

1.2 Lerntheoretische Didaktik

1.2.1 Aufgaben und Fragestellungen der Lerntheoretischen Didaktik

Am Anfang der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts entstand eine neue didaktische Theorie, die anfänglich für Ausbildungszwecke im Rahmen der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule in Berlin entwickelt und unter dem Namen „Berliner Modell“ bekannt wurde.



Die Grundlagen des Berliner Modells wurden zum Fundament einer neuen didaktischen Gesamtkonzeption, der Lerntheoretischen Didaktik, die einen erklärten Gegensatz zur Bildungstheoretischen Didaktik darstellte.

Initiator dieser Konzeption war PAUL HEIMANN (1901-1967), der in der Abhandlung „Didaktik als Theorie und Lehre“ erstmals 1962 diese neue didaktische Theorie der Öffentlichkeit vorstellte (Heimann 1962, S.407ff.). 1965 folgte eine weitere Veröffentlichung, an der neben HEIMANN zwei weitere Vertreter des lerntheoretischen Ansatzes, WOLFGANG SCHULZ und GUNTER OTTO, beteiligt waren (Heimann, Otto, Schulz 1965). In seiner Schrift „Didaktik als Theorie und Lehre“ formuliert HEIMANN, dass die zu entwickelnde (lerntheoretische) Didaktik mindestens für drei immer wiederkehrende konkrete Ausbildungsanlässe eine theoretische Basis zu entwickeln habe:

- „1. für die unterrichtliche *Analyse* in den häufigen Hospitations-Situationen,
2. für die Planung von *Unterrichtsvorhaben*, die von Studenten durchzuführen sind,
3. für unterrichtliche *Experimente*, die zur Verifikation oder Falsifikation umstrittener didaktischer Hypothesen gelegentlich unternommen werden.“ (Heimann 1962, S.407)

Insgesamt geht es HEIMANN darum, bei Lehramtsstudierenden ein „operatives theoretisches Bewußtsein und Gewissen“ (Heimann 1962, S.407) zu bilden, das in Unterrichtsplanungssituationen, Entscheidungssituationen im didaktischen Bezugsfeld und in der Evaluation stattgefundenen Unterrichts in professioneller Weise wirken kann. Die sechs Thesen zur Ausbildungsprogrammatis, die er nach einer definitorischen Differenzierung zwischen „Bildungstheoretikern“ und „Lerntheoretikern“ entwickelt, sind für die Gesamtkonzeption so wichtig, dass wir sie hier vollständig zitieren wollen:

- „1. Es sind nicht so sehr die Theorien, es ist das *Theoretisieren* zu lehren. Nicht der Inhalt von Theoremen ist das Entscheidende, sondern die Weise, in der sie die Interpretation einer didaktischen Situation gestatten.
2. Nicht die Theorie als Endgestalt, der *Prozeß der Theorienbildung* ist der eigentliche Gegenstand der didaktischen Ausbildung. Dieser Prozeß hat seine Entsprechung in der Strukturgesetzlichkeit der didaktischen Aktionsformen.
3. Der personale Ort, wo sich die Informationen über die Aufbaugesetzlichkeit von Unterrichts- und Bildungsprozessen sammeln, soll hier als *didaktisches Bezugsfeld*, der Ort, wo die didaktischen Entscheidungen fallen, als *theoretisches Bewußtsein* definiert werden.
4. Ziel der didaktischen Ausbildung ist die Bildung eines leistungsfähigen didaktischen *Bezugsfeldes* und die Konstituierung eines operativen *theoretischen Bewußtseins* und Gewissens.
Didaktisches Bezugsfeld und theoretisches Bewußtsein zusammen lassen sich auffassen als ein *theoretisches Potential*, das sich laufend in der unterrichtlichen Praxis aktualisiert.
5. Für den Aufbau eines zulänglich ausgestatteten didaktischen Bezugsfeldes ist das Studium von Bildungssystemen, theoretischen Konzeptionen und Tatsachenwissenschaften förderlich; zur Präzisierung des theoretischen Bewußtseins ist eine Kultivierung der didaktischen Reflexion wünschenswert.
6. Die angemessene Vermittlungsform für solche Informationen und Einstellungsanbahnungen ist nicht so sehr die verbale Belehrung (obwohl unentbehrlich) als vielmehr ein *didaktisches Exerzitium*, das zur Aktionsbasis die Schulpraxis der Alltagswirklichkeit hat.

Was darf von einer solchen Form der Ausbildung erwartet werden? Daß der von ihr Betroffene in die Lage versetzt wird, unterrichtliche Situationen kategorial zu strukturieren, faktoriell zu analysieren und sie auf fällige Entscheidungen hin didaktisch zu beurteilen.

Er muß zu diesem Zwecke lernen,

1. Strukturen zu erkennen;
2. Probleme zu exponieren;
3. Tatsachen, Normen und Organisations-Formen zu beurteilen;
4. Entscheidungen vorzubereiten, um in ganz konkreten Fällen das jeweils erforderliche theoretische Äquivalent bilden und Entscheidungen mit einem mittleren Maß wissenschaftlicher Begründetheit treffen zu können.“ (Heimann 1962, S.413f.)



Fassen wir zusammen: HEIMANN nennt als wichtige Ziele der Lerntheoretischen Didaktik, im Prozess der Entwicklung bzw. Anwendung eines operativen theoretischen Bewusstseins Strukturen zu erkennen und Entscheidungen vorzubereiten und realisieren zu können.

Das zentrale Ziel der Lerntheoretischen Didaktik ist jedoch – so PAUL HEIMANN – die Entwicklung eines operativen theoretischen Bewusstseins bei Lehramtsstudierenden (und eigentlich auch bei den in der Praxis tätigen Lehrern) an einem personalen Ort, den HEIMANN als „didaktisches Bezugsfeld“ bezeichnet. Nicht die alleinige Aneignung von Theorie aus pädagogischer, lernpsychologischer, soziologischer etc. Provenienz ist also das Ziel, sondern die Fähigkeit beim planenden, durchführenden und reflektierenden Lehrer, praktische Situationen im Unterricht auf Theorien bzw. Theoriefelder beziehen zu können.

Ergebnis dieser Bemühungen ist die so genannte *Strukturanalyse von Unterricht*, die wir als Grundelement der Modellstruktur der lerntheoretischen Didaktik noch näher kennen lernen werden. PAUL HEIMANN und WOLFGANG SCHULZ formulieren diese phänomenologisch orientierte komplexitätsreduzierende Aufgabe wie folgt:

„Wenn man das Phänomen Unterricht betrachtet, wie es sich im schulischen Alltag, wie in historischen Dokumenten darbietet, im Stadium der Durchführung wie in dem der Planung, so wird man zunächst von traditionellen Anschauungen darüber, von Unterrichtstheorie, von eigener Sympathie oder Antipathie radikal absehen müssen, damit das Erkenntnisobjekt unverstellt in den Blick kommt. Wenn man von dem, was sich zeigt, auch das Zufällige noch abstrahiert, das nur zum jeweiligen Unterrichtsbeispiel, nicht aber notwendig zum Unterricht überhaupt gehört, dann tritt die formale Struktur hervor, als deren inhaltliche Variation sich konkreter Unterricht beschreiben läßt.“ (Schulz 1965, S.23)

„Da es sich letzten Endes um didaktische Entscheidungen und ihre Begründung handelt, wird auf einer ersten Stufe ermittelt werden müssen, ob es konstante Situations-Momente gibt, auf die sich der Entscheidungs- und Begründungswille immer zu richten hat.“

Das geschieht in einer didaktischen Kategorial-Analyse, die einige strukturelle Konstanten von Unterrichtsvorgängen (Lehr- und Lern-Prozessen) herausarbeitet und deshalb zweckmäßigerweise hier als die Stufe der Struktur-Analyse bezeichnet werden soll. Sie entwirft eine didaktische Topologie der wichtigsten Entscheidungs- und Begründungsfelder und ist formaler Natur, auf die Konstituierung eines geschärften Struktur- und Problembewußtseins gerichtet. Die hier zu ermittelnden Grundkategorien (Strukturbegriffe) bezeichnen die Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht (als Ort didaktischer Prozesse) überhaupt. Sie geben an, welche

Bedingungen erfüllt sein müssen, wenn von Unterricht gesprochen werden darf.“
(Heimann 1962, S.415)

Ein so verstandenes *operatives*, also auf praktische Unterrichtssituationen gerichtetes *theoretisches Bewusstsein* ist aber ohne Theoriebezug nicht zu wissenschaftlich begründeten Entscheidungen fähig. Diese wären, wie HERWIG BLANKERTZ einmal ausführte, „vorwissenschaftlich naiv“ (Blankertz 1975, S.111). Natürlich hat HEIMANN dieses Problem gesehen. Über die „Strukturanalyse“ wird daher eine zweite Stufe didaktischer Reflexion „gesetzt“, die so genannte „Faktorenanalyse“. Erst im Zusammenwirken von struktur- und faktorenanalytischen Reflexionen konstituiert sich, so die Absicht der Lerntheoretischen Didaktik, überhaupt ein *operatives theoretisches Bewusstsein*.

1.2.2 Die Strukturanalyse des Unterrichts als zentrales Moment der Modellstruktur der Lerntheoretischen Didaktik

Das Ergebnis der Versuche, eine Komplexitätsreduktion durchzuführen und eine Planung und Analyse von Unterricht auf kategorial-analytischer Basis zu ermöglichen, ist die – bereits angesprochene – Strukturanalyse des Unterrichts der Lerntheoretischen Didaktik.

Der Unterricht wird als Phänomen betrachtet, das mindestens sechs konstitutive Momente erkennen lässt: 1. die Intentionen, 2. die Themen, 3. die Methoden, 4. die Medien, 5. und 6. die schon jeweils gegebenen Voraussetzungen, welche als anthropogene und als sozial-kulturelle Voraussetzungen bezeichnet werden.

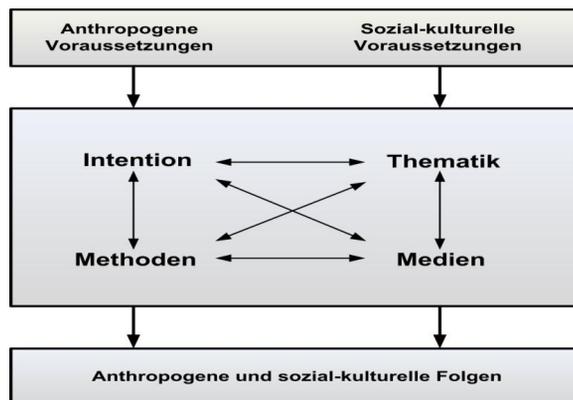


Abbildung 3: Die Strukturanalyse des Unterrichts der Lerntheoretischen Didaktik
(nach Heimann 1962, S.415f.).