

Zeitschrift:	Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber:	Schweizerischer Lehrerverein
Band:	123 (1978)
Heft:	25: Schulpraxis : 20 Jahre Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki : Probleme einer Neufassung
Sonderheft:	Schulpraxis : 20 Jahre Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki : Probleme einer Neufassung

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

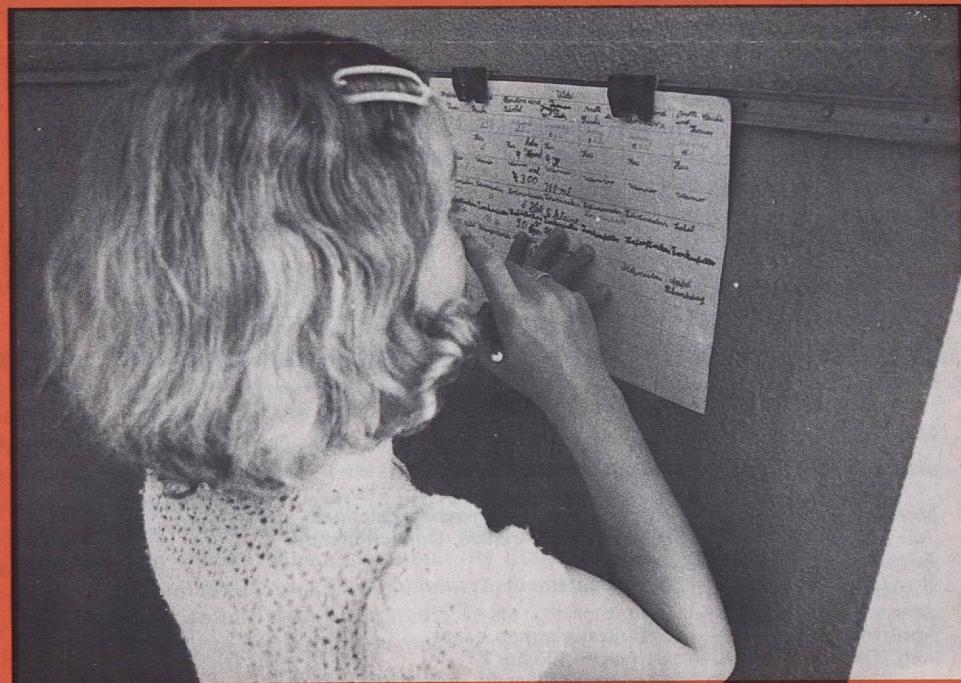
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.02.2026

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

Schulpraxis

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins



20 Jahre

Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki

Probleme einer Neufassung

Schulpraxis / Schweizerische Lehrerzeitung — Nr. 25

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

22. Juni 1978

Die «Schulpraxis» wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für pädagogische Dokumentation Duisburg) bibliographisch nachgewiesen.

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

20 Jahre Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki — Probleme einer Neufassung

	Seite
Einführung und Hinweise auf das Marburger Grundschulprojekt	65
Übersicht über die Fragen der Didaktischen Analyse in der Erstfassung und Überlegungen zur Neufassung	66
Wolfgang Klafki:	
Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse	68
Erläuterungen zur Weiterentwicklung oder Modifikation der fünf Grundfragen	68
Strukturschema einer Neufassung	71
Auseinandersetzung mit kritischen Einwänden	72
Abschliessende Fragen	75
Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik	75
Problemstellung und Begriffe	75
Zum gegenwärtigen Diskussionsstand	76
Weiterführende Argumentationsansätze	76
Zusammenfassung	79
Hinweis auf das Problem der inneren Differenzierung	80

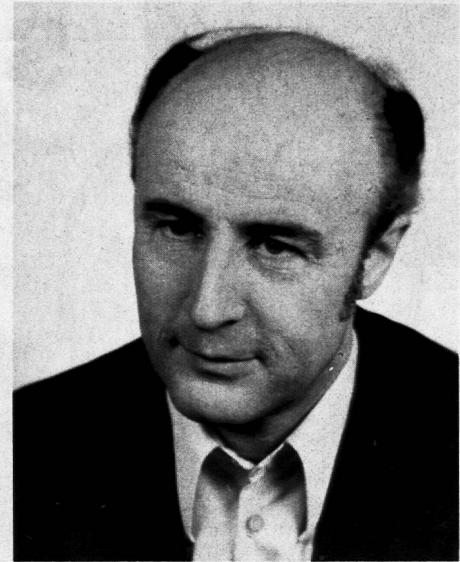
Adresse des Autors: Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Philipps-Universität, Krummbogen 28 B, D - 355 Marburg

Zu den Umschlagbildern: «Haustierhaltung am Beispiel des Kaninchens» war eine der Unterrichtseinheiten des Marburger Grundschulprojektes (vgl. S. 65). Das Bild oben zeigt den direkten, emotionalen Umgang mit dem Tier, das Bild unten die mehr kognitive Verarbeitung von Planung und Erfahrung, nämlich das Ausfüllen eines Futterplanes. Fotos: Hermann Stöcker.

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1/2	Jan./Febr.	67	3.—	Photoapparat und Auge
			1.—	Lesebogen
3/4	März/April	67	3.—	Beiträge zum Technischen Zeichnen
7	Juli	67	2.—	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	1.50	Der Flachs
11/12	Nov./Dez.	67	4.—	Sprachunterricht
1	Januar	68	2.—	Schultheater
4/5	April/Mai	68	3.—	Schulschwimmen heute
8/9/10	Aug./Okt.	68	4.—	Bernische Klöster II (Bernische Klöster I, 4/5, 1958 vergriffen)
11/12	Nov./Dez.	68	3.—	Simon Geller
1	Januar	69	3.—	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	2.—	Mathematik und Physik an der Mittelschule
4/5	April/Mai	69	2.—	Landschulwoche im Tessin
6/7	Juni/Juli	69	2.—	Zur Erneuerung des Rechenunterrichtes
8	August	69	1.50	Mahatma Gandhi
9	September	69	3.—	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	4.—	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr

Fortsetzung 3. Umschlagseite



Wolfgang Klafki

geb. 1927 in Angerburg/Ostpreussen

Nach Arbeits- und Wehrdienst 1946–1948 Studium an der Pädagogischen Hochschule Hannover.

Erste Lehrerprüfung, Schuldienst an ländlichen Volksschulen in Niedersachsen und freie Jugendarbeit, zweite Lehrerprüfung.

1952–1957 Studium der Pädagogik, Philosophie und Germanistik (ergänzend Geschichte, Kunstgeschichte, Psychologie, Soziologie) an den Universitäten Bonn und Göttingen.

1957 Promotion an der Universität Göttingen in Erziehungswissenschaft bei Erich Weniger.

1956–1961 Assistent und apl. Dozent an der Päd. Hochschule Hannover.

1961–1963 Assistent und Oberassistent am Pädagogischen Seminar der Universität Münster.

Seit 1963 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg/Lahn.

Verheiratet seit 1957, drei Kinder.

Seit 1966 Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

1967–1969 Vorsitzender der Lehrplankommission für Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen.

1968–1971 Vorsitzender der Kommission zur Revision der Bildungspläne in Hessen.

Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik.

20 Jahre Didaktische Analyse von Wolfgang Klafki

Probleme einer Neufassung

Im letzten Jahrgang ist ein «Schulpraxis»-Heft erschienen unter dem Titel *Zum Leseheft «Bä»* (Nr. 39, 29. September 1977). Darin findet sich der Versuch einer didaktischen Analyse zum Erstlesetext von Rita Peter, geschrieben nach den Anregungen von Wolfgang Klafki. Erst nach dem Druck des Heftes erfuhr ich, dass Klafki seit längerer Zeit an einer Neufassung seiner Fragen zur didaktischen Analyse arbeitet. Auf eine Nachfrage in Marburg erhielt ich ein Hektogramm, in dem unter anderem der Text eines Vortrages mit Gedanken zur Neufassung steht. Im Begleitbrief erklärte Wolfgang Klafki, er hätte gegen einen Nachdruck nichts einzuwenden. Diese Chance durfte sich die «Schulpraxis» nicht entgehen lassen.

Nach weiterer Umschau verwenden wir als Vorlagen für die hier veröffentlichten Texte:

1. Wolfgang Klafki: Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse (überarbeitete Fassung eines Referates vom 31. Oktober 1975 in Bottrop). Als Handschrift vervielfältigt, Düsseldorf 1976.

2. Überarbeitete und erweiterte Fassung des am 9. März 1977 im Pädagogischen Institut Düsseldorf gehaltenen Vortrages. Düsseldorf 1977.

«Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse» (S. 68–75) folgt dem Text der ersten der oben genannten Publikationen. Die Zusammenfassung auf S. 72 und die abschliessenden Fragen (S. 75) sind aus dem zweiten Vortrag übernommen. Einige Untertitel und Hervorhebungen in Kursivdruck stammen von der Redaktion der «Schulpraxis».

Wesentlich zum Verständnis der Neukonzeption ist der Vortrag «Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik» (S. 75–80), hier in gekürzter Fassung vorgelegt. Er findet sich ebenfalls in der ersten der oben angegebenen Publikationen. Alle Auslassungen sind mit [...] gekennzeichnet. Weggelassen sind in beiden

Nachdrucken Anmerkungen und Literaturangaben; für diesbezügliche Informationen sei auf die Originale verwiesen.

Die Übersicht auf der Doppelseite 66/67 ist von der Redaktion zusammengestellt, von Wolfgang Klafki durchgesehen und von ihm in einigen Punkten bereinigt worden. Nun liegt eine Fassung vor, mit der er sich durchaus einverstanden erklärt.

Zwanzig Jahre sind vergangen, seit die *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* erstmals veröffentlicht wurde (Die Deutsche Schule 1958, S. 450–471; auch in W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 10. Auflage Weinheim 1974). Dass sich die Analyse als entwicklungsfähige Unterrichtshilfe erwiesen hat, wird niemand bestreiten, ungeachtet aller kritischen Einwände. Gelegentlich erheben Kolleginnen und Kollegen den Vorwurf, die Fragen der Didaktischen Analyse seien zu kompliziert, zu «theoretisch». Sollte sich der einzelne Lehrer tatsächlich überfordert fühlen, so liesse sich die Analyse als Ansporn verstehen, gemeinsam mit Kollegen in Gruppen zu planen. Folgen Lehrergruppen dieser Herausforderung, dann verwirklichen sie etwas, das für Schularbeiten längst fällig ist: Kooperation, Zusammenarbeit. Lehrer würden dann bereits in der Planungsphase praktizieren, was immer auch Ziel ihres Unterrichts sein müsste: Zusammenarbeit der Schüler untereinander, Zusammenarbeit der Schüler mit dem Lehrer, oft sogar gemeinsame Zielfindung, gemeinsame Lernkontrolle, Unterwegssein zur Selbst- und Mitbestimmung.

Wir schliessen unsere Einführung mit einem Hinweis auf das *Marburger Grundschulprojekt*, das 1972 unter der Leitung von Wolfgang Klafki begonnen wurde und das Ende 1977 ausgelaufen ist. Viele Überlegungen zur Neufassung der Didaktischen Analyse mögen in der Arbeit an

diesem Projekt entstanden und in vorläufigen Ansätzen evaluiert worden sein. Der Schwerpunkt des Grundschulprojekts lag in der schulnahen Curriculumentwicklung, im Erarbeiten von praktikablen Unterrichtseinheiten, -konzepten und -hilfen durch Gruppen von Lehrern und Bildungsforschern. Im Laufe des Jahres 1978 sollen mehrere solchermassen erprobte Unterrichtseinheiten publiziert werden, u.a. für das 4. Schuljahr «Die Geschichte des Bohrers – Grundzüge der Entwicklung eines Werkzeugs», «Praktische und berufsbezogene Erfahrungen mit modernen Bohrgeräten», «Haustierhaltung am Beispiel des Kaninchens», «Schülergespräch – Entwicklung, Regelung und Reflexion von Beziehungen in der Schulklasse» (1.–4. Schuljahr).

In den Neuansätzen zur Didaktischen Analyse spiegeln sich drei fächerübergreifende Zielsetzungen, die sich im Marburger Grundschulprojekt konkretisieren. Dieses ist orientiert

– am Prinzip der Demokratisierung der Ziele und Inhalte des Unterrichts. Tragen Ziele und Inhalte zum Aufbau elementarer Fähigkeiten der Selbst- und Mitbestimmung bei, z.B. durch Mitwirkung der Schüler an der Unterrichtsplanung, der Formulierung ihrer Interessen?

– am Prinzip, die Fähigkeit der Kinder zu entwickeln, ihre Lernprozesse zunehmend selbstständiger steuern und kontrollieren zu können.

– am Ziel, die Fähigkeit der Kinder zu sozialem Lernen zu entwickeln, also zu kooperativem Lernen in Gruppen und im Zusammenhang sozialer Interaktionen...

Wer will bestreiten, dass diese Prinzipien und Ziele auch für Schulklassen in der Schweiz bedenkenswert und diskussionswürdig sind? Und wie könnte die Lehrplanentwicklung für eine verlängerte und erneuerte Seminarbildung ohne Antwort auf die Fragen der Didaktischen Analyse auskommen?

Hans Rudolf Egli

1. Welchen grösseren bzw. *welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschliesst dieser Inhalt?* Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm «exemplarisch» erfassen?

1.1 Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?

1.2 Wo lässt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment (Bewegkraft) fruchtbar machen?

2. Welche *Bedeutung* hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits *im geistigen Leben der Kinder* meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?

Ist der Inhalt bereits ein Moment *in der gegenwärtigen Bildung* des jungen Menschen, entfaltet er auch ausserhalb der Schulmauern Leben und Wirksamkeit?

3. Worin liegt die *Bedeutung* des Themas *für die Zukunft der Kinder*? Wird dieser Inhalt von den Erwachsenen wirklich (oder nur vorgeblich oder ideologisch) ernst genommen? Ist dieser Inhalt ein echtes Element einer grundlegenden Allgemeinbildung, oder stellt er einen verfrühten Vorgriff auf irgendeine Spezialbildung – etwa eine Berufslehre – dar?

4. *Welches ist die Struktur des* (durch die Fragen 1, 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) *Inhaltes?*

4.1 Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhangs? 4.2 In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente? Logisch «eindeutig» mit bestimmter Reihenfolge oder in einem Wirkungszusammenhang?

4.3 Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten? (Texte und Sprache überhaupt sind immer mehrschichtig; aber auch erdkundliche und geschichtliche Themen weisen meist verschiedene Schichten auf.)

4.4 In welchem grösseren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muss sachlich vorausgegangen sein? (Der Behandlung des Elektromotors z.B. die des Magnetismus.)

4.5 Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen? (Vgl. Frage 5.)

4.6 Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz («Mindestwissen») zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als «lebendiger», «arbeitender» geistiger Besitz gelten soll?

5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse *interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich* werden kann?

5.1 Welche Sachverhalte ... sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken...? (Roth: Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes?)

5.2 Welche Anschauungen, Hinweise, Situationen, Beobachtungen, Erzählungen, Versuche, Modelle usw. sind geeignet, den Kindern dazu zu verhelfen, möglichst *selbstständig* die auf das Wesentliche der Sache, des Problems gerichtete Fragestellung zu beantworten?

5.3 Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das am exemplarischen Beispiel, am elementaren «Fall» erfasste Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben (immanent wiederholen) zu lassen?

Die erste der fünf Grundfragen kann man abkürzend als die Frage nach der *exemplarischen Bedeutung* des jeweiligen Themas bezeichnen. In der Neufassung charakterisiert als die Frage nach der *Zielsetzung* und ihrer Begründung: Welche Ziele sollen an diesem Thema erreicht werden und warum? Zielentscheidungen (Intentionen) bestimmen sowohl Themen wie Methoden und Medien.

Die zweite Frage zielt auf die *Gegenwartsbedeutung* des Themas für die Schüler. Heute bezieht sie ausdrücklich die gegebenenfalls unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Schüler mit ein.

Die dritte Frage gilt der *Zukunftsbedeutung* des zu analysierenden Themas. Sie bezieht sich heute immer auch auf den gesellschaftlich-politischen Zusammenhang.

Die vierte Frage fordert die Analyse der *Gegenstandsstruktur* des Themas. Die vorher genannten Fragen haben das Thema in die spezifisch pädagogische Sicht gerückt, und sie gehen als Momente in diese vierte Frage mit ein. Die Teilfrage 4.6 schliesst in einer gewissen Weise das Problem der Erweisbarkeit-Überprüfbarkeit ein; dieses wird in der Neufassung zu einer eigenen Frage, welche im Zusammenhang mit der Abklärung der Gegenstandsstruktur zu stellen ist. (In unserer Übersicht rechts als neue sechste Frage bezeichnet.)

Die fünfte Frage richtet sich auf die *Zugänglichkeit des Themas* für Schüler, auf adäquate Anschauungen, angemessene Zugänge auf Zielsetzung und Thematik hin. In einem weiteren Sinn bezieht sich die Frage auf die Motivation der Schüler, sich mit dem Thema zu befassen.

(Die neuen Fragen nach den Medien sowie den Organisations- und Vollzugsformen stehen in der Übersicht rechts.)

1. Bei der ersten Fragegruppe geht es um eine deutlichere Unterscheidung von Zielen (Intentionen) und Inhalten (Themen): Welches sind die Lernziele, die anhand eines ins Auge gefassten Themas angestrebt werden sollen?

Die Frage wirft das Problem einer *Hierarchie von Lernzielen* auf:

1.1 Die erste Ebene ist die der *allgemeinsten Lernziele*, im wesentlichen die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung.

1.2 *Fachübergreifende Ziele* der Unterrichtseinheit; z. B. Kritik- und Urteilsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt zu vertreten, diesen aber auch aufgrund besserer Einsicht korrigieren zu können.

1.3 Ziele für *einzelne Fächergruppen*, z. B. Differenzierung der Kritik- und Urteilsfähigkeit im Bereich sprachlicher Kommunikation, ästhetischer Gestaltung, von naturwissenschaftlich-technischen Erkenntnis- oder Handlungszusammenhängen.

1.4 *Fachliche Zielsetzungen*, in generellen und speziellen Hinsichten.

2. Einbezug von Grundfragen der Sozialisationsforschung:

Hat dieses Thema für Kinder, die aus unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen kommen, die gleichen oder unterschiedlichen Bedeutungen? Gemeint sind einmal generelle Bedingungen, wie etwa die Bedeutung der Massenmedien, der Einfluss einer stark technisierten Umwelt usw., aber auch Bedingungen spezieller Art, nämlich klassen- oder schichtspezifische Sozialisations-Voraussetzungen.

3. Die Frage: Welche Zukunftsbedeutung hat dieses Ziel oder dieses Thema für Schüler (die Dreissigjährigen des Jahres 2000!)? ist untrennbar verbunden mit der Frage: *Welche Auffassungen habe ich als Lehrer über die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft*, in die diese Schüler hineinbezogen und hineinsozialisiert werden? Brisant wird diese Frage bei Themen wie Mitbestimmungsproblematik, Gewerkschaften, Brecht-Texte, DDR, Entwicklungsländer usw. Mag mir das passen oder nicht: Schule und Unterricht haben etwas mit Politik oder Gesellschaft zu tun!

4. Auch in die Frage nach der thematischen Struktur müssen Überlegungen über gesellschaftliche Hintergründe eingehen (vgl. 3. oben).

5. Wie unter 2.: Im Blick auf möglicherweise sozialisationsbedingt unterschiedliche Bedeutungen von Zielsetzungen und Thematik für verschiedene Schülergruppen ist auch die Frage der Zugänglichkeit neu zu fassen: Ist es nötig und möglich, Ziele und Thematik zu differenzieren und motivierende Situationen, Phänomene, Konflikte für verschiedene Gruppen zu finden?

Einbezug neuer Vorbereitungssaspekte in die Didaktische Analyse

6. *Überprüfbarkeit der Schülerleistungen*: An welchen Handlungsweisen, «Leistungen», «Symptomen» kann ich als Lehrer ablesen, ob das, was ich mit dem Unterricht erstrebe, erreicht oder nicht erreicht worden ist? Gelingt es, einleuchtende Symptome zu benennen, angesichts derer zum mindesten begründete Vermutungen darüber möglich sind?

Wie weit sind die Schüler selber in der Lage, das Erreichen von vorher eingesehnen Zielen zu beurteilen? Sind solche eigenen Einsichten auch möglich, wenn es darum geht, z. B. kritische Kooperationsfähigkeit im Gruppenunterricht zu entwickeln?

7. Nach dem Blick auf die Zugänglichkeit des Themas ist ausdrücklich nach vorhandenen oder zu schaffenden *Medien* zu fragen: Was für Texte, Statistiken, Bilder, Gegenstände, Modelle, Tondokumente, Rollenspiele usw. verweise ich?

8. *Organisations- und Vollzugsformen*: Eng geführter oder offener Unterricht? Nachvollziehend-verstehendes oder entdeckendes Lernen? Einzel-, Gruppen- oder Klassenarbeit? Mitplanung und Mitbestimmung der Schüler bei der Wahl des Themas, den Zielsetzungen und der Durchführung des Unterrichts (Projektunterricht)?

Methoden des Unterrichts dienen dazu, dem Lehrer erfolgreiches Lehren und dem Schüler erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Bevor man aber entscheiden kann, welcher Weg, welche Methoden und Medien für diesen oder jenen erstrebten Lehr- oder Lernvorgang bei bestimmten gegebenen Bedingungen mehr oder weniger zweckmäßig sind, muss man das *Ziel* oder die *Ziele* und die daraufhin ausgewählten *Inhalte* und/oder *Arbeitstechniken* kennen, die durch Lehre vermittelt und im Lernen angeeignet werden sollen.

Der Satz vom Primat, von der Vorrangstellung der Didaktik im Verhältnis zur Methodik meint, dass die Methode immer nur mit ihren didaktischen Voraussetzungen beschrieben und gelehrt werden kann, dass den Weg nur findet, wer das Ziel kennt.

Die Berliner Didaktiker (Heimann, Schulz) halten diesem Theorem die These von der durchgängigen wechselseitigen Abhängigkeit, der Interdependenz aller am Unterricht beteiligten Faktoren entgegen. Diese Abhängigkeit kann nicht bestritten werden. Didaktik im engeren Sinne ist unausweichlich auf Methodik und Medien angewiesen. Aber diese Abhängigkeit der Didaktik von der Methodik ist von anderer Art als die Abhängigkeit der Methodik von der Didaktik: nur die *Realisierbarkeit*, nicht aber die Gültigkeit, d. h. die Begründbarkeit hängt von der Methodik ab. So bleibt es bei der Vorrangstellung der Ziel- und Inhaltsentscheidungen im Verhältnis zu den Methoden und den Medienfragen.

(Nach Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Band 2. Fischer Taschenbuch Verlag 6107, Frankfurt am Main 1970. S. 70ff)

Heute räumt Klafki ein, dass der wechselseitige Zusammenhang von Ziel- und Themenentscheidungen einerseits und Methoden- und Medienentscheidungen andererseits in einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse stärker als im ersten Entwurf berücksichtigt werden muss. Der Satz vom Primat der Didaktik ist zu präzisieren zum *Satz vom Primat der Zielentscheidungen (Intentionalität) im Verhältnis sowohl zur Dimension der thematischen als auch der methodischen Entscheidungen*.

(Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse. Schriftenreihe des Päd. Instituts Düsseldorf [34] 1977)

Probleme einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse

Vorbemerkung

Dieses Referat verstehe ich mehr als Einleitung zu einer Diskussion, von der ich mir selbst für die Weiterarbeit am Konzept der «Didaktischen Analyse» Anregungen erhoffe, als dass ich Ihnen etwa schon einen neuen Entwurf darbieten könnte. Ich bin in der Arbeit an diesem Problem nicht so weit gekommen, wie ich es mir bis zum jetzigen Zeitpunkt erhofft hatte, und es gibt eine Reihe von Sachgründen, die meiner Auffassung nach erklären, warum eine Weiterarbeit an diesem Ansatz auf besondere Schwierigkeiten stößt. Ich kann also nur eine Reihe von Überlegungen für die Bearbeitung der Didaktischen Analyse vortragen und einige Schwierigkeiten benennen, und ich hoffe, dass ich aus der Diskussion möglichst viel für eine Revision des alten Konzepts lernen kann.

Die Anregung zur Diskussion soll darin bestehen, dass ich an die Hauptpunkte des bisherigen Entwurfs der Didaktischen Analyse erinnere, einige Einwände aufgreife und darauf in ersten Ansätzen zu antworten versuche, ohne dass ich meinte, diese Einwände jeweils hinreichend beantworten zu können. Ich hoffe, dabei auch einige mehr oder minder neue Gesichtspunkte zur Sprache bringen zu können, die meiner Auffassung nach in eine Neubearbeitung eingehen müssten.

Zunächst ist noch einmal an den ursprünglichen Ansatz zu erinnern, aus dem der Entwurf der Didaktischen Analyse hervorgegangen ist, ein Konzept, das ja nicht das Insgesamt der Unterrichtsvorbereitung des Lehrers umfassen sollte, wohl aber, wie ich es damals formulierte, ihren *Kern*. Insofern war es sachgemäß und von vornherein notwendig, dass jenes Konzept ergänzt wurde durch einen Versuch, der die Gesamtheit der Aspekte, die bei der Unterrichtsvorbereitung bedacht werden müssen, umfasst; einen solchen Aufriss hat mein Freund Wolfgang Kramp im Anschluss an die Didaktische Analyse entwickelt. In der Diskussion wäre es sicherlich sinnvoll, auch die Frage der Vereinbarkeit bestimmter Aspekte der bisherigen oder einer zukünftigen Fassung der Didaktischen Analyse mit Planungsschemata zu erörtern, wie sie nach Kramps Entwurf vorgelegt wurden, etwa durch die Berliner Didaktik.

Der ursprüngliche Anlass zur Didaktischen Analyse stammte unmittelbar aus der Praxis, aus meiner Arbeit als Dozent an der Pädagogischen Hochschule Hannover bei der Betreuung von Praktika.

Die Analyse von Stunden, die nach dem Urteil der Praktikanten entweder besonders gut gelungen oder im Sinne ihres Vorhabens unzureichend erschienen, führte sehr häufig zur Erkenntnis, dass der Kern des Gelingens oder des Misslingens in guter oder mangelnder Strukturierung dessen gelegen hatte, was zu jenem Zeitpunkt auch von den Studenten meist als «die Sache», die sie im Unterricht vermitteln oder erarbeiten wollten, bezeichnet wurde. Aus der Analyse misslungener oder gelungener Stunden heraus ist der Entwurf jener Perspektiven der Strukturierung von – so müsste man jetzt präziser sagen – Zielsetzungen und Thematik des Unterrichts erwachsen. Es war also kein «rein theoretisch» ausgedachtes Konzept, das dann erst in einem weiteren Schritt auf Praxis übertragen wurde, sondern es war das systematisierte Ergebnis von konkret durchgeföhrten Stundenanalysen. Im Prinzip halte ich den in diesem Konzept steckenden Ansatz nach wie vor für richtig, und die Arbeit am Marburger Grundschulprojekt, das ich leite, überzeugt mich immer neu davon.

Wenn die Ausführungen in dem Referat über das Verhältnis von Didaktik und Methodik¹ aber zutreffen, dann muss der wechselseitige Zusammenhang von Ziel- und Inhaltsentscheidungen einerseits und Methoden- und Medienentscheidungen andererseits in einer Neukonzeption der Didaktischen Analyse stärker als im ersten Entwurf berücksichtigt werden. Es wird, so vermute ich, dann nicht mehr möglich sein, didaktische Analyse und methodische Planung in zwei voneinander abgehobenen Schritten darzustellen. Vielmehr wird der wechselseitige Zusammenhang von Didaktik und Methodik zur Geltung kommen müssen, ein Zusammenhang, der meines Erachtens nach wie vor durch den präzisierten Satz vom Prinzip der Didaktik im Verhältnis zur Methodik im eigentlichen Sinne bezeichnet werden muss, angemessener formuliert: durch den Satz vom Prinzip der pädagogischen Intentionalität. Dieser Satz bleibt gültig. Aber noch einmal: Ein neuer Entwurf wird das Verhältnis von Ziel- und Inhaltsentscheidungen und Methoden- und Medienentscheidungen von vornherein in einen Gesamtzusammenhang bringen müssen. Dabei bleiben die 5 Hauptdimensionen der Ziel- und Inhaltsrelation, die im ersten Entwurf for-

¹ Vgl. S. 75

muliert wurden und die als in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis stehend angesehen werden müssen, in Geltung; denn die Antwort auf diese Fragen konstituiert Themen überhaupt erst als *Unterrichtsthemen*. In diesem Punkte meine ich keine entscheidenden Veränderungen vornehmen zu müssen.

Die fünf Grundfragen der bisherigen Fassung der Didaktischen Analyse und das neue Konzept

Die *erste* kann man terminologisch als die Frage nach der exemplarischen Bedeutung des jeweiligen Themas bezeichnen: Wofür, für welchen allgemeinen Zusammenhang steht dieses Thema?

Die *zweite* Frage zielt auf die Gegenwartsbedeutung des Themas für den Schüler,

die *dritte* auf die Zukunftsbedeutung des zu analysierenden Themas,

die *vierte*, abgekürzt gesagt, auf die Gegenstandsstruktur des Themas,

die *fünfte* schliesslich richtet sich auf die Zugänglichkeit des Themas für Schüler, auf die adäquaten Anschauungen, die angemessenen Zugänge auf Zielsetzung und Thematik hin.

Generell gilt für das Einbringen dieser fünf Perspektiven in ein neues Konzept, dass all diese Fragen konsequenter und kritischer, als ich das im ersten Entwurf getan habe, auf die jeweiligen gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen, Implikationen und Folgen bestimmter Zielentscheidungen, bestimmter thematischer Entscheidungen durchdacht werden müssen. Damit ist ein zentraler Gesichtspunkt der Überarbeitung benannt. Im folgenden wird auf dieses durchgehende Prinzip – Reflexion auf gesellschaftlich-politische Voraussetzungen, Implikationen und Folgen von Ziel- und Inhaltsentscheidungen, aber auch von Methoden- und Medienentscheidungen – immer wieder abgehoben werden.

Erläuterungen zur Weiterentwicklung oder Modifikation der fünf Grundfragen

1. Zur ersten Frage:

Zunächst wende ich mich der ersten Fragestellung zu, die sich auf die exemplarische Bedeutung eines Themas richtet. Bei der Neuformulierung dürfte es

notwendig sein, den Lernzielbegriff, der in den letzten zehn Jahren in das Zentrum der didaktischen Diskussion gerückt ist, zu benutzen. Das bedeutet, dass die erste Frage sich auch so formulieren lässt: Welches ist das bzw. sind die allgemeinen und die spezielleren Lernziele, die mit diesem Thema verbunden sind – einem Thema, das ich als Lehrer vorwiegend auf seine didaktische Bedeutung hin durchdenke, um mich dafür oder dagegen zu entscheiden? Welches sind die allgemeineren oder spezielleren Ziele/Lernziele, die mit diesem Thema angestrebt werden sollen oder die an diesem Thema entwickelt werden sollen? – Mit dieser Formulierung wird das Problem einer Hierarchie von Lernzielen oder Lernzielebenen aufgeworfen. Wenn ich nämlich formuliere: Welche allgemeineren und welche spezielleren Ziele sollen an diesem Thema entwickelt werden?, so stellt sich sofort die Frage: Wie sieht die Struktur eines solchen Lernzielsystems mehr oder minder allgemeiner, spezieller und speziellster Ziele aus? Gibt die Curriculumtheorie eine solche Hierarchie von Lernzielen vor, angesichts derer man die Bestimmung eines ins Auge gefassten Themas vollziehen kann? Die Antwort lautet: Damit wird ein in der Curriculumtheorie noch ungelöstes Problem benannt. Ich kann also hier nur beispielhafte Hinweise, aber keine Lösungen geben.

Eine Hierarchie von Lernzielebenen, auf die bezogen didaktische Analysen unter der ersten Grundfrage angelegt werden könnten, setzt voraus, dass man zunächst eine Ebene des allgemeinsten oder einiger allgemeinster Lernziele bestimmen kann. Ich habe in andern Zusammenhängen bereits auf diese prinzipiellste Problemebene hinzuweisen versucht, indem ich u.a. den Emanzipationsbegriff verwendete; er ist allerdings eher ein negativer Begriff, da er eigentlich nur auf die Freisetzung von etwas, von Zwängen, von nicht legitimierbaren Herrschaftsverhältnissen usw. hinweist, aber nicht positiv andeutet, *wofür*, im Hinblick *worauf* denn eine solche Freisetzung erfolgen soll. Dieses positive Pendant zum negativ abgrenzenden Emanzipationsbegriff versuchte ich mit der Doppelformel «**Fähigung zur Selbst- und Mitbestimmung**» anzudeuten. Diese Formel kann man wiederum als eine gesellschaftlich reflektierte Fortentwicklung des traditionelleren Begriffs der «**Mündigkeit**» als Erziehungsziel verstehen. Jedoch meine ich, dass mit der Formel «**Selbst- und Mitbestimmung**» durchaus nicht nur ein anderes Etikett für «**Mündigkeit**» gesetzt wird, sondern dass darin ein Hinweis darauf,

worum es heute eigentlich gehen müsste, nämlich um die dialektische Beziehung zwischen der Selbstbestimmung des einzelnen einerseits und andererseits der kritischen Einbindung in grössere gesellschaftliche Zusammenhänge, die im Begriff der Mitbestimmung zum Ausdruck gebracht werden, liegt.

Für unseren Zusammenhang bedeutet das, dass man auf einer ersten, allgemeinsten Lernzielebene Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit als generelle Zielsetzungen ansiedeln kann.

Auf einer zweiten Ebene könnte man fragen, ob die generellen Begriffe «Selbst- und Mitbestimmung» sich vor einer Konkretisierung in bestimmten Inhalts- oder Fachbereichen in eine Reihe weiterer Qualifikationen aufschlüsseln lassen, die noch nicht direkt an einzelne Sachbereiche gebunden sind, also zum Beispiel noch nicht direkt an den Sprachunterricht, an Naturwissenschaften, an Mathematik usw. Hier würden Begriffe wie «**Kritik- und Urteilsfähigkeit**», «**Kommunikationsfähigkeit**» usf. anzusiedeln sein.

Es ist wahrscheinlich, dass auf einer dritten Ebene bereichsspezifischere Konkretisierungen dessen, was auf der ersten und zweiten Lernzielebene formuliert wurde, angeordnet werden müssen. Dabei ist noch nicht an eine Differenzierung zum Beispiel nach Einzelfächern – etwa Physik, Chemie, Biologie – gedacht, sondern an eine Differenzierung in umfassendere Problembereiche. Ein solcher Bereich kann zum Beispiel als «**Auseinandersetzung des Menschen mit der anorganischen und mit der organischen Natur**» bezeichnet werden. Auf dieser Ebene stellen sich dann Fragen wie die folgenden: Was heisst Urteils- oder Kritikfähigkeit etwa im Bereich naturwissenschaftlich-technischer Erkenntnis- oder Handlungszusammenhänge, im Bereich sprachlicher Kommunikation oder ästhetischer Gestaltungsphänomene? Die Antwort könnte für den Bereich der Auseinandersetzung mit der Natur etwa lauten: U.a. ist Urteils- bzw. Kritikfähigkeit an die Vermittlung der Erkenntnis gebunden, dass naturwissenschaftliche Gesetzesaussagen nicht eine Beschreibung oder eine blosse Widerspiegelung einer «an sich seienden Natur» sind, sondern Ergebnisse eines Prozesses, in welchem der Mensch an die Natur Fragen stellt und sie sich durch Experimente beantworten lässt. Es ginge hier um den Abbau der falschen Vorstellung, dass unsere Naturerkenntnis eine Abbildung einer «an sich seienden» Objektwelt darstellt. Auf der gleichen Ebene würde etwa folgende Bestimmung liegen: Erkenntnis, dass technische Erfindungen zu unterschied-

lichen und diametral entgegengesetzten gesellschaftlichen und individuellen Zwecken verwendet werden können. Diese Erkenntnis zielt auf die Erschütterung eines naiven Fortschrittsglaubens, also der unreflektierten Meinung, dass technischer Fortschritt *eo ipso* etwas Positives, etwas gesellschaftlich und politisch zu Bejahendes ist; zugleich läge darin der Hinweis darauf, dass jede technische Erfindung und ihre gesellschaftliche Ausnutzung daraufhin befragt werden müssen, unter welchen Interessen, mit welchen Zielsetzungen sie entwickelt und gesellschaftlich eingesetzt werden.

Auf einer vierten Ebene geht es um Lernzielbestimmungen im Bereich einzelner Fächer, und zwar in Orientierung an den Zielsetzungen auf den «darüber liegenden» Problemebenen. Hier sind dann zum Beispiel Physik, Chemie, Biologie voneinander zu unterscheiden. Innerhalb jeder Teildisziplin lassen sich wiederum Hierarchien von generellen fachlichen Zielsetzungen und spezielleren Zielen ermitteln.

Ich wiederhole noch einmal: In gewisser Weise setzt die Beantwortung der ersten Grundfrage der Didaktischen Analyse – welche allgemeinen bzw. spezielleren Ziele sollen an diesem Thema entwickelt werden? – ein System von Lernzielhierarchien voraus. Jedoch ist der Gedanke eines solchen Systems nur als eine regulative Idee zu verstehen. Real kann es sich nicht um ein System handeln, das irgendwann einmal endgültig abgeschlossen sein und dann unverändert benutzt werden kann; es muss in jedem Falle als geschichtlich wandelbar betrachtet werden. Jeder entsprechende Entwurf kann durch neue Erkenntnisse auf einer oder mehreren der skizzierten Ebenen verändert werden. Insofern ist es also nicht nur eine vorläufige Praktikabilitätserwägung, wenn man empfiehlt, dass der sich vorbereitende Lehrer bzw. die Lehrergruppe sich an die Beantwortung dieses Fragenkomplexes machen müssen, ohne dass ein ausgearbeitetes Lernziel-Hierarchiesystem vorliegt. Letztlich wird dieser Zustand also ein Dauerzustand bleiben, selbst wenn zu hoffen ist, dass die Curriculumtheorie allmählich eine Reihe von weiteren Präzisierungen eines solchen variablen Lernziel-Hierarchiesystems entwickeln kann.

Innerhalb der ersten Fragestellung der Didaktischen Analyse nach den jeweils allgemeineren Lernzielen muss immer wieder über die Teilfrage entschieden werden, auf welchen oder bis zu welchen allgemeineren Ebenen der Hierarchie man eine Analyse vorantreiben will. Es wäre

abwegig zu fordern, letzten Endes müsse in jeder Unterrichtsvorbereitung die ausdrückliche Vermittlung mit dem generellsten Ziel, dem Selbst- und Mitbestimmungsprinzip erfolgen, andernfalls könnte man eine Analyse nicht als gründlich und tief genug angesetzt anerkennen. Das ändert freilich nichts daran, dass die genannten Zielsetzungen der letzte Orientierungshorizont jeder Didaktischen Analyse sein müssen. Indessen kann nicht gefordert werden, dass ich zum Beispiel bei der Einführung der Zehnerüberschreitung im ersten Schuljahr argumentativ und explizit ausführen muss, inwiefern dieses Thema meiner Meinung nach mit der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zusammenhängt. Der sich vorbereitende Lehrer wird also jeweils beurteilen müssen, bis zu welcher generellen Ebene er seinen Begründungsprozess vorantreiben will. In diesem Zusammenhang hat dann die Unterscheidung von potentiell emanzipatorischen und eher instrumentellen Zielsetzungen und Themen ihren Ort, die ich im Referat über das Verhältnis von Didaktik und Methodik entwickelte. (Vgl. S. 75 ff.)

2. Zu den Grundfragen 2 und 5 der Didaktischen Analyse:

Die folgenden Bemerkungen beziehen sich auf die Fragen 2 und 5 der Didaktischen Analyse, also die Frage nach der Gegenwortsbedeutung eines oder einiger Ziele bzw. Themen für die Schüler und auf die Frage nach der Zugänglichkeit eines Themas. – Hier wird man in einer Neufassung der Didaktischen Analyse die Ergebnisse bzw. Grundfragestellungen der Sozialisationsforschung einbeziehen müssen. Wenn ich bisher die zweite Frage so formulierte: Der Lehrer müsse nach der Bedeutung des Themas oder der von ihm ins Auge gefassten Zielsetzung im Leben der Kinder oder der jungen Menschen, mit denen er im Unterricht zu tun hat, fragen, so wird in einer Neufassung darauf hingewiesen werden müssen, dass dieses gegenwärtige Leben der Kinder, ihre Interessen und ihre Erfahrungen immer unter verschiedenen Sozialisationsbedingungen stehen, die in der Vorbereitung reflektiert werden müssen. Gemeint sind einmal die generellen Bedingungen, die etwa durch die Bedeutung von Massenmedien, den Einfluss einer stark technisierten Umwelt usf. angedeutet werden können, zum anderen aber Bedingungen spezieller Art, nämlich klassen- oder schichtspezifische Voraussetzungen. Die Frage lautet dann zum

Beispiel: Hat meiner Einschätzung nach diese Zielsetzung und dieses Thema, das ich ins Auge gefasst habe, für Kinder, die aus unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen kommen, die gleiche oder möglicherweise eine sehr unterschiedliche Bedeutung? Das ist eine Präzisierung der bis dahin gesellschaftlich nicht differenziert genug formulierten Frage nach der «Gegenwortsbedeutung». Am Beispiel «Urlaub» etwa kann deutlich werden, was es bedeutet, darüber nachgedacht zu haben oder darüber nicht nachgedacht zu haben, welche Bedeutsamkeit einer gewissen Zielsetzung und einer bestimmten Thematik für Schüler, die aus unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen kommen, zugesprochen werden muss.

Das Entsprechende gilt nun auch für die Frage 5 der Didaktischen Analyse, die sich auf die Zugänglichkeit eines Themas richtet. Die ursprüngliche Formulierung lautete sinngemäß: An welchen Situationen, Beispielen, Phänomenen, Konflikten usf. meine ich, das angestrebte Ziel Kindern zugänglich machen zu können? Auch die Antwort auf diese Frage ist entscheidend abhängig von dem Nachdenken über möglicherweise sozialisationsbedingt unterschiedliche Bedeutungen einer Zielsetzung und einer Thematik für verschiedene Schülergruppen.

3. Zur dritten Grundfrage der Didaktischen Analyse:

Diese Frage zielt auf die Zukunftsbedeutung bestimmter Zielsetzungen und Themen für Schüler. Ich knüpfe hier unmittelbar an die vorherigen Bemerkungen an, die sich auf die Fragen 2 und 5 bezogen. – Beim Durchdenken der möglichen Zukunftsbedeutung einer hypothetischen Zielsetzung bzw. eines Themas wird die Kardinalfrage nach der gesellschaftlichen Bedeutung besonders brisant. Denn in das Nachdenken über die Zukunftsbedeutung bestimmter Zielsetzungen oder Themen geht unausweichlich – bewusst und reflektiert oder unreflektiert – die Vorstellung des Lehrers oder der sich vorbereitenden Lehrergruppe über die gesellschaftlichen Zukunftszustände, über die wünschenswerte Weiterentwicklung oder Veränderung einer Gesellschaft ein. Die Frage: Welche Zukunftsbedeutung hat dieses Ziel oder dieses Thema für Schüler? ist untrennbar verbunden mit der Frage: Welche Auffassungen habe ich über die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft, in die diese Schüler hineinbezogen und hineinsozialisiert werden?

Es ist ersichtlich, dass hier die Brisanz noch grösser wird als dort, wo ich nach der Gegenwortsbedeutung eines Ziels oder Themas frage. Die Behandlung der Gewerkschaftsfrage, der Mitbestimmungsfrage, des Themas «DDR», der «Entwicklungsländer» usw. ist, befragt unter dem Gesichtspunkt ihrer Zukunftsbedeutung, untrennbar verbunden damit, dass der Lehrer sich seiner eigenen politisch-gesellschaftlichen Grundvorstellungen im Hinblick auf die Zukunft dieser Gesellschaft bewusst wird. Damit werden dann unausweichlich Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen angesprochen, und wir würden uns als Lehrende etwas vormachen, wenn wir glaubten, wir könnten dieser Frage im Unterricht und in der Unterrichtsplanung ausweichen. Solche unterschiedlichen Interessen stecken in dem, was wir als Lehrer tun, ohnehin immer schon darin. Wenn dem so ist, dann muss dieser Tatbestand ausdrücklich zum Thema gemacht werden. Es handelt sich hier also nicht um einen Akt «freier Entscheidung» des einzelnen Lehrers, so als könnte jemand auch argumentieren: «Es passt mir aber nicht, dass Schule oder Unterricht etwas mit Politik oder Gesellschaft zu tun haben!» Sie haben nachweislich etwas damit zu tun, ob man das will oder nicht. Diesen Tatbestand habe ich zum Zeitpunkt des Entwurfes der Didaktischen Analyse in seiner vollen Bedeutung für Unterrichtsplanung und Unterricht nicht gesehen.

4. Zur Frage 4 der Didaktischen Analyse:

Auf die vierte Frage der Didaktischen Analyse – diejenige nach der Gegenstandsstruktur des Themas – brauche ich im Moment nicht im einzelnen einzugehen; denn aus dem, was über die vorigen Punkte gesagt wurde, ergeben sich unmittelbar Konsequenzen für die Fassung der Frage nach der «Gegenstandsstruktur» oder besser: der «thematischen Struktur». In diese Frage müssen die Überlegungen über gesellschaftliche Hintergründe und Implikationen selbstverständlich ebenfalls eingehen. Leider hat die Diskussion über das Problem der Unterrichtsplanung seit Erscheinen der Didaktischen Analyse gerade im Hinblick auf die Strukturierung unterrichtsrelevanter Themen meines Erachtens keine entscheidenden Fortschritte gebracht, sieht man von den rigiden Planungskonzepten in Anlehnung an Programmierungstechniken (etwa bei Chr. Möller) und systemtheoretischen Modellen wie

denen von König/Riedel ab, die mir unter den generellen Zielsetzungen der Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit nicht akzeptabel zu sein scheinen. In der «Berliner Didaktik» ist diese Dimension der didaktischen Aufschlüsselung der thematischen Struktur die am wenigsten ausgearbeitete des gesamten Konzepts.

Ergänzung der alten Fassung der Didaktischen Analyse durch einen 6. Vorbereitungsaspekt:

Ich komme zu einem weiteren Punkt. Für eine Neubearbeitung bzw. Neufassung der Didaktischen Analyse scheint es mir notwendig zu sein, die 5 bereits früher formulierten Fragedimensionen, die sich auf die Konstitution und die Struktur eines Themas als eines Unterrichtsthemas richten, um eine 6. zu erweitern. Hier bin ich kritischen Anregungen verpflichtet, die ich u.a. auch der Berliner Didaktik verdanke. Ich möchte diese 6. Frage, die in einer Neufassung der Didaktischen Analyse bedacht werden muss, als Frage nach der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit der angestrebten Lernziele bezeichnen. Was ist damit gemeint? In dem bisherigen Aufriss der Didaktischen Analyse fehlt eine explizite Formulierung der Frage: Wie oder woran, an welchen Handlungsformen, an welchen «Leistungen» im weiteren Sinne des Wortes soll sich zeigen, ob Schüler in einer Unterrichtseinheit die angestrebten Ziele erreicht oder nicht erreicht haben? Das ist in gewisser Weise die Übernahme der Forderung nach «Operationalisierung von Lernzielen». Allerdings muss man meines Erachtens diese Forderung von den mit ihr häufig verbundenen behavioristisch-lernpsychologischen Vorstellungen trennen. Die Forderung danach, anzugeben, an welchen Handlungsweisen, welchen «Leistungen» bzw. welchen «Symptomen» ich als Lehrer ablesen will, ob das, was ich mit meinem Unterricht erstrebte, in irgendeinem Grade erreicht oder aber nicht erreicht worden ist, ist ablösbar von der Vorstellung, dass Lernvorgänge im Sinne der behavioristischen Lerntheorie verstanden werden müssten, nämlich im Sinne einer Art *aussengesteuerter Verhaltensveränderung*.

Die Frage nach der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit des im Unterricht Ange strebten muss nun so verstanden werden, dass sie sich nicht nur an den Lehrer, sondern zugleich an die Schüler richtet. Schüler müssten immer stärker in die Lage versetzt werden, ihren eigenen

Lernprozess unter dem Gesichtspunkt von ihnen eingesehener Zielsetzungen beurteilen zu können.

Bei anspruchsvollen Zielsetzungen – etwa, wenn es mir darum geht, die Urteilsfähigkeit von Schülern über die Ambivalenz technischer Erfindungen an einem bestimmten Thema zu entwickeln – wird es sich nicht darum handeln können, in Normarbeiten oder lernzielorientierten Tests abfragbare und direkt nachweisbare Verhaltensqualitäten im Sinne Magers oder anderer «Operationalisten» zu überprüfen. Vielmehr muss sich der planende Lehrer bzw. die Lehrergruppe so etwas wie eine «Symptomatologie» erarbeiten: Was soll als Hinweis darauf gelten, ob Kinder etwa hinsichtlich ihrer Urteilsfähigkeit angesichts des Problems «Ambivalenz der Technik» durch diese Unterrichtseinheit einen Lernfortschritt gemacht haben oder nicht? Die Übersetzung in einen bestimmten, lernzielorientierten Test oder einen Satz von Multiple-Choice-Fragen wird für solche anspruchsvolleren Qualifikationen in der Mehrzahl der Fälle wahrscheinlich ein unangemessenes Verfahren sein. Man wird also auf weniger eindeutig bzw. oberflächlich objektivierbare Kriterien abheben müssen. Gelingt es, einleuchtende Symptome zu benennen, angesichts derer die Vermutung legitim ist, dass Schüler einen Fortschritt in dieser oder jener Richtung haben machen können?

Ich deute noch ein weiteres Beispiel an: In einer längeren Unterrichtseinheit mag es insbesondere darum gehen, kritische Kooperationsfähigkeit der Schüler durch Gruppenunterricht zu entwickeln; «kritisch» meint dabei, dass Schüler nicht unter jeder Bedingung «harmonisch» mit den Nachbarn oder der Gruppe kooperieren, sondern dass sie den Kooperationsprozess auf seine Ziele hin reflektieren, Meinungsverschiedenheiten produktiv austragen usw. Auch hier dürfte es kaum möglich sein, den Lernerfolg am Ende einer solchen Unterrichtseinheit mit einem Test zu überprüfen. Vielmehr wird es hier darauf ankommen müssen, dass der Lehrer seine Klasse im Arbeitsprozess beobachtet und Symptome benennt, von denen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit bzw. nach einem Diskussionsprozess mit anderen Kollegen, Eltern, Schülern gesagt werden kann: Wenn Schüler diese oder jene Handlungsweisen vollziehen, so dürfen wir mit einem hinreichenden Grade von Wahrscheinlichkeit annehmen, dass die angestrebten Lernziele bis zu irgend einem Grade erreicht worden sind, dass wir uns diesen Lernzielen ein Stück weit angenähert haben.

Strukturschema einer Neufassung der Didaktischen Analyse

Wenn ich das bisher Gesagte zusammenfasse, stellt sich mir das Problem einer Neufassung und Erweiterung der Didaktischen Analyse zur Zeit so dar, dass auf eine ins Auge gefasste Zielsetzung bzw. Thematik hin der sich vorbereitende Lehrer folgende Fragen stellen muss:

1. Die Frage nach der Zielsetzung und ihrer Begründung: Welche Ziele sollen an diesem Thema erreicht werden und warum? Das ist zugleich die Frage nach der exemplarischen Bedeutung.
2. Die Frage nach der Gegenwartsbedeutung, die die ggf. unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Schüler mit einbezieht.
3. Die Frage nach der Zukunftsbedeutung, die jetzt ausdrücklich den gesellschaftlich-politischen Zusammenhang mitumfasst.
4. Die Frage nach der Erweisbarkeit bzw. Überprüfbarkeit: Woran soll sich erweisen oder wie soll überprüft werden, dass die Zielsetzungen erreicht wurden?
5. Auf die vorher genannten 4 Fragestellungen bezieht sich die 5. Frage nach der thematischen Struktur, besser: die vorher genannten Fragen gehen in diese 5. Frage als Momente mit ein.
6. Auf die 5. Frage ist die 6. Frage nach der Zugänglichkeit des Themas bezogen: Über welche Situationen, Phänomene, Anschauungen, Konflikte usw. kann die thematische Struktur für die Schüler zugänglich werden?
7. Auf die Frage 6 der Zugänglichkeit, die sich ihrerseits auf den Gesamtkomplex der durch die Fragen 1 bis 5 konstituierten, zielorientierten «thematischen Struktur» einer Unterrichtseinheit bezieht, ist zunächst eine Frage 7 bezogen: In welchen Medien kann der so aufgeschlüsselte thematische Strukturzusammenhang dargestellt werden? Hier ist einmal zu fragen: Liegen bereits angemessene Medien vor, zum Beispiel in Arbeitsbüchern, Arbeitsmaterialien usw.? Wenn das nicht oder nicht in ausreichendem Masse der Fall ist, muss gefragt werden: Wie könnte die zielorientierte the-

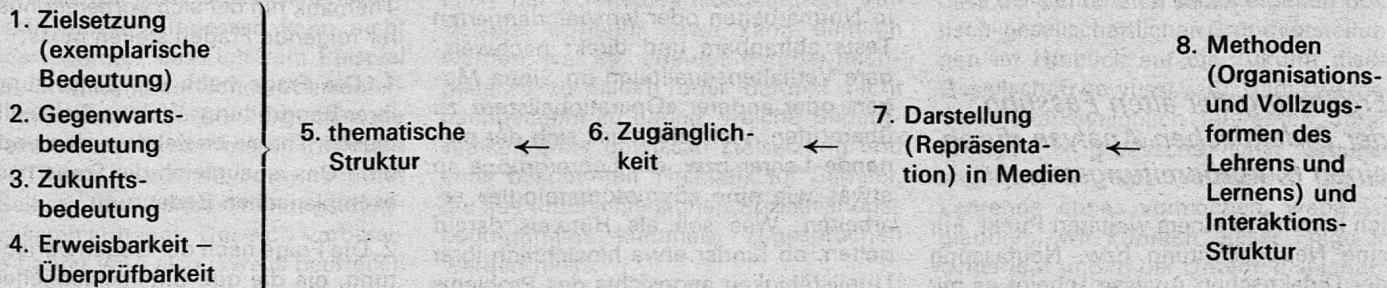
matische Struktur in Texten, Statistiken, Bildern, Graphiken usw. zur Darstellung, zur Repräsentation kommen?

8. Der 8. Komplex bezieht sich auf die

Methodenproblematik, genauer: auf die Frage nach Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens und Lernens und nach den Konsequenzen für die Inter-

aktionsstruktur des Unterrichts. Dieser Fragenkomplex kann, obwohl von grosser Bedeutung, hier nicht im Detail erörtert werden.

In einem (sicherlich vorläufigen) Schema lässt sich der Zusammenhang der acht Grundfragen wie folgt darstellen:



Auseinandersetzung mit einigen kritischen Einwänden gegen die Didaktische Analyse

Im folgenden möchte ich unter fünf Gesichtspunkten Einwände gegen die erste Fassung der Didaktischen Analyse, die noch nicht zur Sprache gekommen sind, die aber für eine Neukonzeption Bedeutung haben dürften, aufgreifen und sie als Anregung für die Diskussion erörtern:

1.

Gegen die alte Fassung der Didaktischen Analyse ist u.a. der Einwand erhoben worden, dass die Orientierung dieses Entwurfs am Bildungsbegriff, die auf die Grundposition der sogenannten geisteswissenschaftlichen oder bildungstheoretischen Didaktik zurückgeht, fragwürdig sei.

Solche Einwände sind aus zwei diametral entgegengesetzten Richtungen geäusserst worden: Einsteils wurden sie von positivistisch orientierten Positionen aus vorgetragen, denen der Bildungsbegriff als ein historisch überholtes, idealistisch belastetes Traditionselement gilt, das die rationale Gestaltung und Kontrolle von Unterricht und Erziehung behindere. – Diesen positivistischen Einwänden stehen – mit diametral entgegengesetzter Stossrichtung – Argumente gegenüber, die von bestimmten gesellschaftskritischen Positionen aus vorgebracht werden: Man betrachte den Bildungsbegriff hier als eine ausgesprochen bürgerliche, ideologische Kategorie und meint aus diesem Grunde, auf ihn verzichten zu müssen.

Ich bin mit einer ganzen Reihe von Autoren – sowohl Vertretern der Frankfurter Schule der Gesellschaftsphilosophie wie Kollegen der Erziehungswissenschaft, etwa Herwig Blankertz – der Auffassung, dass der Verzicht auf den Bildungsbegriff innerhalb der Didaktik und auch innerhalb eines Teilmomentes der Didaktik wie der «Didaktischen Analyse» weder notwendig noch empfehlenswert ist, ja bedenkliche Konsequenzen haben könnte. Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig. Das erweist sich auch daran, dass in manchen neueren, jedenfalls in sich kritisch verstehenden pädagogischen Theorien zwar zum Teil auf den Bildungsbegriff verzichtet wird, aber nicht etwa im Sinne einer gleichsam «ersatzlosen Streichung», sondern so, dass an seine Stelle, aber in analoger Funktion, andere Zentralbegriffe treten. Ich will damit nicht sagen, dass diese anderen Begriffe nicht auch etwas anderes zum Inhalt haben könnten. Der Gedanke aber, den Paul Heimann äusserte, man könne auf eine zentrierende Kategorie überhaupt verzichten, ist meines Erachtens unhaltbar. Begriffe wie «Emanzipation» oder «Selbst- und Mitbestimmung» im Sinne oberster Lernziele sollen strukturell genau das gleiche leisten wie die Kategorie der Bildung in der bildungstheoretischen Didaktik. Sie bezeichnen zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Urteilskriterien für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen. Das bedeutet also: Auch neuere erziehungswissenschaftliche Positionen können keineswegs auf eine zentrierende Kategorie verzichten.

Diesem systematischen Argument gegen jenen oben genannten Einwand kann man ein historisches Argument hinzufügen. Es lässt sich nämlich zeigen, dass der Bildungsbegriff der deutschen Klassik, an den die pädagogischen Theorien, die an der Bildungskategorie festhielten bzw. festhalten, anknüpfen, jedenfalls in seinem Ursprung ein durchaus kritischer, nicht zuletzt ein potentiell gesellschaftskritischer Begriff gewesen ist. Er war nicht im mindesten eine Kategorie, der die Leitvorstellung blosser Anpassung des jungen Menschen an gegebene Verhältnisse immanent war. Vielmehr stand er im Zusammenhang der Entwicklung einer bestimmten Gesellschafts- und Kulturkritik, wie sie sich von Herder bis Hegel nachweisen lässt. Der Begriff enthielt also ursprünglich selbst eine kritische Komponente. Allerdings hat er sie im Laufe des 19. Jahrhunderts im Zuge eines gesellschaftlich-politischen Restaurationsprozesses bei sehr vielen Autoren verloren.

Unsere heutige Aufgabe ist es meines Erachtens, dieses ursprünglich vorhandene kritische Moment wieder herauszuarbeiten und es – weiterentwickelt – auf die historisch veränderten Verhältnisse der Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu beziehen, wie das beispielsweise Autoren wie Adorno, Heydorn, Blankertz u.a. im Ansatz versucht haben. Gelingt diese produktive Aufarbeitung, dann besteht kein Anlass, den Bildungsbegriff als Zentralbegriff der Didaktik überhaupt und dementsprechend auch einer neugefassten Konzeption der Didaktischen Analyse fallen zu lassen.

2.

Ein zweiter Einwand lautet, die Didaktische Analyse fordere den Lehrer nur zu reproduktiver geistiger Tätigkeit auf, zum Nachvollzug bereits gefallener und unverrückbarer Vorentscheidungen; dieser Einwand ist zum Beispiel auch von G. G. Hiller erhoben worden.

Hier liegt jedoch ein schweres Missverständnis vor: Die Didaktische Analyse war durchaus und von vornherein kritisch gemeint, sei es im Bezug auf in Lehrplänen oder Richtlinien vorgeschlagene Zielsetzungen oder Themen, sei es im Hinblick auf eigene Voreinstellungen eines Lehrers. Meine Absicht war gerade, den Lehrer davon zu befreien, einfach zu reproduzieren, was ihm an irgendeiner Stelle durch einen Lehrplan, eine Richtlinie, eine in der betreffenden Schule gängige Praxis usf. vorgegeben ist, ihn also zu befähigen, die in solchen Vorgaben steckenden Entscheidungen kritisch zu reflektieren. Wenn ein Praktiker zum Beispiel unter den Fragen der Didaktischen Analyse zu einem negativen Ergebnis käme – zum Beispiel einem Thema bei kritischer Reflexion Zukunftsbedeutung oder Gegenwartsbedeutung oder exemplarischen Charakter für grundlegende Strukturen usf. nicht abzugeben vermöchte – sollte er sich *gegen* eine solche Zielsetzung oder Thematik entscheiden.

Zweifellos gibt es eine Reihe von Beispielen, an denen sich zeigen lässt, dass die Didaktische Analyse in der Anwendung zu einem rein reproduktiven Schema entartet und verwässert worden ist, so dass längst getroffene oder vielmehr unreflektiert übernommene Vorentscheidungen nachträglich nur eine Rationalisierung mit Hilfe der Didaktischen Analyse erfuhren. Die Absicht meines Entwurfes war das nachweislich nicht. Wenn er gleichwohl auch von Autoren, die sich theoretisch mit dem Konzept auseinandersetzen, so verstanden worden ist, so dürfte das u. a. daran liegen, dass die jetzt von mir betonte gesellschaftlich-politische Perspektive – sowohl in kritischer wie in begründender Funktion – in der ersten Fassung in der Tat allenfalls in Ansätzen enthalten war.

In der Kritik und der angeblichen Anleitung zu einer nur reproduktiven Tätigkeit des Lehrers durch die Didaktische Analyse klingt bei einigen Autoren die Vorstellung an, als könnte und sollte man Lehrer im Grunde genommen grundsätzlich von Vorgaben in Lehrplänen oder Richtlinien freisetzen und als wäre es eine realisierbare Zukunftsvorstellung,

einzelnen Lehrern oder Lehrergruppen bzw. den einzelnen Schulen im Hinblick auf ihre Ziel- und thematischen Entscheidungen volle Autonomie zuzusprechen. Ich halte diesen Gedanken für illusionär und meine, dass man die Gefahr eines didaktischen Anarchismus heraufbeschwören würde, wenn man sich an dieser Zielvorstellung in der Praxis wirklich konsequent orientieren wollte. Demgegenüber behaupte ich: Nach wie vor wird man den Tatbestand akzeptieren müssen, dass es für den sich vorbereitenden Lehrer oder für sich vorbereitende Lehrergruppen im allgemeinen Vorgaben geben muss, die nicht einfach übersprungen werden können – Vorgaben, die in Rahmenrichtlinien, Rahmencurricula u. ä. formuliert werden müssen. (Allerdings sollten solche Rahmenrichtlinien selbst unter stärkster Beteiligung der Lehrerschaft erarbeitet werden!) Der Tatbestand, dass gerade von neueren, sich kritisch verstehenden Unterrichtskonzeptionen her in zunehmendem Masse «Unterrichtsmodelle», d. h. ausgearbeitete Unterrichtseinheiten entwickelt und von Lehrern, insbesondere jungen Kollegen – im Prinzip zu Recht – sehr gern benutzt werden, ist ein Hinweis darauf, dass die Vorstellung, man sollte so wenig Vorgaben wie möglich machen, damit Lehrer in ihren Ziel- und thematischen Entscheidungen selbstständig und frei werden können, eine totale Überforderung praktizierender Lehrer darstellt.

Damit sollen freilich keineswegs alle tatsächlich vorliegenden Unterrichtsmodelle gerechtfertigt werden, insbesondere nicht jene geschlossenen, tendenziell auf rezeptartige Übernahme angelegten Einheiten, deren Ausführungen zum Teil in diametralem Gegensatz zu ihren eigenen programmatischen, «emanzipatorischen» Ansprüchen im Hinblick auf Lehrer und Schüler stehen.

Ich fasse meine Argumentation gegen den zuletzt erörterten Einwand noch einmal zusammen: Der Tatbestand, dass die Didaktische Analyse darauf zielt, in der Mehrzahl der Fälle innerhalb eines vorgegebenen, freilich als prinzipiell revidierbar verstandenen Rahmens kritische didaktische Reflexion in Gang zu setzen, dass sie also nicht die Voraussetzung macht, dass der einzelne Lehrer oder einzelne Lehrergruppen jeweils völlig neu und kreativ curriculare Entscheidungen hervorbringen könnten oder müssten – dieser Tatbestand muss meines Erachtens weiter anerkannt werden. Der Sonderfall prinzipiell originärer Unterrichtskonzepte ausserhalb irgendwelcher Vorgaben ist damit keineswegs ausgeschlossen.

3.

Ein dritter Einwand gegen den Ansatz der Didaktischen Analyse ist bereits einmal in einem Interview, das Wilfried Hendriks mit mir durchführte und das in der Zeitschrift «Die Deutsche Schule» unter dem Titel «Probleme und neue Aspekte der Didaktischen Analyse» 1972 (Heft 3, S. 138–148) veröffentlicht wurde, formuliert worden. Da ich heute keine andere Antwort als damals zu geben vermag, darf ich die entsprechende Passage des Aufsatzes kurz referieren bzw. zitieren. Die Frage lautete sinngemäß: Sollte der sich vorbereitende Lehrer bzw. sollten Lehrergruppen bei der Didaktischen Analyse von Lernzielen ausgehen, um dann nach adäquaten Inhalten oder Themen Ausschau zu halten, oder sollten sie mögliche Themen auf darin steckende oder damit angesprochene Lernziele hin befragen? Meine Antwort lautet folgendermassen: «Ich meine, dass beides möglich ist und in der Wirklichkeit der Unterrichtsplanung notwendig sein wird. Dort, wo zum Beispiel in neuen Curricula mehr oder minder eindeutige Aussagen über allgemeine oder besondere Lernziele vorliegen, die ein Lehrer oder eine Lehrergruppe für begründet hält, dort wird eine Didaktische Analyse in Zukunft von solchen Lernzielformulierungen ausgehen können. Dann wird sie die Frage stellen müssen, angesichts welcher Thematik unter den gegebenen Bedingungen einer bestimmten Schule, einer bestimmten Klasse usw. und mit welchen Methoden und Medien solche Ziele erreicht werden können. – Es kann aber auch sinnvoll sein, dass der Ansatz einer Didaktischen Analyse – etwa für eine Unterrichtseinheit – von einer Thematik oder einer Situation ausgeht und darin möglicherweise sinnvolle Zielsetzungen erst aufzuspüren versucht. «Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Es kann sein, dass einen Lehrer – sei das nun in einem Curriculum vorgezeichnet oder nicht – der Tatbestand zum Nachdenken bringt, dass in Zeitungen, Diskussionen, Fernsehsendungen usw. immer wieder die Problematik der Entwicklungsländer angesprochen wird. Es mag weiterhin sein, dass er noch keine präzisen Lernzielvorstellungen hat, dass ihn aber die Vermutung beschäftigt, ein Thema, das so in der aktuellen Diskussion steht, müsste doch didaktisch relevant sein, in ihm müssten doch irgendwelche relevanten Lernziele aufweisbar sein. Von einer solchen Vermutung hinsichtlich einer aktuellen und vielfach diskutierten Thematik her können also Überlegungen, welche Zielsetzungen in einem solchen Problem stecken könnten» oder welche Zielsetzungen man

sozusagen produktiv in eine solche Diskussion einbringen könnte, «angestossen» werden. «Hier wäre also eine vermutlich relevante Thematik der Anfangspunkt einer Didaktischen Analyse, die erst in ihrem *Ergebnis* zu einigermassen präzisen Lernzielformulierungen führen würde. Das Ergebnis beim didaktischen Durchdenken eines solchen vermutlich relevanten Themas könnte aber auch sein, dass es dem planenden Lehrer nicht gelingt, dem Problem relevante Lernziele abzugewinnen. Falls die Schüler nicht von sich aus auf die Behandlung dieses Themas dringen, müsste er dann auf die unterrichtliche Behandlung des Themas – jedenfalls zunächst – verzichten.» (a. a. O., S. 142–143). Dieses ist übrigens ein weiteres Beispiel dafür, dass in meinem Verständnis die Didaktische Analyse immer kritisch gemeint war, d. h. potentiell auch die Ablehnung eines zunächst für sinnvoll gehaltenen Themenkomplexes beinhaltete.

4.

Ein vierter Einwand gegen die Didaktische Analyse, der dem zweiten und dritten zuwiderläuft, lautet: Der Entwurf der Didaktischen Analyse sei viel zu kompliziert, er überfordere die Lehrer, der darin vorgeschlagene Komplex von Überlegungen sei vom sich vorbereitenden Lehrer nicht zu bewältigen. – Ich antworte auf diesen Einwand mit drei Bemerkungen:

a) Einmal *sind* die hier zu diskutierenden Probleme, also der Unterricht bzw. die Unterrichtsvorbereitung, offensichtlich kompliziert, und man kann sie nicht willkürlich einfacher machen, als sie es nun einmal sind. Das Eigentümliche und sehr Aufschlussreiche ist ja, dass pädagogische Probleme sich um so komplizierter erweisen, je konkreter sie werden, je näher man der praktischen Inangriffnahme kommt. Auf der Ebene der Theorie kann man sich angesichts des Feldes «Schule» oder «Unterricht» legitimerweise zum Teil darauf beschränken, bestimmte Teilsektoren herauszunehmen und sie in Untersuchungen oder Theoriebildungsversuchen zu verfolgen. Je näher ich jedoch an die Praxis von Unterricht herankomme, um so mehr bin ich verpflichtet, die Kompliziertheit dieser Realität aufzugreifen. Hier kann dann nicht mehr in rein theoretischer Sichtweise argumentiert werden: Diese Wirklichkeit enthält zu viele Aspekte, man muss zunächst einmal einige davon ausgliedern. Noch einmal: Es ist keine Frage willkürlicher Entscheidung, ob man, um die Dinge einfacher zu machen, in einem Unterrichtsplanungskonzept die Komplexität rigoros reduziert oder nicht. Dass aus jener Komplexität

für den Praktiker schwierige Aufgaben erwachsen, darüber besteht kein Zweifel.

b) Nun zu einem zweiten Argument im Hinblick auf den Einwand, die Didaktische Analyse überfordere in ihrer Komplexität den sich vorbereitenden Lehrer. Vielfach ist offenbar immer noch das Missverständnis verbreitet, das Konzept der Didaktischen Analyse sei vorwiegend oder gar ausschliesslich für die Planung einzelner Unterrichtsstunden gedacht und enthalte die Erwartung, jeder Lehrer solle im Optimalfalle jede seiner Unterrichtsstunden explizit mit Hilfe des gesamten Fragerasters aufarbeiten. Dass solche Auslegungen auf Missverständnissen beruhen, kann man schon dem Text der alten Fassung entnehmen. Nach meiner Auffassung handelt es sich bei der Didaktischen Analyse primär um eine Planungshilfe im Hinblick auf den Entwurf und die Strukturierung umfassenderer Unterrichtseinheiten, erst in diesem Rahmen auch um eine Hilfe für die Planung einzelner Unterrichtsstunden. Dieser Gesichtspunkt, dass Planung sich zunächst auf umfassendere Unterrichtskomplexe beziehen und innerhalb ihrer der einzelnen Unterrichtsstunde ihren Ort anweisen sollte, entkräftet meines Erachtens zugleich den zuletzt angesprochenen Einwand.

Hier ist noch ein ergänzender Hinweis am Platze: Ein weiter entwickeltes Konzept der Didaktischen Analyse ist meines Erachtens auch ein notwendiges Instrument für die Arbeit von Curriculumkommissionen, von Lehrergruppen, die Teilcurricula für Fächer oder fächerübergreifende Projekte entwickeln wollen usw.

c) Schliesslich das dritte Argument im vorliegenden Zusammenhang: Erfahrungen und Überlegungen im Hinblick auf die Didaktische Analyse münden, wie bereits mehrfach angedeutet, in die Konsequenz, dass Unterrichtsplanung in Zukunft in zunehmendem Masse von Lehrergruppen geleistet werden sollte. Daraus folgt, dass wir in der ersten und zweiten Ausbildungsphase zukünftige Lehrer befähigen müssten, Unterricht *gemeinsam* zu planen. Die hohen und differenzierten Anforderungen, die Unterrichtsplanung heute stellt und in Zukunft in wachsendem Masse stellen wird, werden zu erheblichem Teil überhaupt nur noch zu bewältigen sein, wenn solche kooperativen Unterrichtsplanungen von Lehrergruppen gelingen.

5.

Ein fünfter Einwand gegen die Didaktische Analyse lautet: Dieses Konzept sei viel zu formal, es enthalte keine oder wenig inhaltliche Entscheidungskriterien

für den sich vorbereitenden Lehrer bzw. die Lehrergruppe. – Ich meine, dass dieser Einwand teilweise stichhaltig ist. Zwar enthielt schon der bisherige Entwurf eine Reihe von inhaltlichen Kriterien, u. a. ist das, was vorher über den Bildungsbegriff gesagt wurde, ein Hinweis darauf. Aber inhaltliche Auswahlkriterien müssten in einem Neuentwurf deutlicher zum Ausdruck gebracht werden, und zwar im Hinblick auf Zielformulierungen, wie ich sie innerhalb meines Vortrages über das Leistungsproblem in einer kritisch-demokratischen Erziehung zu umschreiben versuchte.

Allerdings bin ich nach wie vor der Auffassung, dass auch ein Neuentwurf der Didaktischen Analyse auf keinen Fall zu einem normativ bindenden Instrument werden dürfte. Das wäre ein innerer Widerspruch zum Emanzipationsgedanken, positiv gewendet: zum Selbst- und Mitbestimmungsprinzip. Man kann nicht einerseits die Orientierung an diesem Prinzip fordern und damit betonen, der Lehrer müsse eine selbstentscheidende, selbstdenkende, kritisch-autonom handelnde Person sein oder werden, und zugleich postulieren (wie das der Schweizer Kollege Lattmann in einer Kritik der Didaktischen Analyse getan hat), es müssten in einem Planungskonzept eigentlich inhaltlich eindeutige Entscheidungskriterien enthalten sein, die den Lehrer von der ständig neu zu bewältigenden Aufgabe entlasten, selbst überlegen zu müssen, wie er zum Beispiel angesichts der Fragen nach Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung einer hypothetischen Zielsetzung oder Thematik seine Entscheidung treffen solle. Das würde doch bedeuten, dass in dem Konzept selbst schon eine Art Regelsystem enthalten wäre, das dem Lehrer die Antwort auf die Frage abnimmt: In welchem Sinne ist zum Beispiel das Thema «Entwicklungsländer» für die Kinder dieser Klasse ein relevantes Unterrichtsthema? Demgegenüber meine ich, dass selbst dann, wenn man generelle Zielvorgaben wie Kommunikationsfähigkeit, Kritik- und Urteilsfähigkeit usw. benennt, dem sich vorbereitenden Lehrer oder der Lehrergruppe nicht die eigene Entscheidung und das eigene Urteil abgenommen werden können. Insofern wird auch ein Neuentwurf der Didaktischen Analyse nur Dimensionen und generelle Kriterien benennen können, die jeweils neu und immer wieder geschichtlich sich wandelnd interpretiert und konkretisiert werden müssen. Eines Tages kann es sein – das wird noch lange dauern –, dass das Thema «Entwicklungsländer», das heute Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz ha-

ben dürfte, oder das Thema «§ 218» ihre didaktische Bedeutung verloren haben. Eine solche Einschätzung oder Entscheidung kann aber nicht in einem vorweg formulierten Kriterium bereits festgelegt werden, sondern nur in einer Interpretation der jeweiligen geschichtlichen Situation begründet werden. Auch im Hinblick auf ganz bestimmte Kinder können, so meine ich, keine Massstäbe angegeben werden, die dem Lehrer die Entscheidung abnehmen könnten, ob denn *diese* Problematik für *diese* Schüler wirklich relevant ist oder ob sie ihren gegenwärtigen Horizont ggf. so sehr übersteigt, dass es Unsinn wäre, eine vorgegebene Lehrplannedempfehlung schematisch auszuführen.

jungen Lehrern an dem Konzept geäusserzt worden ist, darauf beruht, dass der ziemlich hohe Anspruch, der schon durch den ersten Entwurf gestellt wurde und der ganz gewiss bei einer Weiterbearbeitung nicht geringer werden kann, vielen Lehrern zu unvermittelt als komplexe Anforderung zugemutet wurde. Etliche Kollegen dürften angesichts einer solchen Überforderung gescheitert sein, und daraus folgte vielfach die Ablehnung des gesamten Ansatzes. Wenn diese Vermutung berechtigt ist, so käme es darauf an zu überlegen, wie man die Handhabung solcher Hilfen schrittweise vermitteln und gerade dem jungen Lehrer auf diese Art und Weise sukzessiv Erfolgsergebnisse vermitteln könnte.

Abschliessende Fragen:

Abschliessend möchte ich drei Fragen stellen, auf die in der Diskussion vielleicht eingegangen werden kann.

1.

Mich interessieren sehr die Erfahrungen, die Sie als Lehrer oder ggf. als Ausbilder in der Zweiten Phase mit Lehramtskandidaten bei der Verwendung der Didaktischen Analyse oder anderer, in der Literatur vorhandener oder von Ihnen selbst entwickelter Hilfen zur Unterrichtsvorbereitung gemacht haben, nicht zuletzt die Schwierigkeiten und offensichtlichen Mängel solcher Hilfen zur Unterrichtsplanung.

2.

Ich möchte zweitens fragen, ob die in den voranstehenden Ausführungen vorgeschlagenen Ergänzungen und Umarbeitungen wirklich von Ihnen erfahrene Schwierigkeiten und Mängel treffen oder ob das nicht der Fall ist. Und weiter: Gibt es andere Aspekte, die sich in Ihrer Erfahrung ggf. als bisher unberücksichtigte Probleme in der Unterrichtsvorbereitung erwiesen haben und um die ein Neuentwurf der Didaktischen Analyse ergänzt werden müsste?

3.

Eine dritte Frage lautet: Vorausgesetzt, das Konzept der Didaktischen Analyse bzw. die in Aussicht genommene Weiterentwicklung erscheine überhaupt brauchbar, gibt es dann Vorschläge oder Erfahrungen hinsichtlich der Frage, wie Lehrer bzw. junge Lehrer methodisch in die Handhabung dieses oder eines anderen Vorbereitungsverfahrens eingeführt werden können? Ich glaube nämlich, dass ein Teil der Kritik, die gerade auch von

standen werden muss) – dies ist die Perspektive der Methodik

d) über Medien des Unterrichts

Ich füge dieser vorläufigen terminologischen Klärung noch drei Anmerkungen hinzu:

Erstens: Die Anordnung im Nacheinander der vier Entscheidungsebenen kann insbesondere im Hinblick auf die Medien eine falsche Vorstellung provozieren: Medien sind meistens nicht nur Hilfsmittel der methodischen Gestaltung des Unterrichts bzw. des Lernvollzuges – letzteres gilt nur für technische Instrumentarien, zum Beispiel den Overhead-Projektor oder das Sprachlabor –, sondern Ziel- und Inhaltsträger – das Schulbuch oder das Schüler-Arbeitsbuch so gut wie ein Film oder ein Lehrprogramm. Deshalb dürfte die Medienproblematik eigentlich nicht parallel zu den drei anderen Problemebenen angeordnet werden, sondern – bildlich ausgedrückt – als eine querliegende Dimension, die sich durch die anderen Problemebenen hindurch erstreckt.

[...]

Zweitens kann man im folgenden überall dort, wo ich um der sprachlichen Vereinfachung willen nur von «Didaktik» spreche, auch «Curriculumtheorie» einsetzen.

Drittens: Die vorher getroffene Unterscheidung mehrerer Entscheidungsebenen und weitere Differenzierungen, die im folgenden entwickelt werden, sind zunächst als *analytische* Bestimmungen zu verstehen. Es ist nicht gemeint, dass zum Beispiel der sich vorbereitende Lehrer oder eine über Unterrichtsprobleme diskutierende Lehrergruppe ihre Überlegungen grundsätzlich nach dem Schema deutlich voneinander abhebbarer Entscheidungsebenen, die in zeitlicher Abfolge zu durchlaufen wären, durchführen sollten. Wo ein Planungsprozess jedoch stockt, wo Schwierigkeiten oder Kontroversen auftauchen, da können analytische Unterscheidungen entscheidend zur Klärung beitragen: Worum geht es bei dieser Kontroverse eigentlich, wo lag die Schwierigkeit dieser Unterrichtsstunde usf.? Auf der Ebene der Zielsetzungen, auf der Organisations- und Methodenebene, im Beziehungsfeld beider usf.? In Anlehnung an Habermas' Diskursbegriff könnte man sagen: Die vorgeschlagenen Differenzierungen werden immer dann explizit vorgenommen werden müssen, wenn es um *didaktische Diskurse*, d.h. problematisierende und auf ausdrückliche, argumentative Begründung von unterrichtsrelevanten Entscheidungen abhebende Gespräche geht.

II. Zum gegenwärtigen Diskussionsstand

[. . .]

Die Antwort der *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* auf die Frage nach dem Verhältnis von Didaktik und Methodik ist in dem «Satz vom Primat der Didaktik», genauer: vom Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik beschlossen. Was besagt dieser Satz? Methoden gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, erfolgreich oder nicht erfolgreich ist, das richtet sich eben danach, ob er zum Ziele führt. Man muss das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können. Das gilt auch dann, wenn das Ziel nur als Hypothese oder in relativ offener Weise formuliert ist und sozusagen zunächst nur auf Probe angesteuert wird und selbstverständlich auch dann, wenn das Ziel selbst die Aneignung einer Methode ist. Mit anderen Worten: Über Methoden kann nur entschieden bzw. diskutiert werden, wenn im engeren Sinne des Wortes *didaktische* Vorentscheidungen, d.h. also Entscheidungen über Ziele und Inhalte gefallen sind. Umgekehrt formuliert: Jede Methode schliesst immer schon – reflektiert oder nicht reflektiert – Vorentscheidungen über Zielsetzungen und Inhaltlichkeit ein.

Vertreter der geisteswissenschaftlichen Didaktik haben immer wieder betont, dass es ein grobes Missverständnis wäre, aus diesem Satz vom Primat der Didaktik etwa eine Abwertung der Methodik herauslesen zu wollen; dieses Missverständnis ist gleichwohl bis heute weit verbreitet. Treffend ist dagegen jene Kritik, die darauf hinweist, dass es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur in begrenztem Masse Methodenforschung gegeben hat. [. . .]

Die sogenannte «*Berliner Didaktik*», die vor allem an die Namen von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto geknüpft ist, hat – jedenfalls in ihrer älteren, bis 1972 vertretenen Fassung – dem «Satz vom Primat der Didaktik» die These von der *Interdependenz* aller den Unterricht konstituierenden Faktoren gegenübergestellt; diese These weist auf die wechselseitige Abhängigkeit der in den vier Entscheidungsfeldern «*Intentio-*nen», «*Thematik*», «*Methodik*» und «*Medien*» und der in den zwei «*Bedingungsfeldern*» – den «anthropogenen» und den «soziokulturellen Voraussetzungen» – wirksamen Faktoren hin. – Nun handelt es sich, wie die differenzierende Diskussion zwischen den beiden didaktischen

Ansätzen ergeben hat, bei dieser Kontroverse keinesfalls um zwei einander prinzipiell ausschliessende Theoreme. [. . .]

Schulz fasst seine Kritik zusammen: «Mit der Formel von der wechselseitigen Abhängigkeit der Unterricht konstituierenden Momente ist über die Art dieser Abhängigkeit noch nichts ausgesagt. Die bei Klafki versuchte Qualifizierung zweier der möglichen Wechselbeziehungen lockert die Bindung zwischen Methodik bzw. Medienwahl und ihren anthropogenen bzw. sozial-kulturellen Voraussetzungen. Die fehlende Rückwirkung von den Verfahrensfragen auf die Zielfrage erschwert die Korrektur von Bildungsvorstellungen durch Erfahrung.»

Mit diesen Argumenten formuliert Schulz noch einmal prägnant den bereits von Heimann gegenüber den früheren bildungstheoretischen Didaktik erhobenen Einwurf, die Abhebung der «Didaktik im engeren Sinn» von Methoden- und Medienfragen sei zwar nicht der Absicht nach, aber doch in ihren tatsächlichen Konsequenzen «ein Akt folgeschwerer Desintegration».

Diese Kritik trifft zu, und es werden an späterer Stelle Konsequenzen entwickelt werden, die über die von der *Berliner Didaktik* angestellten Überlegungen noch hinausreichen. [. . .]

Uns geht es darum, erste Schritte in Richtung auf eine genauere Differenzierung der zwischen den verschiedenen Problemebenen des didaktischen Entscheidungsfeldes aufweisbaren Beziehungen zu tun.

Zunächst muss ein Missverständnis ausgeräumt werden: Den Primat der Zielentscheidungen anzuerkennen bedeutet nicht, ein lineares Ableitungs-, ein Deduktionsverhältnis zwischen Zielentscheidungen, inhaltlicher Auswahl, Methoden- und Medienwahl zu unterstellen. Schon die geisteswissenschaftliche Didaktik hat sich gegen dieses Missverständnis gewehrt: Sie hat nur betont, dass die Methodik in *anderer* Weise von Ziel- und Inhaltsentscheidungen abhängt, als diese ihrerseits von der Methodik. Zwar habe die Methodik an der Didaktik im engeren Sinne, d.h. an den Ziel- und Inhaltsentscheidungen, ihr Kriterium, aber Methodik sei nicht aus den Ziel- und Inhaltsentscheidungen im strengen Sinne des Wortes *abzuleiten*. [. . .]

Keineswegs kann die Kritik an der frühen Fassung des Interdependenz-Theorems der *Berliner Didaktik* bedeuten, dass gelehrt würde, dass es durchaus auch

Rückwirkungen zum Beispiel der Entscheidungsebene «Methodik» auf die Entscheidungsebenen «Zielsetzungen» oder «Inhaltlichkeit» gibt. Zum Beispiel können Zielsetzungen und Inhaltsstrukturen durch unangemessene Methoden deformiert werden.

Im Grunde hat Herwig Blankertz, wenn ich es recht verstehe, die nicht umkehrbare Relation von Zielentscheidungen und Methodenentscheidungen bestätigt, indem er in seinem Buche «Theorien und Modelle der Didaktik» das gemeinte Verhältnis als «Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen» bezeichnet und an einem exemplarischen Beispiel – es handelt sich um das mögliche Unterrichtsthema «Tuberkulose» – konkretisiert. [. . .]

III. Weiterführende Argumentationsansätze

Auf dem Hintergrund der vorangegangenen Skizze einiger Hauptlinien der bisherigen Diskussion unseres Themas in der Didaktik sollen nun einige Argumentationsansätze vorgetragen werden. Es geht dabei um den Versuch, die Erörterung des Verhältnisses von Didaktik und Methodik an einigen Stellen über den vorher referierten Diskussionsstand hinaus voranzutreiben. Eine in sich geschlossene Argumentation, gar mit dem Anspruch der Vollständigkeit, wird nicht angestrebt. Zum Teil ist nur die Exposition von weiterführenden Fragen möglich. Auch für das folgende gilt: Wenn ich allgemein von Didaktik und Methodik spreche, so kann man stattdessen auch jeweils die Konkretisierung für das Feld einer «*Bereichs-*» oder «*Fachdidaktik*» bzw. «*Bereichs-*» oder «*Fachmethodik*» einsetzen. [. . .]

1. Ziele (Intentionen) einerseits – Inhaltlichkeit andererseits

Worin liegt die Bedeutung der Unterscheidung der Dimensionen «Zielsetzung» und «Inhaltlichkeit»? Diese Unterscheidung bringt bereits als solche den keineswegs banalen Sachverhalt zum Ausdruck, dass beide Dimensionen nicht, wie es die geisteswissenschaftliche Didaktik anzunehmen nahelegte, zusammenfallen. Das zeigt sich daran, dass gleichen Zielen durchaus verschiedene Inhalte zugeordnet werden können. Im Beispiel: Die Zielsetzung im naturwissenschaftlichen Unterricht, Schüler sollten Notwendigkeit und Funktion naturwissenschaftlicher Modellvorstellungen be-

greifen, und das heisst zugleich: solche Modellvorstellungen streng von blosen Abbildern einer vermeintlichen «Realität an sich» zu unterscheiden lernen – diese Zielsetzung kann durchaus an unterschiedlichen Inhalten – zum Beispiel an der Modellvorstellung des elektrischen Stromkreises, aber auch am Atommodell – realisiert werden.

Indessen könnte dieses Beispiel zu einer fragwürdigen Verallgemeinerung verleiten, die gerade in der jüngeren didaktischen Literatur häufig anklingt: In einer Anzahl von Arbeiten zur Curriculumtheorie und zur Strategie der Curriculumentwicklung wird das Verhältnis der Zieldimension zur inhaltlichen Dimension so dargestellt – mindestens entsteht der Eindruck –, als ob es sich dabei grundsätzlich um ein Zweck-Mittel-Verhältnis handle. Ich nenne diese Vorstellung technizistisch. Themen erscheinen (wie übrigens auch Methoden und Medien) als «Mittel» zur Realisierung der vorgängigen, vermeintlich unabhängig von den Themen formulierbaren Ziele. Damit erscheinen «Inhalte» als im Prinzip beliebig austauschbar. [. . .]

Didaktik verfüre jedoch unhistorisch und gesellschaftlich unreflektiert, wenn sie die Tatsache, dass viele Inhalte bzw. ganze Inhaltsbereiche – zum Beispiel Sexualität, Christentum, DDR, Atomenergie, Umweltschutz, kapitalistische Wirtschaftsordnung, Nationalsozialismus, Sozialismus, Jazzmusik usw. – ihr als wertbesetzt vorgegeben sind, verkenne oder ignoriere und Inhalte grundsätzlich als Arsenal gleichsam neutraler «Mittel» betrachte, deren didaktische 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 solle. Damit ergibt sich aber zugleich eine wichtige Folgerung: Die wertungsmässige «Vorweg-Bestimmtheit» vieler Inhalte zu betonen bedeutet nicht, dass die Didaktik die jeweils vorgegebenen Wertungen, die sich mit bestimmten Inhalten verbinden, unkritisch übernehmen müsse, zumal sie oft auf Wertungskontroversen stösst. Aber die didaktischen Zielbestimmungen im Hinblick auf jene Inhalte müssen in kritischer Bezugnahme auf deren gesellschaftliche Vorweg-Bestimmtheit erfolgen. Dieser Beziehung ist ein technologisches Zweck-Mittel-Paradigma unangemessen.

2. *Emanzipatorische und instrumentelle Ziele*

Wir wenden uns einem zweiten Argumentationsansatz zu. Er bezieht sich auf die Bedeutung der Unterscheidung der didaktischen Ziel- und der Inhaltsdimension für das Problem der Unterrichtsmethodik. Sie liegt meines Erachtens darin, dass sich der von der *geisteswissenschaftlichen Didaktik* verfochtene Satz vom Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik präzisieren lässt zum *Satz vom Primat der Zielentscheidungen* im Verhältnis sowohl zur Dimension der inhaltlichen als auch der methodischen Entscheidungen. Peter Menck hat in ähnlichem Sinne vom «Primat der pädagogischen Intentionalität» gesprochen. Diese Präzisierung ist vor allem dann folgenreich, wenn man Unterricht prinzipiell an generellen, kritisch-emanzipatorischen Lernzielen, an der Entwicklung der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, die Kritik- und Urteilsfähigkeit, Fähigkeit zur Reflexion über gesellschaftliche Macht- und Interessenverhältnisse und ihre Bedingungen, Lernen des Lernens und ähnliche Qualifikationen einschliesst, orientieren will.

Solche Zielsetzungen können nicht durchgehend direkt in Inhaltsentscheidungen transponiert werden. Vielmehr muss eine Unterscheidung zweier Typen von Themen vorgenommen werden: Einerseits gibt es Themen, die direkt auf kritisch-emanzipatorische Zielsetzungen bezogen sind; man kann sie als *potentiell emanzipatorische Themen* bezeichnen: Politische Konfliktanalysen zum Beispiel, 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 u.ä. einsichtig machen usw. wären dem ersten Thementypus zuordnen.

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 Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit zwar unverzichtbar sind, die als solche aber sozusagen ziel- oder wertambivalent sind, also sowohl in einem emanzipatorisch-kritischen Sinne 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 oder 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.

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

Erstens: Die instrumentellen Inhalte sollen, 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: Damit sind wir bei der oben angekündigten Konsequenz der These vom Primat der didaktischen Intentionalität für die Methodik: Auch, wo im Unterricht Themen des instrumentellen Typus vermittelt werden müssen, können die Methoden, also die Organisations- und Vollzugsformen des Lehrens und Lernens, grundsätzlich direkt an emanzipatorischen Zielsetzungen, also an der zu entwickelnden Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler orientiert werden. Das heisst: Es sind auch im Hinblick auf instrumentelle Themen Lehr- und Lernformen möglich, die auf versteckendes oder entdeckendes Lernen abzielen oder auf ein wachsendes Mass an Selbststeuerung und Selbstkontrolle des Schülers über seine als notwendig begriffenen Lernprozesse oder auf Lernen in sozialer Kooperation von Schülern usw. *Der nur instrumentelle Charakter der Themen würde damit gleichsam durch die emanzipatorischen Elemente der Methode kompensiert werden.*

3. *Methode und Thematik des Unterrichts*

Der dritte Argumentationsansatz bezieht sich auf die Relation zwischen Unterrichtsmethode und Thematik des Unterrichts. Dabei ist jetzt ständig der Sachverhalt festzuhalten, dass Themen des Unterrichts oder eines Curriculums, eines Lehrplans oder einer Richtlinie immer unter Zielgesichtspunkten ausgewählt worden sind. Themen gibt es als didak-

tisch relevante also nur bezogen auf Lernziele oder anders formuliert: auf zu erwartende Qualifikationen der Lernenden, seien dies nun emanzipatorische oder instrumentelle Qualifikationen.

Unterrichtsmethoden haben den Sinn, den Lernenden die Auseinandersetzung mit zielorientierten Inhalten, mit anderen Worten: mit bestimmten Themen zu ermöglichen. Darauf zielt die Forderung, Unterrichtsmethoden müssten den Themen angemessen sein. Dieses Prinzip muss aber noch genauer bestimmt werden. Dabei stoßen wir auf einen Sachverhalt, der die Klärung des Problems der Unterrichtsmethode erschwert: Denn in einem bestimmten Sinne finden wir das Moment der Methode – die freilich von der Unterrichtsmethode zunächst unterschieden werden muss – auf der Seite der Thematik wieder. Was sind diese Themen nämlich? Es sind nicht in sich ruhende, «an sich» serende «Objektivitäten», sondern es sind ihrerseits selbst entweder Methoden, Verfahrensweisen, Techniken – von mathematischen Operationen bis zu bildnerischen Gestaltungsformen – oder aber Ergebnisse methodischen Vorgehens – von den einer Wissenschaft entlehnten Grundbegriffen oder Erkenntnissen bis zu den Regeln eines Sportspiels. Das bedeutet aber, dass die didaktische Thematik, die im Unterricht angeeignet werden bzw. mit der Schüler sich auseinandersetzen sollen, immer als etwas begriffen und im Unterricht zur Geltung gebracht werden muss, dem Methodischen immanent ist. Grundbegriffe einer bestimmten Fachdisziplin, etwa der Physik oder der Biologie oder der Gesellschaftstheorie, erkannte Strukturzusammenhänge – etwa naturwissenschaftliche Gesetze, geschichtliche Wirkungsbeziehungen oder literarische Symbolisierungen usf. – sind jeweils als methodisch entwickelte Antworten auf Fragen, auf Problemstellungen zu verstehen, und genau in diesem Sinne sollen sie im Unterricht erarbeitet, wieder entdeckt, begriffen, in dynamische Qualifikationen des jungen Menschen übersetzt werden. Um den damit bezeichneten Sachverhalt auf einen Begriff zu bringen, spreche ich vom «*immanent methodischen Charakter der didaktischen Thematik*». [. . .]

Im skizzierten Sinne ist Methode – als Oberbegriff für verschiedene, bereichs- und fachspezifische Vorgehensweisen von Wissenschaften und Künsten – ein konstitutives Moment auf der Seite der Thematik selbst. Davon ist die Unterrichtsmethode zunächst zu unterscheiden. Selbstverständlich muss Unterrichtsmethodik nun aber auf den imma-

nen methodischen Charakter der didaktischen Thematik bezogen werden. Das bedeutet: Der Sinn der Unterrichtsmethode besteht unter diesem Aspekt darin, den Lernenden die methodische Struktur der jeweiligen Unterrichtsthematik zugänglich zu machen, die Themen von der ihnen immanenten methodischen Seite her aufzuschlüsseln. Genau dieses meinte Heinrich Roth, wenn er in seinem nach wie vor aktuellen Aufsatz «Die originale Begegnung als methodisches Prinzip» formulierte: «Kind und Gegenstand verhaken sich ineinander, wenn das Kind oder der Jugendliche den Gegenstand, die Aufgabe, das Kulturgut in seiner ‚Werdensnähe‘ zu spüren bekommt, in seiner ‚Ursprungssituation‘, aus der heraus er ‚Gegenstand‘, ‚Aufgabe‘, ‚Kulturgut‘ geworden ist. . . . Indem ich nämlich . . . den Gegenstand wieder in seinen Werdensprozess auflöse, schaffe ich ihm gegenüber wieder die ursprüngliche menschliche Situation und damit die vitale Interessiertheit, aus der er einst hervorgegangen ist.»

Die Forderung, die Unterrichtsmethode müsse der jeweiligen Thematik adäquat sein, lässt sich nun präziser fassen: Die Unterrichtsmethode muss der methodischen Struktur der jeweiligen Thematik adäquat sein. Hier könnte nun wieder der Gedanke aufspringen, es handle sich beim Verhältnis von didaktischer Thematik und Unterrichtsmethode doch um ein Deduktionsverhältnis: Die Unterrichtsmethode müsse und könnte aus jener methodischen Struktur der Thematik abgeleitet werden. Die beiden folgenden Argumentationsansätze sollen zeigen, dass eine solche Auffassung kurzsichtig wäre und die Komplexität des Problems der Unterrichtsmethodik unzulässig verkürzen würde.

4. Zur Komplexität des Methodenbegriffs

[. . .]

Die Umschreibung des Gegenstandsbereiches der Methodik durch die Formel «Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens» weist darauf hin, dass Unterrichtsmethoden nicht hinreichend als Instrumentarien des unterrichtenden Lehrers verstanden werden können, sondern nur, wenn sie als Formen betrachtet werden, in denen einerseits unterrichtliche Lehrprozesse, andererseits Lernprozesse wechselseitig aufeinander bezogen werden. Methoden bezeichnen also Beziehungen, nämlich Beziehungen zwis-

schen den Akten der Unterrichtsorganisation und der Lehre (die keineswegs nur auf Seiten des Lehrers angesiedelt werden müssen) und den intendierten oder zu ermöglichen Lernprozessen auf Seiten der Schüler. Die Lernprozesse sollen auf zielorientierte Themen und die ihnen immanente methodische Struktur gerichtet sein, also auf die in diesem Sinne «sachadäquate» Entwicklung bestimmter Einsichten, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten. 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, sondern eben zugleich darin, ob sie ziel- und sachorientierte Lernprozesse herausfordern, ermöglichen, fördern. Ziel- und sachorientierte Lernprozesse sind aber Vollzüge von Personen, im Schulbereich: vor allem von Kindern oder jungen Menschen, die ggf. unterschiedliche Ausgangsbedingungen, einen jeweils unterschiedlichen sachstrukturellen Entwicklungsstand, unterschiedliche Vorerfahrungen und Voreinstellungen mitbringen, seien diese nun ziel- oder sachadäquat oder aber inadäquat. Die Methodenforschung, insbesondere auch die bereichs- und fachdidaktische Methodenforschung muss sich folglich zum Ziele setzen, ein variables Methodenrepertoire zu entwickeln, das es dem Lehrer und in zunehmendem Maße den Lernenden selbst ermöglicht, Hilfen für ziel- und sachadäquate Lernprozesse zu geben oder zu suchen.

Hier wird deutlich, warum Unterrichtsmethoden nicht aus Zielsetzungen oder thematischen Entscheidungen *deduziert* werden können. Die Ziel- und Themenadäquatheit ist nur *ein* Bedingungsfaktor der Unterrichtsmethode, der andere ist die Adäquatheit im Hinblick auf die individuellen oder gruppen- bzw. sozialisationsspezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler. Methodenforschung bedarf hier also der Kooperation mit einer Lernpsychologie, die ihrerseits in didaktischem Sinne ziel- und themenorientiert sein müsste, und einer entsprechend fragenden Sozialisationstheorie. Dies ist insbesondere eine Voraussetzung für die Inangriffnahme einer der dringlichsten Aufgaben der Methodenerprobung und Methodenforschung, nämlich für die Entwicklung eines variablen Konzepts der *inneren Differenzierung*; darin läge zugleich ein wesentlicher Beitrag für eine praktisch folgenreiche kritisch-kompensatorische Erziehung. (Vgl. S. 80)

5. Unterricht als Interaktionsgeschehen

[...]

Die bisherigen Bestimmungen des Methodenproblems sind in gewisser Weise immer noch relativ abstrakt geblieben. Das wahre Gewicht und die Problematik der Methodendimension im Kontext der Didaktik zeigt sich aber erst, wenn man Unterrichtsmethoden als Formen der Strukturierung von Lernprozessen im Zusammenhang der Erkenntnis reflektiert, dass Unterricht ein *Interaktionsgeschehen*, ein Beziehungsgelecht wechselseitiger Wahrnehmungen, Erwartungen, Kommunikationen, Beeinflussungen, Handlungen zwischen den am Unterricht beteiligten Personen ist. 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 provoziert. Im Hinblick auf Unterrichtsmethoden bzw. einzelne unterrichtsmethodische Elemente – zum Beispiel bestimmte Sozialformen des Unterrichts oder bestimmte Aktionsformen des Lehrens – bedeutet das: Sie schliessen immer bestimmte Interaktionsmöglichkeiten oder -tendenzen mit ein, unabhängig davon, ob die Praktizierenden oder die Betroffenen sich dessen bewusst sind oder nicht; im ersten Falle sind die unerkannten sozialen Wirkungen ein wesentliches Moment des «heimlichen Lehrplans». Solche Implikationen aufzuhellen, ist eine weitere, wesentliche Aufgabe kritischer Methodenforschung.

Ich versuche, die Bedeutung des eben genannten Aspekts der Methodenproblematik an zwei einfachen Beispielen zu exemplifizieren:

Erstens: Beim Üben bestimmter Rechenfertigkeiten, zum Beispiel beim Kopfrechnen, bedienen sich viele Lehrer bis heute der Übungstechnik des Wettrechnens, 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 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 gegenwärtigen Zusammenhang interessiert uns jedoch ein anderer Aspekt des Vorganges: 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, ggf. Ängste aufgebaut, Blossenstellungen und Frustrationen erzeugt. Im Einzelfall mag das belanglos sein, in der Häufung solcher oder ähnlicher, aus vermeintlich unterrichtsmethodischen Gründen praktizierter Schulsituationen können solche Praktiken weitreichende negative soziale und personale Folgen bei den Schülern haben.

Zweitens: 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, zum Beispiel 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 familiärem 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 usf. Andere Schüler dagegen, die «abgeschaltet» hatten, vielleicht Unterschichtkinder, haben erfahren, dass ihre ausserschulische Erfahrung nicht das

enthält, was vom Lehrer erwartet wurde, was in der Schule etwas gilt und Bedingung für *seitens des Lehrers anerkannte Beiträge zum Klassengespräch* ist. Wieder mögen Einzelfälle dieser Art belanglos sein. Sofern sie häufiger auftreten, werden sie für einen Teil der Schüler weitreichende, vielleicht unbewusst und unverarbeitet bleibende Frustrationen, innere Distanzierung von der Schule, Barrieren für Lernmotivationen erzeugen.

Generell kann man angesichts der in den beiden Beispielen repräsentierten Zusammenhänge zwei 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 nachdem, wie ich meinen Unterricht organisiere, rege ich zu bestimmten sozialen Beziehungen an oder unterbinde sie. So sollte zum Beispiel Gruppenunterricht nicht nur oberflächlich als Arrangement zum Zwecke effektiveren Lernens verstanden werden, sondern als Organisationsform, die Situationen für soziale Beziehungen, soziale Interaktionen schafft.

Zweitens: Einzelne methodische Massnahmen – zum Beispiel Aktionsformen des Unterrichtens und Lernens – müssen auf ihren Stellenwert innerhalb übergreifender Beziehungs- oder Interaktionsstrukturen reflektiert und erforscht werden.

IV. Zusammenfassung

Abschliessend sei – im Sinne einer thesenartigen Zusammenfassung – an die Hauptpunkte und -fragen der vorangehenden Überlegungen erinnert:

1. den Satz vom *Primat der didaktischen Intentionalität im Verhältnis zu allen anderen didaktischen Entscheidungsdimensionen* – dies ist eine Präzisierung und teilweise Korrektur des Satzes vom Primat der Didaktik im engeren Sinne, wie ihn die geisteswissenschaftliche Didaktik vertrat;
2. die Kritik an einer technizistischen Deutung des Verhältnisses der beiden *Entscheidungsebenen «Zielsetzungen» und «Inhaltlichkeit»*;
3. die These, dass auf der Ebene der Thematik die beiden Typen der «potentiell emanzipatorischen» und der «instrumentellen Themen» bzw. Qualifikationen unterschieden werden müssen;
4. die These, dass instrumentelle Inhalte soweit irgend möglich im Kontext übergreifender Zielsetzungen und potentiell emanzipatorischer Themen behandelt

und damit in ihrer notwendigen Funktion für Schüler gerechtfertigt werden müssen;

5. die These, dass die Unterrichtsmethoden auch dort, wo die Thematik instrumenteller Art ist, an emanzipatorischen Zielen, vor allem der zu entwickelnden Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit der Schüler, orientiert werden können;

6. die These vom *«immanent methodischen Charakter didaktischer Themen»* und die Forderung, dass Unterrichtsmethoden diesem Charakter der didaktischen Thematik jeweils entsprechen müssen;

7. den Aufweis, dass Methoden nicht Instrumente in der Hand des Lehrers sind, sondern dass sie *Beziehungen zwischen unterrichtlichen Lehrprozessen und zu ermöglichen Lernprozessen der Schüler* bezeichnen, wobei das zentrale Problem das der *inneren Differenzierung* des Unterrichts durch Orientierung der Unterrichtsmethoden an unterschiedlichen Lernbedingungen der Schüler ist – dieses ein wichtiger Aspekt einer kritisch-reflektierten kompensatorischen Erziehung;

8. die These, dass Methoden nicht nur als ziel- und themenbezogene Lehr- und Lernformen, sondern immer auch als Formen der Strukturierung sozialer Beziehungen verstanden und damit im Kontext von *Interaktionszusammenhängen* reflektiert, erforscht und praktisch gestaltet werden müssen.

Hinweis auf das Problem der inneren Differenzierung

Differenzierung im Unterricht: Nicht jedem das Gleiche, vielmehr jedem das Seine, das ihm Gemäss und Mögliche. Wie ist zu lehren, dass jedem Schüler die ihm gemäss Art des Lernens ermöglicht wird? – An mehreren Stellen der beiden Vorträge Klafkis wird diese Frage gestreift, auf Seite 78 ist Differenzierung als Forschungs- und Erprobungsbereich ausdrücklich erwähnt. In einem weiteren Vortrag erörtert der Referent das Thema bis hin zu unterrichtspraktischen Beispielen: *Zum Problem der inneren Differenzierung* (Schriftenreihe des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung, Nordrhein-Westfalen, Heft 64, Düsseldorf 1976). Wir bringen auf den beiden letzten Spalten dieses Heftes eine knappe Einführung in das Thema, die sich nicht vorwiegend auf Klafki, sondern auf weitere Literatur stützt. Ausschliesslich nach dem Autor unseres Heftes referiert sind die Angaben zum Kriterienraster.

Die Redaktion

Innere Differenzierung in gemischten Klassen ist möglich

In der Diskussion um die Gesamtschulen sind Formen der äusseren Differenzierung bekannt geworden: nach allgemeiner Leistungsfähigkeit gegliederte Parallelklassen (streaming), nach fachspezifischen Leistungen zusammengestellte, fachweise wechselnde Gruppen (setting), flexible Differenzierung je nach Motivation der Schüler. Die Mehrzahl der vorhandenen Untersuchungen lässt vermuten, dass Niveauklassen für die leistungsschwächeren Schüler eher nachteilig wirken; wieviel leistungsfähigere Schüler im gehobenen Niveau profitieren, ist umstritten. – Vieles spricht aber dafür, dass in gemischten Klassen – wie wir sie in unserem Schulsystem vorfinden – die Differenzierung viel bewusster als bisher ausgebaut und erprobt werden müsste.

Hier lernen unterschiedlich leistungsfähige Schüler im gemeinsamen Klassenunterricht, erhalten aber daneben in konkreten Lernsituationen und -phasen differenzierte Lernangebote. Es geht bei der inneren Differenzierung also um Auf- und Unterteilung des Unterrichts, um die Veränderung einer Einheitsform in Richtung auf Gruppen- und Individualunterricht.

Vier Ebenen der Differenzierung bieten sich an:

1. **Soziale Differenzierung:** Wechselnde Phasen von Einzel-, Partner-, Gruppen- oder Klassenarbeit, auch in Kombinationsformen.

2. **Methodische Differenzierung:** Unterschiedliche Einstiegsangebote für fächerübergreifende Themen, je nach vorhandenem individuellen Wissen, nach Vorerfahrungen. Differenzierung der Anzahl Durchgänge beim Erarbeiten eines Themas, einer Fertigkeit: Lehrergeleiteter erster Durchgang, abkoppeln der Schüler, die selbstständig weiterfahren können, zweiter, evtl. dritter Durchgang mit wiederholtem Abkoppeln. Unterschiedliche Anzahl von Übungsaufgaben, differenziert auch hinsichtlich Schwierigkeit und Zeit.

3. **Mediale Differenzierung:** Mündliche und schriftliche Arbeit nach Gegenständen, Modellen, Karten, Statistiken, Filmen, Dias, Transparenten, Wandbildern, Arbeitsblättern, Lernprogrammen, Texten oder Tonträgern.

4. **Differenzierung der Lernziele:** Differenzierte Auswahl aus dem Lehrplan. Alle Schüler überblicken aber ungeachtet der differenzierten Arbeitsgänge das ganze Themen- und Zielangebot. Integration und Differenzierung mithin als zwei sich ergänzende Prinzipien sehen lernen!

Klafki hat ein *Dimensionen- und Kriterienraster* entworfen, mit dessen Hilfe der Lehrer in der Lage ist, seinen Unterricht im Blick auf Unterrichtsphasen, auf die Schüler und auf verschiedene Arten der Aneignung zu differenzieren.

A. **Unterrichtsphasen:** Aufgabenstellung – Erarbeitung – Übung, Training, Wiederholung – Anwendung, Transfer. Welche dieser Phasen sind zu differenzieren?

B. Differenzierungsaspekte im Hinblick auf die Schüler

- Was für eine Stoffmenge ist für Einzelne oder Gruppen zumutbar, welcher Zeitaufwand ist nötig?
- Wie einfach, bzw. wie schwierig dürfen die Aufgaben sein?
- Wieviele Durchgänge braucht ein Schüler, um eine Einsicht zu gewinnen, das Prinzip eines neuen Verfahrens zu erfassen?
- Wieviel Hilfe ist nötig, wieviel Selbstständigkeit möglich?
- Wie sind die inhaltlichen und methodischen Zugänge zu einem Thema zu differenzieren?
- Folgerungen aus der Fähigkeit einzelner Schüler zur Zusammenarbeit?

C. **Aneignungsebenen:** Wie «anschaulich» oder «abstrakt» ist mit einzelnen Schülern oder Gruppen vorzugehen? Mit Dingen handeln? Mit Dingsymbolen? Mit bildlichen Symbolen? Durch sprachliches Formulieren? Mit formelhaften Zeichen?

Diese Fragen können dem Lehrer zeigen, wie und wo er bisher versucht hat, seinen Unterricht zu differenzieren. Sie sind aber auch Planungshilfe für einzelne Lehrer oder Lehrergruppen, die zusammenarbeiten. Begründbar ist Binnendifferenzierung unter drei pädagogischen *Zielsetzungen*: Optimale Förderung jedes Schülers; Förderung der Selbstständigkeit; Förderung des sozialen Lernens, der Kooperationsfähigkeit.

Bibliographische Angaben über die wichtigsten Veröffentlichungen von Wolfgang Klaftki

Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung, 3./4. Aufl. 1964.

Pestalozzis Stanser Brief (1959), 3. Neuauflage in «Pestalozzi über seine Anstalt in Stans» 1975.

Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 10. Aufl. 1975.

Mit I. Dahmer (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim 1968.

Zusammen mit W. Schulz und Fr. Kaufmann: Arbeitslehre in der Gesamtschule, 5. Aufl. Heidelberg 1971.

Zusammen mit G. M. Rückriem, W. Wolf u.a.: Erziehungswissenschaft, 3 Bände 1970 ff. (Fischer-Taschenbücher).

Zusammen mit K. Chr. Lingelbach, H. W. Nicklas u.a.: Probleme der Curriculumsentwicklung, 2. Aufl. Frankfurt 1972.

Zusammen mit A. Rang und H. Röhrs: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, 2. Aufl. Braunschweig 1972.

Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976.

Zusammen mit U. Scheffer u.a.: Das Marburger Grundschulprojekt – Aspekte der Handlungsforschung und Curriculumentwicklung in der Grundschule, Hannover 1977.

Zusammen mit G. Otto und W. Schulz: Didaktik und Praxis, Weinheim 1977.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik (4 Fernstudien-Hefte), Hagen 1977 und 1978.

Daneben sind erschienen: Abhandlungen, Aufsätze und Artikel zur Bildungstheorie, Didaktik und Methodik, zur schulnahen Curriculumentwicklung, zur Grundschule, Hauptschule und Gesamtschule, zur Arbeitslehre, zur politischen Bildung, zum Kunst- und Werkunterricht, zum Sportunterricht, zum Leistungsproblem, zur Handlungsforschung, zur Lehrerbildung, zur ausserschulischen Jugendbildung, zur Geschichte und Methodologie der Erziehungswissenschaft.

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze
4	April	71	3.—	Ausstellung «Unsere Primarschule»
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdsprachenunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Littewil
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgarten – Mittelalterliche Legenden
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	1.50	Das Emmental
10	Oktober	75	3.—	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege
15/16	April	75	4.—	Schulreisen
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule
22	Mai	76	3.—	KLunGinn – Spiele mit Wörtern
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz
48	November	76	3.—	Schultheater
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien
18	Mai	77	3.—	Korball in der Schule
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht
34	August	77	3.—	B. U. C. H.
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre
8	Februar	78	3.—	Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kt. Bern
17	April	78	3.—	Religionsunterricht heute
25	Juni	78	3.—	Didaktische Analyse

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (Keine Ansichtssendungen)

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

Eicher + Co., Buch- und Offsetdruck

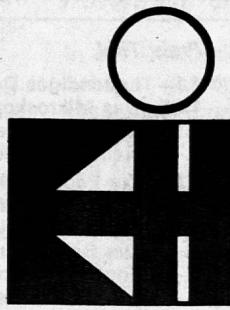
3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56

ENERGIEKNAPPHEIT?

dann

Economy-Brennöfen

Töpferscheiben
Mehrzweckton
Porzellanton



Glasuren
Rohstoffe

Verlangen Sie Unterlagen u. unverbindliche Beratung

KIAG Keramisches Institut AG

3510 KONOLFINGEN
Bernstrasse 240
Tel. 031 992424

Ihr Haus

Idealbau bietet seit Jahren das Neueste preisgünstig!

Verlangen Sie unverbindlich unsere Unterlagen

idealbau

Idealbau Bützberg AG
4922 Bützberg
Telefon 063 43 22 22



Kern
SWISS

System für rationelles Zeichnen

So funktioniert er

a

Tusche

b

Nun ist der Tuschenank mit Zeichentusche gefüllt. Vorher gießt sie aber noch nichts. Die neuen Teile des Prontographs setzen dem Tuschenfluss Widerstand entgegen.

c

Schichten

d

Damit die Tusche den engen und langen Weg vom Tuschenank zur Zeichenspitze findet, müssen wir etwas nachziehen: Mehrmalsiges Schütteln des Prontographs in Längsrichtung, wobei das Fallgewicht hin- und herbewegt wird, befördert die Tusche an die Spitze des Rechens. Sobald die Tusche dort angekommen ist, ist der Prontograph schreibbereit.

Beim Zeichnen braucht Druck dem Tuschenank Unterdruck verhindern. Luft erscheint im Spalt zwischen den Tuschenspitzen und verhindert, dass die Tusche in die Tuschenspitzen läuft.

«Tips zum Tuschezeichnen»

So heisst die neue, farbige Broschüre, mit der wir allen bisherigen und zukünftigen Benutzern des Tuschefüllers Kern Prontograph zeigen wollen,

- wie der Prontograph aufgebaut ist und wie er funktioniert,
- wie er zu handhaben ist, damit er stets tadellos schreibt und zeichnet,
- wie man Störungen vermeidet
- und was zu tun ist, wenn doch einmal etwas passieren sollte.

Kern & Co. AG, 5001 Aarau
Telefon 064-25 1111

Senden Sie mir bitte Ihre Broschüre
«Tips zum Tuschezeichnen»

Name _____

Beruf _____

Adresse _____