

## Das Problem einer Wissenschaftlichen Didaktik\*

Die Behauptung, wir befänden uns im Übergang von der Industrie- zur Erziehungsgesellschaft, scheint eine Art self-fulfilling-phrophecy zu sein. Nicht zuletzt sie hat einen bildungspolitischen Bewegungsturm von sich überschlagenden Reformen entfacht, durch den sie rückwirkend bestätigt wird. Nun ruft, auf »gesamtgemeinschaftliche Prozesse« angewandt, die Rede vom »Übergang«, gewollt oder ungewollt, den Dialektiker auf den Plan. Eine die Gesamtheit von sozio-kulturellen Zuständen betreffende und sie als Gesamtheit wiederherstellende Veränderung kann offensichtlich nur in der dialektischen Kategorie der »Aufhebung« gedacht werden. Mit dem Hinweis auf die Tatsache, daß die »Erziehungsgesellschaft« in den Denkformen der »Industriegesellschaft« gedacht werde, fällt es indes gerade dem Dialektiker nicht schwer, die Eingangsbehauptung zu desavouieren und den auf die institutionalisierte Erziehung gerichteten Reformeifer als den jede wirkliche Veränderung hintertreibenden Totalitätsanspruch der industriellen Denk- und Organisationsformen zu entlarven. Die Bildungsreform wurde vorwiegend im Problemzusammenhang der Revision der Curricula, also im Hinblick auf die Organisation von Lernprozessen diskutiert. (Der Trend zur Verschulung der gesamten Erziehung ist so stark geworden, daß er in der »deschooling society« bereits seine Gegenbewegung hervorgerufen hat.) Die Curriculumentwicklung aber konnte man sich zunächst nur in einem engineering-Modell vorstellen, in dem linear-hierarchischen Aufbau von research-development-dissemination – implementation (R-D-D-Modell). Das Denken in industriellen Strukturen – so scheint es jedenfalls – hat sich nunmehr [231/232] auch der Erziehung bemächtigt, was mit dem – immerhin – Marx'schen Argument gerechtfertigt werden könnte, daß die Technologie auch hier die mystischen Schleier zerreiße, die die Erziehung einer rationalen Durchdringung bislang entzogen habe. Aber wiederum: In der Möglichkeit der Durchstrukturierung der Erziehungsprozesse in industriellen Denkformen zeigt sich die volle Autarkie der Industriegesellschaft. Sie entledigt sich darin der leidigen Legitimationsproblematik, indem sie den einzelnen in technisch ausgesteuerten Prozessen ihren Bedingungen unterwirft. Will sagen: in den lerntheoretisch ausgesteuerten Erziehungsprozessen wird die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht als »Welt«, als ein« mit konkret anderen geteilte Wirklichkeit, aufgearbeitet, sondern als das Bedingungsgefüge, innerhalb dessen die mögliche Teilnahme des einzelnen vorstrukturiert ist. Konkreter gesprochen: die technisch ausgesteuerten »Lernsituationen« legen mit Hilfe von hochformalisierten »Lernmaterialien«, die vom Lernenden selbst nicht mehr als »bedeutungsvolle Dinge« identifiziert werden können, die Strukturen aus, in denen die Gesellschaft uns in der Form von funktionalisierten »eingepaßten« Verhaltensformen »vereinnahmt« hat. Wo die Schule lediglich als Institution organisierter Lernprozesse ausgelegt wird, wird sie sozusagen zum Prüfstand der Gesellschaft, auf dem sich die nachwachsende Generation »qualifizieren« muß. Sie wird zur Drehscheibe, auf der die Legitimation, die die Gesellschaft zu erbringen hätte, in eine dem einzelnen abverlangte Qualifikation umfunktioniert wird. Zur Verteilerinstanz von sozialen Chancen geworden, kann sich die Schule nunmehr auf das Postulat der sozialen Gerechtigkeit berufen, was nicht schwerfällt, weil der Grundsatz der Billigkeit dort am ehesten gewahrt werden kann, wo niemand mehr etwas als das *Seine* auszumachen imstande ist. Die unter dem Gesichtspunkt der optimalen Lernorganisation ausgelegte Schule reproduziert die Komplexität und Differen-

---

\* Erschienen in: Gotthilf Gerhard Hiller (Hrsg.), Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung. Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf 1973, S. 231-239 (Reihe *Sprache und Lernen*. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. Herausgegeben von Werner Loch, Harm Paschen und Gerhard Priesemann, Band 22.) Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

ziertheit der Gesellschaft als einer unabänderlichen Gegebenheit. Schon die Frage, wie der einzelne damit fertig werden soll, wird zur bloßen Klage, zum Reflex der Unabänderlichkeit. Dabei muß auch der folgende Aspekt berücksichtigt werden: Insofern die Schule die Realität in der Form *von* Lernsituationen, die mit formalisierten Lernmaterialien ausgelegt sind, abbildet, produziert sie eine neue »Klasse« von Unterprivilegierten, die von der vollen Teilnahme an der Wirklichkeit ohne ersichtliche Gründe ausgeschlossen wird. Eben dadurch gerät die Schule – die »weiterführenden« Schulen [232/233] zumal – in einen enormen Legitimationsdruck. Sie findet sich vor die Notwendigkeit gestellt, die abverlangten »Lernprozesse«, die für die Schüler nicht ohne weiteres in einem für sie erkennbaren Zusammenhang mit ihren außerschulischen Erfahrungen stehen, zu rechtfertigen. Das neu entstandene Rechtfertigungsproblem wird zumeist als ein Problem der »Motivation« oder der »Führungsstile« zu unterschlagen versucht. (Dabei durchschauen die Schüler noch vor ihren Lehrern die Maßnahmen, mit denen sich die Schule zu empfehlen, wenn nicht gar anzubiedern versucht, und enthüllen schonungslos die Verlegenheit, in der die Schule sich ihnen gegenüber befindet.) Wie auch immer: es gelingt offensichtlich immer weniger, die abverlangten Lernprozesse in individuelle Lebensgeschichten zu integrieren, die Lernprozesse werden vielmehr lediglich auf die objektivierte Zeit abgetragen, in der es keinen Anfang und vor allem aber kein Ende gibt. Die als »lebenslänglich« angekündigten Lernprozesse werden daher von den Schülern selbst als Herrschaftsinstrument empfunden, mit dem sie von der Wirklichkeit ausgeschlossen werden. Es ist kein Zufall, daß sich die moderne Jugendbewegung klassenkämpferisch gebärdet. Als die letzten intakten Formen der Vermittlung zwischen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und dem einzelnen werden die Schulfächer angeboten. Sie ordnen die Lerninhalte in Sinnzusammenhänge ein, aus denen heraus das jeweils Gelernte als etwas Bedeutungsvolles angeeignet (nicht nur gespeichert) werden kann. Es gilt jedoch zu sehen, daß die Schulfächer heute vor allem den Lehrern als unersetzbare Orientierungshilfen und als Medien ihres Selbstverständnisses dienen. Es gilt aber auch zu sehen, daß in diesem verständlichen Festhalten an den Schulfächern eine der Hauptursachen für die Verelendung der Didaktik liegt. Dies kündigt sich schon in der Tatsache an, daß die Fächer für die Schüler eigene Orientierungsprobleme erzeugen. Zum alleinigen Medium des Selbstverständnisses geworden, drängt der Fachunterricht den Lehrern einen permanenten Existenzkampf mit den Kollegen auf, so daß sie unfähig werden, die Sinn»lakunen«, die durch den Fachunterricht erzeugt werden, wahrzunehmen. Die Frage, wie die Schüler die ihnen zugemuteten Sprünge von einem Fach zum anderen bewältigen, fällt nicht mehr in die Kompetenz des sich als Fachlehrer verstehenden Lehrers. Zum letzten nicht mehr überfragbaren Sinn- und Ordnungsprinzip in der Schule geworden, findet man sich in der Frage nach der Legitimation "des Fachunterrichtes auf die [233/234] transzendente Verfassung der menschlichen Vernunft verwiesen. Die Orientierung an den Schulfächern zwingt die Didaktik zu einem Bündnis mit der Philosophie, indem die Didaktik die Philosophie als *prima philosophia* in den Dienst nimmt. Die transzendente Fragestellung wird gegenwärtig im Problemzusammenhang der Grundbegriffe (*key-ideas*) der Fächer reaktiviert. Ein mehr oder weniger versteckter Neukantianismus ließe sich bei Bruner genauso nachweisen wie bei Piaget. Es ist nun aber gerade dieses Streben, die unerschütterlichen Fundamente freizulegen, was die Didaktik daran hindert, sich als wissenschaftliche Theorie zu etablieren. Das noch nicht abgelegte Ursprungspathos rückt den Unterricht unter dem verengten Gesichtspunkt der lerntheoretisch angesteuerten Methode in den Blick, nämlich unter der Frage nach linear-hierarchisch, angeordneten Lernzielsequenzen. Der Didaktiker, für den die Inhalte vorgegeben sind, kann von der Lerntheorie nur ein formales Gerüst erwarten, das auf alle möglichen Inhalte in gleicher Weise angewandt werden kann. Die theoretische Unbedarftheit der Didaktik verhindert so gesehen eine wirkliche Kooperation mit der Lerntheorie. Es ist noch nicht möglich, das »praktische Interesse« an der lerntheoretischen Forschung und ihren Ergebnissen in einem theoretischen Zusammenhang zu formulieren. Das praktische Interesse der Didaktik an der Lerntheorie ist ungebrochen naiv, unmittelbar und di-

rekt. Daher kann der Didaktiker die Ergebnisse der Lernforschung vorläufig nur als modernes Decor von Altbewährtem, nicht aber zur wirklichen Strukturierung des Unterrichts verwenden. Mit einem Wort: Die Didaktik befindet sich heute immer noch, oder schon wieder, in dem Zustand, in dem Comenius sie vorgefunden hatte: »Manche haben sich mit irgendeiner Sprache befaßt und versucht, sie durch Handbücher leichter zu vermitteln. Andere waren bestrebt, irgendeine Wissenschaft (scientia) oder Kunst (ars) rascher und auf kürzerem Wege zu lehren; andere versuchten noch anderes. Fast alle aber gingen von äußeren, aus erleichterter Praxis, d. h. a posteriori gewonnenen Erfahrungen aus.«<sup>1</sup> Die Theorie des Lehrens, die ganz gewiß nicht mehr »apriori«, »aus der eigenen und unveränderlichen Natur der Dinge« (Comenius a.a.O.) zu entwickeln ist, in der aber gleichwohl die Unterrichtsinhalte erörtert werden können, steht immer noch aus. Sie ist noch nicht einmal allgemein als Desiderat be- [234/235] wußt geworden, trotz der heute üblichen Berufung auf die Barock-Didaktik.

Die Notwendigkeit einer wissenschaftlich-theoretischen Didaktik, die sich nicht damit begnügen kann, das Lehren als Spiegelbild des Lernens darzustellen, ergibt sich aus der Tatsache, daß Kinder die »Inhalte« nicht ohne weiteres so vorfinden, wie die Schulfächer sie darstellen. Auf die Schwierigkeit, die Kinder und Jugendliche haben, das in einem Fach nach Maßgabe seiner Sprache und seiner Medien Gelernte in der Lebenswirklichkeit wiederzufinden, hat Wagenschein mit besonderem Nachdruck hingewiesen. Die Voraussetzungen des Fachunterrichts, wonach die Schulfächer die alltägliche Erfahrung mit der wissenschaftlichen Bearbeitung vermitteln, scheinen brüchig geworden zu sein. Im Gefolge des Fachunterrichts wurde die Schule als Welt des Schulbuches ausgelegt. Nun scheint aber seit dem Ausfall der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Didaktik die Sprache verloren zu haben, in der die Unterrichtsinhalte, oder besser: die kulturelle und lebensgeschichtliche Bedeutung der »Wirklichkeit« thematisiert werden kann. Der sachliche Kern des Problems ist jedoch über Weniger hinaus erhalten geblieben. Er läßt sich in die Frage fassen: Wie läßt sich der Unterricht als Bedingung der Möglichkeit einer repressionsfreien Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die Schule als »Stätte« der Jugendkultur auslegen?

An dieser Stelle setzen die Überlegungen und Versuche Hillers ein, die durch die folgenden Charakteristika, die das ganze Konzept unter speziellen Perspektiven angehen, beschrieben werden können.

1. Hiller versteht die Didaktik als die Wissenschaft vom Unterricht, die ihn als Institution, in der die Artikulationsformen, die Mache, der gesellschaftlichen Wirklichkeit erörtert werden können, thematisiert. Er setzt voraus, daß die Schulkinder nicht in einer »Welt« als dem »unausschöpfbaren Hintergrund von Möglichkeiten der Selbst-(Welt-)verwirklichung«, sondern – als Produkte ihrer Sozialisation – in einer bereits artikulierten, vorgefertigten Wirklichkeit, die ihre Erfahrungen bestimmen, leben.<sup>2</sup> Als unausschöpfbarer Hinter- [235/236] grund der Artikulation von Wirklichkeit muß die »Welt« den Kindern wiedergewonnen werden durch die Thematisierung *der* Formen, in denen die Wirklichkeit immer schon artikuliert ist. Dabei kann es sich nur um eine solche Form der Thematisierung handeln, in die die Verweisung auf andere Formen der Realisierung aufgenommen ist. Mit anderen Worten: Hiller möchte den Unterricht auf die Erörterung des Sinnproblems verpflichten und die Schule auf die Funktion der Daseinsorientierung, die angesichts der Komplexität der Verhältnisse immer dringlicher wird. Konkret ist es ihm um Unterrichtsarrangements zu tun, die den Kindern die ihnen »vertraute Wirklichkeit« ad usum delphini zur Verfügung stellen, die Kinder zu einer

<sup>1</sup> Johann Arnos Comenius, Große Didaktik. In neuer Übersetzung herausgegeben von Andreas Flitner, Düsseldorf/München 1954, S. 11.

<sup>2</sup> Zum Unterschied von »Welt« und »artikulierter Wirklichkeit« vgl. H. Plessner: Zur deutschen Ausgabe von Peter Berger/Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt 1969.

eigenen Auseinandersetzung mit der »vertrauten Wirklichkeit« herausfordern.

2. Als angewandte Handlungswissenschaft thematisiert die Didaktik den Unterricht als ein »System von Aktionen«. In Anlehnung und in einer, wenn auch nicht immer explizit geführten Auseinandersetzung mit anderen Konzeptionen der Unterrichtsforschung, die auf eine Überwindung des »Flickenteppichs« in der Unterrichtsforschung bedacht sind (Winnefeld, B. O. Smith, Biddle, Bellack), möchte Hiller zu einer systematischen Erfassung der unterrichtlichen Aktivitäten gelangen. Er versucht dabei, die Gesamtheit der unterrichtlichen Aktivitäten in der Form eines Systems von Werten oder Funktionen zu erfassen, die einzelne Verhaltensformen im Hinblick auf die Gesamtfunktion des Unterrichts haben oder haben können. Als Ziel des langen Weges, auf den Hiller sich begibt, schwebt ihm ein Verfahren vor, durch das es möglich wird, den einzelnen, tatsächlichen Unterrichtsaktivitäten auf wohldefinierte und explizite Weise Strukturbeschreibungen zuzuordnen. Dieser Weg, so scheint mir, kann zu einer Überwindung der von Gage<sup>3</sup> monierten Schwächen der neueren Forschungsparadigmen führen, die die unterrichtlichen Interaktionen in der Form des »Tennispiels« aufbereiten: im Bilde der vollständigen Korrespondenz zwischen Lehrer- und Schüleräußerungen, das die Frage nach Funktion und Beitrag der ständig sanktionierten und gratifizierten Einzeläußerungen nicht aufkommen läßt.

Wenn eine solche Systematisierung gelänge, könnte sie den Lehrer aus den festgefahrenen Gleisen *der* Unterrichtstradition befreien und ihn, da das tradierte know how des Schulehaltens immer auch [236/237] die Folie darstellt, auf der Schüleräußerungen verstanden und bewertet werden, zu einem differenzierteren Eingehen auf die Schüler befähigen. Es ließe sich damit zeigen, wie der Unterricht in Haupt- und Nebenhandlungssträngen abläuft, die sich immer wieder überschneiden, störend oder befruchtend, wie sich Knotenpunkte in dem Geflecht von Beziehungen bilden usw.

Worum es Hiller letztlich im Problemzusammenhang eines Wertsystems von Unterrichtsaktionen geht, ist die Artikulation des Unterrichts als einer speziellen (s. 1.) Darstellungsform der Wirklichkeit. Die gesuchten Werte der unterrichtlichen Aktivitäten sind durch deren Funktion bei der beschriebenen Aufbereitung der Wirklichkeit bestimmt. Auf diesem Wege will Hiller zu einer solchen Segmentierung des unterrichtlichen Handlungszusammenhangs kommen, die sich nicht von außerunterrichtlichen Festlegungen leiten läßt (Lehrer zeigt Bilder, gibt eine Anweisung, Schüler X trifft eine Feststellung, beantwortet eine Frage usw.). In dem Bestreben, Sinneinheiten (didaktische Tendenzen) zu fassen, lehnt Hiller sich an Winnefeld an. Von Winnefeld unterscheidet er sich dadurch, daß er sich in der Frage der Festlegung des Sinnes der Äußerungen nicht auf den Verständnishorizont der Unterrichtsbeobachter verlassen möchte. Im Problem der Sinneinheit geht es ihm überhaupt nicht um die Art und Weise, wie einzelne Äußerungen von irgendwem verstanden werden, sondern um diskrete, unterscheidbare Ebenen des unterrichtlichen Handelns, auf denen die Handelnden aufeinander eingehen, einander verfehlen können, um Folien, die ein reziprokes Handeln allererst ermöglichen. (So erwartet der Lehrer ganz selbstverständlich, daß die Schüler dem Wortlaut nach identische Äußerungen an verschiedenen »Stellen« des Unterrichts völlig verschieden aufnehmen.)

Von den gesuchten Werten wird nun weiterhin behauptet, daß sie sich in der Kommunikation realisieren: die Sinneinheiten werden im gemeinsamen Handeln aktualisiert. Darin liegt begründet, daß sie nur in der Gestalt von »Episoden« festgestellt werden können (nicht von »elementaren Äußerungen«). Daher nennt Hiller die Werte, die die unterrichtliche Kommunikation bestimmen, didaktische Erwartungen.

Auf die Konzeption im Ganzen gesehen bleibt das folgende festzuhalten: Das didaktische

---

<sup>3</sup> Paradigmen für die Unterrichtsforschung. In: Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I, Weinheim 1970, S. 269 ff.

Konzept des Lehrers (sein Unterrichtsvorhaben) wird mit Hilfe der didaktischen Erwartungen in konkreten Unterricht übergeführt, darin objektiviert. Die traditionelle Unterscheidung von Didaktik und Methodik wird damit hinfällig, weil die didaktischen Intentionen nur als Artikulation von konkretem Unterricht realisiert werden können.

3. Wenn *die* Didaktik als Theorie der unterrichtlichen Darstellung der Wirklichkeit ausgelegt werden soll, d. h. wenn sie sich lossagt von einer in einer langen Schultradition artikulierten eigenen Unterrichtswirklichkeit, die durch Schulfächer, Medien, Schulbücher, Modelle, Demonstrationsobjekte usw. ausgelegt ist, um die Funktion des Unterrichts in der veränderten Wirklichkeit neu zu thematisieren, wird es nötig, Unterricht unter dem Postulat der Erörterung des Sinnes der vertrauten Wirklichkeit zu versuchen. Die von Hiller vorgelegten Unterrichtsversuche dienen der Explikation seines didaktischen Konzepts. Sie werden daher Unterrichtsmodelle genannt. Von diesen Modellen erhofft Hiller sich die Durchformung einer Theorie, die nicht nur beschreibt und auf Regeln bringt, was eine unkritische Praxis vorentschieden hat. Die unverkennbare Anlehnung an den Strukturalismus in der Bestimmung des Modellbegriffs wäre eigens zu thematisieren.<sup>4</sup> Es könnte daran gezeigt werden, was dieser Modellbegriff zu der hier angestrebten Unterrichtstheorie beitragen kann.

Konzeption und Durchführung der Unterrichtsmodelle, wie Hiller sie beschreibt, sind ganz gewiß von Einfällen bestimmt. Phantasie, geistige Beweglichkeit, Kenntnisse, die ihren speziellen Stellenwert in der Lebensgeschichte der Unterrichtenden haben, individuelle Präferenzen spielen dabei eine entscheidende Rolle. Der Entwerfer von Unterrichtsmodellen befindet sich in der von Bruner folgendermaßen beschriebenen Situation: »Entwickle die bestmögliche Unterrichtstätigkeit. Versuche, es so gut wie möglich zu machen. Wenn etwas gut funktioniert, dann analysiere nachher, woran es lag, daß es lief ... Mit einer Mischung aus psychologischen Kenntnissen, gesundem Menschenverstand und Glück kann man Lerneffekte erzielen, die es wert sind, daß man sich mit ihnen beschäftigt. Dann kann man auch mit der Systematisierung und dem Experimentieren beginnen.«<sup>5</sup> Es wäre sinnlos, die individuellen Komponenten bei der Unterrichtsplanung und die Zufälle und günstigen Gelegenheiten in der Durchführung ausmerzen zu wollen. Das Individuelle und Zufällige soll auch keineswegs vor dem Hintergrund einer rigiden, in einen linear-hierarchischen Duktus ausgebrachten Unterrichtsplanung lediglich als Störvariable verrechnet werden; es kommt darauf an, dies alles, die Zufälle und individuellen Komponenten am Unterrichtsmodell in seinem unterrichtlichen Wert zu erfassen und darzustellen.

Dem Leser ist inzwischen längst aufgefallen, daß es dem Verfasser schwerfällt, einen abschließenden Bericht über die Hillersche Arbeit, in dem die Ergebnisse verortet werden, zu erstellen. Der Bericht kann daher auch nur an einer mehr oder weniger beliebigen Stelle abbrechen. Das liegt mit darin begründet, daß das vorliegende Buch selbst eine Art Zwischenbilanz darstellt, in der gleichsam das Eingangskapital und die Trends verbucht sind.

Hillers Arbeiten sind inzwischen weitergediehen, als das Buch, das zum Mitvollzug einer noch nicht abgeschlossenen Konzeption einlädt, erkennen läßt.

---

<sup>4</sup> Zum strukturalistischen Modellbegriff vgl. Claude Levi-Strauss: *Strukturelle Anthropologie*, Frankfurt 1967, S. 301 ff.

<sup>5</sup> J. S. Bruner, *Einige Elemente des Entdeckens*. In: *Neuorientierung des Primarbereichs*. Hrsg. von Halbfas, Maurer, Popp. Stuttgart 1972, S. 99.