

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

**Artikel:** Die vernachlässigten Didaktiken (II)  
**Autor:** Bönsch, Manfred  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-526939>

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 30.03.2025

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

---

# Die vernachlässigten Didaktiken (II)

Manfred Bönsch

---

## Einleitung

Im ersten Textteil zu dem Thema «Die vernachlässigten Didaktiken» ist ausgeführt worden, dass in der Didaktik-Diskussion etwas stereotyp immer wieder dieselben Ansätze diskutiert werden und es deshalb sinnvoll erscheint, andere Konzepte einmal in den Blick zu nehmen. Dies soll hier fortgesetzt werden, daher auch die Numerierung mit 5 beginnend.

Wiederum werden vier Ansätze ausgewählt, zunächst in ihren Grundzügen dargestellt und dann einer vergleichenden Analyse unterzogen. Aus Raumgründen muss dies jeweils wieder knapp gehalten werden. Wenn dies die eine oder andere Verkürzung mit sich bringt, sei um Verständnis gebeten.

Mehr aus Zufall ergibt sich, dass die folgende Vierer-Reihe eine ähnliche Struktur erhält wie die erste: mit einem transzendental-kritischen Ansatz beginnt sie – hier sind Vergleiche mit der Skeptischen Didaktik Ballauffs möglich –, mit der Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik setzt sie sich fort – parallel zu sehen zu der Analytischen Didaktik von Klotz –, das Giessener Didaktische Modell steht in seiner «Machart» neben dem Dynamisch-integrativen Strukturmodell von Maskus, und schliesslich folgt der sehr eigenständige Ansatz von Scheller, der wie der von Lenzen versucht, das ausserordentlich komplizierte Problem, Unterricht nicht nur als Vermittlung feststehender Inhalte, sondern auch als existentielle Bereicherung für Schüler zu verstehen, einer Lösung zuzuführen.

---

Es darf noch erwähnt werden, dass Didaktiken als «Bestandsaufnahme» – weniger als eigenständige Ansätze – in grosser Zahl bestehen. Dafür stehen Namen wie Einsiedler, Memmert, Kopp, Klingberg, Seel, Peterssen, Schmitz, Borowski, Hielscher, Schwab.

## 5. Transzendental-kritische Didaktik

Es gehört zu den Ungereimtheiten in der Didaktik-Diskussion, dass der Ansatz einer Schule, so kann man fast schon sagen, kaum Beachtung findet und diskutiert wird. Gemeint ist die Schule, die ihren «Urvater» in Alfred Petzelt hat, der neben Paul Natorp, Jonas Cohn und Richard Hönigswald zu den sog. Neukantianern zählte. Schüler Petzelts sind Marian Heitger, Wolfgang Fischer, im näheren Umkreis stehen z.B. Dieter-Jürgen Löwisch und Jörg Ruhloff sowie weitere Autoren der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik.

Transzendental meint übersteigend und ist eine neulateinische Wortschöpfung. Im methodischen Prinzip des transzendental-kritischen Philosophierens liegt der Anknüpfungspunkt für eine transzendental-kritische Pädagogik. Ihre grundlegende Frage ist die nach den legitimen, allgemein zu begründenden und zu rechtfertigenden Prinzipien von Erziehung, Unterricht, Pädagogik, Bildung: Wie ist Pädagogik rechtmässigerweise möglich? Aus der Erfahrung sind Begründungen, Prinzipien jedenfalls nicht ohne weiteres zu entnehmen. Damit ist der Verweis auf die philosophische Begründung gegeben. Transzendental-kritisches Philosophieren geht über das real Vorfindbare hinaus, stösst aber natürlich an Grenzen. So kann es mit Sicherheit nicht zu einem Wissen, sondern nur zu einem Wissen des Nichtwissens gelangen. Es bleibt aber nicht bloss negativ. Die positive Funktion ist, dass es die kritische Frage nach der Legitimation vorgefundener Aussichten, Absichten, Praktiken, Überzeugungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse stellt und

somit jede falsche Sicherheit und vermeintliche Selbstverständlichkeit aufhebt, und so kann der einzelne über die pädagogisch gewendete transzendente Kritik von Fall zu Fall zum Denkenden und zum besonnenen Handelnden werden (Ruhloff, 1980). Konkret auf die Pädagogik gewendet, heisst dies, den zeitlosen Begriff des Pädagogischen (Petzelt, 1964) zunächst einmal freizumachen von konkreten Programmen, Interessen, Theorien, um den Sinn von Pädagogik wiederzufinden. Das Denken des Lernenden darf nicht frühzeitig zum Gefangenen der von den Erwachsenen postulierten Werte gemacht werden, vielmehr muss er zum bedingungslosen, kritischen Denken ermutigt werden. Es geht aber nicht um eine Frontstellung gegen die bestehende Kultur, gegen etablierte Wertvorstellungen und normative Wertauffassungen, eine politische Überzeugung, eine moralische Gesinnung, vielleicht auch einen religiösen oder weltanschaulichen Glauben. Aber diese konkret gewordenen Wertvorstellungen, Sinneinstellungen, Normkonstellationen dürfen nur als kritisch zu durchdenkende Problemantworten fungieren, nicht als durchzusetzende anspruchsberechtigte Phänomene. Fischer nennt dies eine wertkritische Konzeption (Fischer, 1972). Ziele können das Erziehen und Unterrichten nicht beherrschen, sie wären immer nur Behinderung oder Fesselung. Die Ermöglichung von Sinnfindung durch eigenes Denken ist das aller konkreten Ziele, Programme übersteigende Anliegen (Fischer, 1975). Damit ist die Ablehnung jeder normativen Pädagogik formuliert. Bezogen auf Unterricht hat schon Petzelt ausgeführt, dass der Unterrichtsprozess nicht dadurch definiert werden darf, dass in ihm Wissen als Besitz des Lehrenden in den Besitz des Lernenden übergeht, sondern dadurch, dass Lehrende und Lernende, Lehrer und Schüler ein je eigenes Possessivverhältnis zum Gegenstand des Unterrichts haben. «Das Gedankengut wandert nicht von einem zum anderen, sondern jedes Ich aktiviert seinen Besitz, um Geäussertes als psychisch einzelnes samt dessen dazugehörigem Possessivverhältnis in seinen Besitz so einzugliedern, dass nichts bloss hinzukommt, sondern dass

immer wieder eine Neugliederung des Ganzen erfolgt. Das Ich vermehrt mit jedem neuen Gedanken nicht seinen Besitz, sondern es macht sich in eigenen Akten neu» (Petzelt, 1964<sup>3</sup>, S. 57). Lernen ist also als ein Prozess zu begreifen, in dem der Schüler in eine aktive Beziehung zum Gegenstand tritt. Das Wissen des Lehrers tritt zum Wissen des Schülers derart in Beziehung, dass es diesen auffordert, die sein Possessivverhältnis kennzeichnende Grenze zwischen Wissen und Nicht-Wissen genauer zu erkennen. Vom Unterricht hebt Petzelt die Erziehung ab: Unterricht wendet sich an Erkenntniswerte, Erziehung hat es mit sittlicher Ordnung zu tun. Erziehung wendet sich nicht an den Träger von Wissen, sondern richtet sich auf das Ich selbst, auf die Wahrhaftigkeit des Selbst- und Du-Verhältnisses des Educandus. Sie tut dies im Horizont sittlicher Werte, wobei Erzieher wie Zögling auf der Basis desselben Systems sittlicher Werte stehen müssen. Während Unterricht durch das Possessivverhältnis des Schülers zu Gegenständen bestimmt wurde, hat Erziehung die «Selbstbetrachtung des Zöglings» zum Bezugspunkt. In der Verbindung von Wissen und Haltung liegt eine über den Horizont beider Teilaufgaben hinausgehende Aufgabe. Benner hat deutlich gemacht, dass Petzelt mit einem dritten Aktivitätsbegriff die Vermittlung von Wissen und Haltung intendiert hat. Es handelt sich um die Vermittlung von haltungsbezogener Erkenntnis und erkenntnisbezogener Haltung auf der einen und der haltungs- und erkenntnisbezogenen Praxis auf der anderen Seite, also um die praktische Vermittlung von Einsicht (Theorie) und Handeln (Praxis) (Benner, 1978<sup>2</sup>). Das sich immer wieder aufdrängende Problem des letztlich doch normorientierten Umgangs von Lehrern mit Schülern (siehe oben das System sittlicher Werte) löst Petzelt damit, dass er die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht als Ursache-Wirkungsverhältnis versteht, dass das «Lehrgut» nicht normierende Instanz der Selbstwerdung sein darf, sondern seine Haltung als Muster anbietet, nach welchem sich der Schüler seine eigene Hal-

tung gestaltet, sich also selbst erzieht (Petzelt, 1964<sup>3</sup>, S. 158).

Damit mag der Ansatz einer transzendental-kritischen Didaktik deutlich geworden sein. Gegenüber allen Ansätzen, Unterricht hurtig auf Effizienz, Vermittlung, Einflussnahme, Outputorientierung auszulegen, erscheint er ausserordentlich bedeutsam für das didaktische Denken. Die Ähnlichkeiten mit der Skeptischen Didaktik Ballauffs fallen auf. Unterricht als das eben Nicht-Verfügbare zu verstehen, viel stärker auf das Warum und Wozu zu achten, an der Grenze vom Angebot zur Normierung stehenzubleiben, Lernen als Prozess der Selbsterziehung zu verstehen, dies sind sicher sehr wichtige Punkte. Wenig sagen die Repräsentanten zu einer entsprechenden Praxis, zu einer Praxis, die im Geflecht von staatlicher Handlungsanweisung, institutionellen Eingefahrenheiten, sozio-kulturellen Determinierungen und persönlichen Einschränkungen steht und sich so schwer zum «eigentlichen Pädagogischen» durcharbeiten kann. Und wenig Antwort findet man auf die Frage, nach welchen Kriterien denn die Unterrichtsgegenstände zu suchen seien, zu denen Schüler ein eigenes Possessivverhältnis gewinnen sollen, und wie die Normen und Werthorizonte, die für die tägliche Arbeit eine Rolle spielen, positiv bestimmt und verantwortet werden könnten. Dazu gibt es aber immerhin Einzelantworten (Ruhloff, 1970).

## 6. Lehr-Lern-Theoretische Didaktik (Straka)

Etwas im Schatten der Didaktik-Diskussion hat sich ein Ansatz entwickelt, der von den Autoren «Lehr-Lern-Theoretische Didaktik» benannt wird. Die Beschreibung des Ansatzes erfolgt hier auf der Grundlage der Publikation von Straka (Straka, 1983). Insgesamt gesehen muss man aber auf mehrere vorliegende Arbeiten verweisen (Eigler/Straka, 1978, Macke, 1978; Poelchau, 1980, Straka/Macke, 1981<sup>2</sup>). Dreh- und Angelpunkt des Ansatzes ist das Lernen als aktive Lerntätigkeit. Sie

zu initiieren, ist Ziel des Lehrens. Das Bewerten ist dann eine Folge. Der Zusammenhang von Lernaufgabe, Lernen und Bewerten ist also der Kern der Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik.

### *Zentrale Merkmale der Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik*

Das Erziehungswesen ist eine gesellschaftliche Einrichtung, die sich an der Qualifizierung, Integration und Auslese der nachwachsenden Generationen zu beteiligen hat. Die inhaltliche Bestimmung der Erziehungsaufgaben findet ihren Niederschlag in Verordnungen und Lehrplänen. Die dort zu findenden Lehr- und Lernziele können vom lehr-lern-theoretischen Standpunkt aus als gesellschaftlich erwünschte und anzustrebende innere Zustände von Individuen interpretiert werden (Persönlichkeitsmerkmale, psychische Eigenschaften, Charaktereigenschaften, Dispositionen, Lernergebnisse). Sie sind Bedingung für und Ergebnis von Lernen. Lernen ist ein im Individuum ablaufender Vorgang (= Prozess), der durch aktuelle, vom Individuum erzeugte Lernereignisse beeinflusst wird und der zu relativ dauerhaften inneren Zuständen des Individuums (= Ergebnis) führt. Der Lernprozess wird nicht nur durch die Bedingungen, die im Individuum gegeben sind, bestimmt, sondern auch durch solche ausserhalb des Individuums (den Umgebungsbedingungen) beeinflusst.

Einige Umgebungsbedingungen in der Schule sind:

- die Lernaufgabe, bestehend aus strukturierter (potentieller) Informationen,
- die Lehrtätigkeiten als (potentiell) informatives Verhalten von Lehrenden,
- die Medien als Träger der Information der Lernaufgabe und der Lehrtätigkeiten, ohne die Informationen nicht zum Lernenden gelangen können,
- die Sozialformen, denn Lernen findet im allgemeinen in der Schule im Verbund mit anderen statt.

Die drei Ebenen der Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik sind also die Ziele, aktuelle Ereignisse (Lernereignisse) und Umgebungsbedingun-

gen. Zwischen diesen drei Ebenen bestehen sog. Funktionsbezüge (Zusammenhänge und Interdependenzen von und zwischen Zielen, Lernvoraussetzungen, Lehrtätigkeiten, Lernaufgaben, mediale Darbietung), wobei die Lernereignisse den zentralen Dreh- und Angelpunkt darstellen. Die Lehr-Lern-Theoretische Didaktik bezeichnet demzufolge ihre Denkrichtung als von innen nach aussen gerichtet. Der Lehrer wird als Förderer von Lernprozessen bezeichnet, die die ureigenste Angelegenheit des Individuums sind. Die mehr oder weniger planmässige Realisation des Lehr- und Lernprozesses schliesst mit seiner Bewertung ab. Innere Vorgänge und Zustände entziehen sich jedoch der direkten Beobachtung. Wenn man von der Selbstbeobachtung absieht, kommt es auf wahrnehmbare Indikatoren an, die mit Klassenarbeiten oder Tests identifizierbar werden. Die quantifizierten Merkmalsausprägungen (= Messergebnisse, Punktwerte) können mit einem sozialbezogenen Massstab (normorientiertes Modell) oder mit einem lernzielorientierten Massstab bewertet werden.

Die Kernfragen für die Unterrichtsplanung sind:

1. Welche *dauerhaften Zustände* der internalen Struktur werden angestrebt (operative Fähigkeiten, Wissen, Zeichenvorrat usw.)?
2. Welche *aktuellen Lernereignisse* (Operationen, aktuelle Informationen und deren Kombinationen) führen zu diesen dauerhaften Zuständen?
3. Welche *Umgebungsbedingungen* (Lernaufgaben, Lehrtätigkeiten, Medien, Sozialformen) sind geeignet, bei jedem Lernenden die notwendigen aktuellen Lernereignisse hervorzurufen?

Diesen Kernfragen liegt ein Ziel-Mittel-Denken bzw. Ursache-Wirkungs-Denken zugrunde. Der Autor bejaht dies mit dem Hinweis darauf, dass die begründeten und gerechtfertigten Ziele als Lernergebnisse nur angestrebt werden können, wenn man sich über mögliche Mittel zur Erreichung Gedanken macht und das Erreichen/Nichterreichen überprüft. Insofern sei Denken über Unterricht immer technologisch.

### Die Aufgabe

Nach dem Denkmuster des Input-Output-Schemas stehen vor allem die Beschreibung und Überprüfung der Lernaufgabe und dann Mess- und Zensierungsprobleme im Vordergrund.

Die allgemeine Struktur einer Aufgabe besteht aus einem informativen Anfangszustand, aus dem der Operation, mit der ein informativer Endzustand erreicht werden soll.

Ein Beispiel:

AZ	Operation	EZ
Zerlege 24 in Primfaktoren	<u>zerlegen</u> →	Primfaktoren 2.2.2.3

Mit Hilfe dieser allgemeinen Struktur einer Aufgabe lässt sich der Anforderungsgehalt von Aufgaben bestimmen.

Im Ergebnis wird sich in der internalen Struktur des Lernenden etwas verändern. Zustände, Veränderungen dieser internalen Struktur sind hinsichtlich ihrer Beschreibung problematisch. Straka verwendet eine Definition von Klauer: Ein Zustand (Ausprägungsgrad) der internalen Struktur offenbart sich in der Wahrscheinlichkeit, mit der eine bestimmte Aufgabenmenge gelöst wird (Klauer, 1978). Je nach der Funktion im Lehr-Lern-Prozess werden Lern- und Überprüfungsaufgaben unterschieden. Sie sollen ein Höchstmass an Gültigkeit haben. Darunter versteht man den Grad der Genauigkeit, mit der die Aufgabe tatsächlich die Lernereignisse auslöst, die sie auszulösen vorgibt und von denen auf die Zustände der internalen Struktur rückgeschlossen werden kann. Für die Überprüfungsaufgabe kommen dann die weiteren Testgütekriterien, Objektivität und Zuverlässigkeit noch hinzu.

Es liegt nahe, dass der Schwerpunkt der Überlegungen auf der Konstruktion von Überprüfungsaufgaben liegt (Aufgabenformen, Aufgabenbewertung, Trennschärfeberechnung usw.).

---

*Ist die praktische Erfahrung, auf die viele Lehrer so stolz sind, wirklich eine so gute Ausrede für schlechte Angewohnheiten?*

*(Jochen und Monika Grell)*

*Messung, Test, Testmodelle, Zensierung*  
 Technologisch orientiertes Denken verwendet viel Mühe auf Mess-, Test- und Zensierungsprobleme. Messung wird als eine Abbildung einer Menge von Merkmalen auf eine Menge von Zahlen verstanden, und zwar in der Weise, dass die empirisch feststellbaren Beziehungen zwischen den Merkmalen den Beziehungen zwischen den Zahlen entsprechen. Da gibt es verschiedene Messniveaus (Nominalniveau, Rangniveau, Intervallniveau, Verhältnisniveau). Ein Test ist ein wissenschaftliches Verfahren mit dem Ziel, möglichst quantitative Aussagen über den Grad individueller Merkmalsausprägungen zu machen.

Test- und Zensierungsmodelle unterscheiden sich hauptsächlich darin, mit welchem Massstab die Schülerleistung bewertet wird. Ist der Massstab das Lernziel, sind die Modelle idealnormorientiert. Ist der Massstab die Leistung anderer Schüler, sind die Modelle realnormorientiert. Sehr differenzierte Ausführungen darüber führen zur Favorisierung des Klauerschen Binomialmodells.

*Zusammenfassende Charakterisierung*

Der Leser wird erkannt haben, dass es sich hier um ein rational konstruiertes System zur Planung und Analyse von Unterricht handelt. Die Durchführung bemisst sich streng nach dem Input-Output-Schema. Die Diskussion der 70er Jahre um den lernzielorientierten Unterricht im Anschluss an Skinner, Mager, Bloom, Krathwool und ihren Adepten im deutschsprachigen Raum (Chr. Müller, v. Cube u. a.) hat in dieser Lehr-Lern-Theoretischen Didaktik ihre systematisierte Fassung gefunden. Die Stringenz der Gedankenführung ist bestechend, der Verzicht auf die inhaltliche Begründung von Lernzielen und -inhalten eher bedrückend. Der lebendige Lerner mit seinen Bedürfnissen, Interessen, Initiativen kommt kaum vor. Und wie Schule in der Realisierung dieser Didaktik aussehen würde, kann man sich ausmalen: rational, effektiv, systematisch, technologisch ausgerichtet. Ohne ein Gegner des Rationalen zu sein: es wäre schon gut, wenn der Autor ein Wort zur Reichweite dieses Ansatzes im Insgesamt schulischen Lehrens und Lernens sagen würde.

**7. Das Giessener Didaktische Modell – GDM (Himmerich)**

Von W. Himmerich und Mitarbeitern ist 1976 eine Publikation erschienen, die Bemühungen, wie Himmerich selbst sagt, um eine erziehungswissenschaftliche Didaktik wiedergibt (Himmerich u. a., 1976). Aus diesem Band, dem ein zweiter folgte, werden hier nur die Teile berücksichtigt, die den Didaktikan-satz deutlich machen: Unterricht soll zur Erziehung beitragen.

Das Giessener Didaktische Modell ist nach Auffassung der Autoren ein Konzept für die Planung und Analyse von Unterricht. Erziehung wird als das Insgesamt von Prozessen angesehen, die das Welt- und Selbstverständnis des Menschen aus naivem Status in einen reflexiven und verantwortbaren bringen. Das GDM will die Bedingungen für die Realisierung von Unterrichtszielen klären und dabei direkte didaktische Auswirkungen recherchieren. Dies sind Zweck-Mittel-Relationen, die definierte Unterrichtsziele, Realisierungsbedingungen und Effekte in ihrem Zusammenhang erklären helfen. In der Übersicht:

- |   |                                                                                                  |         |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1 | Das Modell als gedankliche Hilfs-konstruktion für die Realisierung unterrichtspraktischer Zwecke | GDM     |
|   | strukturiert in der Unterrichtsplanung                                                           |         |
| 2 | die Erziehungsintentionen in den Zielkomplexen und                                               | Unter-  |
| 3 | das entsprechende didaktische Arrangement                                                        | richts- |
|   | und bestimmt über den Unterrichtsplan                                                            | plan    |
| 4 | den Unterrichtsprozess und                                                                       | Unter-  |
| 5 | die Erziehungsrelevanz des Prozesses                                                             | richt   |
|   | und bewirkt über den Unterricht                                                                  |         |
| 6 | Erziehung als höhere Leistungsdisposition in Individuen                                          | Unter-  |
|   |                                                                                                  | richts- |
|   |                                                                                                  | effekt  |

Das GDM wird in einer längeren Reihe von Thesen, Definitionen, Anmerkungen, Erläuterungen und Beispielen entwickelt. Im folgenden soll versucht werden, die zentralen Punkte des Modells herauszufiltern.

Unterrichtsprozesse besitzen eine Struktur, die «didaktische Struktur» genannt wird. Die Dimensionen dieser Didaktischen Struktur sind:

- Gegenständlichkeit. Hier handelt es sich um Bedingungen, die sich auf Bewusstseinstatsachen beziehen. Sie sind relevant für Wissen, Einsicht, Verständnis, Einschätzung, Urteil. Sie benötigen ein Individuum, einen Sachverhalt zur Kenntnis zu nehmen, einen Zusammenhang zu verstehen, ein Werturteil nachzuvollziehen.
- Aktualität. Hier handelt es sich um Bedingungen, die sich auf den Akt des Bewusstwerdens und die Verarbeitung von Bewusstseinstatsachen beziehen. Sie sind relevant für abstrakt-methodische Verhaltensdispositionen. Sie benötigen ein Individuum, Schlüsse zu ziehen, Lösungsstrategien und -techniken zu entwickeln, zu assoziieren, zu differenzieren und zu integrieren.
- Modalität. Hier handelt es sich um Bedingungen, die sich auf die äusseren Begleitumstände (Modi) des Bewusstwerdens beziehen. Sie sind relevant für konkrete sozial-situative Verhaltensdispositionen. Sie benötigen ein Individuum, Standpunkte zu vertreten, Konflikte oder Belastungssituationen durchzustehen, zu konkurrieren und zu kooperieren (S. 27–28).

Demgemäss gibt es im Unterricht gegenständliche Ziele, aktuelle Ziele und modale Ziele. Da die Begrifflichkeit des Modells etwas seltsam ist – im ursprünglichen Sinn des Wortes –, wird es gut sein, das Gemeinte am Beispiel zu verdeutlichen. Ein klärender Text kann Inhalt des Lernprozesses (Gegenstand) sein, unter Modalbedingungen könnte der gleiche Text Gegenstand eines lockeren Gesprächs wie einer Prüfungsarbeit sein. In aktueller Hinsicht könnte die Kenntnisnahme eines Sachverhalts oder auch seine Problematisierung erstrebt werden.

Von den drei Zielkategorien her gesehen: die Einsicht, dass  $6 \times 7 = 42$  ist, wäre ein gegenständliches Ziel. Eine Methode zu beherrschen, wie man sich das vergessene Ergebnis «42» zurückholen kann, wäre ein aktuales Ziel. Den Mut aufzubringen, bei der Aufgabenstellung  $6 \times 7 = ?$  zu sagen, dass man dies noch nicht rechnen könne, wäre ein modales Ziel.

Weitere wichtige Aussagen für das Verstehen-Können des didaktischen Modells sind:

- Es besteht ein Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit zwischen den Dimensionen der didaktischen Struktur.
- Das Interdependenzverhältnis ist systematisch beeinflussbar.
- Die Vorkalkulation systematischer Einflussnahme auf Interdependenzverhältnisse und die so zustandekommende Gliederung eines intendierten Unterrichtsprozesses in Unterrichtsphasen ist identisch mit Unterrichtsplanung.
- Ein didaktisches Arrangement für eine Unterrichtsphase besteht aus den äusseren Mitteln und der Art ihres Einsatzes: räumlich-situative Anordnung, Medien, Apparate, Geräte, Organisations- und Steuerungsmassnahmen im Dienste einer optimalen Realisierung des Zielkomplexes.

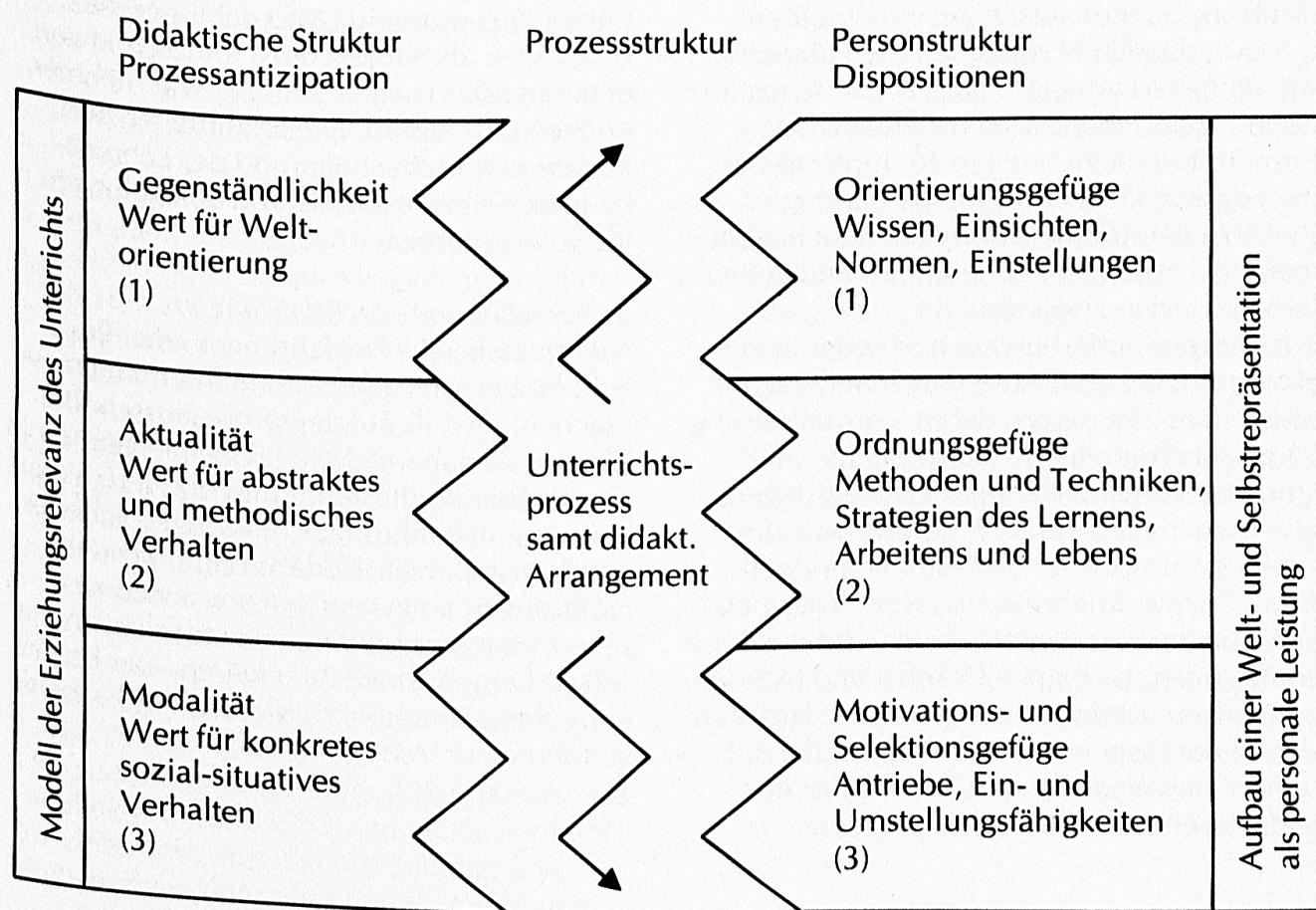
Dies mag für eine grobe Beschreibung des Modells ausreichen. Seine Einschätzung kann man mit einer Aussage der Autoren selbst beginnen. Das GDM wäre in der Unterrichtsplanung als ein Variablenmodell zu benutzen. D.h., dass der Lehrer mit dem Giessener Didaktischen Modell einen Kriteriensatz, einen Abbildungsversuch, einen formalen Raster zur Verfügung bekommt, um damit Unterricht zu planen mit dem Gütemassstab, nichts Wesentliches unbeachtet zu lassen. Welche Inhalte aber warum eine Rolle spielen könnten, welche Aneignungsweisen wichtiger sein könnten als andere, welches Verhältnis Schüler zu einem Inhalt warum gewinnen sollten, welche «Plangrösse» der lebendige Schüler sein müsste, all dies sind Fragen, die nicht gestellt und nicht beantwortet werden. Die Mühen um das Knüpfen des Netzes, mit dem man die wichtigen Elemente von Unterricht einfangen kann, haben offensichtlich zu viele wichtige Fragen in den Bereich «gesi-

cherter Vorannahmen» gedrängt. In seiner Konstruktion freilich ist dann das Giessener Didaktische Modell nicht mehr als eine formalisierende Beschreibung von Gesichtspunkten zur Planung und Analyse von Unterricht.

Gesetzte Ziele sollen vor allem hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit geprüft werden (S. 60), freilich auch unter dem Normanspruch des GDM, der auch recht formal bleibt: reflexives Welt- und Selbstverständnis! Um gerecht zu sein: für diesen Normanspruch wird eine Unterrichtskonstruktion beschrieben. Sie soll genügend Initiative, Spontaneität, Vorschlags- und Entscheidungsspielraum, konstruktive Kritik, alternative Wahlmöglichkeiten, Gruppierungsmöglichkeiten nicht bloss zulassen, sondern geradezu herausfordern. Selber denken, kritisch denken, Verantwortung für die Menschen übernehmen können wären die Perspektiven für die pädagogische Anthropologie dieses didaktischen Modells, führt Himmerich aus.

In den weiteren Textabschnitten des zitierten Buches wird deutlich, dass die Leitbegriffe zur Erfassung der didaktischen Struktur (Gegenständlichkeit, Aktualität, Modalität) neben qualifizierenden Inhalten (Gegenständlichkeit) und methodischen Kompetenzen (Aktualität) vor allem die für die Persönlichkeitsentwicklung wichtigen sozial-situativen Bedingungen (Modalität) betonen. Noch einmal am Beispiel: Das Gedicht «Meeresstille» ohne Stocken aufzusagen, kann solange nicht als Qualifikation gelten, wie die Bedingungen sozial-situativer Art nicht bekannt sind (vor der eigenen Klasse, auf einer Abschlussfeier o.ä.). Dies hebt auf die «Gebrauchswertqualitäten» für Personen und soziale Kontexte ab und ist sicher ein wichtiges Moment institutionellen Lernens.

Abschliessend sei der Zusammenhang der didaktischen Struktur des Modells, der Prozessstruktur des Unterrichts und der Personstruktur noch einmal deutlich gemacht. Erfahrungsgeleiteter Unterricht ist das durch das Modell strukturierte Angebot zur personalen Selbstentfaltung und Selbstgestaltung:





## 8. Erfahrungsbezogener Unterricht (Scheller)

Scheller geht ausdrücklich nicht von einem theoretisch explizierten Begriff von Erfahrung aus (Scheller, 1981). Er entwickelt einen Ansatz, der dem Schüler die Möglichkeit geben soll, sich selbst, die eigenen Erlebnisse, Phantasien, Erfahrungen und Haltungen in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten darzustellen, zusammen mit anderen zu interpretieren und neu zu sehen und dabei «identitätsbezogene Suchbewegungen» zu unterstützen (S. 1/2). Dabei sollen neben den sprachlichen auch musikalische, bildliche und körperliche Darstellungs- und Kommunikationsweisen eine wichtige Rolle spielen. Er will damit eine Alternative entwickeln zu dem Unterricht, der Lernen auf den Austausch von Informationen mit offiziellen Bedeutungen, die das Lehrbuch oder Richtlinien den Informationen verleihen, beschränkt, der sich als eine Ansammlung von zusammenhangslosen Sachen darstellt, der die Gefühle, Vorstellungen und Beziehungen der Schüler zu den Inhalten beiseite lässt, der demzufolge Interaktionsrituale benötigt (Melden, Bücher aufschlagen, Schreiben u. a. m.), die den Fortgang solchen für Schüler oft sinnlosen Lernens erlauben. Der so institutionell abgesicherte Unterricht lässt nur formalisierte Beziehungen zu, hinter denen man sich verstecken kann, die dann zur Persönlichkeitsentwicklung aber auch nicht mehr viel beitragen. Schullernen und Leben lernen werden zweierlei.

Erfahrungen entstehen nach Scheller in der aktiven, bewussten Auseinandersetzung mit Erlebnissen. Sie setzen deren Symbolisierung voraus und damit eine Interpretation im Horizont vorgängig erlernter Bedeutungen, was immer auch zur Erweiterung und Umstrukturierung dieser Bedeutungen führen kann. Erst wo Erlebnisse in dieser Weise zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, ist davon zu sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert (S. 63).

Die dafür notwendigen Lernsituationen sollten

- Erlebnisse, Erfahrungen und Phantasien der Schüler, ihre Konflikte, Wünsche, Ängste und Träume auch zum Unterrichtsinhalt machen,
- Schüler auch sinnlich-praktisch handeln und lernen lassen,
- sie soziale Erfahrungen machen und solidarische Beziehungen aufbauen lassen,
- sie Zeit- und Raumerfahrungen machen lassen, die ihren Bedürfnissen entgegenkommen.

Die Organisation solchen erfahrungsbezogenen Lernens sollte nach Scheller in folgenden Schritten erfolgen:

### 1. Aneignung von Erfahrungen

Gemeinsam erlebte Situationen (z. B. bei Erkundungen) im Alltag, aber mehr die über Texte, Bilder, Filme symbolisch eingebrachten Themen sollen nach Scheller Schüler veranlassen, sich der subjektiven Bedeutungen (Erlebnisse, Phantasien, Erfahrungen) zu erinnern, diese zum Ausdruck zu bringen, zu veröffentlichen und ein Stück weit zu interpretieren. Das wäre ein Unterricht, der die Beteiligten als Subjekt ernst nimmt und von dem ausgeht, was sie denken, wahrnehmen, erleben und fühlen. Die Erfahrungen der anderen (der Mitschüler und des Lehrers) können als Widerstände und Spiegelungen ins Spiel kommen.

### 2. Verarbeitung von Erfahrungen

Nun beziehen sich Erfahrungen, die die Schüler bei der Aufarbeitung ihrer Erlebnisse machen, jeweils auf begrenzte Ausschnitte. Bleiben sie dabei stehen, bleibt ihr Standpunkt eingeschränkt, illusionär und borniert. Verarbeitung von Erfahrungen heisst nach Scheller, neue Perspektiven, Erklärungsmuster und Erfahrungen zu geben, um etwas neu zu sehen, zu interpretieren, zu entdecken und in seinen Dimensionen zu erklären. Der Lehrer muss dafür Situationen, Material und Arbeitsverfahren zur Verfügung stellen.

### 3. Veröffentlichung von Erfahrungen

Damit der Lernprozess nicht folgenlos bleibt, sollten die Schüler schliesslich in einem dritten Schritt die Gelegenheit erhalten, das, was sie erarbeitet haben, nicht nur im Klassenzusammenhang zu reflektieren, sondern auch einer darüber hinausgehenden Öffentlichkeit zugänglich zu machen und so zur Diskussion zu stellen. Zwei Aspekte sind dafür wichtig: einmal geht es um die Rekonstruktion des eigenen Arbeits- und Lernprozesses, zum anderen sollen sie dabei eine Vorstellung davon gewinnen, wie sie andere anregen können, eigene Erfahrungen einzubringen, Vergleiche zu ziehen, Zusammenhänge zu entdecken, eigene Standpunkte zu überprüfen (S. 64–66).

Ist dies der Grundsatz, so ist Scheller realistisch genug, um festzustellen, dass viele der vorgeschriebenen Unterrichtsinhalte wenig mit dem unmittelbaren Lebenszusammenhang der Schüler zu tun haben und damit erfahrungsbezogener Unterricht schwierig zu realisieren ist. Seine 'Hilfsregeln' sind daher:

- soviel wie möglich Fachwissen im Lernrhythmus der unmittelbaren Erfahrungen bedeutsam und handlungsrelevant werden zu lassen,
- den Begriff 'Unterrichtsinhalt' zu erweitern über die geläufigen Wissenszusammenhänge hinaus auf Wirklichkeitsbereiche, die aus einem Komplex sozialer Situationen bestehen, die durch Menschen hervorgebracht und in denen Menschen handeln und die auf Menschen wirken, und auf Symbolisierungsformen, über die uns Wirklichkeitsbereiche vermittelt und vorinterpretiert werden,
- Lerngegenstände im Rahmen eines Handlungszusammenhangs mit individuellen und sozialen Aktivitäten der Schüler zu verbinden und dabei die sinnlich-praktischen Momente (materielle und symbolische Produktion von Texten, Bildern, Körperausdruck, Gebrauchsgegenstände, wissenschaftliche Inhalte) besonders zu betonen (S. 67 ff.).

Der von mir geprägte Begriff der Beziehungsdidaktik (Bönsch, 1983), zunächst gemeint für Unterricht, der von den Inhalten die Beziehungen unter den Beteiligten in den

Blick nimmt, ist auf den Ansatz von Scheller in einer doppelten Weise anzuwenden. Während es ihm einmal wesentlich um die Kultivierung der sozialen Beziehungen geht (S. 83 ff.), ist ihm zum anderen wichtig, den Schülern auch eine eigenständige und eigenwertige Beziehung zu den Inhalten ihrer Lernarbeit zu ermöglichen. Wenn dies vom bisherigen Lebensbereich der Schüler her nicht gelingt, werden Aneignungs-, Verarbeitungs- und Veröffentlichungsweisen wichtig. Da diese also eine zentrale Position im Konzept haben, sei zu ihnen noch etwas gesagt.

1. Aneignungsweisen sind für Scheller Produktionsformen, mit denen die Schüler die Bedeutung, die sie mit Texten, Bildern u.a.m. verbinden, aber auch eigene Erfahrungen vergegenständlichen können. Konkreter: Erlebnisse, die auf einer Erkundung wichtig waren, werden erzählt, über Ereignisse wird berichtet, Handlungen werden beschrieben, mündlich oder schriftlich. Im Gespräch oder in der Befragung werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung thematisiert und interpretiert. Fotografien werden entwickelt und vergrössert, die ihnen zugrundeliegenden Situationen sprachlich rekonstruiert. Wichtige Ereignisse werden im szenischen Spiel dargestellt.
2. Verarbeitungsweisen sind für Scheller symbolische Produktionsformen, die den Schülern die Möglichkeit geben, Erscheinungen und Erfahrungen in einen grösseren sachlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen, zu überprüfen, zu erklären und so miteinander zu verbinden, dass ein eigener Standpunkt sichtbar wird. Textmontagen, Text-Bild-Montagen, kommentierte Bildserien u.a.m. sind konkrete Beispiele.
3. Veröffentlichungsweisen sind nach Scheller symbolische Produktionsformen, mit deren Hilfe Schüler Erfahrungen, Erkenntnisse und Standpunkte, die sie zu einem Thema erarbeitet haben, anderen (Schülern, Lehrern, Eltern) so vermitteln können, dass diese nicht nur etwas über die

Positionen der Schüler erfahren, sondern auch eigene Erfahrungen aktualisieren, einbringen und Stellung beziehen können. Wandzeitungen, eine Diaschau, eine Dokumentation, ein Theaterstück sind konkrete Beispiele dafür (S. 80–82).

Ganz deutlich wird auch bei diesen letzten Ausführungen noch einmal, dass Unterricht in der Didaktik Schellers Lernen nicht als Speicherung von fertigen Wissensbeständen initiieren möchte, sondern als einen Prozess, in dem Schülern ermöglicht wird, bearbeiteten Inhalten Bedeutung abzugewinnen, die entweder durch die In-Beziehung-Setzung zu eigenen Erlebnissen, Beobachtungen, Erfahrungen entsteht oder durch die Aneignungs-, Verarbeitungs- und Veröffentlichungsweisen, die eine andere Art der In-Beziehung-Setzung ermöglichen sollen, damit Unterricht ein identitätsförderndes, existentielles, aufklärerisches Lernen ermöglicht (Aufklärung über sich, die anderen, die Welt und die Beziehungen von sich und den anderen zur Welt) und damit eine immer beabsichtigte Wirkung wirklich erst zu gewinnen.

### Vergleichende Bemerkungen

Wiederum seien in aller gebotenen Kürze einige vergleichende und charakterisierende Bemerkungen angefügt.

Der transzendental-kritische Ansatz hat Ähnlichkeiten mit der Skeptischen Didaktik Ballauffs. Hilfe zum kritischen Denken, die Gewinnung eines selbstgestalteten Possessivverhältnisses zu den Lerngegenständen, die Einheit von Theorie und Praxis im individuellen Handeln, *Unterricht als das Nicht-Verfügbare* zu verstehen, das sind im Grunde ausserordentlich bedeutsame und moderne Ideen. Aber institutionalisiertes Lernen findet unter konkreten gesellschaftlich-politischen Bedingungen statt, denen gegenüber der einzelne Lerner hoffnungslos unterlegen erscheint. Dies zu transzendieren kann zu einer illusionistischen Didaktik führen, schön zu lesen, schwer in den Alltag einzubringen. Demgegenüber geht die Lehr-Lern-Theoretische Didaktik viel zu schnell zu den *Fragen*

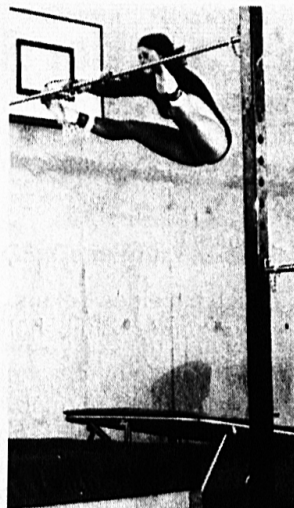
*des effektiven Realisierens*. Sie fragt nicht nach Begründung und Berechtigung, sie will effektiv lehren und gibt auf der Basis der «Blackbox-Psychologie» eine Reihe für die Praxis schon relevanter Hinweise.

Das Giessener Didaktische Modell hat im Kern sicher einen sehr ehrenwerten Ansatz: reflexives Selbst- und Weltverständnis sei das zentrale Anliegen. In der Darstellung handelt es sich ähnlich wie das von Maskus um ein *Variablenmodell*, mit dem alle wichtigen Aspekte der Unterrichtsplanung erfasst werden sollen. Die Gefahr, dass das Modell handwerklich-praktisch zu mancherlei Intentionen verwendet wird, erscheint nicht gering. So ist der vierte beschriebene Ansatz wie im ersten Teil der, der für die weitere Didaktik-Diskussion als sehr bedeutsam erscheint. Er geht konsequent auf das lernende Subjekt ein und bemüht sich um dieses bei der Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen. Diese *erfahrungsbezogene Didaktik*, in der Sprache der strukturalistischen Didaktik: konsequent auf die sog. Tiefenstruktur hin orientiert, müsste mit einer Sach-Didaktik, die die Oberflächenstruktur didaktisch aufarbeitet, verbunden werden, um das Zueinanderbringen von Subjekten mit Fragen, Problemen und Sachverhalten auf eine neue Weise anzugehen. Hier läge wohl der Ansatz einer wirklich neuen Didaktik, der nächsten?!

### Literaturverzeichnis

- D. Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft, München, 1978<sup>2</sup>  
M. Bönsch: Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, München, 1975  
M. Bönsch: Beziehungsdidaktik, entwickelt auf den Grundlagen von R. Cohn, R. Gordon und C. Rogers, in: «schweizer schule», 15/1983  
W. Fischer: Schule und kritische Pädagogik, Heidelberg, 1972  
W. Fischer: Erziehungsziele, in: W. Fischer/D.-J. Löwisch/J. Ruhloff: Arbeitsbuch Pädagogik 1, Düsseldorf, 1975  
G. Egler/G.A. Straka: Mastery learning – Lernerfolg für jeden?, München, 1978  
W. Himmerich und Mitarbeiter: Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse – ein didaktisches Modell, Stuttgart, 1976

- K.J. Klauer (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Bd. 1, Düsseldorf, 1978, S. 230  
 C. Macke: Lernen als Prozess. Überlegungen zur Konzeption einer operativen Lehr-Lern-Theorie, Weinheim, 1978  
 A. Petzelt: Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg i.Br., 1964<sup>3</sup>  
 H.-W. Poelchau: Lernobjekt-Lernprozess-Lernmaterial, Weinheim-Basel, 1980  
 J. Ruhloff: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik, Heidelberg, 1980  
 J. Ruhloff: Ein Schulkonflikt wird durchgespielt, Heidelberg, 1970  
 H. Rumpf: Unterricht und Identität, München, 1976  
 B. Schaeffer: Erfahrung als Grundlage politischen und sozialen Lernens, in: Preuss-Lauritz u.a. (Hrsg.): Fachunterricht und politisches Lernen, Weinheim-Basel, 1976  
 J. Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht, Königstein/Ts, 1981  
 G.A. Straka: Lernen, Lehren und Bewerten, Stuttgart, 1983  
 G.A. Straka/G. Macke: Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart, 1981<sup>2</sup>  
 H. Stubenrauch/Th. Ziehe: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek, 1982  
 Th. Ziehe: Subjektive Bedeutung und Erfahrungsbezug, in: Ästhetik und Kommunikation, 1977, S. 132-140



## Turn-, Sport- und Spielgeräte-Fabrik

Unser Name bürgt für Qualität und Fortschritt im Turn-, Sport- und Spielgerätebau.

Direkter Verkauf ab Fabrik an Schulen, Vereine, Behörde und Private.

**Alder & Eisenhut AG**  
 seit 1891

Büro:  
 8700 Küsnacht ZH  
 Tel. 01 - 910 56 53  
 Fabrik:  
 9642 Ebnet-Kappel SG  
 Tel. 074 - 3 24 24

## Heilpädagogisches Seminar Zürich

Die Ausbildungen an unserem Seminar dauern zwei Jahre. An das heilpädagogische Grundstudium schliessen im zweiten Jahr verschiedene Spezialausbildungen an. In einer von ihnen, in der Abteilung **Pädagogik für Geistigbehinderte** ist auf Beginn des Sommersemesters 1985 (22. April 1985) oder nach Vereinbarung die

### Stelle als Leiterin oder Leiter der Berufspraktischen Ausbildung

neu zu besetzen.

- Arbeitsauftrag: Organisation und Leitung der berufspraktischen Ausbildung. Unterricht (vor allem in Methodik und Didaktik) an der Spezialabteilung
- Anforderungen: Lehrerpapent, heilpädagogische Ausbildung, Erfahrung im Unterricht bei Geistigbehinderten
- Besoldung: Gemäss kantonaler Regelung

Anmeldungen richten sie bitte bis Ende Januar 1985 an den Rektor des Heilpädagogischen Seminars Zürich, Dr. H. Dohrenbusch, Kantonsschulstrasse 1, 8001 Zürich. Auskunft erteilt J. Grond, HPS Telefon 01 - 251 24 70.