

## Begründungsfragen der Didaktik

Ein fiktives Gespräch mit Paul Heimann

von  
KERSTEN REICH

In Vorbereitung dieser Tagung suchte ich mir Paul Heimanns 1962 veröffentlichte Arbeit „Didaktik als Theorie und Lehre“ heraus, um mich anregen zu lassen.<sup>1</sup> Erstaunt war ich über die Unterschiedlichkeit der Assoziationen, mit der ich diese mehrfach studierte Schrift zu verschiedenen Zeiten wahrgenommen habe. Zuerst lernte ich sie als Student kennen, um mir Grundbegriffe der Didaktik zu erschließen. Dann später suchte ich sie bei der Herausgabe der Heimannschen Schriften und bei der Abfassung systematischer Abhandlungen<sup>2</sup> kritisch im Zusammenhang der didaktischen Entwicklung zu bewerten. Auch bei meinem Versuch der Weiterentwicklung der Heimannschen Didaktik blieb sein Ansatz die Leitlinie.<sup>3</sup> Heute hingegen lese ich sie als ein Stück didaktischer Geschichte, das mich anregt, einen prüfenden Blick auf substantielle Entwicklungen zu werfen. Die veränderten Sichtweisen spiegeln eigene Lebensphasen, die zwangsläufig durch Interessenlage und zeitbezogene Umstände in die Interpretationen verwoben sind. So dachte ich mir, Paul Heimanns Schrift hier einer Neubewertung zu unterziehen, insbesondere den in ihr enthaltenen Begründungszusammenhängen aus der Sicht einer philosophischen Analyse noch einmal auf die Spur zu kommen. Als Stichworte hatte ich mir den Sophisten *Protagoras*, für den der Mensch das Maß aller Dinge ist, notiert, ferner *Comenius*, der als erster eine „Große Didaktik“ entwickelt hatte, Immanuel Kant, der sich mit der Apriorität der reinen Vernunft beschäftigte, Nicolai Hartmann und seine Kategorienanalyse; alles Stichworte, die bei einer intensiven Betrachtung des Heimannschen Denkens näher differenziert und entfaltet werden müssen, denn zu diesen Autoren läßt sich eine besonders hohe Affinität herstellen. Beim Betrachten meiner Notizen kam mein Vorhaben dank meiner projektiven Einbildungskräfte jedoch mit einem Schlag zum Erliegen. Bei der Lektüre nämlich erschien mir der Geist Paul Heimanns, er wollte noch 20 Jahre nach seinem Tod das Ge-

spräch suchen, und er verwickelte mich in eine Auseinandersetzung, die ich Ihnen hier – trotz der Unwahrscheinlichkeit der Begegnung und trotz der heiklen Position des Geistersehers – nicht vorenthalten möchte. Natürlich sollten Sie bei allem, was dieser Geist mit mir diskutierte, kritisch sein, ja sich auch einmal vor Ihre Augen diesen Geist zurückrufen, um über die mögliche Authentizität des Gesprochenen Aufschluß und Bewertung zu erhalten.

HEIMANN: Ganz einfach ist es nicht, wenn man als Autor immer wieder auf einen Aufsatz reduziert wird, der unter Zeitdruck geschrieben all das komprimiert zusammenzufassen suchte, was viel ausführlicher in etlichen Gesprächen über Unterricht, in Stundenanalysen und didaktischen Reflexionen entfaltet worden war.

K. R.: Der Nachwelt bleiben solche Publikationen zur Abarbeitung, die Mühen des Alltags, die Vergänglichkeit der Praxis, dies ist der geistigen Isolierung und Theorienbildung im Weg.

HEIMANN: Wissen Sie eigentlich, wie schmerzhaft dies für einen Praktiker ist?

K. R.: In Ihrer Arbeit „Didaktik als Theorie und Lehre“ erscheinen ja etliche Praxisperspektiven, schon von der Organisation des Praktikums, das über ein Semester und nicht abgeschoben auf die Ferien durchgeführt wurde, lebte ihr Ansatz. Ich hab dies System selbst durchlaufen und muß Ihnen rückbestätigen, daß es mir viel für die Praxis *und* Theorie geholfen hat. Aber warum machen Sie ein so verzerrtes Gesicht?

HEIMANN: Auch Geister schmerzt der Untergang von Ideen.

K. R.: Untergegangen ist Ihre Idee wohl nicht, aber die Didaktiker haben sich als unfähig erwiesen, ein für sie aufwendiges Modell durchzuhalten. Heute gibt es die Praktika nach herkömmlicher Art, meist abgeschoben auf die Ferien, um die Isolierung von Theorie und Praxis zu bewahren.

HEIMANN: Warum zitiert man dann überhaupt noch meine Schrift?

K. R.: Darüber sollten wir diskutieren. Zunächst wäre es mir lieber, ich meine, wo Sie schon einmal erschienen sind, wenn Sie mit mir wichtige theoretische Aussagen Ihrer Schrift aus dem Abstand von 25 Jahren noch einmal überdenken könnten. Wie würden Sie denn heute einleitend den Zustand der didaktischen Theorie beschreiben?

HEIMANN: Damals begann ich mit der Differenz von geschlossenen und offenen Systemen, suchte zu zeigen, weshalb die Didaktik eine offene Entwicklung benötigt.

K. R.: Obwohl die Gefangenschaft in eher geschlossenen Systemen eine höhere Sicherheit für die Lehrenden erzeugen mag.

HEIMANN: Deshalb bevorzugen ja gerade sogenannte alternative Modelle die Geschlossenheit, denn sie müssen sich absetzen und zum Teil wohl auch immunisieren, um gegen das übliche Angebot zu bestehen; allerdings können sie in ihrer Geschlossenheit für die Normalschule nurmehr anregend, keinesfalls aber grundsätzlich prägend sein.

K. R.: Geschlossenheit, das weisen auch die Meisterlehren und die Rezeptur-Bücher immer wieder auf. Mitunter durchaus liebenswerte Gefangenschaften, die Sie jedoch dem Prinzip nach ablehnen.

HEIMANN: Didaktik sollte als Wissenschaft und nicht als Mystik entwickelt werden und dies setzt für mich Offenheit voraus. Betrachten Sie es historisch, dann ist die zwar mitunter liebenswerte Gefangenschaft auf Dauer ja auch oft zum Gefängnis und die eben noch inhaltlich anregende Zielsetzung oder Methodenpräferenz zum Dogma geworden.

K. R.: Ist Offenheit eine Garantie für Wissenschaftlichkeit?

HEIMANN: Heute müßte ich wohl auch kritischer auf die sogenannte Offenheit schauen. Es ist schwer, die Grenze zur Beliebigkeit der immer neuen Schöpfung von Kategoriensystemen und ihrer noch erzielbaren nützlichen Anwendung zu ziehen.

K. R.: Das hängt gewiß mit den Karriere- und Prestigeerwartungen der Didaktiker selbst zusammen, denn wenn sie immer nur auf wenige und darin bestimmte Modelle vertrauen würden, dann wäre das eigene Leistungsvermögen schwerlich nachzuweisen. Die Praktiker müssen halt Theoretiker werden, auch wenn sie oft gar keine gescheitern sind. Obendrein spiegelt sich dann noch die Vermassung und Nivellierung des wissenschaftlichen Denkens in den heutigen Karrieren, bei denen der oberflächliche Streit zwischen Ansätzen oft schon mehr Raum einnimmt als die vertiefende Begründung der einzelnen Ansätze selbst.

HEIMANN: Es ist ja alles auch recht unüberschaubar geworden.

K. R.: Nach Bildungs- und Lerntheorie würden Sie die Didaktik heute wohl nicht mehr unterscheiden?

HEIMANN: Das Problem, das ich sehe, ist das zwischen Allgemeinheit und Besonderung, wenn wir den Standort der Didaktik bestimmen wollen. Zwischen diesen Extremen schwanken alle Autoren.

K. R.: Das ist das Problem jeder Wissenschaft. Kant unterscheidet daher treffend zwei Typen von Forschern innerhalb der Fachgebiete: jene, die nach der Homogenität der Aussagen streben und jene, die alles zu spezifizieren suchen. Jedoch bedarf es der Synthese beider Gesichtspunkte, wenn Wissenschaft nicht abgehobenes Stratosphärendenken oder bloße Fliegenbeinzählerei werden soll.

HEIMANN: Lassen Sie mich ehrlich sprechen. Für die Allgemeine Didaktik

ist besonders die Stratosphäre das Problem. So hatte ich seinerzeit die Bildungstheorie kritisiert, weil in ihr die Folgelosigkeit für konkretes didaktisches Handeln besonders sichtbar war. Heute wende ich mich als Geist gegen meinen eigenen Ansatz, der um die Praxis einer angemessenen Lehrerbildung amputiert wurde. Damit bin ich selbst in die Stratosphäre gerückt und die Folgelosigkeit für die nähere didaktische Praxis ist das Resultat. Dies möchte ich meinen Schülern und besonders den Berliner Bildungsplanern mit einiger Verbitterung rückmelden.

K. R.: Ich weiß nicht, ob Sie es so negativ sehen sollten. Allerdings halten in der Tat praktizierende Lehrer nicht sehr viel von der Didaktik, wie sie von den Lehrstühlen der Universitäten unterrichtet wird. Und ich setze hinzu, daß auch mich das ständige Umschreiben eines bekannten Sachverhalts mit immer neuen und oft schon gekünstelten Begriffen frustriert. Da empfinde ich die Klarheit ihres Aufsatzes von 1962 heute noch als wohltuend.

HEIMANN: Sie sehen die Angelegenheit nicht scharf genug. Lassen Sie mich daher noch einmal die Grundidee meiner didaktischen Strukturtheorie erinnern, damit wir uns besser verstehen.

K. R.: Sie meinen das Lernen als Ausgangspunkt?

HEIMANN: Nein, das sollten wir anschließend diskutieren. Ich meine die theoretische Grundkonzeption, die ich entwickelte, also die Art und den Aufbau meines Modells. Sie wissen ja, daß er aus zwei Bereichen zusammengesetzt ist: die Strukturanalyse, die die formale Baugesetzlichkeit des Unterrichts wertfrei zu bestimmen sucht, und die Faktorenanalyse, die eine inhaltliche und durchaus wertende Analyse aller im Unterricht auftretenden Fragen beinhaltet.

K. R.: Diese Unterscheidung war für die meisten Rezipienten so schwierig, daß sie nur die Strukturanalyse in ihr Denken aufgenommen haben.

HEIMANN: Sehen Sie, das ist mein Dilemma! Hiermit wird meine Theorie in die Sphäre der, wie nannten Sie es noch gleich nach Kant, Homogenität überführt, obwohl ich mittels der Faktorenanalyse doch immer auch die Spezifikation in der Praxis intendierte.

K. R.: Können Sie das etwas genauer ausdrücken?

HEIMANN: Was ich Strukturanalyse nenne, also die Analyse der anthropogenen und sozio-kulturellen Bedingungen und der Entscheidungen über Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien im Unterricht, das stellt eine Art Matrix für unterrichtliche Handlungsmöglichkeiten dar. Wenn Sie so wollen, eine Art begriffliches Handwerkzeug, das im Didaktikum eingeübt werden soll. Sie haben dies ja selbst erlebt, oder nicht?

K. R.: Gewiß. Die Strukturen sind sehr schnell klar gewesen. Die eigentli-

chen Probleme lagen dann jedoch auf der Ebene der konkreten Umsetzung der recht allgemeinen Strukturelemente.

HEIMANN: Sehen Sie, das meinte ich, wenn ich sagte, daß die rein kategorialanalytischen Bemühungen allenfalls das Problembewußtsein bezogen auf formale Grundstrukturen geschärft haben, aber noch nichts über Unterricht im Hier und Jetzt aussagen.

K. R.: Einige meiner Lehrer, d. h. Ihrer Schüler, haben aber so getan, als sei die Bedingungsanalyse Hinweis genug auf die situativen Bedingungen. Meistens wurden hier ganz allgemeine Aussagen aus irgendwelchen Büchern zusammengeschrieben, um das schlechte Gewissen zu beruhigen. Ist die Bedingungsanalyse denn als Teil der Strukturanalyse bloß formal zu betreiben?

HEIMANN: Nein, ich habe dies schärfer zu fassen versucht, indem ich von einer zweiten Stufe didaktischer Reflexion sprach: der Faktorenanalyse. Sie bezieht sich auf die beteiligten Personen, Lehrer und Schüler, und auf die konkrete Situation.

K. R.: Entschuldigen Sie, aber dies sind ja genau die Bedingungsfelder der ersten Reflexionsstufe.

HEIMANN: Auf der ersten Stufe waren die Begriffe zur Kenntnis zu nehmen, nunmehr, auf der zweiten, spezifiziere ich den Analyserahmen. Ich verlange nämlich, daß der Didaktiker normenbildende, d. h. zumeist ideologische, konditionierende, d. h. auf Sachgesetzmäßigkeiten zurückgreifende, und organisierende, d. h. formschaffende und stilbildende, Faktoren konkret analysiert und von ihnen her sein unterrichtliches Handeln begründet und durchführt.

K. R.: Ich verstehe, damit nähern Sie sich dem, was wir vorhin die Spezifikation nannten. Allerdings sind die Faktoren wiederum recht allgemein.

HEIMANN: Die Allgemeine Didaktik kann ja nur Hinweise über die Vollständigkeit zu treffender Analysen geben, die dann konkret für die einzelnen Fachdidaktiken überdacht und konkretisiert werden müssen. Das Problemfeld der Allgemeinen Didaktik ist deshalb das didaktische Exerzitium, das sie als allgemeine Ergänzung der Fächer und Fachdidaktiken anzuleiten hat, weil hierdurch den Lehrern ein theoretisches Bewußtsein im Blick auf ihr didaktisches Bezugsfeld antrainiert wird, das wissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Damit komme ich zur Offenheit zurück, von der wir ausgegangen waren: Lehrer müssen Strukturen erkennen, Probleme exponieren, Normen, Konditionen und Organisationsformen beurteilen, um die ihnen möglichen Entscheidungen hinreichend begründet zu fällen. Die Allgemeine Didaktik hilft ihnen dabei und gibt gleichzeitig in dieser Arbeit Impulse für die Fachdidaktiken.

K. R.: Ein wenig muß ich Ihnen widersprechen, denn ich selbst erlebte die Überforderungssituation, in die Sie Didaktiker, die Ihrem Ansatz folgten, gesetzt haben. Sie waren meist gar nicht in der Lage, jenen Faktoren analytisch vertiefend auf die Spur zu kommen. Schon die Bedingungsanalyse auf der ersten Reflexionsstufe erschöpfte sich meist in pauschalen Behauptungen über den entwicklungspsychologischen Reifezustand und das situative Umfeld. Vor allem vermißte ich genuine Forschungen, die hier hätten einsetzen müssen.

HEIMANN: Von der „Berliner Schule der Didaktik“ hätte ich bei der personalen Ausstattung, die es in den siebziger Jahren gab, eigentlich auch mehr erwartet. Studien zu den normierenden, konditionierenden und organisierenden Faktoren blieben rar gesät.

K. R.: Und diese Leerstelle ließ damit auch überhaupt die Faktorenanalyse in Vergessenheit geraten. Entschuldigen Sie, aber ich halte die Zweiteilung ohnehin eher für einen didaktischen Kunstgriff, der Sie zu der Illusion verleitete, auf der ersten Reflexionsstufe von wertfreier Betrachtung zu sprechen. Das war ja auch ganz nach dem Zeitgeist eines reinen Wissenschaftsglaubens und philosophisch, entschuldigen Sie die Kritik, nicht gerade sehr fundiert.

HEIMANN: Aber die phänomenologische Betrachtung, die ich übte, ließ gar keinen anderen Schluß zu.

K. R.: Sie wollen damit doch wohl keinen naiven Empirismus anbieten? Wie oft täuschen die Wahrnehmungen, wenn sie als Begriff erscheinen, der bloß eine vordergründige Sicherheit bietet. Dahinter mag eine, wie Hegel es nennt, List der Vernunft erst später offenbar werden, die das begrifflich konstruierte Bauwerk zur Ruine macht. Ist es Ihnen nicht so gegangen? Ihr Schüler Wolfgang Schulz hat die eherne Baugesetzlichkeit dadurch relativiert, daß er sich in gewisser Hinsicht eine neue erfand. So wäre als wertfreie Struktur nur die Methode der von Ihnen gewählten Setzung von Prämissen verbürgt, was sich bei näherem Hinsehen allerdings auch als Illusion erweist, denn jedes Zeitalter hat seine Weltbilder, um Setzungen zu treffen. So konnte beispielsweise die Entscheidungskategorie Intentionen ja erst in einer Zeit wie unserer relevant werden, nicht jedoch in früheren Zeiten, in denen die Ziele durch gesellschaftliche Hierarchisierung gar nicht zum Diskurs freigegeben waren. Was sagen Sie denn zur veränderten Baugesetzlichkeit von Wolfgang Schulz?

HEIMANN: Das müssen Sie mit ihm diskutieren. Ich stehe nur für meine Aussagen ein. Außerdem habe ich die epochale Wirkung auf die Konstruktion unserer Auffassungen immer betont. So paßt sich die Didaktik als angewandte Wissenschaft den Veränderungen an. Obwohl, und dies

muß ich kritisch einwenden, die gerade erst definierten Baugesetzlichkeiten heutzutage sehr schnell aufgegeben werden.

K. R.: Meinen Sie mit Baugesetzlichkeit ein Kantsches Prinzip a priori, eine aus der Logik der Abstraktion entspringende Bedingung der Möglichkeit? Fast könnte ich dies schließen, wenn es etwa bei Ihnen heißt, daß immer dann, wenn von Unterricht gesprochen wird, jene Strukturgesetzmäßigkeiten auftreten.

HEIMANN: So können Sie es sehen.

K. R.: Wie jede Phänomenologie schwankt auch die Ihre zwischen empirischen Verweisen und der Behauptung logischer Apriorität.

HEIMANN: Sehen Sie denn eine Alternative?

K. R.: Ich fordere zunächst nur methodisches Bewußtsein gegenüber den eigenen Schwierigkeiten. Wenn Sie nämlich andererseits von epochalen Einwirkungen sprechen, dann müssen wir schließlich wissen, wie weit die gehen. Wann soll sich die Didaktik für neue Kategoriensysteme entscheiden?

HEIMANN: Darin können wir sofort Einigkeit erzielen. Dies ist für die Lehrerbildung entscheidend, denn die Lehrer müssen das faktoriell reflektiert haben, was sie strukturell realisieren. Die Faktorenanalyse selbst erbringt dann auch Veränderungen im Kategoriensystem.

K. R.: Diese Teilung im Kopf ist schwer verständlich, wenngleich für angewandte Wissenschaften ein gängiges Mißverständnis. Ich komme auf Ihren Schüler Wolfgang Schulz zurück, der ihre formale Baugesetzlichkeit erweitert hat. Er folgt darin nur der gängigen Tradition der Didaktik, daß jeder so seine Prämissen setzt, seine Bauten errichtet, nach denen die Lehrer alles bemessen sollen. Seine Faktorenanalyse, die die Begründung des Umstürzens liefert, blieb allerdings recht allgemein und damit für die Lehrer im Konkreten auch recht unverbindlich. Das war bei Ihnen ja auch nicht anders, und auch ich kann mich davon nicht freisprechen.

HEIMANN: Wolfgang Schulz hat sich darum verdient gemacht, daß er die gesellschaftliche Seite gegenüber manchen Verkürzungen meines Ansatzes ausdrücklich in seinen späteren Arbeiten hervorgehoben und vermittelt hat.

K. R.: Da stimme ich zu. Doch zurück zu Ihnen! Also nochmals: ist nicht jede wertfrei erscheinende Struktur schon wertende Analyse?

HEIMANN: Auf lange Zeiträume bezogen haben Sie wohl recht. So gesehen bedürfte es einer Definition der Grenze der Beliebigkeit.

K. R.: Das scheint mir eine wesentliche Einsicht, die ich allerdings in der „Berliner Schule der Didaktik“ nicht gerade ausgiebig diskutiert finde. Aber hierin liegt der Zeitgeist, den wir als Zustand der didaktischen Theo-

rie uns nochmals fassen könnten: Offenheit, so sagten Sie zu Anbeginn unseres Gesprächs, wäre Ihnen heute das eigentliche Problem.

HEIMANN: Richtig. Offenheit als mitunter schon beliebiges Schwanken zwischen Kategoriensystemen, die ihre Treffsicherheit nur noch durch die Kritik der fehlenden Reflexionen bei anderen Ansätzen gewinnen. Da gibt es immer noch die Entgegensetzung von Bildungs- und Lehr-/Lerntheorie, dann kybernetisch-informationstheoretische Ansätze, manch einer spricht von curricularer Didaktik und einige von kritisch-kommunikativer. Man könnte sich auch aus psychologischer Sicht eine psychoanalytische oder eine kognitive Didaktik ablesen, ja, es wäre so prinzipiell möglich, aus jedem Teilbereich der Gesellschaftswissenschaften und dabei aus jeder Schulrichtung bestimmter Ansätze eine Didaktik zu konstruieren; gleichwohl wäre dies ein unsinniges Verfahren, denn es übersieht von vornherein den interdisziplinären Charakter der Didaktik. Uns kann es ja nicht darum gehen, das Unterrichtsgeschehen überwiegend unter einer Perspektive zu sehen, sondern als Allgemeine Didaktik kommt es zunächst darauf an, Unterricht in seiner Vielgestaltigkeit analysierbar und durchführbar zu zeigen. Insoweit ging ich vom Lernbegriff aus, denn dieser hat die größte Offenheit gegenüber unserer Disziplin.

K. R.: Allerdings in sehr formaler Hinsicht.

HEIMANN: Nicht nur formal. Wissen Sie, das was heute unter der sogenannten Schülerorientierung verstanden wird, diese scheinbar neuere Wende der Didaktik, ist schließlich durch die Betonung des Lernprozesses vorbereitet worden.

K. R.: Sicher hat man durch die Wahrnehmung von Lernvorgängen die Selbsttätigkeit der Schüler erkannt, aber doch immer unter dem Blickwinkel des Lehrers, der alles organisatorisch in der Hand hält.

HEIMANN: Wissen Sie, das ist schon frustrierend. Jede Zeit hält sich für besonders. Als ich in den zwanziger Jahren studierte, da war die Schülerorientierung in der Reformpädagogik längst Thema. Und wenn ich als Geist in heutige Schulen blicke, dann sehe ich ebenso noch Lehrer bei Schülerorientierung planen und reflektieren, eingreifen und frustriert werden, wie in den zwanziger Jahren. Natürlich haben wir in den fünfziger und sechziger Jahren nicht so deutlich eine gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts gesehen wie heute. Aber es wäre heute doch auch eine große Illusion, Lehrer und Schüler in ihrer Kompetenz gleichzustellen. Schülerorientierung kann, ich muß als Geist, der Einblick hinter jede verschlossene Schultür hat, so ehrlich sprechen, kann das beste Entschuldigungsformular für inkompetente und faule Lehrer sein, die gesellschaftliches Engagement aufgegeben oder nie entwickelt haben.

K. R.: Dies klingt wie ein Bekenntnis einer konservativen Wende hin zum sogenannten „Mut zur Erziehung“.

HEIMANN: Es mag einmal aus späterer Sicht als größter Mangel der Didaktik erscheinen, daß sie sich zu wenig dem Problemfeld einer Erziehung zu bestimmten Werten stellt. Daraus entspringt eine gewisse technisch orientierte Sichtweise unserer Disziplin, die weltanschauliche und differenzierende wissenschaftliche Kontroversen zu sehr aus dem Fach heraushält. Dies schadet sicherlich der Bewußtseinsbildung von Lehrern, sofern man an meiner Konzeption einer offenen Didaktik mit selbstbewußten Lehrern, die eigenständig ihre Faktorenanalysen leisten sollen, festhalten will. Dabei wird die Sache dann allerdings möglicherweise durch die Ausdeutung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen auch zu einer Angelegenheit konservativer Politik.

K. R.: So fordern Sie für heutige Lehrer verstärkt Bewußtseinsbildung in weltanschaulicher Hinsicht?

HEIMANN: Sie könnten dies auch mit der Forderung nach besserer Allgemeinbildung ausdrücken. Ich machte ja schon zu meiner Zeit auf die Gefahren der neueren Massenmedien aufmerksam. Um der geistigen Entleerung entgegenzuwirken, wird Selbsttätigkeit nicht ausreichen, sondern verstärkt der Inhalt von Tätigkeiten als Voraussetzung mitbedacht und kritisch hinterfragt werden müssen. Darauf zumindest würde ich heute einen Schwerpunkt als Didaktiker legen.

K. R.: Als Didaktiker wären Sie heute sehr von dem Umstand frustriert, daß Sie viele Arbeitslose produzieren helfen.

HEIMANN: Die Arbeitslosigkeit der Lehrer ist so wie in den zwanziger Jahren, als ich selbst zu den Arbeitslosen gehörte. Der wesentliche Unterschied liegt in dem Wohlstand der heutigen Zeit, der die Epochen trennt, und in den unterschiedlichen Erwartungen der Lehrer und Schüler. Schülerorientierung war damals ein Kampfbegriff für mehr Demokratie, sie mußte gesellschaftspolitisch von Reformpädagogen verteidigt werden. Heute führen sie so viele Leute im Munde, daß sich darin gesellschaftspolitisch auch fast schon eine Gleichgültigkeit spiegelt, weil die Schüler damit kaum noch gesellschaftlichen Einfluß sich vorstellen können, denn als zu ohnmächtig erweisen sich bereits ihre Lehrer, die die Aufklärung im Munde führen und doch wenig an der Welt ändern.

K. R.: Aber Selbsttätigkeit als Lernziel der Reformpädagogik der zwanziger Jahre, so denken viele heute, greift zu kurz, Selbstbestimmung muß daher das erweiterte Ziel sein.

HEIMANN: Das ist auch meine Meinung. Aber die Forderung der Selbstbestimmung ist an Voraussetzungen geknüpft, die manch modernistischer

Didaktiker gerne übersieht. Wenn ich als Geist durch die Schulen gehe, dann sehe ich so viele gescheiterte Experimente. Da sollen Schüler miteinander über Erkenntnisse diskutieren, weil der Lehrer dies als Schülerorientierung ansieht, ohne daß sie über genügend Kenntnisse verfügen, um die Diskussion überhaupt befriedigend führen zu können.

K. R.: Gewiß. Aber wird es nicht immer an hinreichenden Kenntnissen fehlen? Irgendwann müssen Diskussionen ja beginnen.

HEIMANN: Das meinte ich ja mit der Faktorenanalyse. Dieses Irgendwann muß von der Didaktik analysiert und gelehrt werden. Es muß konkretisiert geübt werden, in der Praxis erprobt und geprüft werden, um nicht allgemeine Meinungen über Wünschenswertes am Schreibtisch zu entwerfen, sondern in der Praxis so zu konkretisieren, daß tatsächlich der Schüler in seinen Lernmöglichkeiten erreicht und gefordert wird, nicht aber ein didaktisches Wunschkabinett im Elfenbeinturm sich die Schüler als selbstbestimmte Wesen imaginiert. Das ist politisch betrachtet sogar gefährlich, weil es die Lehrer aus der Erziehungsposition herausnimmt und ein gutes Entschuldigungsformular für eigenes Versagen darstellt.

K. R.: So ganz unschuldig ist an solchen Einstellungen Ihr Ansatz ja auch nicht. Er hat bei vielen die Illusion geweckt, Unterricht unter einer eher technischen Perspektive zu betrachten.

HEIMANN: Da bin ich grundsätzlich mißverstanden worden. Man hat mir ja auch vorgeworfen, daß ich durch Hinauswerfen des Bildungsbegriffs ungenügend die inhaltliche Analyse des Unterrichts vorantreiben würde. Behauptet habe ich solchen Unsinn doch nie. Wenn ich vom bildungsphilosophischen Stratosphärendenken sprach, so meinte ich damit den Umstand, daß es Ober-Theoretiker gibt, die den Unterricht, so wie er ist, aus den Augen verloren haben, um ihren zum Teil arg verbildeten Geist an unschuldigen Kindern auszuprobieren. Entschuldigen Sie die überdeutliche Redeweise, aber über den hinterletzten Bildungsgehalt des Bildungsinhalts Kuh nachzusinnen, wenn weder die Visualisierung mit Medien noch der Methodenwechsel entsprechend den Aufmerksamkeitsbedürfnissen der Schüler richtig organisiert waren, das schien mir übertrieben und abseitig, ganz abgesehen davon, ob die Kuh nun überhaupt solcherlei stratosphärische Diskussion verdient oder nicht.

K. R.: Da ich solchen Unterricht noch genossen habe, stimme ich Ihnen sofort zu. Meine Lehrer waren überwiegend Stratosphäriker, so daß ich nicht mit ihnen, sondern gegen sie lernen mußte. Das allerdings förderte andererseits meine Selbständigkeit, wenn ich dies einmal positiv hervorheben darf.

HEIMANN: Die Wende hin zu Lernkonzepten war eine realistische Wende

hin zu dem, was im Unterricht vorgeht. Selbstverständlich veränderte die Zeitsituation solche Konzepte, oder sage ich besser: sie füllt sie mit Leben. Da mag es heute zum Teil so scheinen, als würden die Schüler in der Selbsttätigkeit weniger lernen als früher die gegängelten und unselbständiger arbeitenden Schüler. Ich denke jedoch, daß dies Bild täuscht. Ausschlaggebend für die Effektivität des Lernens wird immer die Bedeutung in der Kultur sein. Und in der heutigen Kultur gibt es dem Wissen gegenüber eine durchaus ambivalente Haltung. Einerseits ist es die Voraussetzung der gesellschaftlich-technischen Entwicklung, des gesamten Objektivismus der Neuzeit geworden, andererseits wird es zunehmend entwertet. Die Entwertung spiegelt sich vor allem am Arbeitsmarkt, deutlich aber auch in der Bildungspolitik, die einerseits immer wieder mangelnde Kenntnisse bei den Schülern beklagt, andererseits aber nicht bereit ist, grundsätzlich mehr für die Bildung aufzuwenden.

K. R.: Diese Ambivalenz möchte ich aufgreifen und philosophisch mit Heidegger verallgemeinern. Im Anschluß an Nietzsche arbeitete Heidegger heraus, daß die Subjektivität jener Anspruch ist, der unser Zeitalter zu bestimmen scheint. Wir sind uns selbst so weit zum Mittelpunkt dieser Welt geworden, daß alles Wirkliche gegenständlich oder alles Wirkende vergegenständlicht von uns geschaffen zu sein scheint. Wir sind darin selbstbewußt geworden, alles Seiende scheint unser Objekt oder Subjekt zu sein. Die Welt ist Gegenstand, unser Gegenstand, der Mensch ist in den Aufstand getreten, wie Heidegger es nennt. Die Erde selbst kann sich nur noch als der Gegenstand des Angriffes zeigen, der sich als die unbedingte Vergegenständlichung im Wollen des Menschen einrichtet. Die Natur erscheint so überall als der Gegenstand der Technik. Von solchem Geist sind alle Strukturanalysen bestimmt, die uns Prozesse, bei Ihnen das Lernen, vergegenständlichen wollen. Andererseits ist bereits so viel vergegenständlicht, daß sich dieser aufgerichteten Subjektivität mit ihrer aufgeblähten Erwartung an Ich-Bezogenheit ein gewaltiger Objektivismus entgegenstellt, eine künstliche Welt, die das Subjekt, das sich eben auf den Weg gemacht hat, schon erschlägt, bevor es über sein Dasein nachdenken kann. HEIMANN: Dies mag eine Erklärung für heutiges Schülerverhalten sein, das sich die Subjektivität dadurch zu sichern meint, den Weg des geringsten Widerstandes bezogen auf die Aneignung des Objektiven gehen zu wollen. Erschlagen werden die Heranwachsenden gleichwohl vom Arbeitsmarkt, der die objektive Konstante für subjektive Erwartungen bildet.

K. R.: In diesem Schwanken zwischen Subjektivität und ihren Erwartungen und Objektivität und deren Voraussetzungen stand Ihre Didaktik. Sie haben dies treffend im Wechselspiel von Bedingungen und Entscheidungen

gen charakterisiert. Und doch scheint mir, daß Ihre Faktorenanalyse noch darüber hinausgreifen sollte.

HEIMANN: Vielleicht hätte ich dies noch klarer ausdrücken müssen. In der Faktorenanalyse verfolgte ich eine doppelte Strategie: Einerseits nahm ich das ernst, was Sie mir eben nach Heidegger als Heraufkunft der Subjektivität beschrieben haben. Bezeichnen wir diesen Anspruch für Lehrer, dann müssen die Lehrer als Persönlichkeiten ja selbst-bewußt werden, sich zum Gegenstand eigener Analyse werden, wie ich schon in den vierziger Jahren schrieb, um verantwortlich ihre Entscheidungen in der Begründung und Durchführung des Unterrichtsgeschehens zu fällen. Allerdings sollen Sie dies immer im Blick auf das Objektive des unterrichtlichen Feldes tun. Offenheit hieß hier für mich, daß ich diesen Analyseprozeß ganz dem selbst-bewußten Lehrer überließ, denn solcherlei Reflexionen können nicht verordnet werden.

K. R.: Sie stellen einen hohen Anspruch.

HEIMANN: Darüber war ich mir bewußt. Ich mahnte öfter, daß wir die Praxis überfordern könnten, weshalb mir ja gerade am didaktischen Exerzium gelegen war, denn hier erreichten wir nicht nur unsere Studenten, sondern auch Lehrer als Mentoren. Und was den hohen Anspruch betrifft, so möchte ich eins hinzufügen: Im Unterricht wird so oder so ein Anspruch realisiert, jeder Abstrich an diesem Anspruch wird also nur dazu führen, daß die Qualität des Unterrichts sinkt, nicht aber dazu, daß Unterricht nicht stattfindet. Insoweit müßte logisch gesehen der Anspruch immer auf höchste Qualität lauten. Doch die Qualität findet eben ihre Grenze an den Personen und der Institution.

K. R.: Viele denken bis heute, daß Sie ein bloßer Technokrat waren. Wenn Sie so sprechen, dann erscheinen Sie mir eher als jemand, der die Selbst-Verantwortlichkeit der Lehrer bedingungslos vertrat – zumindest, was die qualitative Gestaltung des Unterrichts betrifft.

HEIMANN: Die Strukturen zu erlernen, das blieb den Studenten vorbehalten, von Lehrern erwartete ich ein eigenständiges Denken und Begründen, Phantasie und Gestaltungskraft, psychologisches Geschick und die Fähigkeit zum Kontakt und zur Offenheit, insgesamt die Bereitschaft zur Reflexion aller Faktoren, die am Unterricht beteiligt sind. Aber dies war ein Ideal und wie alle Ideale damit bloß ein subjektiver Wunsch in einer Welt der Hindernisse.

K. R.: Bevor Sie gehen, möchte ich Sie fragen, was Sie der Didaktik heute auf den Weg geben möchten.

HEIMANN: Meine Enttäuschung ist groß. Die Praxis wird vernachlässigt, die Theorie dadurch blaß und bloßes Wiederkauen längst interpretierter

Sachverhalte. Allenfalls einige Fachdidaktiken machen Fortschritte, obwohl auch hier angesichts der Hochschulsituation Skepsis angebracht ist. Der Allgemeinen Didaktik rate ich zu mehr Nachdenklichkeit, die nicht jeder Innovation hinterherspringt, nicht immer gleich die Kontinuität in Frage stellt, nicht immer sich selbst als Subjekt zum Ausgangspunkt neuer Wünsche macht, sondern mit anderen erprobt, was in der Praxis möglich ist. Darin hatte ich mit meinen Kollegen und Schülern eine schöne, eine arbeitsame und mitunter erfolgreiche Zeit. Und darin waren wir der Schulpraxis nicht so entfremdet, wie es die Didaktik heute wohl ist.

Mit einem Schlag war mir der Geist entschwunden. Ich setzte mich sofort hin und schrieb auf, was ich in Erinnerung behalten hatte. Dann blätterte ich noch einmal in den Werken Heimanns. In einer medienpädagogischen Arbeit aus dem Jahre 1961 fand ich eine Stelle,<sup>4</sup> in der er das Verhältnis von Subjektivität und Objektivität, das wir gerade diskutiert hatten, reflektierte. Er zitierte Hegel, der ausgesagt hatte: „Es ist aber ein für allemal vergebens, wenn die substantielle Form des Geistes sich umgestaltet hat, die Formen früherer Bildung erhalten zu wollen. Sie sind welke Blätter, welche von den neuen Knospen, die an ihren Wurzeln erzeugt werden, abgestoßen werden.“ Und Heimann ergänzte: „Soweit Hegel. Vielleicht können wir den Beistand Hegels in unserer bildungspolitischen Situation einmal gut gebrauchen.“ Auch hierin ist das Schwanken feststellbar: die Subjektivität als die aufklärerische Kraft unseres Geistes mit dem Bestreben, die Welt zu verändern; die Substanz oder Objektivität, die in der Wirklichkeit längst erzeugt ist und mit der wir uns konfrontiert sehen. Wenden wir es für die Didaktik: Ist Heimanns Position schon die eines welken Blattes, das abgestoßen werden kann? Oder ist sie nicht vielmehr in ihrer Substanz unerreicht, weil sie eine Offenheit, Selbstbewußtheit und Reflektiertheit des Denkens aller Lehrer wünscht, die uns bis heute überfordert? Heimann sagte schließlich auch, daß Schule etwas ist, was nicht geht, und dennoch gemacht werden muß.<sup>5</sup> Er bezog diese Aussage übrigens auf die Faktizität der Schule, in der lauter unterschiedliche Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Ausgangslagen sich befinden. Alle Bemühungen der Lehrer bleiben hier – selbst bei optimaler Schülerorientierung – Kompromisse. Und darin steckt die Grenze jeder Didaktik und ihre Grenzüberschreitung. Ich schließe mit einem Satz Paul Heimanns: „Wir müssen den Raum der Schule überschreiten, um den Menschen in seinem ganzen Leben erfassen zu können.“<sup>6</sup> Wie das geschehen könnte, das war für ihn – im Gegensatz zu den meisten Kollegen – auch noch ein Frage der Didaktik.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. Paul Heimann, *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, hrsg. von Kersten Reich und Helga Thomas, Stuttgart 1976. (In diesem Buch sind alle wichtigen Arbeiten Heimanns zur Didaktik, zur Lehrerbildung und zur Medienpädagogik veröffentlicht).
- <sup>2</sup> *Theorien der Allgemeinen Didaktik*, Stuttgart 1977; vgl. weiterführend auch: *Zur Entwicklung des lehr-/lerntheoretischen Ansatzes in der Didaktik*, in: Walter Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht*, Bd. 4.1, Düsseldorf 1981; ferner: *Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik*, in: Uwe Hameyer u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung*, Weinheim 1983.
- <sup>3</sup> Vgl. Kersten Reich, *Unterricht – Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung*, Stuttgart 1979.
- <sup>4</sup> Vgl. P. Heimann, *Didaktik ...* (wie Anm. 1), S. 228.
- <sup>5</sup> *A. a. O.*, S. 113.
- <sup>6</sup> *A. a. O.*, S. 136.