

Die vernachlässigten Didaktiken (I)

Autor(en): **BonschManfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **72 (1985)**

Heft 1

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526739>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

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

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

Die vernachlässigten Didaktiken (I)

Manfred Bönsch

Das Problem

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

1. Skeptische Didaktik (Ballauff)

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

Vorgänge, Massnahmen und Mittel zu umgreifen, die Unterricht ausmachen (Ballauff, 1970, S. 9). Die pädagogische Aufgabe für den Unterricht kann nur lauten: denken lernen in der Entzierung aus der Verfremdung durch Vermittlung ins Denken (S. 16). Da Denken nicht infiltrierte und Gedachtes nicht indoktriniert werden kann, ohne dass der Gedanke oder das Denken aufhört, nur sich selbst und darum nur der Wahrheit anzugehören, so muss eine solche entziehende Vermittlung als Introduction und Induktion umgeschrieben werden. Nicht die Kategorien des Aneignens, des Bekommens, des Habens sind didaktische – fatal sei die Selbstinterpretation des Menschen mit den Modi des Besitzens, Erwerbens, Einverleibens –, bildend wird ein Bezug zu einer Sache, zu einer Situation, wenn ich von solchen Bezügen gleichzeitig befreit werde. Diese auf den ersten Blick vielleicht befremdliche Dialektik löst sich mit folgendem Gedankengang: Selbstverwirklichung läuft in ihrer Teleologie letztlich darauf hinaus, sich alles immer nur verfügbar zu machen. Bewältigung der Welt heisst Ermächtigung des Menschen. Demgegenüber ist es wichtiger, sich bedeuten zu lassen, was es mit einer Sache auf sich hat und in welcher Weise es daher auf mich, auf uns ankommt. So werden wir in unsere jeweilige Zuständigkeit (zurück-)verwiesen. Das didaktische und anthropologische Postulat wird deutlich: nur die belehrte Unwissenheit und die damit verbundene Selbstbescheidung werden zu selbstlosem Einstand für Mitmenschen und Ordnungen führen können (S. 18 ff.).

Dieser Grundsatz hat die Konsequenz für das, was gemeinhin unter Bildungsstruktur verstanden wird. Was sich als Bildung versteht, entwickelt sich gemeinhin als faktische «Sorge- und Wunschstruktur» unserer alltäglichen Lebensbewältigung (S. 22). Beherrscht der Mensch dann die Natur und Kultur, so ist er er selbst. Demgegenüber spricht Ballauff von einer Dialektik des Bildungsprozesses: Auf das unmittelbare In-der-Welt-Sein mit seiner unbedachten Instrumentalisierung des Denkens folgt die Reflexion des Denkens auf sich in der Suche und Sicherung seines Selbst in der Abgrenzung von der Welt als «meinem

Anderen». Im dritten Schritt muss die Aufhebung der Selbstsuche und die Wiedergewinnung eines Verhältnisses zur Welt erfolgen. Unterricht muss den Schüler in die Lage versetzen, ihn etwas lernen und durchdenken zu lassen. Im Unterricht ist nicht auszugehen vom Menschen, nicht von einem ontischen Nebeneinander von Lehrer und Schüler, sondern von Interpretationen und den darum konstituierten Situationen und Relationen. Die bedingenden Horizonte dafür sind der Vorstellungskreis des Lehrers und der Schüler, die Selbstinterpretation der Schule, der Gedankenkreis und Normenhorizont der jeweiligen geschichtlichen Kultur bzw. Gesellschaft (S. 20–29).

Denken in Einsicht, Erkenntnis und Gedankengang – das ist das sich wiederholende Grundanliegen Ballauffs: die besonnene Handlung, das sich in Rede, Handlung und Haltung erfüllende Denken. Dazu muss Unterricht Zugehörigkeit und Zuständigkeit bewusst werden lassen. Dies stellt sich aber als ein Problem dar, da Ballauff die Überwindung subjektiver Reflexibilität, das sachliche Urteil, die Unauffälligkeit des Individuums mit der Dominanz des Denkens verbindet. Konstitutive Vorgänge des Unterrichts sind nach Ballauff (1.) der Vortrag und das Gespräch, (2.) das Lehren und Lernen, (3.) die Anleitung und die Werk-tätigkeit und (5.) die Anforderung und Überprüfung. Da hier die originären Gedanken des Ansatzes nicht zu liegen scheinen, ist die Verfolgung der Frage interessanter, wie von solch einer «Metadidaktik» her die Lerninhalte zu gewinnen seien.

Ballauff entwickelt dazu folgenden Gedankengang (S. 140 ff.): Denken erschliesst Seiendes, Denken bedenkt etwas, Unterricht lehrt etwas. Erziehung muss die Sicht auf das Seiende in seiner Güte eröffnen. Der Ausweis der jeweiligen Güte erfolgt vom Ganzen her, ihre Rechtfertigung aus der «totalen Rücksicht». Die gegenwärtige Zusammenstellung der Unterrichtsgebiete ist nicht Ausdruck der heute erreichten Vielfalt, des Ganzen. Ein allgemeiner verbindlicher Kanon ist heute nicht mehr zu erstellen. Die Sachgebiete, die in jedem Lehrplan enthalten sein müssen,

stellen eine Art Koordinatenkreuz dar: Sprache und Sprachen, Historie, Politik, Wirtschaft, Soziologie, Arbeitslehre, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Philosophie, Religion . . . Es kann sich nicht um Unterrichtsfächer handeln, sondern um Sachgebiete, die den Kriterien der Universalität, der Totalität und der Logizität gehorchen, um das Denken in Deutung und Vorstellung, in Phantasie und Möglichkeitserschluss wie Überprüfung, Kritik und Skepsis zu ermöglichen.

2. Analytische Didaktik (Klotz)

Der Ansatz von Klotz ist ein technologischer, wenn man darunter Überlegungen zu einer Effektivierung von Lehr- und Lernprozessen verstehen will. Ausgehend von einer Kritik am Frontalunterricht, fragt er nach neuen, den Unterricht leitenden Prinzipien; er formuliert drei:

1. das Prinzip effektiven ökonomischen Grossgruppenunterrichts,
2. das Prinzip der Unterrichtsindividualisierung,
3. das Prinzip der Unterrichtssozialisierung.

Für ihn gilt Unterricht als rational zu erfassender Prozess, für dessen optimale Durchführung es die geeignetsten Bedingungen zu bestimmen gilt.

Beim didaktischen Interaktionsprozess (Unterricht) handelt es sich nach Klotz um ein System, das aus mindestens zwei Subsystemen besteht, die zwar jedes für sich abgeschlossene Prozesse realisieren, aber vor allem untereinander zu kommunizieren befähigt sind: das sog. Lehrsystem und das sog. System «menschlicher Lerner».

Auf der Seite des Subsystems «Lehrer» unterscheidet Klotz drei Grundformen:

1. die tutoriale Lehrform,
2. die interrogative Lehrform,
3. die simulative Lehrform.

Während die letzteren als dialogische nur bezeichnet werden, führt Klotz die Merkmale der tutorischen Lehrform in folgender Weise näher aus:

Die tutorische Lehrform lässt sich mit Hilfe von vier Prinzipien kennzeichnen:

- das Dominanzprinzip: der Lehrprozess wird durch den Lehrer/das Lehrsystem beherrscht;
- das Exekutivprinzip: die Ausführung der im Lehrprozess dem Lerner gestellten Aufgaben obliegt dem Lerner;
- das Assistenzprinzip: der Lehrer/das Lehrsystem gewährt nach vorgegebenen didaktischen Regeln individuell benötigte Hilfen;
- das Adaptationsprinzip: der Lehrer/das Lehrsystem kann in differenzierter Weise den Lehrprozess an die Möglichkeiten des Lerners anpassen. Die Qualität der tutorialen Lehrform hängt von den zur Verfügung stehenden Anpassungsweisen ab.

Die unterschiedlichen Interaktionen können also in zwei Hauptklassen eingeteilt werden: in Lehraktionen und in Lernverhaltensäusserungen. Dieses auf den ersten Blick simple Grundmodell lässt sich ausdifferenzieren in verschiedene Typen tutorialen Lehrens:

- Lern-unabhängiges Lehren: hier wird das Lehren ausschliesslich vom Stoff, dessen Aufbereitung und Vermittlung bestimmt, Lernverhaltensäusserungen werden nicht berücksichtigt (die Vorlesung, der Vortrag werden häufig Beispiel dafür sein);
- Lehren mit prozess-immanenter Anpassung: der Lehrer berücksichtigt in der Vorbereitung personale Eigenschaften des Lerners (prä-tutoriale Anpassungsmassnahmen), um den Lehrprozess an den Lerner anzupassen;
- Lehren mit zeitlicher Anpassung: in der Abwicklung des geplanten Lehrprozesses werden Rückmeldesignale über den Lernvollzug der Lerner berücksichtigt. So kann es zu zeitlichen Modifikationen des «Lehrflusses» kommen;
- Lehren mit prozessphasen-verschobener Anpassung: das Ausmass von Rückmeldesignalen ist zeitlich wie inhaltlich so, dass Anpassungen des Lehrprozesses notwendig werden, die aber erst beim nächsten Lehrabschnitt wirksam werden;
- Lehren mit «einfacher», zweiphasiger und mehrphasiger Anpassung: je nach Qualität des Lehrsystems kann sofort auf individuelles Lernerverhalten (z.B. Misserfolg) und

in der anschliessenden Lehrphase oder bei differenzierteren Datenverarbeitungsprozeduren in einer Hierarchie von Anpassungsstrategien auf Lernermeldungen reagiert werden.

Diese Möglichkeiten sind abhängig von der Registrierung und Auswertung bestimmter Klassen von Lernerverhaltensäusserungen:

1. personale Eigenschaften in individueller Ausprägung,
2. entwicklungsabhängige Eigenschaften,
3. Motivationen, Attitüden,
4. beherrschtes Eingangsverhalten (Vor-Wissen, Vor-Fertigkeiten).

Während der Lernprozess nicht beobachtet werden kann, sind Lerneräusserungen die entscheidenden Indizien für einen bestimmten Stand des Lernprozesses. Der Erfolg von Lehr- und Lernprozessen wird entscheidend vom Verständigungs-Repertoire abhängen, das dafür zur Verfügung steht. Klotz spricht von sog. Verknüpfungsschemata, die spezifische Anpassungsmassnahmen des Lehrsystems möglich machen müssen: Richtigkeit der Lerneräusserungen, Art der Fehler bzw. die Art des mangelhaften Lernerverhaltens, die benötigte Zeit zur Erreichung einer richtigen Zwischenkompetenz auf der Seite der Lerner und die entsprechenden Anpassungsmassnahmen des Lehrsystems.

Der Ansatz Klotz mag deutlich geworden sein. Er will dem Lernprozess und seiner professionellen Steuerung genauer auf die Spur kommen. Die allgemeine Praxis sei vor-professionell. Das Instrumentarium der Bildungstechnologie (Programmierter Unterricht, computergestützter Unterricht, Lernen im Medienverbund) sei von der Sprache, Methode und den Mitteln so weit entfaltet, dass Lehr-/Lernprozesse eine neue Qualität/Effektivität bekommen könnten. Analytische Didaktik heisst, die Analyse der Makro- und Mikroprozesse voranzutreiben und sich dabei kybernetischer und informationstheoretischer Wissensbestände zu bedienen. Die Frage nach Sinn, Begründung und Auswahl von Lerninhalten, nach der Kommunikativität von Unterricht kommt dabei freilich nicht in den Blick. Sie bleibt für Klotz anderen Gelegenheiten vorbehalten.

3. Dynamisch-integratives Strukturmodell (Maskus)

Maskus beansprucht im Vorwort ausdrücklich, eine neue Konzeption von Unterricht vorzulegen (Maskus, 1976). Nach den Pflichtübungen (Aufarbeitung vorliegender Theorieansätze) wird das dynamisch-integrative Strukturmodell folgendermassen beschrieben:

Unterricht ist keine statische, sondern eine dynamische Grösse. Ein den Unterricht in seiner Dynamik repräsentierendes Modell soll dies verdeutlichen. Im Blick auf die vom Lehrenden im Zusammenwirken mit den Lernenden zu leistenden unterrichtlichen Aktivitäten lassen sich zehn verschiedene Phasen beschreiben und begründen, die ihrerseits wieder noch zu unterteilen sind:

Phase 0: Planung und Vorbereitung

1. Inhaltsbestimmung als Auswahl des Unterrichtsthemas
2. Operationalisierung als Formulierung des operationalisierten Inhalts
3. Bestandsaufnahme als Feststellung der Lernvoraussetzungen

Eine vollständige und in sich abgeschlossene Unterrichtseinheit umfasst drei Unterrichtsabschnitte mit je drei Phasen:

Unterrichtsabschnitt A: Inhaltsentfaltung

Phase 1:

Darbietung des Inhaltes mit Interessenweckung für den Inhalt und globaler Darbietung des Inhaltes

Phase 2:

Klärung der inhaltlichen Bestandteile mit Interessenweckung für die inhaltlichen Bestandteile und deren Demonstration

Phase 3:

Erläuterung des inhaltlichen Funktionszusammenhangs, auch wieder mit motivierenden und erarbeitenden Massnahmen

Unterrichtsabschnitt B: Inhaltsverarbeitung

Phase 4:

Reflexion über Möglichkeiten der Anwendung des Inhaltes mit Interessenweckung für und Aufzeigen von Anwendungsmöglichkeiten

Phase 5:

Anwendung im Sinne der Reflexion mit Interessenweckung und Realisierung

Phase 6:
kritische Stellungnahme zur Anwendung mit
Interessenweckung und Artikulation der
Stellungnahme

*Unterrichtsabschnitt C: Ergebniskontrolle
und Weiterführung*

Phase 7:
Empirische Überprüfung der Lernergebnisse
mit Interessenweckung und Durchführung

Phase 8:
Mitteilung der Kontrollergebnisse mit Interes-
senweckung für die Wissenskorrektur und
Erörterung der Lernergebnisse

Phase 9:
Ausblick auf neue Inhalte mit Interessenwek-
kung für weiterführendes Lernen und Heraus-
stellung neuer Aspekte

Dieses Grundmodell wird im weiteren erläu-
tert und beispielhaft belegt. Dabei werden
bekannte didaktisch-methodische Einzelpro-
bleme dem allgemeinen Diskussionsstand
entsprechend behandelt: das Problem der
Lernzielformulierung, Motivationsfragen,
Methoden- und Medienfragen. Mit einem
Beispiel endet die Publikation.

4. Strukturalistische Didaktik (Lenzen)

Einige Grundannahmen: Strukturalismus

Das Wort «Struktur» bedeutet ursprünglich
soviel wie «Struktur von etwas» im Sinne von
«die Art, wie etwas gebaut ist, die Relationen
der Elemente eines Ganzen zueinander.» Es
ist gut, System von Struktur zu unterscheiden:
System ist der Name für ein Ganzes, das aus
Elementen besteht, die einen Zusammenhang
bilden. Die Art, wie diese Elemente im Rah-
men des gegebenen Systems miteinander
verbunden sind, nennt man Struktur (Schaff,
1974). In der Strukturalismus-Diskussion wird
von der Annahme zweier morphologisch
verwandter Strukturen ausgegangen: von
einer sog. Oberflächenstruktur der sozialen
Systeme (z.B. des literarischen Kunstwerks,
der Familie, der gesprochenen Sprache) und
von einer sog. Tiefenstruktur der Subjekte,
des menschlichen Geistes, die/der die Ober-
flächenphänomene geschaffen haben und
von ihr beeinflusst werden. Piaget hat eine
Ausweitung des Strukturbegriffs auf eine

morphologische Analogie zwischen Geist
und Realität überhaupt vorgenommen. Dies
hat bei ihm gattungsgeschichtliche Gründe:
die Genese der Bewusstseinsstrukturen beim
Individuum versteht er als einen Prozess der
Komplexitätsreduktion realer Strukturen auf
weniger komplexe geistige.

Neben der Unterscheidung zweier Strukturen,
einer Oberflächenstruktur der Realität und
einer dem Subjekt unterlegenen Tiefenstruktur
ist wichtig ein beide Strukturen verbindendes
Element, ein Transformationsprozess von
Tiefenstrukturen in Oberflächenstrukturen
und umgekehrt. Aufgabe der strukturalen
Methode ist, die beiden Strukturen näher zu
untersuchen ebenso wie den sie verbindenden
Transformationsprozess (Lenzen, 1973).

Der Übergang zur Didaktik

Wenn unter Tiefenstruktur die kognitive
Organisation des Menschen und unter Ober-
flächenstruktur die naturalen und sozialen
Gegebenheiten seiner Umwelt, gleichgültig,
ob von ihm selbst hervorgebracht oder nicht,
verstanden werden, gibt es zwei Transforma-
tionsprozesse: Handeln als Bewältigung von
Realität und Lernen als Verwandlung von
Oberflächenstrukturen in Tiefenstrukturen
(Lenzen, 1976).

Unterricht ist eine (fremde) Tätigkeit, die die
Transformationsprozesse des Individuums
optimiert. Diese selbst sind immer Aktivitäten
des Subjekts. Didaktik befasst sich mit der
Optimierung und Legitimation der intendier-
ten Transformationsprozesse und ist insofern
eine strukturalistische Tätigkeit. Eine struktura-
le didaktische Theorie könnte als Theorie
didaktischer Transformationsregeln entfaltet
werden.

Die entscheidenden Materialien für die
gegenwärtige Diskussionslage strukturalisti-
scher Didaktik sind nach Lenzen folgende:

- Jean Piagets genetisch-strukturelle Psycho-
logie liefert die entscheidenden Informatio-
nen über die Entstehung von Tiefenstruktu-
ren beim Individuum (Piaget, 1973; Piaget/
Inhelder, 1973).
- Ein älterer Versuch, für die didaktische
Transformation von Oberflächenstrukturen
ein Selektionskriterium zu formulieren, ist
das Prinzip des Exemplarischen (W. Flitner,
M. Wagenschein).

- Ein neuerer Versuch ist die didaktische Transformation mit Hilfe der Projektion von Oberflächenstrukturen, nämlich der Disziplin, auf den Unterricht (Bruner).
- Die didaktische Transformation auch tatsächlich als eine Strukturtransformation und nicht bloss als Selektion oder Projektion zu erfassen, demzufolge auch ein komplexes Regelsystem didaktischer Transformation zu entwickeln, sieht Lenzen in der Entwicklung der münsterschen Strukturgitter für die verschiedenen Gegenstandsbereiche.

Der Gedankengang der Entwicklung einer strukturalen Didaktik sei kurz skizziert: Didaktische Transformationen sind Umwandlungen von Oberflächenstrukturen in Tiefenstrukturen und umgekehrt. Psychologisch ist der Vollzug von Transformationen an den Besitz operativer Kompetenz gebunden (operative Intelligenz nach Piaget). Didaktische Transformationen finden unter dem Sinn einer (fremd) antizipierten Schüler-Kognition statt. Zwei Auffassungen von Unterricht können zugrundeliegen: die ahistorische, nach der eine Lehreraktivität die Transformation der kognitiven Schülerstrukturen steuert; die genetisch-strukturelle, nach der die Kognition des Schülers selbst ein Instrument der Steuerung ist. Da der Lerner noch nicht kompetent ist für alle Transformationen, müssen diese auch stellvertretend vollzogen werden. Dafür ist eine Verknüpfungstafel notwendig. Das didaktische Strukturgitter ist eine solche. Es enthält Elemente der Oberflächenstruktur, Elemente der kognitiven Struktur der Lerner. Die Elemente der Oberflächenstruktur heissen Arbeit, Sprache, Herrschaft. In Termini des Handelns sind es: instrumentales Handeln, zweckrationales Handeln, Institutionalisierung, Operation, Sprache, Kommunikation, strategisches Handeln, symbolisch vermitteltes Handeln, Interaktion. Die Elemente der Tiefenstruktur heissen gattungsgeschichtlich: technisches, praktisches und emanzipatorisches Erkenntnisinteresse. Individualgeschichtlich entsprechen ihnen die operative, die moralische und die kommunikative Kompetenz. Das didaktische

Strukturgitter nimmt Funktionen auf den Ebenen der Curriculumplanung, der Unterrichtsplanung, des Unterrichtsvollzugs und der Unterrichtsforschung wahr.

Die Dimensionen der Oberflächenstruktur und der Tiefenstruktur strukturieren die Oberflächendimension des Kommunikationsvollzugs (Unterricht). So wird das Strukturmodell wesentlich zu einem Prozessmodell, in dem die reflektierte Aktion beider Seiten zu ihrem Recht verhilft. Es handelt sich um einen Wechselwirkungsprozess, der auch nur so Emanzipation ermöglichen kann (Geissler, 1973).

Vergleichende Analyse

In der gebotenen Kurzdarstellung werden hoffentlich die Kernanliegen der Autoren sichtbar.

Ballauff versteht Unterricht als *Eintritt ins Denken* als der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit und äussert seine Skepsis gegen eine nur sich selbst reproduzierende «Schulmeisterschaft». Nur die Hälfte alles Lebensnotwendigen sei ohnehin zu unterrichten. Vertrauen, Liebe, Glaube sind nicht unterrichtbar, sondern allein erfahrbar. Und er trennt zwischen Erziehung und Unterricht. Letzterer leiste seinen wichtigsten Beitrag, wenn er zum selbständigen Denken führe: «Alles Unterrichten hat ein letztes Worumwille zu erschliessen im Verlassen des endlosen Zweck-Mittel-Kreises und im Eintritt in die unendliche Erfüllbarkeit der Dinge, Wesen und Mitmenschen in dem, was sie sein können: das Seiende aus dem ihm Zukommenden zustande zu bringen – aus seiner Zukunft. Unterricht vermittelt auf diese Weise das Selbstverständnis des Menschen als Kosmotheoros, Kosmopolit und Kosmotechnit.» (Ballauff, 1970, S. 115).

Klotz ist demgegenüber Vertreter einer *technologisch orientierten Didaktik*, der es darum geht, mit einem entsprechenden Begriffsrepertoire das Grundmodell Lehrer-Lerner näher beschreiben zu können. Der Lerninhalt ist keine eigene Grösse, die Gewinnung von lernrelevanten Inhalten kein Problem. Im Grunde sind aber auch die beteiligten Personen gleichgültig. Das mit der kommunikativen Didaktik revitalisierte Problem des perso-

nalen Bezugs und der Subjektivität menschlichen Lernens spielt für eine technologisch orientierte Didaktik ebenfalls keine Rolle. Der Lerner ist ein System, der Lehrer ein anderes, sie sind zum Funktionieren zu bringen. Andererseits versucht Klotz, Mikrostrukturen des Interaktionsprozesses dieser beiden Systeme auf die Spur zu kommen, die so für Ballauff offensichtlich nicht interessant sind. Unterricht als eine Veranstaltung zu verstehen, die für sich genommen nur eine mediale Funktion haben kann, erscheint als zentraler Analyseansatz. Das Entscheidende ist das, was sich als Handlungs- und Lernprozess beim Schüler abspielt, wie er angeregt und begleitet werden kann. Dies ist die Fragestellung, der sich die Didaktik viel stärker verpflichten müsste. Sie wäre auch für eine skeptische Didaktik zentral, da dann Antworten auf die Frage gefunden werden müssten, wie denn der Heranwachsende zum beschriebenen Denksubjekt werden könnte und welcher Herausforderungen, Anregungen, Begegnungen, Hilfen er dazu bedürfte. Die dynamisch-integrative Didaktik von Maskus ist das klassische Beispiel einer *Vermittlungsdidaktik*. Systematik und Begriffsinventar machen dies sehr deutlich. Wenn ein Lehrender unterrichten will, muss er seinen Inhalt näher bestimmen und die Ziele möglichst genau formulieren, dann kann er den Inhalt vor den Schülern entfalten. Die Schüler müssen ihn verarbeiten im Sinn von Anwendung und Stellungnahme. Ergebniskontrolle und Weiterführung bilden den Abschluss. Ausgeblendet bleibt die Grundfrage, wie Ballauff sie stellt. Nicht erörtert wird das diesem Modell zugrundeliegende Unterrichtskonzept (Meisterlehrer – Muster). Alles wird in einen Prozess des Planens und Verfügens gepresst. Man kann darüber erstaunt sein, dass 1976 eine Publikation mit dem Anspruch, eine neue Konzeption zu entwickeln, erscheint, der realiter ein Text «höherer Trivialität» ist. Hier wird eine Hilfe demjenigen geboten, der das denkentlastende Korsett eines Schemas benötigt. Vielleicht aber ist dieses Bedürfnis verbreiteter, als man anzunehmen geneigt ist.

Es ist schon bemerkenswert, was in solch einer Vermittlungsdidaktik unbeachtet und unbesprochen bleibt. Weder die Curriculum-Diskussion noch die Diskussion von Unterricht als Interaktionsgeschehen werden integriert. Auch bleibt die Frage nach Formen des Unterrichts unberücksichtigt, die Selbstständigkeit, Entdecken und Forschen als nicht exakt planbare Größen beinhalten.

Für die Didaktik-Diskussion als ausserordentlich bedeutsam muss der Ansatz einer strukturalistischen Didaktik angesehen werden. Er kann in Analogie zum mehrperspektivischen Unterricht (Giel/Hiller, 1974/75) als *mehrdimensionale Didaktik* bezeichnet werden, da er sowohl die Identifikation der sog. Oberflächenstruktur (die Realität mit all ihren Aspekten) als auch die sog. Tiefenstruktur (das lernende Subjekt mit seinen Denk-, Handlungs- und Lernstrukturen) als auch die dazwischen liegenden Transformationsprozesse in den Blick nimmt. Dabei stösst sie auf didaktische Probleme, die für die Didaktik-Diskussion als zentral angesehen werden müssen:

- Wann werden Oberflächenstrukturen lern- und handlungsrelevant, kann das Identifikationsinstrument «Strukturgitter» dafür entscheidende Antworten geben?
- Was muss man gattungs- und individualgeschichtlich von den Tiefenstrukturen eines sich entwickelnden Subjekts wissen, um dessen Handlungs- und Lernleistungen antizipieren zu können?
- Wer kann den beschriebenen Transformationsprozess tragen? Können dies nur die Stellvertreter (Lehrer) des Schülers tun oder kann der Transformationsprozess die sog. Metakommunikation sein, die die kommunikative Didaktik längst beschrieben hat (Bönsch, 1975 u. 1978)?

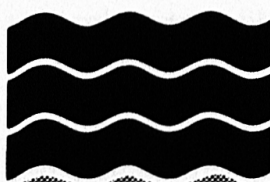
Beiläufig wird man auch darauf hinweisen müssen, dass der Ansatz einer strukturalistischen Didaktik ob seiner stark formalisierten und abstrakten Sprache in der Gefahr steht, schnell zu einer Feiertagsdidaktik zu werden, auf die sich Lehrer nicht einlassen, weil sie schwer verständlich ist. Dies wäre fatal, da der Ansatz selbst als derjenige erscheint, der eine Integration von ziel-/inhaltsorientierter Didaktik und technologischer Didaktik (Methoden- und Mittelfragen) bei gleichzeitiger

Berücksichtigung der Absichten und Möglichkeiten der lernenden Subjekte zu leisten imstande erscheint. Freilich scheint er dies zurzeit auch noch nicht ergiebig genug zu leisten.

Literaturverzeichnis

B. Adl-Amini/R. Künzli (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München, 1980
Th. Ballauff: Systematische Pädagogik, Heidelberg, 1866²
Th. Ballauff: Skeptische Didaktik, Heidelberg, 1970
H. Blankertz: Theorie und Modelle der Didaktik, München, 1975⁹
M. Bönsch: Beiträge zu einer instrumentellen und kritischen Didaktik, München, 1975
M. Bönsch: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München, 1978
W. Born/G. Otto (Hrsg.): Didaktische Trends, München, 1978
H. Geissler: Vorüberlegungen zu einer genetisch-strukturalen Theorie pädagogischer Kommunikation, in: D. Lenzen (Hrsg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts, Kronberg, 1976

K. Giel/G. Hiller/H. Krämer: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, 2 Bände, Stuttgart, 1974/75
H. Gudjons u.a.: Didaktische Theorien, Braunschweig, 1981
W. Klafki/G. Otto/W. Schulz: Didaktik und Praxis, Weinheim, 1979²
R. Klotz: Beiträge zu einer analytischen Didaktik, Mainz, 1972
E. König/N. Schier/U. Vohland (Hrsg.): Verfahren und Modelle der Unterrichtsplanung, München, 1979
D. Lenzen: Didaktik und Kommunikation, Kronberg, 1973
D. Lenzen (Hrsg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts, Kronberg, 1976
W. Lütgert: Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik? in: Neue Sammlung, 1981, S. 578–594
R. Maskus: Unterricht als Prozess. Dynamisch-integratives Strukturmodell, Bad Heilbrunn, 1976
J. Piaget: Der Strukturalismus, Olten/Freiburg, 1973
J. Piaget/B. Inhelder: Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen, 2 Bände, Düsseldorf, 1973
H. Ruprecht (Hrsg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover, 1976³



**KANTON
AARGAU**



Staatliche Pestalozzistiftung
Olsberg

Wir suchen auf Frühjahr 1985 einen (eine)

Heimlehrer(in)

mit heilpädagogischer Zusatzausbildung. (Kann auch berufsbegleitend erworben werden)

In unserem Schulheim werden in drei Abteilungen auf der Mittel- und Oberstufe 20–24 Knaben mit Verhaltensauffälligkeiten individuell unterrichtet.

Interessenten (innen), die gerne in einem vielseitigen Team mitarbeiten möchten, wollen ihre Bewerbungen einreichen an:

F. Röllin, Staatliche Pestalozzistiftung, 4305 Olsberg, Tel. 061 - 86 15 95