Relationen zu tun, in dem jede einzelne Bestimmung und der Gesamtzusammenhang sich wechselseitig erhellen. Daher kann die Reihenfolge, in der die Bestimmungen hier aufgeführt werden, auch nicht als *Rangfolge* der Bedeutsamkeit gelesen werden, wiewohl innerhalb des Gefüges von Bestimmungen mehrfach sachlogisch bedingte *Begründungsverhältnisse* aufgewiesen werden, die Faktoren also nicht in jeder Hinsicht gleichrangig sind.

Der folgende Aufriß erhebt nicht den Anspruch, *alle* wesentlichen Elemente und Beziehungen der didaktischen Problematik bereits vollständig zur Sprache zu bringen.

Die Beziehungen der nachstehend entwickelten Bestimmungen zueinander können – zunächst formal-abstrakt – folgendermaßen beschrieben werden:

Die allgemeinen Zielsetzungen, die den Gesamtzusammenhang strukturieren – Entwicklung der Selbstbestimmungs-, der Mitbestimmungs- und der Solidaritätsfähigkeit – müssen zunächst unter zwei miteinander verschränkten, jedoch nicht deckungsgleichen oder durchgehend harmonisierenden Aspekten konkretisiert und in ihre Konsequenzen für Schule und Unterricht hinein verfolgt werden: einesteils in „gegenstandsgebundene“ Ziel-Inhaltszusammenhänge („gegenstandsorientiertes Lehren und Lernen“), andernteils in Interaktions- bzw. soziale Zusammenhänge hinein (Interaktions- bzw. Sozialerziehung resp. interaktives bzw. soziales Lernen)²⁴.

24 Die Kennzeichnung als „gegenstandsorientiert“ betrachte ich als eine vorläufige begriffliche Notlösung. „Gegenstandsorientiert“, hier synonym mit dem *herkömmlichen* Verständnis von „thematisch“ verwendet, soll besagen: Die gemeinten Lehr- und Lernakte sind auf die Aneignung von Erkenntnissen/Kenntnissen/Fähigkeiten/Fertigkeiten bezogen, die durch ihre Ausrichtung auf objektivierte („vergegenständlichte“) menschliche Kulturleistungen charakterisiert sind: mathematische oder naturwissen-

(Den ersten Aspekt erläutere ich im folgenden vorwiegend in den Bestimmungen 2 bis 5, den zweiten durch die Bestimmungen 6 und 7.) Beiden Aspekten ist später zum einen der Komplex der Unterrichtsmedien, zum anderen der Komplex der Methoden (des Lehrens und Lernens, einschließlich der innerschulischen bzw. innerunterrichtlichen Organisationsformen) zuzuordnen (Bestimmungen 10 und 11).

Vermittlungsglieder zwischen den generellen Zielen sowie „gegenstandsorientiertem“ und interaktiv-sozialem Lernen und Lehren einerseits und den Dimensionen der Medien sowie der Methoden andererseits werden in den Bestimmungen 8 und 9 erörtert.

In den bisher angedeuteten Bestimmungen wird direkt und indirekt immer wieder der Tatbestand angesprochen, daß alle Dimensionen, in denen im weiteren und engeren Vorfeld des Unterrichts pädagogische Entscheidungen getroffen werden müssen und pädagogisch gehandelt werden muß, auf umfassendere politisch-gesellschaftlich-ökonomisch-kulturelle Basis- und Rahmenbedingungen verweisen. In dem damit angedeuteten Beziehungsfeld ist das Leistungsproblem angesiedelt, das in der 12. Bestimmung zur Sprache kommt.

(1) Für die beiden Ebenen

- der Richtlinien-/Lehrplan-/Curriculum-Entwicklung und
- der Gestaltung konkreten Unterrichts

gilt die in der Diskussion wesentlicher Didaktik-Positionen der Gegenwart erarbeitete Erkenntnis vom Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht mitkonstituierenden Faktoren; damit ist eine Weiterentwicklung und Präzisierung des von der Geisteswissenschaftlichen Didaktik verfochtenen Satzes vom „Primat der Didaktik i.e.S. im Verhältnis zur Methodik“ bezeichnet: Die Entscheidungen darüber,

Forts. Fußnote 24

schaftliche Erkenntnisse und Methoden, Literatur, Geschichte, politische Phänomene und Strukturen, Musik, bildhaft oder plastisch Gestaltetes, sportliche Bewegungsstrukturen usw. – Im Unterschied dazu zielt die Formel „Interaktives bzw. soziales Lernen“ auf die Aneignung/Entwicklung von Fähigkeiten, um Gefühls- und Handlungsbeziehungen zwischenmenschlicher bzw. gesellschaftlicher Art verstehen und vollziehen zu können (was immer auch kognitive Leistungen einschließt). Sofern solche Beziehungen selbst thematisiert, z. B. sprachlich objektiviert, zum „Gegenstand“ der Reflexion werden, wird die vorher entwickelte, analytische Unterscheidung aufgehoben. – Keinesfalls dürfte die angedeutete Unterscheidung dazu führen, „soziales Lernen“ als formal, d. h. inhaltsfrei zu deuten. Eine der theoretischen Aufgaben der Didaktik besteht darin, die vermutlichen Unterschiede der Inhaltlichkeit des „gegenstandsorientierten“ und des interaktiv-sozialen Lernens präziser zu bestimmen.

- was jeweils in welcher Perspektive Thema des Unterrichts sein soll oder besser: was sich im Unterricht in der dynamischen Beziehung zwischen dem in der Unterrichtsplanung konzipierten Vorentwurf und dem tatsächlichen Unterrichtsablauf als perspektivisch erörterte Thematik aufbaut und – damit verknüpft – als Interaktions- und Sozialprozeß vollzogen wird, weiterhin
- Entscheidungen über Medien und Methoden (einschließlich der innerschulischen bzw. innerhalb des Unterrichts praktizierten Organisationsformen des Lehrens und Lernens), darüber hinaus
- die Beurteilung der Bedeutung der jeweiligen soziokulturell vermittelten individuellen bzw. gruppenspezifischen und der institutionellen Bedingungen für Unterricht

sind nur von den Zielsetzungen des Unterrichts her begründbar. Dabei folgt aus den Prinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität, daß solche pädagogischen Zielsetzungen nicht dogmatische Setzungen oder bloße Übernahmen aus ungeprüften Traditionen sein dürfen, sondern – im Interesse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten der Aufwachsenden – pädagogisch gerechtfertigt, in zunehmendem Maße mit ihnen zusammen bestimmt und für Kritik und Veränderung offengehalten werden müssen.

Die These vom Primat der Zielentscheidungen ist solange verträglich mit der These von der Interdependenz, der wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflussung aller für den Unterricht konstitutiven Faktoren, ja sie bedarf geradezu der Ergänzung durch diese Interdependenzthese, solange und sofern *Interdependenz* nicht als *gleichartige* Abhängigkeitsbeziehung mißverstanden wird: Die verschiedenen Entscheidungsdimensionen bzw. Faktoren hängen zwar wechselseitig voneinander ab, aber im Sinne qualitativ *unterschiedlicher* Beziehungen.

Ein mögliches Mißverständnis der These vom Primat der Zielentscheidungen muß hier noch ausdrücklich abgewiesen werden: Sie darf auf keinen Fall dahingehend verstanden werden, daß man von Zielentscheidungen her die Entscheidungen in den anderen Dimensionen *ableiten*, *deduzieren* könnte. Alle vorgeblichen Ableitungsversuche lassen sich als Selbstmißverständnisse oder Erschleichungen erweisen (vgl. Meyer 1972)²⁵. So werden etwa thematische Entscheidungen oder Entscheidungen über sozialerzieherische Akzentsetzungen im Unterricht angesichts einer der Didaktik zunächst vorgegebenen historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit getroffen, und sie müssen – nach der hier ver-

25 H.L. Meyer: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.

tretenen Auffassung – mit diskursiv entfalteten, im Prinzip konsensfähigen oder mindestens diskutablen Argumenten primär *dadurch* gerechtfertigt werden, daß die Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Themen und den sozialen Lernzielen die Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit fördern kann. Solches Argumentieren hat den Charakter kritischer Interpretation unter den leitenden Zielvorstellungen. Das ist aber etwas anderes als *Deduktion*.

In den Bestimmungen 2 bis 5 verfolgen wir zunächst den Aspekt des „gegenstandsorientierten“ Lehrens und Lernens, also die Dimension der Unterrichtsthematik im Sinne des herkömmlichen Sprachgebrauchs der Berliner Didaktik (Heimann/Otto/Schulz)²⁶ und ihrer Fort- und Umbildung in der „Hamburger Didaktik“ (Schulz, Otto)²⁷. Es sollte aber ständig im Bewußtsein bleiben, daß wir damit eine nur vorläufige, wiewohl notwendige Abstraktion im Verhältnis zum interaktiv-sozialen Moment des Unterrichts (vgl. die Bestimmungen 6 und 7) vornehmen.

(2) Im Gefolge des „Primats der Zielentscheidungen (Intentionen)“ muß u.a. das Verhältnis der Zieldimension zu den Themen genauer bestimmt werden.

Zunächst nehme ich eine bereits früher von mir begründete begriffliche Differenzierung auf. Mit „Inhalten“ (bzw. „Gegenständen“) sollte man im Zusammenhang didaktischer Erörterungen Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüfstadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann. Indem ein „Inhalt“ oder „Gegenstand“ (diese Begriffe werden hier auch weiterhin synonym verwendet) unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum „Thema“: Indien *als* Beispiel für Ernährungs- und Bevölkerungsprobleme eines Entwicklungslandes, die industrielle Entwicklung Englands im 18. und frühen 19. Jahrhundert *als* Beispiel für frühkapitalistische Produktionsverhältnisse usw. „Inhalte“

26 P. Heimann, G. Otto, W. Schulz: Unterricht-Analyse und Planung. 6. Aufl. Hannover 1972.

27 W. Schulz: Unterrichtsplanung. 3. erw. Aufl. München 1981. – G. Otto und W. Schulz in: W. Klafki, G. Otto, W. Schulz: Didaktik und Praxis. 2. Aufl. Weinheim 1979. – W. Schulz: Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. In: B. Adl-Amini, R. Künzli, (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 49–87.

bzw. „Gegenstände“ sind dieser Terminologie entsprechend immer nur „möglicherweise pädagogisch relevant“, sind „nur“ potentielle Unterrichtsthemen. Das bedeutet: Im Begriff „Thema“ wird die vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhaltsentscheidungsebene zum Ausdruck gebracht. Damit entspricht der so verstandene Begriff „Thema“ dem Terminus „Bildungsinhalt“ in der Sprache der früheren Geisteswissenschaftlichen Didaktik.

Da pädagogische Zielvorstellungen aber immer durch ihre Bedeutung für Lernende und durch deren Interessen begründet werden müssen, besagt die eben vorgeschlagene terminologische Klärung zugleich: „Inhalte“, „Gegenstände“ werden überhaupt erst dadurch zu *Unterrichtsthemen*, daß sie unter bestimmten Fragestellungen zu denjenigen, denen diese „Inhalte“ („Gegenstände“) im Unterricht zugänglich werden sollen, in eine Beziehung gesetzt oder von den Schülern in den Unterricht eingebracht werden. Sofern man die Frage nach dem Gesichtspunkt bzw. den Gesichtspunkten, unter dem bzw. denen ein „Inhalt“ für Lernende als bedeutsam angesehen oder von den Lernenden selbst als bedeutsam eingeschätzt wird, als „*methodische Leitfrage*“ bezeichnet (– so etwa Herwig Blankertz und Peter Menck²⁸ –), kann man von der „*themenbestimmenden*“ bzw. „*themenkonstituierenden Funktion der Methode*“ bzw. der „*themenkonstituierenden Funktion der methodischen Leitfrage*“ sprechen; dann muß allerdings nachdrücklich betont werden, daß der Begriff „Methode“ hier *nicht* identisch ist mit dem Terminus „Unterrichtsmethode“.

Wie stellt sich nach diesen Zwischenüberlegungen das Verhältnis zwischen den Dimensionen „(pädagogische) Zielsetzungen (Intentionen)“ und „Thematik“ dar? Die These vom „Primat der Zielentscheidungen“ muß gegen ein naheliegendes und folgenreiches Mißverständnis abgesichert werden, das in der jüngeren didaktischen Literatur öfters auftritt. Vor allem in einer Anzahl von Arbeiten zur Curriculumtheorie und zur Strategie der Curriculumentwicklung wird das Verhältnis der Ziel- zur Thematik-Dimension so dargestellt (– mindestens entsteht der Eindruck –), als ob es sich dabei grundsätzlich um ein Zweck-Mittel-Verhältnis handele. Ich nenne diese Vorstellung technizistisch.

28 Der Begriff bezeichnet nach Blankertz die didaktische Aufgabe, „die individuell-subjektiven (anthropogenen) Voraussetzungen der Schüler mit dem objektiven Sachanspruch (der seinerseits sozial-kulturelle Bedingungen hat) zu vereinigen“. Vgl. H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Aufl. München 1975, S. 99. – S. auch P. Menck: Ansätze zur Erforschung von Unterrichtsmethode in der BRD. In: P. Menck, G. Thoma: Unterrichtsmethode. München 1972, S. 158–185. – P. Menck: Unterrichtsanalyse und didaktische Konstruktion. Frankfurt/M. 1975.

Themen erscheinen (wie übrigens auch Methoden und Medien) als „Mittel“ zur Realisierung vorgängiger, vermeintlich unabhängig von den Themen formulierbarer Ziele. Damit erscheinen „Themen“ als im Prinzip beliebig austauschbar. – Diese Vorstellung dürfte, jedenfalls für weite Bereiche der didaktischen bzw. curricularen Problematik, falsch sein. Wenn man Ziele z.B. im Sinne des Robinsohnschen Ansatzes aus Situationsanalysen, d.h. aus Analysen gegenwärtiger und voraussehbar zukünftiger gesellschaftlicher und individueller Verwendungssituationen gewinnen will oder im Sinne einer kritischen Weiterführung des Robinsohn-Konzepts durch Situationsanalysen, die von Anfang an durch eine zugleich gesellschafts- und erziehungswissenschaftlich reflektierte kritische Theorie geleitet und gewichtet werden, dann stellt sich heraus, daß die politische, geschichtliche, naturwissenschaftlich-technische, ästhetische Inhaltlichkeit immer schon in den zu analysierenden Situationen „darinnensteckt“ und daß damit auch Zielsetzungen wie Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit usw. immer nur in bestimmten, inhaltlichen, historisch-gesellschaftlichen Zusammenhängen auslegbar sind. In der historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit sind die Inhalte, über die z.B. eine Lehrplankommission als mögliche Unterrichtsthemen diskutiert oder über die ein Unterricht planender Lehrer bzw. eine Lehrergruppe nachdenkt oder die von Schülern in den Unterricht eingebracht werden, immer schon mit gesellschaftlich-politischen, religiösen, kulturellen Wertungen und Interessen, und zwar oft kontroversen Wertungen und Interessen besetzt; sie werden perspektivisch wahrgenommen, diskutiert oder auch tabuisiert. Didaktik verführe unhistorisch und gesellschaftlich unreflektiert, wenn sie diesen Sachverhalt verkennen würde oder die Tatsache ignorierte, daß viele Inhalte oder ganze Inhaltsbereiche – z.B. Sexualität, Christentum, DDR, Atomenergie, Umweltschutz, kapitalistische Gesellschaftsordnung, Nationalsozialismus, Sozialismus, Rockmusik, Comics usw. – ihr als wertbesetzt oder auch vorurteilsbesetzt vorgegeben sind; wenn sie solche Inhalte also als Arsenal gleichsam neutraler *Mittel* betrachtete, deren unterrichtliche Bedeutung *allein* durch didaktische Zielsetzungen bestimmt werden könnte. Dieses Fehlverständnis muß gerade dann abgewehrt werden, wenn Didaktik im Sinne kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft sich u. a. an der Zielsetzung orientiert, daß Schule und Unterricht jungen Menschen zur Aufklärung über ihre historische, ökonomisch-gesellschaftlich-politisch-kulturelle Situation verhelfen sollen. Die *wertungsmäßige Vorweg-Bestimmtheit vieler Inhalte* zu betonen bedeutet jedoch nicht, daß die Didaktik jene jeweils vorgegebenen Wertungen, die sich mit bestimmten Inhalten oder Inhaltsbereichen verbinden, unkritisch über-

nehmen müsse. Das kann sie schon deshalb nicht, weil sie oft auf Wertungskontroversen stößt. – Didaktische Zielbestimmungen im Hinblick auf solche Inhalte und Inhaltsbereiche müssen in kritischer Bezugnahme auf deren gesellschaftliche Vorweg-Bestimmtheit erfolgen, orientiert an der Frage, ob und wie die Auseinandersetzung mit solchen Themen ein Beitrag zur Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sein kann. Dieser Zielbestimmung aber ist ein technologisches Zweck-Mittel-Paradigma unangemessen.

Eine der zentralen Aufgaben des Unterrichts muß es sein, in exemplarischen Beispielen unterschiedliche Sichtweisen eines Problems, eines Sachverhalts, eines Vorganges, eines Ereignisses, eines Konflikts, die darin sich ausdrückenden Interessen und Perspektiven herauszuarbeiten und alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen.

(3) Die Bestimmung von „Themen“ des Unterrichts muß sowohl auf der Ebene der Rahmenvorgaben in den Richtlinien/Lehrplänen/Curricula als auch auf der Ebene der Entscheidungen im Unterricht einzelner Schulen unter der Fragestellung erfolgen: Welcher Orientierungen, Erkenntnisse, Fähigkeiten bedarf der Aufwachsende, um angesichts seiner gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen geschichtlichen Wirklichkeit Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können? Hier ist immer wieder neu eine höchst anspruchsvolle didaktische Vermittlungsleistung erforderlich: die Vermittlung zwischen den jeweils aktuellen Interessen und Erfahrungen der Lernenden, ihren gegenwärtigen Problemen im Horizont ihrer „Lebenswelt“ (Alltagswelt) auf der einen Seite und den darüber hinausreichenden Erfahrungen und Perspektiven der Erwachseneneneration im Hinblick auf die zukünftigen gesellschaftlichen und individuellen Aufgaben und Möglichkeiten der Heranwachsenden auf der anderen Seite. Der Versuch, dieses didaktische Problem *allein* durch „Schülerorientierung“ lösen zu wollen, führt ebenso in die Irre wie die Festlegung der Thematik des Unterrichts *allein* aus der Sicht der erziehenden Generation.

Erst innerhalb jener polaren Beziehung kann das seit etwa einem Jahrzehnt intensiv diskutierte, vielfach jedoch fehlinterpretierte Prinzip der „Wissenschaftsorientierung des Unterrichts“ didaktisch angemessen ausgelegt werden: Es geht bei diesem Prinzip weder *vorrangig* um die Vorbereitung von Schülern (oder gar nur einer „Schülerelite“) auf spätere wissenschaftliche Studien noch um die verkleinerte Abbildung des Erkenntnisstandes oder des Methodenarsenals oder der Grundbe-

griffe bestimmter Einzelwissenschaften zum jeweils gegebenen Zeitpunkt, sondern um exemplarisch erarbeitete Erfahrungen und inhaltliche und methodische Einsichten darin, was Wissenschaften für die *Aufklärung individuell und gesellschaftlich bedeutsamer Lebensprobleme* (unter der vorher gekennzeichneten Doppelperspektive) leisten können und gegebenenfalls was nicht (oder noch nicht). Auch angesichts einer abkürzend und vereinfachend häufig als „verwissenschaftlicht“ bezeichneten Welt können „die“ Wissenschaften nicht von sich aus den Horizont humaner und demokratischer Bildung bestimmen; sie müssen vielmehr von gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen individuellen und gesellschaftlichen Lebensproblemen aus, die letztlich immer *Handlungsprobleme* sind, auf ihre Problemlösungsmöglichkeiten und zugleich auf ihre Grenzen hin befragt werden. (Vgl. dazu auch die zweite Studie dieses Bandes.) Von dieser Fragestellung aus erweisen sich dann sowohl die Grenzen herkömmlicher Schulfächer als auch die Abgrenzungen herkömmlicher Einzelwissenschaften und deren eigene Systematik (– wie legitim sie *innerhalb* des einzelwissenschaftlichen Horizontes immer sein mögen –) vielfach als didaktisch unzulängliche Problemreduktionen, die für die Gestaltung des Unterrichts nicht verbindlich sein dürfen.

Differenzierter wird das hier angesprochene Problem der „Wissenschaftsorientierung des Unterrichts“ in der 5. Studie dieses Buches erörtert.

(4) Die folgende Bestimmung knüpft direkt an die vorangehende an, die dem Begriff des Unterrichtsthemas den falschen Schein interesselloser Objektivität nahm. Sie hebt noch einmal auf die Frage ab, welchen Charakter unterrichtliche Themen bzw. ihre einzelnen Momente haben. Unterrichtsthemen können auch aus folgendem Grund nicht als gleichsam in sich ruhende, vermeintlich „an sich“ seiende Objektivitäten verstanden werden: Sie sind entweder selbst inhaltsbezogene Methoden, Verfahrensweisen, Gestaltungsformen – von mathematischen Operationen bis zu bildnerischen Gestaltungsmöglichkeiten oder Diskussionsformen zur Bearbeitung von Konflikten in der Klasse usw. –, oder sie sind *Ergebnisse* solcher Operationen, also Ergebnisse von Problemlösungs- oder Gestaltungsprozessen, von Methoden im weitesten Sinne dieses Wortes. Das gilt für Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung oder technischer Konstruktion nicht weniger als etwa für die Struktur einer sportlichen Bewegung oder für eine Regelung, die eine Klasse z. B. für die Organisation von Gruppenarbeit findet. Generell formuliert: Jedem Thema, das Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung wird, ist in diesem Sinne Methodisches immanent. – Begrifflich läßt

sich dieser Sachverhalt durch die Formel „*immanent-methodischer Charakter der Thematik*“ bezeichnen.

(5) Die folgende Bestimmung richtet sich auf eine m.E. notwendige Differenzierung in der Dimension der Thematik, an die sich (– wir greifen hier auf die 11. Bestimmung voraus –) eine wesentliche Folgerung für die Unterrichtsmethodik anschließt.

Einerseits gibt es – im Sinne der in der 2. und 3. Bestimmung entwickelten generellen Klärungen über konstitutive Grundlagen thematischer Entscheidungen – Themen, die direkt auf kritisch-emanzipatorische Zielsetzungen (Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit) bezogen sind; man kann sie als *potentiell emanzipatorische Themen* bezeichnen: Politische Konfliktanalysen; Themen, die Einsicht in gesellschaftliche Abhängigkeitsstrukturen und ihre mögliche Veränderbarkeit vermitteln können; Themen der Sexualkunde, die dem Lernenden Aufklärung über ihn bedrängende oder beängstigende körperliche oder physische Selbst- und Fremderfahrungen geben; Themen der Biochemie, die deren Bedeutung für hygienische Selbstkontrolle, Schutz vor Drogen- und Suchtgefahren einsichtig machen usw., wären diesem Thementypus zuzuordnen.

Daneben wird es aber auch in einem an kritisch-emanzipatorischen Zielsetzungen orientierten Unterricht bzw. Curriculum immer ein breites Feld von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geben, die für die Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zwar unverzichtbar sind, die als solche aber sozusagen ziel- oder wertambivalent sind, also sowohl in einem emanzipatorisch-kritischen Sinn wie im Sinne unkritischer Anpassung verwendet werden können. Sie sind also *instrumentell* notwendig auch für die Verwirklichung emanzipatorischer Möglichkeiten, aber man kann ihnen das emanzipatorische, kritische Potential sozusagen nicht direkt imputieren. Das beginnt bei der Lese- und der Rechenfähigkeit der Schulanfänger und reicht durch alle Bereiche und Fächer und alle Schulstufen hindurch, von der Fähigkeit, eine Karte zu lesen, bis zum Umgang mit der Logarithmentafel, von der Fertigkeit, einen Antrag formulieren zu können, bis zu einem notwendigen Mindestbestand an historischen oder naturwissenschaftlichen Kenntnissen usw.

Die eben getroffene Unterscheidung von „potentiell-emanzipatorischen“ und „instrumentellen“ Themen ist allerdings nur im Sinne eines vorläufigen theoretischen Konstrukts und überdies als geschichtlich-gesellschaftlich relativ zu begreifen. Es hängt von der jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Situation, insbesondere aber von der jeweiligen Lebenssituation und Interessenlage der Lernenden ab, ob ihnen die Be-

deutung eines Themas als unmittelbar ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten betreffend oder nur als instrumentell notwendig für übergeordnete Zielsetzungen verständlich werden kann. Die Fähigkeiten etwa, einen Bewerbungsantrag und einen Lebenslauf zu verfassen und ein Einstellungsgespräch zu führen, werden für einen Schüler, der vor dem Eintritt in die Berufsausbildung steht bzw. vor der Alternative, vielleicht eine Lehrstelle zu erhalten oder abgewiesen zu werden, einen anderen, direkter seine Selbstbestimmungsmöglichkeiten (i.w.S.d.W.) betreffenden Charakter haben als für Schüler, die (oder deren Eltern) sich einstweilen noch für eine längere Schullaufbahn entschieden haben.

Aus der eben skizzierten Unterscheidung zweier Typen möglicher Unterrichtsthemen folgen für die Unterrichtstheorie zwei Konsequenzen:

Erstens: Die instrumentellen Themen sollten, soweit irgend möglich, immer unter übergreifenden Fragestellungen und im Zusammenhang mit potentiell emanzipatorischen Themen erarbeitet werden; sie sollten von jenen emanzipatorischen Themen her als notwendig und sinnvoll für die Schüler gerechtfertigt werden.

Zweitens – und damit sind wir bei einer Konsequenz der These vom Primat der didaktischen Intentionalität für die Methodik: Auch, wo Unterrichtsthemen des instrumentellen Typus anstehen, können die *Methoden*, also die Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens und Lernens, grundsätzlich direkt an emanzipatorischen Zielsetzungen, also an der zu entwickelnden Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit der Schüler orientiert werden. Anders formuliert: Es sind auch im Hinblick auf instrumentelle Themen und Inhalte Lehr- und Lernformen möglich, die auf verstehendes oder entdeckendes Lernen abzielen oder auf ein wachsendes Maß an Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Schülers über seine als notwendig begriffenen Lernprozesse und auf Lernen in sozialer Kooperation von Schülern. Der nur instrumentelle Charakter der Themen kann damit gleichsam durch die emanzipatorischen Elemente der Methode ausgeglichen werden.

Die beiden folgenden Bestimmungen erläutern die interaktiv-soziale Dimension des Unterrichts.

(6) Der Zusammenhang von Lehren und Lernen wird innerhalb der kritisch-konstruktiven Didaktik als Interaktionsprozeß, als wechselseitige Bezugnahme von Lehrenden und Lernenden und der Lernenden untereinander verstanden, als Prozeß, in dem Lernende sich mit Unterstüt-

zung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnismethoden, Wahrnehmungs-, Gestaltungs-, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen; das schließt ein, daß sie in diesem Prozeß auch die Fähigkeit zu weiterem Lernen gewinnen. Aber auch die Lehrenden können und sollten in so verstandenen Prozessen durch die Interaktionen mit den Lernenden immer wieder eigene Lernprozesse vollziehen.

Diese Bestimmung hat – vor allem unter dem Aspekt des Mitbestimmungsprinzips – weitreichende Konsequenzen für alle didaktischen Entscheidungsdimensionen: für die Zielentscheidungen nicht weniger als für thematische Entscheidungen, für die Medienfragen nicht weniger als für die Methodenprobleme. Gleichwohl kann dieses Moment u.E. nicht, wozu etliche Beiträge zur „kommunikativen“ bzw. zur „kritisch-kommunikativen Didaktik“ letztlich häufig tendieren, als *dominierende* Basis oder dominierender Orientierungsmaßstab der Didaktik bzw. des Unterrichts interpretiert werden, weil – von Ausnahmen abgesehen – weder pädagogische (didaktische) Ziele noch Themen oder Medien oder Methoden des Unterrichts *erst* oder *vorwiegend* in der unterrichtlichen Interaktion selbst *hervorgebracht* werden; das gilt auch für einen „offenen“, „schülerzentrierten“ oder „schülerorientierten“ Unterricht.

(7) Überschreitet man den Betrachtungshorizont der direkten, wechselseitigen Bezüge (Interaktionen) zwischen den an einem bestimmten Unterricht Beteiligten, so wird deutlich, daß Unterricht immer ein *sozialer Prozeß* ist: In ihn gehen – vermittelt über die mitgebrachten Biographien der Lehrer und der Schüler, die immer individuelle Biographien unter spezifischen sozialen Verhältnissen sind – unterschiedliche soziale Wahrnehmungen, Vorurteile, Handlungsweisen und Einstellungen ein, werden verstärkt oder eingeschliffen, unterdrückt oder verändert, führen zu Konflikten und Störungen, Kontakten oder Kompromissen, Übertragungen oder Abwehrreaktionen. Sobald dieser Tatbestand bewußt geworden ist, muß das sich ohnehin vollziehende funktionale soziale Lernen bewußt und zielorientiert, im Sinne einer *demokratischen Sozialerziehung*, auch in die Zielbestimmungen des Unterrichts und damit in die Unterrichtsplanung einbezogen werden, und diese Ziele sowie die sozialen Erfahrungen, die die Lernenden (und die Lehrenden) innerhalb und außerhalb der Schule machen, werden selbst immer wieder *als Themen* des Unterrichts erörtert werden müssen. Soziales Lernen wird also nicht *nur* und nicht *erst* in der Dimension der Unterrichtsmethode, etwa im bislang vorwaltenden Verständnis der Frage

nach den Sozialformen des Unterrichts, bedeutsam. Sozialformen des Unterrichts sind vielmehr zu analysieren und neu zu entwickeln unter dem doppelten Kriterium, welche Funktionen sie für die Aneignung „gegenstandsbezogener“ Erkenntnisse und Fähigkeiten *und* für die Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit haben können und jeweils haben sollen. – Im übrigen wird am Problem des sozialen Lernens besonders deutlich, daß dieser Aufgabenkreis – mehr noch als das „gegenstandsorientierte“ Lehren und Lernen – nur erfolgreich in Angriff genommen werden kann, wenn „Unterricht“ hier in Beziehung zum umfassenderen „Schulleben“ verstanden und gestaltet wird, einem „Schulleben“, das lerngruppen-übergreifende soziale Erfahrungsfelder und Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Nun hat die lebhafteste Diskussion zum Problem des sozialen Lernens, die uns hier unter dem Aspekt von Schule und Unterricht interessiert, in den letzten Jahren wesentliche Fortschritte erbracht: Zum einen sind Klärungen in begrifflicher Hinsicht gewonnen worden, nämlich Differenzierungen zwischen unterschiedlichen Bedeutungsvarianten, in denen die Formel „soziales Lernen“ verwendet wird. Zwar ist noch keine hinreichende Übereinstimmung hinsichtlich der Untergliederung dieser übergreifenden Formel (etwa: intentionales soziales Lernen als angstfreies Lernen; als Erlernen gruppenrelevanter Verhaltensweisen; als Möglichkeit zur Bestimmung der politischen Identität; als strategisches Lernen im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen²⁹; oder: intentionales soziales Lernen als elementare Sozialerziehung, als gruppendynamisch-interaktionistische Funktion, als sozialpädagogische und kompensatorische Funktion, als emanzipative und politische Funktion³⁰) erreicht worden, aber es zeichnen sich doch weitgehende Ähnlichkeiten und Entsprechungen ab. – Zum anderen gibt es entscheidende konzeptionelle Übereinstimmungen: So kann es etwa als gesichert gelten, daß soziales Lernen – als Hilfe zum Aufbau sozialer Verstehens- und Handlungskompetenz auf begründbare Ziele hin (Kommunikations-, Interaktions-, Kooperationsfähigkeit; Fähigkeit, Ich-Identität angesichts des Beziehungsgefüges von Individuum, sozialen Gruppen und gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen zu entwickeln; rationale Konfliktlösungsfähigkeit; Frustrationstoleranz ohne Beeinträchtigung der Handlungsfähigkeit u. ä.) – nur auf der Basis von sozialen *Erfahrung-*

29 Vgl. W. Keim: Soziales Lernen zwischen „angstfreier Erziehung“ und „politischer Sozialisation“ – Vorüberlegungen zu einer Didaktik des sozialen Lernens in der Gesamtschule. In: W. Keim: Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973, S. 297–325 u. 566–571.

30 Vgl. H. Prior u. a.: Soziales Lernen. Düsseldorf 1976.

gen im jeweiligen Beziehungs- und Handlungshorizont der Aufwachsenden gelingen kann; daß der Zusammenhang von emotionalem, aktiv-handelndem und kognitivem Lernen ermöglicht werden muß und daß es ein wechselseitiges (dialektisches) Bedingungsverhältnis zwischen Stufen der Entwicklung der sozialen Verstehens- und Handlungskompetenz auf der einen Seite und didaktisch gestuften Angeboten und Anforderungen, die sich an der jeweils „nächsten Entwicklungszone“ der Aufwachsenden orientieren (dem nächsten erreichbaren sozialen Kompetenzgrad), auf der anderen Seite gibt. Als gesichert kann weiterhin gelten, daß intentionale Sozialerziehung in der Schule sowohl auf Erfahrungen gründen als auch *reflexives* soziales Lernen sein muß, m. a. W.: daß die inner- und außerschulischen Sozialerfahrungen der Schüler (und der Lehrer!) auch *thematisiert* werden müssen.

Solche didaktischen Grundsätze liegen richtungsweisenden Didaktiken des sozialen Lernens in der Schule (und oft auch Konzepten für außerschulische Erziehungsfelder) in vergleichbarer Weise zugrunde³¹. Gleichwohl ist ein Grundproblem bis heute nicht hinreichend geklärt: das Verhältnis zwischen dem „gegenstandsorientierten Lehren und Lernen“ und „sozialem Lernen“ im vorher umschriebenen Sinne. Hier kann dieses Problem nur aufgeworfen werden; eine überzeugende Lösung habe ich noch nicht gefunden. Inwiefern jenes Verhältnis problematisch ist, sich also nicht „von selbst“ und harmonisch löst, auch wenn man einerseits den in diesem Beitrag für die thematische Dimension gegenstandsorientierten Lernens entwickelten Bestimmungen folgt, andererseits wohlbegründete Konzepte schulischer Sozialerziehung zu verwirklichen versucht, soll durch folgende Feststellungen erläutert werden:

- Ein Schüler kann – auch im Sinne verstehenden und entdeckenden Lernens – problemangemessene, fruchtbare kognitive Lernprozesse (und gegebenenfalls damit verschränkte emotionale Lernprozesse) vollziehen, z.B. bei der Aneignung mathematischer, naturwissenschaftlicher, gesellschaftswissenschaftlicher, literarischer Erkenntnisse, ohne gleichzeitig soziale Kompetenzen (im Sinne begründeter sozialerzieherischer Zielsetzungen) zu erwerben. Er vollzieht solche Lernprozesse – selbständig oder mit Lehrerhilfe – dann „für sich“, aber nicht in sozialer Kooperation mit anderen.

31 Vgl. außer den in Anm. 29 und 30 genannten Arbeiten u.a.: B. Claußen: Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Ravensburg 1978. – Entsprechende Teile aus: H.-H. Krüger, R. Lersch: Lernen und Erfahrung. Bad Heilbrunn 1982.

- Es *kann* auch sein, daß solche fruchtbaren, „gegenstandsorientierten“ individuellen Lernprozesse bewußt oder unreflektiert mit sozialerzieherisch *negativen* Folgen verbunden sind, z.B. dann, wenn individueller Lernfortschritt innerhalb einer Konkurrenzsituation zu den Mitschülern gewonnen wird.
- Sozialerzieherisch positiv zu beurteilende Lernvollzüge – z.B. die Entwicklung von sozialen Einstellungen und Fähigkeiten wie der Bereitschaft zu helfen, auf andere Rücksicht zu nehmen, in einer Gruppe kooperieren zu wollen, sich sozial und/oder politisch zu engagieren – sind nicht eo ipso mit „gegenstandsorientiert“ fruchtbaren Erkenntnisprozessen verbunden: Eine Gruppendiskussion über die Auslegung einer historischen Quelle oder eines literarischen Textes oder über eine menschliche Konfliktsituation oder die Lösung einer naturwissenschaftlich-technischen Problemstellung *kann* hinter dem Grad möglicher „gegenstandsorientierter“ Erkenntnisse zurückbleiben, gerade *weil* die Gruppenteilnehmer sich z.B. um nicht-dominierendes Verhalten, Eingehen auf jeden einzelnen in der Gruppe, tolerantes Sich-Einstellen auf die Schwierigkeiten bestimmter Gruppenmitglieder usf. bemühen. – Eine solche Feststellung bedeutet nicht, daß man hinter die Erkenntnisse vom kognitivem Gehalt *jedes* positiven sozialen Lernprozesses und folglich auch von der Zugänglichkeit dieses Gehaltes für reflexive Aufhellung sowie der Reflexionsbedürftigkeit, sofern auch soziales Lernen einsichtiges, verstehendes, argumentativ begründbares Lernen sein soll, zurückfiele. Sie besagt „nur“, daß der „kognitive Gehalt“ eines sozialen Lernprozesses unterschieden werden muß vom kognitiven Gehalt eines „gegenstandsorientierten“ Lernprozesses (z.B. einer mathematischen oder auch einer politischen Strukturkenntnis). Damit ist indessen *nicht* die Behauptung verbunden, zwischen „gegenstandsorientierten“ und „sozialen“ Lernprozessen gäbe es unaufhebbare *Widersprüche*. Geleugnet wird nur, daß hier eine generell und von vornherein gewährleistete Zusammenstimmung angenommen werden dürfte.

Es ist also bislang ungeklärt, ob und inwieweit einesteils die Bedingungen für fruchtbare „gegenstandsorientierte“ Lernprozesse und anderenteils die Bedingungen für fruchtbare „soziale“ Lernprozesse gleichartig oder unterschiedlich sind. Daraus folgt als zentrale analytische Aufgabe für die didaktische Forschung, dieser Frage nachzugehen, und eine nicht minder wichtige konstruktive Aufgabe für didaktische Theorie und Praxis, nämlich Hilfen und Lernbedingungen zu entwickeln (und die ihnen zugrundeliegenden Prinzipien herauszuarbeiten), durch

die es möglich wird, „gegenstandsorientiertes“ und „soziales“ Lernen in ein stimmiges Verhältnis zu bringen. Der vermutlich ertragreichste Weg zur Inangriffnahme der zuletzt genannten Aufgabe dürfte darin bestehen, Beispiele, die von Lehrern und Didaktikern mindestens „auf den ersten Blick“ als geglückte Lösung der Vermittlung beider Lerndimensionen erscheinen, systematisch auf die Einlösung des Anspruchs und auf die ihnen zugrundeliegende Lehr-/Lern-Struktur hin zu untersuchen.

Die Bestimmungen 8 und 9 bilden Vermittlungsglieder zwischen den bisher entwickelten Bestimmungen und den später folgenden Kennzeichnungen des Medien- und des Methodenproblems.

(8) Lernen im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik muß in seinem Kern *entdeckendes* bzw. *nachentdeckendes* und *sinnhaftes, verstehendes Lernen anhand exemplarischer Themen* sein, ein Lernen, dem die re produktive Übernahme von Kenntnissen und alles Trainieren, Üben, Wiederholen von Fertigkeiten eindeutig nachgeordnet oder besser: eingeordnet werden muß, als zwar notwendige, aber nur vom entdeckenden und/oder verstehenden Lernen her pädagogisch begründbare Momente.

In der 4. Studie dieses Bandes über „Exemplarisches Lehren und Lernen“ wird dieser Fragenkreis sowohl im Hinblick auf die Bestimmung und Strukturierung der Themen des Unterrichts (– allerdings noch nicht für die inhaltliche Seite des *sozialen* Lernens –) und auf methodische Konsequenzen ausführlicher entfaltet.

(9) Soll Lehren Hilfe zu so verstandenen „gegenstandsorientierten“ und interaktiv-sozialen Lernprozessen sein, so müssen Lehren und Lernen *für* die Lernenden und in zunehmendem Maße *mit* ihnen zusammen diskursiv gerechtfertigt und geplant werden. Anders formuliert: Im Lehr- Lern-Prozeß müssen die Prinzipien der Selbstbestimmung, der Mitbestimmung und der Solidarität in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden: in der Form der Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen durch die Schüler, durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern, durch „Unterricht über Unterricht“. Das sind Elemente dessen, was heute unter den Stichworten „offener“, „schülerzentrierter“ bzw. „schülerorientierter“ Unterricht oder unter dem Motto „Lehrer und Schüler machen Unterricht“ erfreulich intensiv diskutiert wird³².

32 Vgl. W. Boettcher, G. Otto, H. Sitta, H.J. Tymister: Lehrer und Schüler machen Unterricht. München 1976. – A. Garlichs, K. Heipcke, R. Messner, H. Rumpf: Didaktik

(10) Vor allem seit dem Wirksamwerden der „Berliner Didaktik“ sind *Medien* als ein Bestimmungsfaktor (im Sinne der Berliner Didaktik: als ein „Entscheidungsfeld“) des Unterrichts mit eigenem Gewicht ins Blickfeld der Didaktik gerückt. Gleichwohl werden Unterrichtsmedien in der Unterrichtstheorie und im didaktischen Alltagsbewußtsein häufig nur als Hilfsmittel der methodischen Gestaltung des Unterrichts betrachtet, also der Methodik untergeordnet. Das mag z.B. für Verbrauchsmaterialien oder für technische Instrumentarien – z.B. den Overhead-Projektor oder die Kreide oder Werkmaterialien – hinlänglich zutreffen. Für die Mehrzahl aller im Unterricht eingesetzten Medien (Schulbücher, Quellentexte, Landkarten, Lehrprogramme, Filme, Dia-Reihen, Sportgeräte, Spiele, Sprachlabors, Diagramme, Modelle usw.) gilt: Sie schließen nicht nur eine jeweils größere oder kleinere Skala von methodischen Möglichkeiten (Wegen) des Lehrens und Lernens ein (und andere Möglichkeiten aus), sondern sie sind zugleich *Ziel- und Thementräger*, schließen also bestimmte Ziel- und Themenperspektiven ein und andere aus: Eine historische Quelle macht Geschichte in anderer Weise zugänglich als eine historische Darstellung/Erzählung; das Sprachlabor ermöglicht – etwa im Vergleich mit simulierten Kommunikationssituationen – nur bestimmte sprachliche Erfahrungen; ein Modell bringt den darin dargestellten, „gemeinten“ Sachverhalt in anderer Weise zur Geltung als das beobachtende oder das explorative Umgehen mit Materialien oder das hypothesengeleitete Experiment; ein Film bringt anderes an einem biologischen Phänomen oder Prozeß zur Anschauung als eine Dia-Reihe; ein von den Schülern erst zu entwickelndes Rollenspiel zur Darstellung etwa von Lehrer-Schüler-Beziehungen oder Spannungen läßt das Thema anders „zur Sprache“ kommen als eine Fallanalyse; die Vorgabe der etablierten Volleyball-Spielregeln ermöglicht *andere* Bewegungs- und Beziehungserfahrungen als eine reduzierte Vorgabe weniger Randbedingungen usw.

Entscheidend ist also die Erkenntnis, daß unterschiedliche Medien innerhalb gleicher Sinngebiete nicht nur Zugangsweisen auf einen in ih-

Forts. Fußnote 32

offener Curricula. Weinheim 1974. – A. Garlich, N. Groddeck: Erfahrungsoffener Unterricht. Freiburg 1978. – P. Füglistler: Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern. München 1978. – J. Ramseger: Offener Unterricht in der Erprobung. München 1977. – A.C. Wagner u.a.: Schülerzentrierter Unterricht. München 1976. – K. Zehrfeld: Lernziele – Ziele der Lernenden. München 1978. – U. Vohland: Offenes Curriculum – Schülerzentrierter Unterricht. Bochum 1980. – P. Trzeciok: Unterricht ohne Fronten. München 1978. – W. Einsiedler, H. Härle, Hrsg.: Schülerorientierter Unterricht. 3. Aufl. Donauwörth 1978. – G. Brenner: Subjekt sein in der Schule. München 1981. – I. Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein 1981.

nen repräsentierten, vermeintlich jeweils identischen Ziel-Inhalts-Zusammenhang sind (– die *gleiche* historische Erkenntnis, die *gleiche* sprachliche Fähigkeit, die *gleiche* Bewegungs- und Beziehungserfahrung usw. –), sondern daß den Lernenden jeweils *unterschiedliche* Ziel-Inhalts-Perspektiven eröffnet werden. Die Medienproblematik muß folglich als eine Dimension des didaktischen Problemfeldes, die sich durch die Ebenen der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen *hindurch* erstreckt, aufgeschlüsselt und, bis hin zur Unterrichtsvorbereitung, planend durchdacht werden.

(11) Diese Bestimmung richtet sich auf die Beziehung

- zwischen der zielorientierten, perspektivisch bestimmten und durch Medien zu repräsentierenden Thematik des Unterrichts sowie den jeweils angestrebten interaktiv-sozialen Kompetenzen auf der einen und
- der *Unterrichtsmethode* auf der anderen Seite.

Unterrichtsmethode wird in der kritisch-konstruktiven Didaktik als *Inbegriff der Organisations- und Vollzugsformen zielorientierten unterrichtlichen Lehrens und Lernens* verstanden. Diese komplexe Formel weist darauf hin, daß Unterrichtsmethoden nicht hinreichend als Instrumentarien des unterrichtenden Lehrers gedeutet werden können, sondern daß sie als Formen betrachtet werden müssen, in denen einerseits unterrichtliche Lehrprozesse (i.w.S.d.W.), andererseits Lernprozesse wechselseitig aufeinander bezogen werden. Methoden bezeichnen also *Beziehungen*, nämlich Beziehungen zwischen den Akten der Unterrichtsorganisation und der Lehre (die keineswegs nur auf seiten des Lehrers angesiedelt werden müssen) und den erstrebten und zu ermöglichenden Lernprozessen auf seiten der Schüler. Lernprozesse sollen also auf (zielorientierte) Themen und soziale Kompetenzen gerichtet sein. Das Problem der Unterrichtsmethodik läßt sich folglich durch die Grundfrage umschreiben, ob die Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens adäquates Lernen ermöglichen. Das heißt aber, daß Methoden ihr Kriterium nicht nur darin haben, ob sie ziel- und sachgemäß sind – also in „gegenstandsbezogener“ Hinsicht der immanent-methodischen Struktur der betreffenden Thematik entsprechen, in sozialerzieherischer Hinsicht den konstitutiven Bedingungen einer bestimmten interaktiv-sozialen Fähigkeit, z.B. der Kooperationsfähigkeit –, sondern zugleich darin, ob sie entsprechende *Lernprozesse* herausfordern, ermöglichen, fördern. Zielorientierte Lernprozesse sind aber Vollzüge von *Personen*, im Schulbereich vor allem von jungen Menschen, die unterschiedliche Ausgangsbedingungen, einen jeweils unterschiedlichen sach- bzw. kompetenzstrukturellen Entwicklungsstand, unterschiedli-

che Vorerfahrungen und Voreinstellungen mitbringen und die in ihrem Entwicklungsprozeß gegebenenfalls unterschiedliche Interessen entwickeln. Damit ist deutlich, warum Unterrichtsmethoden nicht aus Zielsetzungen oder thematischen bzw. sozialerzieherischen Entscheidungen *deduziert* werden können. Die Ziel-, Themen- und Sozialkompetenz-Adäquatheit ist nur *ein* Bedingungsfaktor der Unterrichtsmethode, der andere ist die Adäquatheit im Hinblick auf die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationsspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler. Von da aus wird zugleich erkennbar, warum Methodenforschung der Zusammenarbeit sowohl mit einer *Lernpsychologie* bedarf, die ihrerseits im didaktischen Sinne ziel- und themenorientiert sein muß, als auch mit einer an sozialerzieherischen Fragestellungen orientierten *Sozialpsychologie* und mit einer *Sozialisationstheorie und -forschung*, die entweder von pädagogischen Fragestellungen ausgeht oder darauf beziehbar ist.

Die Methodenforschung, insbesondere auch die der Bereichs- und Fachdidaktiken, muß sich zum Ziel setzen, ein variables Methodenrepertoire zu entwickeln, das es den Lehrern und in zunehmendem Maße den Lernenden selbst ermöglicht, Hilfen für zieladäquate Lernprozesse, die unterschiedliche Lernausgangsbedingungen berücksichtigen, zu geben oder aufzufinden. Ein wichtiges Element eines solchen Methodenrepertoires wird ein variables Konzept *innerer Differenzierung* sein müssen. (Ein Vorschlag dafür wird in der 6. Studie dieses Bandes entwickelt.)

Im Rückbezug auf die 7. Bestimmung muß hier eine in der Methodentheorie bisher weitgehend vernachlässigte Aufgabe hervorgehoben werden. Im Unterricht werden ständig – reflektiert oder unreflektiert – soziale Beziehungen vollzogen, auf- oder abgebaut, eingeschliffen oder verhindert, gefestigt oder gestört, gefördert oder gehemmt; damit werden bestimmte soziale Einstellungen und Verhaltensweisen produziert. Im Hinblick auf Unterrichtsmethoden bzw. einzelne unterrichtsmethodische Elemente – z.B. bestimmte Sozialformen des Unterrichts oder bestimmte Aktionsformen des Lehrens – bedeutet das: Sie schließen immer bestimmte Interaktionsmöglichkeiten, soziale Erfahrungen, Wirkungen oder Tendenzen mit ein, unabhängig davon, ob die Praktizierenden oder die Betroffenen sich dessen bewußt sind oder nicht; im ersten Fall sind die unerkannten sozialen Wirkungen ein wesentliches Moment des „heimlichen Lehrplans“. Solche Implikationen aufzuheben, ist ein wesentlicher Auftrag kritischer Methodenforschung. Seine Bedeutung sei an zwei einfachen Beispielen exemplifiziert:

Erstes Beispiel: Beim Üben bestimmter Rechenfertigkeiten, z.B. beim Kopfrechnen, bedienen sich viele Lehrer bis heute der Übungstechnik des Wettrech-

nens, etwa in der Form, daß die ganze Klasse aufstehen muß, der jeweils schnellste Löser einer Aufgabe sich setzen oder, falls die Übung am Ende der letzten Schulstunde erfolgt, vorzeitig nach Hause gehen darf. Bewußtes Lehr- bzw. Lernziel ist hier das Einschleifen einer Fertigkeit; das methodische Hilfsmittel „Wettbewerb“ soll jedem die Anregung geben, diesen Einschleifprozeß konzentriert und so effektiv wie möglich zu vollziehen. – Nun ist dieses methodische Mittel schon unter dem Effektivitätsgesichtspunkt äußerst problematisch. Denn der Übungseffekt ist mindestens für die schwächeren oder langsameren Kopfrechner bei diesem Verfahren vermutlich äußerst gering, wenn nicht gar negativ, insofern diese Schüler im größten Teil der Übungsphase nie oder selten zu einer richtigen Lösung und damit zu einem Übungsakt kommen, sondern mehr oder minder weit vor dem jeweils erfolgreichen Abschluß eines Rechenaktes immer wieder unterbrochen werden. Im jetzigen Zusammenhang interessiert uns jedoch ein anderer Aspekt des Vorgangs: Hier geschieht nämlich viel mehr als nur eine mehr oder minder effektive Rechenübung. In Wahrheit wird hier – bewußt oder unreflektiert – die Interaktionsform des Konkurrenzverhaltens provoziert, es werden Akte des Helfens unterbunden, gegebenenfalls Ängste aufgebaut, Bloßstellungen und Frustrationen erzeugt. Im Einzelfall mag das belanglos sein, in der Häufung solcher oder ähnlicher, aus vermeintlich unterrichtsmethodischen Gründen praktizierter Schulsituationen können solche Praktiken jedoch weitgehende negative soziale und personale Folgen bei den Schülern haben.

Zweites Beispiel: In einem Unterrichtsgespräch anläßlich gemeinsamer Lektüre gibt der Lehrer vielleicht verbale Impulse in der Absicht, Schüler dazu zu motivieren, zur Auseinandersetzung mit den im Unterricht auftauchenden Fragen außerschulische, z.B. familiäre Erfahrungen heranzuziehen: „Vergleicht diese Situation in dem Lesebuchtext doch einmal mit Gesprächen, die Ihr zu Hause mit Euren Eltern führt!“ – Nehmen wir an, ein Teil der Schüler reagiere auf diesen Impuls wider Erwarten nicht; im weiteren Gespräch dominieren vielmehr einzelne Schüler der Klasse, etliche andere aber „schalten ab“, und die Stunde verläuft unbefriedigend. Stellen wir uns vor, der betreffende Lehrer reflektiere nachträglich über jenen Tatbestand. Es mag sein, daß er seine Fehler auf der Ebene der formalen Lehrakte im Hinblick auf die kognitiven Lernaktivitäten der betreffenden Schüler sucht. Er meint vielleicht, er habe sich zu kompliziert ausgedrückt, er habe den Anstoß zu wenig konkret und anschaulich gegeben, er beherrsche also die Impulsgebung noch nicht. In Wahrheit liegt die Ursache vielleicht in einer tiefer reichenden Problemschicht. Einzelne Schüler – mit reichem familialem Sozialisationshintergrund – haben in diesem Unterricht die Erfahrung gemacht: Unsere außerschulischen Erfahrungen sind für den schulischen Lernprozeß bedeutsam, gelten etwas, werden anerkannt, ermöglichen Kommunikation mit dem Lehrer und einem Teil der Schüler usw. Andere Schüler dagegen, die „abgeschaltet“ hatten, vielleicht Unterschichtkinder, haben erfahren, daß ihre außerschulische Erfahrung nicht das enthält, was der Lehrer erwartet, was in der Schule „etwas gilt“ und Bedingung für vom Lehrer anerkannte Beiträge zum Klassengespräch ist. Wieder mögen Einzelfälle dieser

Art belanglos sein. Sofern sie häufiger auftreten, werden sie für die betroffenen Schüler weiterreichende, vielleicht unbewußt und unverarbeitet bleibende Frustrationen, innere Distanzierung von der Schule, Barrieren für Lernmotivation und Lernprozesse erzeugen.

Generell kann man angesichts der in den beiden Beispielen repräsentierten Zusammenhänge zwei konstruktive Konsequenzen herleiten. Erstens: Unterrichtsmethode muß immer auch als Strukturierung sozialer Beziehungen verstanden und auf den dem Unterricht vorangehenden und ihm folgenden Entscheidungsebenen bedacht werden. Je nach dem, wie ich meinen Unterricht organisiere, rege ich zu bestimmten sozialen Beziehungen an oder unterbinde sie. So sollte z.B. Gruppenunterricht nicht nur als Arrangement zum Zweck effektiveren „gegenstandsorientierten“ Lernens verstanden werden, sondern als eine Organisationsform, die Situationen für soziale Beziehungen, soziale Interaktionen, vor allem: für die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit schafft. – Zweitens: Einzelne methodische Maßnahmen – z.B. Aktionsformen des Unterrichtens und Lernens – müssen auf ihren Stellenwert innerhalb übergreifender Beziehungs- oder Interaktionsstrukturen reflektiert und erforscht werden.

(12) Daß alle in den bisherigen Bestimmungen herausgehobenen Dimensionen bzw. Aspekte des Unterrichts nur in ihren Beziehungen zu den institutionellen und den darüber hinausreichenden, sie prägenden gesamtgesellschaftlichen (politisch-ökonomisch-sozial-kulturellen) Verhältnissen verstanden werden können und aus diesem Bewußtsein heraus pädagogisch verantwortbare Entscheidungen getroffen und in konkretes pädagogisches Handeln übersetzt werden müssen, ist im Argumentationsgang immer wieder, direkt oder indirekt, angesprochen worden.

Die letzte Bestimmung, die hier zur Sprache gebracht werden soll, weist auf das *Leistungsproblem* im didaktischen Zusammenhang hin. Der damit hervorgehobene Fragenkreis läßt sich allerdings nicht *allein* dem Komplex der gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen von Schule und Unterricht zuordnen, also nicht *nur* als der Schule und dem Unterricht „von außen“ bzw. vorgängig gesetzte Basis- oder Rahmen-Voraussetzung begreifen. Gewiß, in den bislang vorwaltenden Formen, in denen das sog. „Leistungsprinzip“ (in der Form von Noten, Zensuren, Zeugnissen, Zertifikaten) in Schule und Unterricht praktiziert wird – nämlich dominant als ein Arsenal von Mitteln zur *Selektion* – entspricht es im wesentlichen gesamtgesellschaftlich vorge-setzten bzw. tradierten, nicht primär *pädagogisch* gerechtfertigten Anforderungen an Schule und Unterricht. Dabei ist es allerdings durch-

aus fraglich, ob das so verstandene und angewendete „Leistungsprinzip“ überhaupt „leistet“, was gesellschaftlich von seinen Ausübungsformen erwartet und ihnen unterstellt wird, nämlich vermeintlich „leistungsgerecht“, „objektiv“, „an einheitlichen und begründeten Maßstäben orientiert“ auszulesen, Schüler also allmählich immer zuverlässiger und differenzierter nach unterschiedlichen Graden der erlangten Erkenntnisse/Kenntnisse/Fähigkeiten/Fertigkeiten und damit nach unterschiedlichen Voraussetzungen für weitere Ausbildungswege und – prospektiv – für gesellschaftlich unterschiedlich gewertete und honorierte spätere berufliche Tätigkeiten auszulesen.

„Leistung“ und „Leistungsbeurteilung“ können nun aber *auch* als notwendige Momente pädagogisch begründeten Lehrens und Lernens erwiesen werden, als Bedingungen für Lernprozesse, die zu Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit verhelfen sollen. „Leistung“ bezeichnet dann ein jeweils konkretes nächstes Ziel, das der Lernende bzw. eine lernende Gruppe um seiner (ihrer) eigenen Entwicklung willen ansteuert, und „Leistungsbeurteilung“ wird dann in neuen Formen zu einer sinnvollen Hilfe für den Lernenden selbst, um einschätzen zu können, ob oder wieweit er die als begründet eingesehene bzw. zunehmend stärker selbstbestimmte jeweilige Zielsetzung in der Entwicklung seiner kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen erreicht hat. „Leistungsbewußtsein“ wird dann zu einem Moment des eigenen „Könnensbewußtseins“. Daß die angestrebten Kompetenzen ihrerseits nicht individualistisch oder gruppenegoistisch, sondern letztlich nur in produktiv-kritischem Bezug zur Gesamtgesellschaft und ihren Entwicklungsmöglichkeiten gerechtfertigt werden können, ist im Gesamtzusammenhang unserer Argumentation wohl hinreichend deutlich geworden.

In der 7. Studie dieses Buches werden „Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung“ ausführlich erörtert.

VII. Konsequenzen für didaktische Entwicklungs- und Forschungsarbeit³³

Im vorangegangenen Abschnitt dieses Beitrages sind bereits eine Reihe von Aufgaben für Entwicklungs- und Forschungsarbeit im Sinne kri-

33 Vgl. zu diesem Abschnitt: W. Klafki: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? ZfP 1983, S. 281–296. – Th. Heinze, F. Loser, Fr. Thiemann: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München 1981.

tisch-konstruktiver Didaktik benannt worden. Ich ergänze jene Folgerungen abschließend durch knappe Hinweise auf drei Tendenzen bzw. weitere Aufgabenfelder, denen im Sinne der hier entwickelten Überlegungen besondere Bedeutung zukommt.

Im Bereich der Lehrplan-/Richtlinien-Curriculumentwicklung (– abkürzend verwende ich im folgenden den letzten Terminus –) ist eine Entwicklung hervorzuheben, die sich durch die Formel kennzeichnen läßt: von der einseitig *zentralisierten Curriculumentwicklung* durch staatlich eingesetzte Kommissionen auf den höheren Ebenen der Schuladministration oder in Curriculuminstitutionen zur Ergänzung durch *dezentralisierte Curriculumentwicklung* an einzelnen Schulen bzw. durch Gruppen von Schulen und Lehrern.

Es geht mir nicht darum, dezentralisierte, schulnahe *gegen* zentralisierte Curriculararbeit auszuspielen; das hieße – sicherlich ungewollt –, dem didaktischen Partikularismus Tür und Tor zu öffnen. Es geht vielmehr um *Kooperation* aufeinander angewiesener Gruppen und Instanzen im Sinne permanenter didaktischer Reformen.

Alle bisherigen Versuche in dieser Richtung lassen nun erkennen, daß es zwischen der zentralen Richtlinienentwicklung – in der kulturpolitisch föderalistisch verfaßten Bundesrepublik: auf Länderebene – und schulnah arbeitenden Curriculumgruppen eines Vermittlungsgliedes bedarf. Daher ist es m. E. unerlässlich, das Konzept der „Regionalen Pädagogischen Zentren“, wie es der Deutsche Bildungsrat 1974 vorgelegt hat, wieder aufzunehmen und für seine schrittweise Realisierung zu werben³⁴. Solche Regionalen Pädagogischen Zentren müßten die Funktionen der Unterstützung, Beratung und ggf. Anregung schulnaher Curriculumentwicklung und zugleich der Vermittlung zwischen dieser didaktischen „Arbeit vor Ort“ und der nach wie vor notwendigen Curriculum-Arbeit auf zentraler Ebene übernehmen.

In Entsprechung zu den eben skizzierten Aufgaben und Tendenzen der Curriculumentwicklung gibt es im Hinblick auf den konkreten Unterricht in der Didaktik der Bundesrepublik Bemühungen, die Vorherrschaft eines Modells der Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung zu durchbrechen, das sich im Zuge der sogenannten „Lernzielorientierung des Unterrichts“ bei vielen Lehrern und besonders bei zahlreichen Ausbildern in der zweiten Phase der Lehrerausbildung durchgesetzt hat, sobald sie sich nämlich mehr oder minder strikt an je-

34 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Stuttgart 1974.

ner Deutung des Begriffs „Lernziel“ orientieren, die etwa Robert Mager vertritt³⁵. Horst Rumpf hat dieses Modell als das „zweckrationale Unterrichtskonzept“ bezeichnet und kritisch erörtert³⁶. Im Sinne dieses Konzepts legt der Lehrer oder ein Curriculum nicht nur das Ziel des Unterrichts vorweg eindeutig fest, sondern bis in Details hinein auch den Weg, der möglichst effektiv zum Ziele führen soll.

In früheren Abschnitten dieses Beitrages ist deutlich geworden: Wer das Ziel verfolgt, daß Schüler kritisch nach dem Sinn des Unterrichts und der Unterrichtsziele fragen sollen, wer es für richtig hält, daß Schüler lernen sollen, Themen des Unterrichts auf ihre außerschulischen Erfahrungen, Interessen und Probleme zu beziehen, daß sie *eigene* Fragen und Vorschläge einbringen, daß sie möglichst *selbständig* Wege zu einem von ihnen als sinnvoll erkannten Ziel erlernen, sei es auch über Irrtümer und Umwege, der kann das „zweckrationale Unterrichtskonzept“ allenfalls für begrenzte Teile des Unterrichts akzeptieren. Vorwiegend aber muß er an der *Entwicklung eines flexiblen Modells für einen offenen, problem- und schülerorientierten Unterricht* arbeiten, einen Unterricht, der jedoch nicht etwa ziellos ist und sich der Beliebigkeit ausliefert. – Solche Bemühungen sind in der Didaktik im Gange, und hier werden Ansätze wieder aufgenommen und auf neuerem Erkenntnisniveau fortgeführt, die in der weltweiten reformpädagogischen Bewegung im ersten Jahrhundertdrittel bereits manche Vorläufer hatten. Auch das Konzept zur Unterrichtsplanung, das in diesem Band als achte Studie wieder abgedruckt ist, liegt auf der Linie solcher Bestrebungen.

Didaktische Entwicklungsarbeit, wie sie vorher für die Ebene der Curriculumentwicklung und für die Erprobung von Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik sowie ihrer variablen Übersetzung in den tatsächlichen Unterrichtsvollzug skizziert wurde, macht didaktische Forschung erforderlich, deren produktivste Spitze m.E. die *Innovationsforschung* in Form von „Aktions-“ oder „Handlungsforschung“ ist. Sehr verkürzt formuliert, handelt es sich um einen Ansatz, bei dem Forschung und praktische Reformarbeit einen unmittelbaren, wechselseitigen Wirkungszusammenhang aufbauen. Entscheidend ist hier, daß eine direkte Kooperation zwischen den Forschern und den

35 R.F. Mager: Lernziele und Programmierter Unterricht. 14. Aufl. Weinheim 1970. – Ders.: Zielanalyse. Weinheim 1973.

36 H. Rumpf: Zweifel am Monopol der zweckrationalen Unterrichtskonzepte. In: Neue Sammlung 1971, S. 393–411. – Vgl. B. Kozdon (Hrsg.): Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse. Bad Heilbrunn 1981.

„Praktikern“, also den Lehrern, aber auch den Eltern und Schülern und ggf. weiteren schulischen Bezugsgruppen entwickelt wird. Detailprobleme der Handlungsforschung zu erörtern, kann nicht mehr Gegenstand dieser Studie sein³⁷. Für die Weiterentwicklung von Handlungsforschung im Schulfeld bzw. im didaktischen Feld zu plädieren, bedeutet im übrigen nicht, diesen Innovationsforschungsansatz als *ausschließende* Gegenposition zu herkömmlicher empirischer Forschung zu verfechten. Wo auf der einen Seite traditionelle empirische Forschung mit ihrer charakteristischen Distanz zu den jeweiligen Untersuchungsfeldern und dem Verzicht auf gezielte Veränderungen dieser Felder während des Forschungsprozesses als wissenschaftlich *einzig* legitime Form von empirischer Erziehungswissenschaft verabsolutiert wird, auf der anderen Seite das neue methodologische Paradigma der Handlungsforschung als *allein* kritischer Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik angemessenes Forschungskonzept verfochten wird, da liegt m.E. in beiden Fällen unzulängliche wissenschaftstheoretische Reflexion über Leistungsmöglichkeiten und Grenzen der jeweils favorisierten wissenschaftlichen Zugänge vor.

37 Vgl. dazu meine Beiträge zur Handlungsforschung in W. Klafki: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft (Weinheim 1976, S. 57–137) und W. Klafki, U. Scheffer, B. Koch-Priene, H. Stöcker, P. Huschke, H. Stang u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim 1982.