

1

AUSWAHL

Grundlegende Aufsätze
aus der Zeitschrift
Die Deutsche Schule

Herausgegeben von
Prof. Dr. Heinrich Roth
Dr. Alfred Blumenthal

HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin

Inhaltsangabe

Wolfgang Klafki

Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung
Seiten 5–34

Wolfgang Kramp

Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger
Seiten 35–67

Ewald Kley

Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung
des kindlichen Interesses
Seiten 68–82

Ilse Lichtenstein-Rother

Arbeitsweisen im Sachunterricht und Möglichkeiten der
Differenzierung in der Grundschule
Seiten 83–105

Vorwort

Aus mancherlei schwerwiegenden Gründen steht heute die Schule nicht mehr nur im Vorfeld des gesellschaftlichen Geschehens. Mag sich die Entwicklung des Schulwesens auch nur langsam vollziehen, die Diskussion pädagogischer und schulorganisatorischer Probleme hat im letzten Jahrzehnt an Umfang und Bedeutung so zugenommen, daß jeder Lehrer an ihr teilnehmen muß. Besonders die an der Praxis orientierte Theorie wird für den Lehrer immer wichtiger. Zu den Problemen, die uns in den zwanziger Jahren beschäftigt haben, sind neue und andersartige hinzugetreten. Ihre Auswirkung auf Erziehung und Unterricht ist schon jetzt erkennbar und wird in nächster Zukunft in noch größerem Maße spürbar werden.

In einer solchen Situation bekommen die Aufsätze einer Zeitschrift, denen von einer erziehungswissenschaftlich durchdachten und geklärten Grundauffassung aus der Brückenschlag zur Gestaltung der Schularbeit nach Überzeugung und Erfahrung der Leser wirklich gelungen ist, eine besondere pädagogische Bedeutung.

Wir sehen uns in dieser Auffassung dadurch bestätigt, daß eine Reihe von Aufsätzen, die wir in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ veröffentlicht haben und die längst vergriffen sind, immer wieder angefordert werden. Sie scheinen als Arbeitsgrundlage für pädagogische Arbeitsgemeinschaften, in Studienseminaren, in den Übungen der Pädagogischen Hochschulen und in Lehrerkonferenzen eine deutlich empfundene Lücke ausfüllen zu können.

So hat sich der Verlag entschlossen, eine Reihe von Heften herauszugeben, um bedeutsame, die pädagogische Arbeit fördernde Aufsätze von neuem zur Verfügung zu stellen.

Der erste Band dieser Reihe bringt vier Aufsätze, die in beispielhafter Weise unmittelbar der Unterrichtspraxis dienen, dabei jedoch pädagogische Einsichten von grundsätzlicher Bedeutung vermitteln.

Wolfgang Klafki veröffentlichte in Heft 10/1958 seinen Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ und setzte damit von neuem eine Diskussion über Fragen der Didaktik in Gang, die in diesem Jahre mit der Didaktik-Tagung der Pädagogischen Hochschulen in Trier einen neuen Höhepunkt erreichte.

Beachtung fanden insbesondere die fünf didaktischen Grundfragen, mit denen der Verfasser die allgemeine Frage nach dem Bildungsgehalt konkretisierte. Mit diesen kann der Lehrer etwas anfangen, zumal die Hauptfragen in Teilfragen gegliedert und sogleich aus der praktischen Schularbeit heraus beantwortet werden. Drei ausführliche Beispiele aus den Bereichen der Sachkunde, Raumlehre und muttersprachlichen Bildung weisen die Anwendbarkeit, aber auch den pädagogischen Ertrag der fünf didaktischen Grundfragen nach.

Der Aufsatz von Wolfgang K r a m p „Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger“ erschien in Heft 2/1962. Er greift die von Wolfgang Klafki entwickelten Gedanken zur didaktischen Analyse auf und macht sie für die unterrichtspraktische Ausbildung der Lehrer nutzbar. Darüber hinaus behandelt er den gesamten Bereich einer recht verstandenen Unterrichtsvorbereitung. Dieser ist in vier große Abschnitte gegliedert, die zueinander in mannigfacher Wechselbeziehung stehen: pädagogische Vorbesinnung, didaktische Analyse, methodische Vorbereitung, Unterrichtsplanung. Die Ausführungen zu den einzelnen Abschnitten sind das Ergebnis schulpraktischer Versuche und schulpädagogischer Übungen. Sie enthalten so viele Einzelheiten und unmittelbar anwendbare Hinweise und Anregungen für die Vorbereitung des Unterrichts, daß sie besonders dem jungen Lehrer – aber nicht nur ihm – zu einer wertvollen Hilfe für seine Unterrichtsgestaltung geworden sind.

Den Aufsatz von Ewald K l e y „Das didaktische Prinzip der Lücke zur Aktualisierung des kindlichen Interesses“ veröffentlichten wir in Heft 11/1959. Seine Untersuchung geht von einer speziellen Frage der Unterrichtsvorbereitung aus: Wie können wir kindliches Interesse für den Unterrichtsgegenstand wecken? Und er beantwortet die Frage hauptsächlich auch vom Unterrichtsgegenstand aus: Je lebendiger, natürlicher und wirklichkeitsnäher der Unterricht werden soll, desto zielstrebigere müssen gerade die im Gegenständlichen ruhenden Antriebs- und Steuerungskräfte bindend und helfend zum Einsatz gelangen.

Den letzten Aufsatz dieses Bandes „Arbeitsweisen im Sachunterricht und Möglichkeiten der Differenzierung in der Grundschule“ von Ilse L i c h t e n s t e i n - R o t h e r entnehmen wir dem Heft 1/1957. Obwohl die Arbeit vor etwa 6 Jahren geschrieben wurde, hat sie nichts von ihrer Aktualität und ihrer Bedeutung für die beiden wichtigen pädagogischen Aufgaben, die im Thema genannt sind, verloren. Insbesondere die Ausführungen zur Differenzierung der Anforderungen im Lesen und Rechtschreiben, bei Sprachübungen und im Rechnen zeigen so klare und weithin praktisch erprobte und bewährte Maßnahmen und Hilfen auf, daß der Lehrer in seinen Bemühungen um eine sinn- und maßvolle Differenzierung hier gut beraten ist.

Wir werden fortfahren, eine Auswahl von wesentlichen Aufsätzen zu treffen, die als erziehungswissenschaftlich fundierte Beiträge zur Gestaltung der Schulwirklichkeit herausgestellt zu werden verdienen. Dabei sind wir der Überzeugung, daß das Angebot einem ebensolchen Bedarf entspricht.

WOLFGANG KLAFKI

Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung

Erster Abdruck in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ 1958, H. 10, S. 450–471, jetzt in der hier vorliegenden veränderten Fassung auch in meinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, Weinh. 1963 – Ein Teil der Änderungen, die der Aufsatz – besonders im Teil C – in der neuen Fassung erfahren hat, geht auf Anregungen zurück, die ich der Arbeit von W. Kramp: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger (vgl. den Abdruck in diesem Band) verdanke.

A. Die Fragestellung

Die Unterrichtsvorbereitung ist eine jener Aufgaben des praktischen Schulmannes, in denen Grundprobleme der Schulpädagogik wie in einem Brennpunkt zusammentreffen¹. Sie ist der Ort, an dem das für alle Erziehung grundlegende Verhältnis der Wechselwirkung von Theorie und Praxis, das Zusammenspiel von Erfahrung und Besinnung ausgetragen werden muß. Jede gute Vorbereitung auf eine Unterrichtsstunde, eine Stundenreihe oder eine Unterrichtseinheit ist ebenso sehr ein kleiner, neuer geistiger Vorentwurf wie das Ergebnis früherer Unterrichtserfahrung. Macht man sich diesen „Entwurf-Charakter“ einer rechten Vorbereitung deutlich – jede Unterrichtsplanung gilt ja sozusagen nur „auf Probe“ –, dann verträgt sich die hohe Wertschätzung der

¹ Zum Problem der Unterrichtsvorbereitung vgl. H. Roth: „Die Kunst der rechten Vorbereitung“ und „Die ‚originale Begegnung‘ als methodisches Prinzip“, beide Aufsätze jetzt in „Päd. Psychologie des Lehrens und Lernens“, 5. Aufl. Hannover 1962. – H. Bach: Die Unterrichtsvorbereitung, Hann. 1957. – F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung, 5. Aufl. München 1950, S. 325 ff. – O. Scheibner: „Theorie der Vorbereitung auf den arbeitsbetonten Unterricht“ in „Arbeitschule in Idee und Gestaltung“ 3. Aufl., Heidelberg 1951, S. 269 ff. – F. Schneider: Einführung in die Erziehungswissenschaft, 2. Aufl., Graz-Wien-Köln 1953, S. 371 ff. – H. W. Jannasch: Unterrichtspraxis in der Volksschule, Wolfenb.-Hann. 1947, S. 35 ff. – J. Esterhues: Didaktik, Paderb. 1949 (2. Auflage), S. 76 ff. – E. Zeissig: Vorbereitung auf den Unterricht, 2. Aufl. Langensalza 1922. – Fr. Förster: Die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht, Langensalza 1931. – R. Peter: Grundlegender Unterricht, Bad Heilbr. 1954, S. 69 ff. – R. Seyfert: Allgemeine praktische Unterrichtslehre, München-Berlin 1930, S. 476 f. – Fr. Huber: Allgemeine Unterrichtslehre im Abriss, Bad Heilbrunn, 5. Aufl. 1957, S. 94 bis 99. – F. Rettenmaier: Kleine Unterrichtslehre, München o. J., S. 63 bis 68. – G. Wößner: Lernen und Lehren, Stuttgart 1948, S. 63 f., 71 ff. – O. Vogelhuber: Allgemeine Unterrichtslehre, München o. J., S. 45. – J. Tille: Allgemeine Unterrichtslehre, Wien 1950. – M. Rösner: Unterrichtstechnik, 2. Aufl., Hann. 1955. – E. Meyer: Unterrichtsvorbereitung in Beispielen, Bochum 1961; ders.: Die Elastizität der Unterrichtsvorbereitung, Westermanns Päd. Beiträge 1961, S. 297 ff. – W. Kramp: Art. „Unterrichtsvorbereitung und Nachbesinnung“, Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. Groothoff u. Stallmann, Stuttgart 1961; – ders.: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger, Die Deutsche Schule 1962, S. 78 ff.; jetzt in diesem Band.

Unterrichtsvorbereitung durchaus mit der Anerkennung der Tatsache, daß letztlich jede Unterrichtsstunde eine Fülle unvorhersehbarer Möglichkeiten in sich birgt und daß die Offenheit des Lehrers für solche u. U. aufspringenden neuen Situationen, Impulse, Schwierigkeiten geradezu ein Kriterium seiner pädagogischen Meisterschaft ist².

II

Man kann den prinzipiellen Sinn der Unterrichtsvorbereitung in die Formel fassen: Die Vorbereitung soll eine oder mehrere Möglichkeiten zu fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten entwerfen.

Auch angesichts dieser Sinnggebung besteht die Gefahr, daß man die Aufgabe vor allem oder gar allein als eine Vorbesinnung über das Wie der zu stiftenden Begegnung versteht, m. a. W.: daß man die Vorbereitung primär oder ausschließlich als eine *methodische* Aufgabe betrachtet. Gewöhnlich steht im Bewußtsein derer, die so denken, ein methodisches Prinzip (etwa Selbsttätigkeit) oder eine methodische Form (etwa Gruppenunterricht) im Vordergrund, und die Frage lautet dann: Wie ist der zu behandelnde Stoff im Sinne dieses Prinzips oder dieser Form zu gestalten? (Dabei ist es grundsätzlich gleichgültig, ob das methodische Prinzip oder die Unterrichtsform ein Formalstufenschema ist oder ob es um „Selbsttätigkeit“, „Werkstätigkeit“, „Unterrichtsgespräch“ o. a. geht.)

Dieser Fehldeutung gegenüber ist in der Literatur zum Thema der Unterrichtsvorbereitung immer wieder darauf hingewiesen worden, daß die methodische Besinnung nur der letzte, wenn auch unabdingbare und in gewisser Weise krönende Schritt einer rechten Vorbereitung sei. Der methodischen Vorbereitung wird immer wieder die Beschäftigung mit der im Unterricht zu vermittelnden bzw. zu erarbeitenden Sache als erster Vorbereitungsschritt gegenübergestellt. Aber hier taucht sogleich eine schwerwiegende Frage auf, die sich im Fortgang unserer Ausführungen als Kernfrage des ganzen Vorbereitungsproblems enthüllen wird: Was ist denn „die Sache“? Was sind denn die sogen. „Unterrichtsstoffe“ ihrem Wesen nach?

III

Wir gehen von der gewöhnlichen Situation des Lehrers aus. (Gewöhnlich bedeutet hier: Von der Situation des Lehrers, der nicht zugleich

² Der sogen. „Gelegenheitsunterricht“ wird im Ganzen der Schulwirklichkeit immer ein Grenzfall bleiben. Und selbst er ist im strengen Sinne nicht etwa der Widerpart vorbereiteten Unterrichts. Vielmehr schießt in ihm – wo er gut erteilt wird – all das an geistiger Arbeit, was sonst in der Vorbereitung geleistet werden muß, gleichsam in den Augenblick ein, in dem der Lehrer sich einer unerwartet aufspringenden, fruchtbaren Situation stellt und sie aufgreift.

Lehrplangestalter oder Erziehungstheoretiker ist.) Im Blick auf diese Normalsituation der Schulpraktiker fragen wir: Welcher Art sind die „Sachen“, die dem Lehrer als Gegenstände der Vorbereitung begegnen?

1. Zunächst ergibt sich: Der Rahmen der dem Praktiker in der Situation begegnenden Gegenstände ist im wesentlichen durch den Lehrplan abgesteckt. Das gilt auch dort, wo der Lehrplan die erstrebenswerte Form des „Rahmenplans“ bzw. von „Richtlinien“ angenommen hat, also eines Planes, der die zu behandelnden Einzelstoffe nicht durchgehend festlegt, sondern sich auf die Angabe von Grundproblemen oder Themenfeldern – meist durch exemplarische Beispielthemen ergänzt – beschränkt, während er die Auswahl des Besonderen der einzelnen Schule oder dem einzelnen Lehrer überläßt³.

Die oben gestellte Frage nach dem Wesen der „Gegenstände“ der Vorbereitung läßt sich jetzt bereits schärfer fassen: Welcher Art sind jene Stoffe oder Themen des Lehrplans?

2. Wir können hier nicht in eine eingehende Kritik der verschiedenen Antworten eintreten, die auf diese Frage gegeben worden sind und bis heute – implizit oder explizit – immer wieder gegeben werden: etwa der Auffassung, daß das Spezifikum der Lehrplanstoffe ihre „Wissenschaftlichkeit“ sei oder jener anderen, daß Lehrplaninhalte gleich Kulturinhalten seien, genauer: gleich den Inhalten der verschiedenen kulturtragenden und kulturschaffenden Mächte wie Kirche, Rechtswesen, Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft und Berufswesen. Die spezifisch pädagogische Antwort auf jene Frage scheint uns lauten zu müssen: Es charakterisiert die Stoffe des Lehrplans wesensmäßig, daß sie von den Lehrplangestaltern als *Bildungsinhalte* gemeint sind. Jene Stoffe müssen also als Bildungsinhalte betrachtet und als solche in der praktischen Schularbeit zur Geltung gebracht werden.

Es ist also immer schon eine Vorentscheidung gefallen, wenn der Schulpraktiker seine Vorbereitungsarbeit in Angriff nimmt. Aus der Fülle denkbarer Kulturinhalte sind bestimmte Inhalte oder Inhaltsbereiche als *Bildungsinhalte* ausgewählt worden. Der Praktiker faßt die Lehrplaninhalte nicht „unvoreingenommen“ auf; er weiß um die in diesen Inhalten gleichsam eingeschlossene Vorentscheidung; jedenfalls sollte er darum wissen.

Ein weiteres Mal können wir unsere Frage nach dem Wesen der „Sachen“, mit denen sich der Lehrer in der Vorbereitung zunächst aus-

³ Auch dort, wo der Lehrer bereit ist, die durch das Interesse und die Fragen der Schüler aufspringenden Probleme aufzugreifen, muß er sie im Normalfalle auf den vorgegebenen Rahmen des Lehrplans beziehen. Wo er dagegen, angeregt durch solche von den Schülern aufgeworfenen Probleme, für die Aufnahme neuer, den bisherigen Rahmen des Lehrplanes sprengender Inhalte in die Arbeit der Schule eintritt, da verläßt er die Normalsituation des Praktikers und greift – durchaus legitim – in die Diskussion um die Lehrplangestaltung ein.

einanderzusetzen hat, schärfer fassen und sagen: Der erste Schritt der Unterrichtsvorbereitung ist das Eindringen in die Bildungsinhalte. Der Praktiker muß die in den Lehrplaninhalten verborgene pädagogische Vorentscheidung der Lehrplangestalter gleichsam noch einmal vollziehen. Er muß der Frage nachsinnen, welche Momente es denn gewesen sein mögen, die dazu geführt haben, einen bestimmten Inhalt oder ein bestimmtes Grundproblem in den Lehrplan aufzunehmen, d. h. sie als mögliche und in der praktischen Unterrichtsarbeit zu verlebendigende *Bildungsinhalte* auszuwählen.

Es wäre – so scheint uns – eine zeitliche und gedankliche Überforderung des Lehrers, wollte man von ihm erwarten, daß er sich den Inhalten in jeder Vorbereitung zunächst in einer vorpädagogisch verstandenen „Sachlichkeit“ stellte⁴, also etwa in der Haltung des Wissenschaftlers, der den betreffenden Inhalt als fachwissenschaftliches Forschungsproblem betrachtet. Das gilt unseres Erachtens nicht nur für die Lehrer der Volks-, Mittel- und Berufsschulen, sondern auch für die höhere Schule! Sehr wohl ist von dem sich der Vorbereitung widmenden Lehrer zunächst eine Konzentration auf die „Sache“ gefordert, auf das „Was“ des Unterrichts. Aber diese „Sache“ ist für ihn von vornherein ein unter pädagogischem Aspekt gesehener Gegenstand, der einem jungen Menschen zum „geistigen Eigentum“ werden soll, kurz: ein *Bildungsinhalt*. Die bildenden Momente eines Inhaltes, das in ihm, was zur Bildung werden kann oder sollte, gilt es herauszuarbeiten.

Der für die erste Phase der Unterrichtsvorbereitung in der Literatur bisweilen gebrauchte Begriff „Sachanalyse“ trifft also noch nicht das Wesentliche, ja er beschwört die Gefahr herauf, daß man darunter eine vorpädagogisch-fachwissenschaftliche Analyse versteht, diese direkt zur Grundlage des Unterrichts macht und damit die spezifisch pädagogische Aufgabe aus dem Blick verliert.

3. Die von dem sich vorbereitenden Lehrer erwartete „Objektivität“ und „Sachlichkeit“ erfordert eine besondere Art des Fragens. Der Lehrer muß zwei Positionen einnehmen, in sich verwirklichen können: Er steht einerseits stellvertretend für den „Laien“, der der junge Mensch einmal werden soll, und er steht zum anderen stellvertretend für den jungen Menschen selbst und seine jeweiligen Möglichkeiten. In der Position des „Laien“ vertritt er etwa den demokratischen Staatsbürger, der sich für

⁴ Wir unterscheiden uns hier in gewisser Weise von der Auffassung H. Roths, der in seinem Aufsatz „Die Kunst der rechten Vorbereitung“ (a. a. O.) betont, es sei „völlig verkehrt“, bei dem ersten Vorbereitungsschritt „schon an das Kind oder den Jugendlichen zu denken. Es geht zunächst nur um die Sache“ (a. a. O. S. 128). Eine solche vorpädagogische Sachbegegnung scheint uns allerdings eine entscheidend wichtige Voraussetzung rechten Lehrerdaseins zu sein. Wir meinen jedoch, daß sie – grundsätzlich betrachtet – ihren eigentlichen Ort in der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung – auch in der vom Lehrer ständig geforderten privaten Weiterbildung – hat. In ihr geht es um die eigene Bildung des Lehrers, die eine Voraussetzung seiner Bildungsarbeit und also auch jeder Unterrichtsvorbereitung ist.

unsere Gesellschaft und unseren Staat mitverantwortlich wissen soll, oder das lebendige Glied der religiösen Gemeinde, zu der sich Lehrer und Schüler gemeinsam bekennen, oder den „Konsumenten“, der angesichts des Angebotes an kulturellen Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten kritisch-geschmackvoll auszuwählen wissen sollte usw. In diesen Perspektiven muß der Lehrer sich in seiner Vorbereitung von der jeweiligen „Sache“ treffen lassen, echt und ernst; denn er kann seine Aufgabe, Kinder zu erziehen und zu lehren, nur erfüllen, wenn er den Gehalt des erziehend oder lehrend zu Erschließenden *repräsentieren*, in sich selbst darstellen, glaubhaft vertreten kann: Das Gedicht, das er morgen im Unterricht Kindern darbieten, mit ihnen interpretieren und nachgestaltend sprechen will, muß ihn selbst noch einmal „verzaubern“, erschüttern, beglücken, „stimmen“ können, das Problem, dem die nächsten Physikstunden gewidmet sein sollen, muß ihn selbst noch einmal wie ein ungelöstes Rätsel zum Staunen, Fragen, Experimentieren, Hypothesen-Entwerfen anregen können als ein Stück der den Menschen – den *common man*, der wir alle außerhalb unseres Spezialberufes sind – betreffenden, ihm bedeutsamen Wirklichkeit. – In der zweiten Position, als Stellvertreter des jungen Menschen, muß der Lehrer jenen Frage- und Verständnishorizont des „gebildeten Laien“ noch einmal aus der Perspektive des Kindes bzw. des Jugendlichen auf seiner jeweiligen Bildungsstufe in den Blick fassen, muß er die besonderen Fragen, Interessen, Sichtweisen des Zöglings in sich verlebendigen und auf ihre tieferen Bildungsmöglichkeiten hin abtasten.

Die „Sache“, um die der Lehrer sich bemühen, deren Struktur, deren Bildungsgehalt er erschließen soll, ist also ein eigentümlich dynamisches Gebilde: indem sie den jugendlichen Geist zugleich erschließen und erfüllen soll, weist sie voraus auf die zukünftigen Aufgaben und Möglichkeiten des reifen Lebens.

4. Übernimmt man für alle auf die Inhaltlichkeit, auf das „Was“ des Unterrichts und der Bildung gerichteten gedanklichen Bemühungen den Begriff *Didaktik* (– in Abhebung von der auf das „Wie“ gerichteten *Methodik* –), so kann man die erste Aufgabe des sich vorbereitenden Lehrers als *didaktische Analyse* bezeichnen. Es leuchtet ein, daß wir zunächst die Begriffe „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ klären müssen, wenn wir dem Wesen der didaktischen Analyse auf die Spur kommen wollen. Gerade weil es uns im letzten um ein ganz praktisches Problem der Schularbeit geht, dürfen wir uns hier die „Anstrengung des Begriffs“, die Auseinandersetzung mit den schwierigen theoretischen Grundlagenfragen dieser Praxis nicht ersparen.

B. Bildungsinhalt und Bildungsgehalt

1. Wer von Bildungsinhalten spricht, der erkennt damit zugleich den Begriff „Bildung“ als einen pädagogischen Grundbegriff an. Aber es

wäre falsch zu glauben, jeder, der den Begriff „Bildungsinhalt“ gebrauchte, lege in diesen Begriff notwendig auch schon eine ganz bestimmte Bildungsauffassung hinein, er lasse in ihn – sei es auch unausgesprochen – unausweichlich sein letztlich metaphysisch oder weltanschaulich begründetes Bildungsideal einfließen. Demgegenüber scheint uns der Begriff „Bildungsinhalt“ auch dort sinnvoll verwendbar, wo von der umstrittenen Problematik der Bildungsideale abgesehen wird und wo man sich auf ein so weites – und doch nicht bloß formales – Verständnis des Begriffes „Bildung“ einigt, wie es etwa in Th. Litts Formulierung zum Ausdruck kommt: „Wenn wir einen Menschen gebildet nennen . . . , dann meinen wir doch wohl zumindest dies, daß es ihm gelungen sei, in dem Ganzen seiner Existenz, in der Mannigfaltigkeit der in ihm vereinigten Gaben, Möglichkeiten, Antriebe, Leistungen eine gewisse *Ordnung* herzustellen, die das Eine zu dem Anderen in das rechte Verhältnis setzt und sowohl die Überbetonung als auch die Unterdrückung des Besonderen verhütet. Nun aber kann der Mensch nie und nimmer in sich selbst Ordnung stiften, es sei denn, daß er auch seine Beziehungen zur *Welt* in angemessener Weise geregelt habe. Nehmen wir das eine mit dem anderen zusammen, so dürfen wir als „Bildung“ jene Verfassung des Menschen bezeichnen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen“⁵. Noch vorsichtiger formuliert E. Weniger in seiner Abhandlung: „Bildung und Persönlichkeit“: Bildung bleibt „ihrem Wesen nach im Vorhof dieses Lebens; sie bereitet die Entscheidungen des Lebens nur vor, an denen der Mensch ‚Persönlichkeit‘ zu werden vermag.“ Und im Hinblick auf Bildung als das „Werk der Erziehung“ sagt er: „Bildung ist der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann“⁶. Eine so schlichte Sinnggebung des Begriffes „Bildung“, wie sie uns in den angeführten Aussagen Litts und Wenigers empfohlen wird, kann uns bereits genügen, wenn wir uns jetzt einer genaueren Bestimmung der Begriffe „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ zuwenden.

2. Was ist es denn, was einen Inhalt zum *Bildungsinhalt* zu machen vermag? – Otto Willmann hat in seiner „Didaktik als Bildungslehre“ die allgemeine Antwort gegeben, es sei der „Bildungsgehalt“ eines Stoffes, und er erläutert diese Aussage wie folgt: „In dem Ganzen der anzueignenden Inhalte gibt es Wesentliches und Unwesentliches, Früchte und Blätter, Inneres und Außenwerk; in der Verarbeitung des Stoffes durch den Lernenden machen sich Unterschiede geltend . . . ; die Verinnerlichung des Dargebotenen hat verschiedene Grade: das

⁵ Th. Litt: Naturwissenschaft und Menschenbildung, 2. erw. u. verb. Aufl., Heidelberg 1954, S. 11.

⁶ E. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o. J., S. 138.

eine dringt bis zu den Wurzeln des inneren Wachstums vor, das andere kommt über eine peripherische Stellung nicht hinaus. Wir unterscheiden von dem Gesamtgehalt eines Lehrgegenstandes dessen Bildungsgehalt und verstehen unter dem letzteren die Teile und Momente des ersteren, von welchen dessen Bewurzelung und Verinnerlichung ausgeht und von deren Haften oder Nichthaften der Wert des Lernens und des Übens wesentlich abhängt... Lehre so, daß das Gegebene gelernt werde... und daß dessen Bildungsgehalt zur Geltung komme"⁷. Ein Bildungsinhalt ist also kein äußerlich gegebener Stoff, „vielmehr liegt in diesem Inhalt selbst eine organische Kraft, welche bei ihrer Aufnahme in den Geist bestimmend in die Vorstellungen und Gedanken eingreift, sie sich konformiert und damit erst die innere Gestaltung bewirkt“.⁸

Ein Bildungsinhalt erscheint demgemäß, dank des in ihm liegenden Bildungsgehaltes, als „ein Weises“, ein Lebendiges, ein Unsichtbar-Gegenständliches, das es zu erfassen gilt, um sich der Sache zu bemächtigen. Eine auf dieser Anschauung fußende Didaktik... geht in die einzelnen Gegenstände und Stoffe ein, um deren innere Struktur und Gliederung, den Idealgehalt oder ‚das Weise‘ in ihnen, ihre Samenkräfte und treibenden Potenzen festzustellen“⁹.

Willmanns Begriff „Bildungsgehalt“ und seine eben skizzierte Auslegung stellen eine entscheidende Entdeckung in der Geschichte der Didaktik dar. Aber in dieser allgemeinsten Form vermag uns Willmanns Begriffsbestimmung noch nicht die erforderliche Klärung für unser Anliegen zu geben. Wir müssen also über Willmann hinaus weiterfragen.

3. Die Begriffe „Bildungsinhalt“, „Bildungsgehalt“ und „Bildungswert“ fanden seit Willmann in immer stärkerem Maße in die Bildungstheorie Eingang. Willmanns Auslegung begünstigte die Vorstellung, daß den objektiven Inhalten rein als solchen, unabhängig von denjenigen, die sie als geistige Inhalte in sich aufnehmen, ein bestimmter Bildungsgehalt bzw. Bildungswert zukomme. Im Rahmen dieser Grundüberzeugung hielten sich bis zu Kerschensteiners „Theorie der Bildung“ (1926) alle Versuche, den mit den Begriffen „Bildungsgehalt“ oder „Bildungswert“ bezeichneten Problemen weiter nachzugehen. Erst die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat hier einen entscheidenden neuen Schritt getan.

Besonders H. Nohl und E. Weniger arbeiteten gegenüber dem Objektivismus Willmanns und Kerschensteiners heraus, daß eine doppelte Relativität für das Wesen der Bildungsinhalte bzw. ihrer Bildungsgehalte

⁷ O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, 6. Aufl., Freib. 1957, S. 326.

⁸ a. a. O., S. 324.

⁹ Ders.: Aus Hörsaal und Schulstube, Freib. 1904, S. 59.

oder Bildungswerte geradezu konstitutiv ist: Was ein Bildungsinhalt sei oder worin sein Bildungsgehalt oder Bildungswert liege, das kann erstens nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche gesagt werden, die gebildet werden sollen, und zweitens nur im Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation mit der ihr zugehörigen Vergangenheit und der vor ihr sich öffnenden Zukunft.

Die erste Relativität wird betont, wenn H. Nohl die Einstellung auf das Leben des Zöglings als „das pädagogische Kriterium“ bezeichnet: „Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?“¹⁰ Das ist die Konkretisierung der These Martin Bubers, daß bewußte und gewollte Erziehung immer „Auslese der wirkenden Welt“ sei¹¹. R. Peter hat den gleichen Sachverhalt im Blick, wenn er sagt, daß „der Unterrichtsgegenstand abhängig von der didaktischen Zielsetzung des Lehrers“ sei. „Im Begriff Unterrichtsgegenstand steckt somit ein Zielfaktor“¹².

Die zweite, historische Relativität dessen, was als „Bildungsinhalt“, „Bildungsgehalt“ oder „Bildungswert“ angesprochen werden darf, ist besonders nachdrücklich von E. Weniger betont worden. Die Rede von Bildungsgütern oder Bildungsinhalten meint zunächst, „daß der Redende in der Berührung mit einem geistigen Gehalt, mit einem Bestandteil und Ausschnitt der Kultur, mit einer Dichtung, einem Gemälde, einer Musik, einer Staatsauffassung, einer geschichtlichen oder religiösen Persönlichkeit bildende Eindrücke erfahren hat. Sie sind sein geistiges Eigentum geworden, wie man dann bildlich sagen darf, sie gehören zu ihm, und es ist ja die Eigentümlichkeit des Geistigen, daß es so etwas gibt: ein in sich geschlossenes, selbständiges Gebilde wie eine Sonate, ein geschichtliches Menschenleben, ein Gedicht, eine Kulturepoche . . . kann ganz von einem Menschen ergriffen und besessen werden und bleibt doch, was es ist, bleibt unverbraucht und selbständig. Aber für den durch dieses Gebilde ‚Gebildeten‘ ist es sein Bildungsgut geworden, er hat die in ihm verborgenen Werte als ‚Bildungswerte‘ im Gang seiner Bildung erfahren, er besitzt sie. Nun erfährt er, daß auch andere die bildende Kraft dieser Inhalte erlebt haben, etwa die Gruppe des gleichen Bildungsganges oder des gleichen Bildungsinteresses, des gleichen Berufes und der gleichen gesellschaftlichen Schicht, der gleichen Landschaft oder des gleichen Stammes. So gewöhnt man sich daran, Bildungsgut das zu

¹⁰ H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Aufl., Frankf. a. M. 1949, S. 127.

¹¹ M. Buber: Reden über Erziehung, Heidelberg 1953, S. 23.

¹² R. Peter: Grundlegender Unterricht, Bad Heilbrunn 1954, S. 72, vergl. S. 74 f.

nennen, was von größeren Gruppen durchgängig gemeinsam als bildend erlebt wird...¹³ – Aber das ist doch erst die eine Seite des historischen Charakters aller Bildungsinhalte. Die andere wird sichtbar, sobald man sich klar macht, daß „Geschichtlichkeit“ nicht nur einen rückwärts gerichteten Aspekt hat, sondern auch einen, der in die Zukunft weist. Es ist eine unreflektierte, keineswegs selbstverständliche Annahme, daß das, was dem von Bildungsgehalten Redenden „in seinen Bildungserlebnissen Bildungsgut geworden ist und was er mit seiner Generation... als gemeinsames Bildungsgut erfahren hat, auch künftigen Geschlechtern... Bildungsgut werden wird, d. h. die gleichen Bildungserlebnisse hervorrufen und die gleiche Endgestalt des gebildeten Menschen, Deutschen, Christen ergeben müsse“¹⁴. Hält man die Einstellung auf das Leben des Zöglings als das pädagogische Kriterium fest, so wird man Wenigers These zustimmen müssen: Das Problem der Auswahl und Konzentration der Bildungsinhalte stellen, heißt... sich besinnen auf die existentielle Konzentration, in der uns in unserem Lebenszusammenhang die geistig-geschichtliche Welt gegeben ist, und zwar von den Aufgaben aus, die sich in unserer konkreten Situation jeweils vorfinden. Im Fortgang des Lebens liegen für Volk, Gruppe, Einzelnen immer bestimmte Aufgaben bereit¹⁵.“ Das heißt also, daß alles, was Bildungsinhalt zu heißen beansprucht, zugleich einen Bezug zur Zukunft des zu Erziehenden haben muß, jener Zukunft, für die die Erziehung den jungen Menschen ausrüsten will und die sie also – ohne falsche Verfrühungen und ohne Einengung der zukünftigen Entscheidungsfreiheit des Zöglings – „vorwegnehmen“ muß¹⁶.

4. Jene Bildungsinhalte also, die dem Lehrer in der Gestalt des Lehrplans sich darbieten und deren Bildungsgehalt (oder Bildungswert) es in der „didaktischen Analyse“ aufzuspüren gilt, müssen als eine in bestimmten geistig-geschichtlichen Situationen und im Blick auf bestimmte Kinder (Lebenskreise, Schulformen, Bildungsstufen) getroffene Auswahl verstanden werden. Die Lehrplangestalter nehmen an, daß diese Inhalte, wenn die betreffenden Kinder oder Jugendlichen sie sich innerlich zu eigen gemacht haben, den jungen Menschen dazu befähigen werden, in sich und zugleich in seiner Beziehung zur Welt „eine gewisse Ordnung herzustellen“ (Litt), „Verantwortung zu übernehmen“ (Weniger), Lebensnotwendigkeiten zu bewältigen und freie Lebensmöglichkeiten zu ergreifen. Die Bildungsinhalte sollen solche Ord-

¹³ E. Weniger: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim o. J., S. 48 f.

¹⁴ a.a.O., S. 49.

¹⁵ a.a.O., S. 97.

¹⁶ Zum Gesamtproblem der historischen Relativität der Bildungsinhalte vgl. die erste meiner „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft), Weinh. 1963.

nungen bzw. Ordnungsmöglichkeiten, Verantwortungen, unausweichliche Lebensnotwendigkeiten und freie Lebensmöglichkeiten repräsentieren, und das heißt zugleich: den jungen Menschen für Ordnungen (etwa rechtliche, soziale, sittliche), Verantwortungen (etwa mitmenschliche oder politische), Notwendigkeiten (etwa die Beherrschung der sogen. Kulturtechniken, eines Mindestmaßes an lebendigem Wissen usf.), freie geistige Möglichkeiten (etwa die der Freizeitgestaltung durch musische Betätigung und musischen Genuß, der Berufswahl usw.) erschließen.

Solche Erschließung, solches Offen-machen für Inhalte und Werte können die sogen. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen ist: Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des *Bildungsgehaltes*. Jeder besondere *Bildungsinhalt* birgt in sich also einen *allgemeinen Bildungsgehalt*¹⁷.

Die Aufgabe der didaktischen Analyse als des ersten und wichtigsten Schrittes der Unterrichtsvorbereitung ist es folglich, „den Bildungsgehalt der Lehrgegenstände zu heben“¹⁸, aus dem Lehrgut als das pädagogisch Entscheidende das herauszustellen, „von dem seine Verinnerlichung (anders ausgedrückt: die erschließende Wirkung; d. Verf.) abhängt oder umgekehrt, in dem sich die Form der subjektiven Bildung erfüllt und vollendet“¹⁹. M. a. W.: Die didaktische Analyse soll ermitteln, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt. Dabei erweist sich der Bildungsgehalt fast immer als ein „Geflecht von Beziehungen“²⁰, als „eine Zusammenhangsbestimmtheit, ein Relationskomplex, der selbst wiederum in größeren... Zusammenhang gestellt ist...“²¹.

¹⁷ An dieser Stelle zeigt sich, daß das Bemühen um die Klärung des Begriffes Bildungsgehalt seit Willmann nichts anderes ist als die Wiederaufnahme des Ringens um das pädagogische Problem des Elementaren, wie es von Pestalozzi aufgeworfen wurde und heute erneut rege diskutiert wird. Vergl. dazu u. a. vom Verf. „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, 2. erw. Aufl., Weinheim 1963, „Die Bedeutung des Elementaren für die Bildungsarbeit der Volksschule“, „Die Deutsche Schule“, 50. Jg. 1958, S. 6 ff; ders.: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Exemplarischen, Fundamentalen, Handbuch für Lehrer, Bd. 2, Gütersloh 1961.

¹⁸ Willmann: Didaktik als Bildungslehre, a. a. O., S. 460.

¹⁹ Nohl: Die pädagogische Bewegung . . . a. a. O., S. 144.

²⁰ Peter: Grundlegender Unterricht, a. a. O., S. 77.

²¹ Petzelt: Grundzüge systematischer Pädagogik, Stuttgart 1947, S. 78.

(C.) Die didaktische Analyse

Erst nach diesen grundsätzlichen Vorüberlegungen zu den Begriffen „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ kann die Aufgabe der didaktischen Analyse genauer charakterisiert werden. Wir konkretisieren die allgemeine Frage nach dem Bildungsgehalt, den die didaktische Analyse ermitteln soll, indem wir sie in fünf didaktische Grundfragen übersetzen. Es wird dabei unmittelbar einleuchten, daß die Antworten auf jene Fragen im letzten meist nur aus der ganz konkreten geistigen Situation der jeweiligen Schulklasse gegeben werden können; so werden unsere Beispiele immer noch ein Stück von der konkreten Schullwirklichkeit entfernt bleiben müssen.

Die fünf Grundfragen, die wir jeweils weiter in Teilfragen gliedern werden, stehen im Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit voneinander, so daß die im folgenden eingehaltene Reihenfolge für die praktische Durchführung didaktischer Analysen nicht zwingend verbindlich ist. In jeder Frage schwingen unausgesprochen die anderen immer zugleich mit, und die Antwort auf jede einzelne Frage wird erst im Lichte aller weiteren Antworten voll verständlich.

Wonach also sollte der Lehrer in der grundlegenden Phase seiner Unterrichtsvorbereitung, der didaktischen Analyse, angesichts eines konkreten, vom Lehrplan vorgeschlagenen oder vom einzelnen Lehrer geplanten Themas fragen?

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?²²

1. Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?

Der Automotor für Benzinmotore überhaupt, die Kirschblüte für das biologische Urphänomen „Blüte“, diese Geschichtserzählung aus der Besiedlung des deutschen Ostens für die Ostkolonisation überhaupt, das Maltheuma „Hurra, es schneit!“ für bildnerische Möglichkeiten der Spritztechnik, diese Aufgaben aus dem Bereich des Sparkassenwesens für Zinsrechnung überhaupt usw. Dabei hängt die „exemplarische“ Sinngebung weitgehend von der Zielsetzung des Lehrers ab. Der gleiche Inhalt kann in manchen Fällen exemplarisch, repräsentativ usw. für verschiedene allgemeine Sachverhalte sein²³.

²² Vgl. Anm. 17.

²³ Vergl. R. Peter: Grundlegender Unterricht, a. a. O., S. 72.

2. Wo läßt sich das an diesem Thema zu Gewinnende als Ganzes oder in einzelnen Elementen – Einsichten, Vorstellungen, Wertbegriffen, Arbeitsmethoden, Techniken – später als Moment fruchtbar machen?

Das schon im 2. Schuljahr erlernte Einwechseln kleinerer Geldsorten in größere taucht später als „Element“ beim Verstehen der schriftlichen Grundrechnungsarten auf; die im Zusammenhang der Heimatkunde zu entwickelnden Grundbegriffe gehen später in den Sachunterricht der Oberstufe ein; das schon beim Malen und Zeichnen der Grundschüler zu entwickelnde ästhetische Prinzip der Gliederung in „Hauptsache“ und „Begleitung“ (Britsch: A- und U-Gemeintes) geht in alle folgende bildnerische Erziehung ein usw.

II. 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?

Es ist entscheidend wichtig, daß diese Frage nicht als eine rein methodische verstanden wird; diesen Sinn hat sie erst in zweiter Linie. Zunächst und zentral geht es um die Frage, ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d. h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte. Und zwar ist mit dieser kindlichen oder jugendlichen „Bildung“ nicht primär „Schulbildung“ als abgrenzbarer Sonderbereich des Wissens, Könnens, Sich-Gebens, Sich-Verhaltens gemeint, sondern die geistige Welt, der Habitus des jungen Menschen im ganzen. Innerhalb dieser jugendlichen Geisteswelt sollte sich die Schule als Ort der Klärung, Reinigung, Vertiefung, Erweiterung, Anregung verstehen; in dieser Perspektive sollte höchstes Kriterium schulischer Bildungsbemühungen die Frage sein, ob sie außerhalb der Schulmauern Leben und Wirksamkeit entfalten. Wir fragen also danach, was dem Kinde auch und gerade außerhalb der Schule „die Elektrizität“, „die Tiere“, „ferne Länder“ oder Musik, Werkätigkeit, „Geschichten“, was ihm Kirche, Glaube, Religion usw. bedeuten, bedeuten könnten oder bedeuten sollten.

Zur Erläuterung: Ist das geplante Thema bereits in der Klasse durch Fragen aufgeworfen worden? – Ist das Thema diesen Kindern (einigen, allen) aus der außerschulischen Erfahrung bekannt oder nicht? – Spielt es eine lebendige Rolle im außerschulischen oder im schulischen Leben dieser Kinder? Muß also die auf dieses Thema gerichtete Ausgangs- oder Zugangs-Fragestellung erst geweckt werden – vielleicht durch Erschütterung scheinbarer Selbstverständlichkeiten –, oder kann sie als lebendig vorausgesetzt werden? (Z. B. Fahrrad, Auto; Obstbäume; Ritterleben; Zinsrechnung; Stilform des Briefes; dagegen: Induktionsstrom; Kreislauf des Wassers; Gewerkschaftsbewegung; Multiplikation und Division von Brüchen mit Brüchen bzw. durch sie; Zeichensetzung bei der wörtlichen Rede.) – Von welchen Aspekten aus haben die Schüler bereits Zugang zum Thema, welche sind ihnen noch fremd?

(Beim Thema „Vögel unserer Heimat“ etwa: Die Kinder kennen vielleicht Vögel als Sänger, als Kirschen- und Körnerdiebe; der wirtschaftliche Nutzen der Vögel für den Menschen ist ihnen u. U. noch nicht bewußt.)

III. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?

Mit dieser Frage konkretisieren wir, was an früherer Stelle über die Perspektive des Laien, die der Lehrer vorwegnehmend für den Zögling zu berücksichtigen hat, gesagt wurde.

Zur Erläuterung: Hat dieser Inhalt eine lebendige Stellung im geistigen Leben der Jugendlichen und Erwachsenen, in das sie Kinder hineinwachsen sollen, oder läßt sich begründen, daß er sie erhalten wird oder erhalten müßte²⁴? Ist dieser Inhalt ein echtes Element einer (im guten Sinne verstandenen) Allgemeinbildung, oder stellt er einen verfrühten Vorgriff auf irgendeine Spezialausbildung – etwa eine Berufslehre – vor? (Im letzten Falle müßte man auf ihn verzichten.) – Ist der Zukunftsbezug dieses Inhaltes den Kindern bereits bewußt, kann er ihnen eröffnet werden, oder ist er so schwer einsehbar, daß er den Kindern einstweilen noch verborgen bleiben und zunächst allein durch den Erzieher verantwortet werden muß?

IV. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen I und II und III in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?

Es ist entscheidend wichtig, festzuhalten, daß die Frage nach der Struktur des jeweiligen Inhaltes nur im Aspekt der drei ersten didaktischen Grundfragen pädagogisch richtig gestellt ist. Unabhängig

²⁴ Es ist vor allem dieser Gesichtspunkt, unter dem man unsere Lehrpläne einer scharfen Kritik unterziehen sollte. Dabei ist der Zukunftsbezug hier nicht rein pragmatisch gemeint, d. h. so, daß er uns nur dann gegeben schiene, wenn sich der betreffende Inhalt gleichsam in bare Münze umsetzen läßt. Wir meinen die Frage nach der Zukunftsbedeutung eines Inhaltes vielmehr so, daß nach der (natürlich nie mit völliger Sicherheit) vorauszusehenden Möglichkeit geforscht wird, ob dieser Inhalt im Zögling und im zukünftigen Erwachsenen geistiges Leben wecken, tätiger Geist werden kann. Und den gibt es nun ebenso in der Lebensbewältigung im Beruf wie in der freien Betätigung der Freizeit, im mitmenschlichen Bezug wie in der „einsamen“ Beziehung des Menschen zur Transzendenz. Aber man frage doch rücksichtslos, ob unter dem Kriterium der Zukunftsbedeutung die Behandlung der verschiedenen vorgeschichtlichen Kulturstufen oder der Einzelheiten der Völkerwanderung, die Kennnis der einzelnen Staaten Südamerikas oder der Flüsse Spaniens, der Familien- und Gattungseinteilungen der Botanik, des größten Teils der Operationen mit gemeinen Brüchen, breite Abschnitte der herkömmlichen Grammatik, das Auswendiglernen der Reihenfolge der biblischen Bücher usw. zu rechtfertigen sind. Statt sich hinter der Rede zu verschützen, das gehöre doch nun mal zur „allgemeinen Bildung“ oder diene der „formalen Bildung“, forsche man realistisch, ob die genannten traditionellen Schulstoffe (und viele andere) bei den Menschen, denen sie in ihrer Jugend vermittelt worden sind, nachweisbar geistiges Leben geweckt haben. Demgegenüber prüfe man, was der Durchschnitt unserer Bevölkerung z. B. vom Kommunismus, vom Ausbruch des letzten Krieges, von dem jeweils anderen religiösen Bekenntnis seiner Mitmenschen weiß, ob ästhetische Kriterien in ihm lebendig sind im Hinblick auf die Wahl seiner Kleidung, seiner Wohnungseinrichtung, seines Kinobesuchs oder seiner Rundfunkprogrammwahl. Und man frage sich, was wir in der Schule für die mit den eben genannten Stichworten bezeichneten drängenden Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben eigentlich tun.

von der durch jene Fragen geschaffenen Perspektive wird die Strukturfrage zur vorpädagogischen „Sachanalyse“, d. h. man fragt theoretisch-wissenschaftlich – jedenfalls der Intention nach – und erhält darauf wissenschaftlich gemeinte Antworten. Auf die Frage z. B. nach der Struktur des Inhaltes „der elektrische Strom“ ermittelt man Antworten, die durch Stichworte wie „Atomtheorie“, „Elektronenstrom“, „Ohmsches Gesetz“ usw. angedeutet sein mögen. Antworten dieses Charakters können nur dann bildend wirken, wenn ihnen die Frage- und Verständnisebene der Schüler entspricht, also z. B. in der Gymnasialoberstufe oder in den Abschlußklassen bestimmter Berufs- und Fachschulzweige. Wer dieses Thema dagegen in einem 7. oder 8. Schuljahr behandeln will, wird unter dem Aspekt der Gegenwartsbedeutung dieses Problems für den Durchschnitt seiner Schüler, also in der Perspektive der Frage- und Sinnhaltung und der Verständnismöglichkeiten des in der Vorpubertät stehenden Schülers feststellen, daß die Modellvorstellungen der Atomtheorie, die mathematische Formulierung des Ohmschen Gesetzes usw. diesen Kindern (im allgemeinen) nicht von innen her begreiflich, nicht Bildungswissen werden können. Wer glaubt, diese theoretischen Elemente seinen Schülern doch bieten zu müssen, beschwört damit die Gefahr falscher Vorstellungen (etwa die Verwechslung des Atommodells mit der Realität) oder des bloß angelernten, im geistigen Leben des jungen Menschen aber „funktionslosen“ Wissens herauf (Ohmsches Gesetz). Die Physik dieser Bildungsstufe wird Phänomen-Physik (Wagenschein) sein müssen²⁵. Sie wird sich im Bereich der dem Schüler einerseits unmittelbar, andererseits in einfachen Versuchen zugänglichen und ihn interessierenden Phänomene der Elektrizität halten müssen; das bedeutet aber wiederum, daß es vor allem der Aspekt der praktischen Wirkungen und der technischen Verwendung der Elektrizität sein wird, innerhalb dessen in dieser Bildungsstufe die Elektrizitätslehre entwickelt werden muß.

Eingedenk dieser Bestimmungen läßt sich die Grundfrage nach der Struktur des jeweiligen Inhaltes in folgende Teilfragen übersetzen:

1. Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhanges?

Beim Thema „Benzinmotor“ etwa: a) Ausdehnung von Gasen bei Erhitzung. b) Niedrige Entzündungstemperatur von Benzenen – Zündkerze. c) Technische Übersetzung einer Auf-Ab-Bewegung in eine Drehbewegung (Kurbelwelle). d) Einfache Zahnradverbindungen zur Richtungsübertragung mechanischer Bewegungen.

2. In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente?

a) In einem logisch „eindeutigen“ Zusammenhang? (Meist im Rechnen und in der Mathematik, in der Naturlehre bzw. in der Physik und

²⁵ Vergl. M. Wagenschein: Natur physikalisch gesehen, Frankf.a.M.-Berlin-Bonn 1953, bes. S. 17 ff; ders.: Die pädagogische Dimension der Physik, Braunschweig 1962.

Chemie.) In diesem Falle muß eine bestimmte Reihenfolge logischer Schritte eingehalten werden.

b) In einem faktischen Wirkungszusammenhang, bei dem alle oder einige Momente in Wechselwirkung stehen, so daß die Reihenfolge ihrer Betrachtung nicht schon durch die Logik der Sache zwingend vorgezeichnet ist (etwa die typischen Pflanzen- und Tierindividuen biologischer Lebensgemeinschaften, die Elemente erdkundlicher Typenlandschaften, erdkundliche Wirkungszusammenhänge usw.).

3. Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten?

Bei einem Lesestück oder einer Ganzschrift etwa: Erstens die Schicht der erzählten Vorgänge und Handlungen; zweitens die Schicht der nicht ausdrücklich dargestellten inneren Erlebnisse der Personen; drittens die (möglicherweise) symbolische Bedeutung der in der ersten und zweiten Schicht ermittelten Phänomene und Zusammenhänge. – Oder in der Erdkunde, beim Thema „Afrika“: Erstens die grundlegende Schicht der Erkenntnis der Klima- und Vegetationszonen; zweitens die Schicht der einzelnen geographischen (bzw. anthropogeographischen, wirtschaftsgeographischen usw.) Sachverhalte. – In der Geschichte beim Thema „Die bolschewistische Revolution 1917 in Rußland“: Erstens die Schicht der wesentlichen historischen Tatsachen; zweitens die Schicht der politischen Ideologie; drittens die Schicht der historisch-politisch-soziologischen Grundphänomene und Grundbegriffe: Staat, Regierung, Zar – Kaiser, Klassen, Revolution ...

Können die Schichten zunächst relativ unabhängig voneinander verstanden werden, oder setzt das Verständnis der einen Schicht die der anderen notwendig voraus (wie in unseren Beispielen aus der Erdkunde und Geschichte)?

4. In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muß sachlich vorausgegangen sein?

Der Behandlung des Elektromotors z. B. die des Magnetismus²⁶.

²⁶ Eine Analyse der herkömmlichen Richtlinien und Lehrpläne unter diesem Gesichtspunkt würde eine Reihe von Schein-Notwendigkeiten der sachlichen Aufeinanderfolge aufdecken können, deren historische Wurzeln bis zu den Lehrplan-konstruktionen einiger Pestalozzianer und der Herbartianer zurückgreifen. Der Praktiker glaubt sich oft an diese Reihenfolge der Themen aus vermeintlich sachlichen Notwendigkeiten heraus gebunden, während sie in Wahrheit oft auf überholten pädagogischen Ordnungsprinzipien (etwa dem räumlich verstandenen Prinzip der konzentrischen Kreise oder der Kulturstufentheorie oder der historischen Chronologie) oder auf bloßer Tradition beruhen. Daß die Einführung des Malnehmens z. B. notwendig der des Teilens oder die der vier schriftlichen Grundrechnungsarten dem Rechnen mit einfachen gemeinen Brüchen vorangehen müsse, ist pädagogisch ebenso irrig wie die Annahme, man müsse die deutsche Ostkolonisation auch in der Volksschule bzw. in der Mittelstufe der höheren Schule „natürlich“ vor der Reformation oder vor der französischen Revolution behandeln, weil sie ihr ja, chronologisch gesehen, vorausgegangen sei. – Für die Mathematik als Wissenschaft bzw. die Historie als Wissenschaft haben die genannten „Reihenfolgen“ sicherlich notwendige Gültigkeit. Für die Didaktik der Volks- und Mittelschule und der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule gelten diese „Notwendigkeiten“ nicht, weil die Beziehungen und Zusammenhänge, die in den Wissenschaften jene Reihenfolge zwingend machen, von den jenen Schulen bzw. Schulstufen anvertrauten Kindern noch nicht eingesehen und also bildend nicht fruchtbar gemacht werden können.

5. Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen?

Beispiele: Bei Themen aus der Naturlehre sind es z. B. nicht nur volkstümliche Redensarten wie die, daß „die Scheiben schwitzen“ u. ä., sondern auch die im Unterricht und auch in physikalischen Lehrbüchern gebräuchlichen Begriffe wie z. B. „Fliehkraft“, „Fließen des elektrischen Stromes“ usw., die im Kinde entweder bereits falsche Analogievorstellungen geweckt haben oder vermutlich wecken werden. Die Formel vom „Fließen des Stromes“ ruft sogleich die Vorstellung des fließenden Wassers wach, dessen Bewegung durch Höhenunterschiede bewirkt wird. Im Gegensatz zu dieser auch in Naturlehrbüchern noch bisweilen verwendeten sogen. „Veranschaulichung“ des Stromflusses durch das Fließen des Wassers aus einem höher gestellten Gefäß in ein niedriger gestelltes muß gesagt werden, daß diese Analogisierung auch für den Volksschulunterricht unbrauchbar – genauer: nicht-isomorph, nicht-adäquat – ist, weil sie das Wesen des elektrischen „Stromes“, der ja einen Stromkreis darstellt, völlig verzeichnet; keine Erscheinung der Elektrizität kann mit dieser Analogie verständlich gemacht werden. Im Geschichtsunterricht taucht immer wieder die Schwierigkeit auf, daß die Kinder Vorstellungen, die ihrem Gegenwartserleben entstammen, unmittelbar in vergangene Zeiten hineinprojizieren und sich damit den Zugang zum Verständnis mancher historischer Erscheinungen und Vorgänge verbauen.

6. Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz („Mindestwissen“) zu gelten, wenn der im Vorgegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als „lebendiger“, „arbeitender“ geistiger Besitz elten soll?

V. *Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, frag-würdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?*

Diese letzte der fünf didaktischen Grundfragen muß in drei Teilfragen entfaltet werden.

1. Welche Sachverhalte, Phänomene, Situationen, Versuche, Kontroversen usw., m. a. W.: „Anschauungen“ sind geeignet, die auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellung in den Kindern zu erwecken, jene Fragestellung, die gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufes darstellen muß?

Heinrich Roth hat das Problem so formuliert: „Wie bringe ich den Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes? Wie mache ich ihn für das Kind fragenswert? Wie mache ich den Gegenstand, der als Antwort auf eine Frage zustande kam, wieder zur Frage?“ Und er gibt die prinzipielle Antwort: „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 Interessiert-

heit, aus der er einst hervorgegangen ist.“ Solche pädagogische „Rückführung in die Originalsituation“ bemüht sich, „tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene“²⁷.

In Copeis Milchbüchsenbeispiel etwa erwacht die auf die Wirkungen des Luftdrucks gerichtete Fragestellung der Schüler angesichts der Beobachtung, daß man die Milch aus einer Kondensmilchdose erstens nicht aus einem Loch herausbekommt, zweitens – bei zwei Löchern – nur dann, wenn die Büchse schräg gehalten wird²⁸. – Die Beobachtung im Vorfrühling, daß die Kinder in einem am Berge gelegenen Dorfe noch Schlitten fahren können, während im benachbarten Dorfe, das in der Ebene liegt und das die gemeinsame Schule beherbergt, aller Schnee getaut ist, kann eine auf ein Grundproblem der Klimakunde gerichtete Fragestellung auslösen. – Die Gegenüberstellung verschiedener Lieder, die die Kinder einesteils „traurig“, „schwermütig“ o. ä., andererseits „hell“, „fröhlich“, „leicht“ usw. anmuten, kann die Fragestellung, die bewußte Aufmerksamkeit für die vorwiegenden Klangcharaktere der Dur- und Molltonarten wachrufen.

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

Die prinzipielle Antwort auf diese Frage läßt sich mit den Stichworten „Modellcharakter des elementaren Falles“ (Roth)²⁹ oder „Fruchtbarkeit des Elementaren“³⁰ andeuten. Bei allen Inhalten, die selbst das Ergebnis eines gedanklichen Entwicklungsprozesses sind, ist das Prinzip der „Rückführung in die Ursprungssituation“, das hier nicht eigentlich den geistesgeschichtlichen, sondern den systematischen Ursprung meint und das wir eben als die Weise kennenlernten, echte Problemfragen bei den Kindern zu wecken, zugleich die rechte Form der adäquaten Veranschaulichung.

Nachdem z. B. eine Erzählung aus der Segelschiffszeit (Stilliegen in der Kalmzone o. ä.) die Frage nach der Entstehung der Passatwinde hat aufspringen lassen, könnten die Schüler die Antwort am Modell der Luftbewegung in einem geheizten Zimmer entwickeln. – Bei der – etwa am Vertriebenenproblem erweckten – Frage nach den Gründen für die deutsche Ostkolonisation könnte der Lehrer das Material für die zu erarbeitenden Antworten etwa durch eine Geschichtserzählung bereitstellen, die die verschiedenen Motive in „symbolischer Verdich-

²⁷ Roth, „Die ‚originale Begegnung‘ als methodisches Prinzip“ in seinem Buch „Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens“, a. a. O., S. 123 f.

²⁸ F. Copei, „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß“, 2. Aufl., Heidelberg 1950, S. 105 ff.

²⁹ Roth, a. a. O., S. 125.

³⁰ Vgl. E. Spranger: „Die Fruchtbarkeit des Elementaren“ in „Pädagogische Perspektiven“, 3. Aufl., Heidelberg 1954, S. 87 ff.

tung" (Heimpel), d. h. hier im Bilde anschaulich geschilderter einzelner Personen oder Personengruppen, sichtbar werden läßt. – Das Thema „Winterlandschaft“ (in Redisfedertechnik auf schwarzem Karton) ist geeignet, bildnerische Versuche anzuregen, bei denen die ästhetische Qualität des Farbkontrastes schwarz-weiß und des Formkontrastes Fläche-Linie eindringlich vor Augen treten wird.

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 moderne Sprachpädagogik fordert mit Recht immer wieder sinnvolle, d. h. zugleich sach- und kindgemäße Anwendungsübungen. Ist z. B. die Satzstruktur, das „Satzleitbild“ von Einräumungssätzen am prägnanten Fall in der Schule geklärt worden, so wäre nun – im Gegensatz zu dem noch immer verbreiteten Typus der Aufgabenstellung: „10 Sätze mit obgleich und obwohl“ – zu fragen, wo es im Leben der Kinder sinnvolle Situationen gibt, deren sprachliche Bewältigung Einräumungssätze erfordert. Sie wären, allen Kindern vertraut, z. B. unter dem Stichwort zu finden: Eigentlich war es verboten ... – Analoges gilt für den Rechenunterricht. – Im Naturlehreunterricht gälte es, die an einem oder einigen Beispielen ermittelten Strahlensätze an anderen Fällen wiederentdecken zu lassen, in der Naturkunde etwa die am Bienenleben entwickelte Eigenart eines Tierstaates in der selbständigen Beschäftigung der Schüler mit dem Ameisenstaat wirksam werden zu lassen.

II

Erst von der didaktischen Analyse eines geplanten Unterrichtsthemas aus kann der zweite Schritt der Vorbereitung vollzogen werden, die methodische Vorbereitung. Sie befaßt sich mit dem „Wie“ des Unterrichts, genauer gesagt: mit der Frage, auf welchen Wegen die jeweiligen Kinder und der durch die didaktische Analyse in seiner pädagogischen Bedeutung und Struktur ermittelte Bildungsinhalt zu einer fruchtbaren Begegnung geführt werden können. Schon diese Formulierung des methodischen Problems bringt die Abhängigkeit aller methodischen Planungen von didaktischen Überlegungen deutlich zum Ausdruck.

Der Übergang von der didaktischen Besinnung zur methodischen Vorbereitung deutete sich in unserem Grundriß der didaktischen Analyse bereits mehrfach an: Einmal in allen Bemerkungen zur Weckung der Ausgangsfragen, zweitens in den Überlegungen zum Problem der Anschauung. Dennoch war es uns – im Gegensatz zu der üblichen Auffassung – entscheidend wichtig, das Problem der Frage und das der Anschauung als primär didaktische Probleme sichtbar werden zu lassen, also als Probleme inhaltlicher Art.

Eine didaktische Analyse als erster Vorbereitungsschritt richtet sich in ihrem Umfang natürlich immer nach dem gewählten Thema. Dieses kann also ebensogut eine sich über Monate erstreckende Unterrichtseinheit wie ein Wochen- oder ein Stundenthema sein. Die didaktische Analyse ist dabei das Fundament nicht nur der Neueinführung, sondern aller diesem Bildungsinhalt gewidmeten Unterrichtsbemühungen. So ist auch die Gestaltung etwa einer Übungs- oder Wiederholungsstunde – als solche eine vorwiegend methodische Aufgabe – abhängig von den Ergebnissen der didaktischen Analyse. Ob diese oder jene Übungs- oder Wiederholungsform pädagogisch richtig oder falsch eingesetzt wird, kann im letzten nur daran gemessen werden, ob sie dem Bildungsinhalt gemäß ist. –

Die Eigenart des zweiten Vorbereitungsschrittes, der methodischen Planung, kann hier nicht mehr ausführlich erörtert werden. Diese Vorbereitungsphase muß sich unseres Erachtens vor allem auf folgende vier Frankreize konzentrieren:

1. *Die Gliederung des Unterrichts in Abschnitte oder Phasen oder Stufen.*
2. *Die Wahl der Unterrichts-, Arbeits-, Spiel-, Übungs-, Wiederholungsformen.*
3. *Der Einsatz von Hilfsmitteln (Lehr- und Lern- bzw. Arbeitsmittel).*
4. *Die Sicherung der organisatorischen Voraussetzungen des Unterrichts³¹.*

Natürlich werden dem Praktiker schon im Zuge der didaktischen Analyse immer methodische Einfälle kommen. Trotzdem kann die methodische Vorbereitung, die ja dann den Grundriß der tatsächlichen Unterrichtsgestaltung darstellt, im Zusammenhang eigentlich erst *nach* der didaktischen Analyse durchgeführt werden. Das ist gerade auch deshalb wesentlich, weil der oben dargelegte Grundriß didaktischer Fragen in seinem Aufbau durchaus nicht identisch ist mit der zeitlichen Reihenfolge der methodischen Unterrichtsschritte. So haben z. B. die Ausblicke oder Anwendungen, die man den Kindern u. U. auf Grund der unter III. aufgeführten Überlegungen eröffnen kann, methodisch erst hinter den praktischen Folgerungen ihren Ort, die aus den unter V., 1. und 2. angestellten Erwägungen zu ziehen sind. Also: Die Reihenfolge der methodischen Schritte gehorcht einer anderen, nämlich der unterrichtspraktischen Gesetzmäßigkeit, als die Reihenfolge der didaktischen Überlegungen, deren Norm theoretisch-systematischer Art ist.

³¹ Vor allem diese zweite Phase der Unterrichtsvorbereitung ist jetzt von Wolfgang Kramp ebenso präzise wie differenziert in seinem Aufsatz „Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger“ (s. u.) aufgeschlüsselt worden.

D. Beispiele didaktischer Analysen

Die Aufgabe, die meist ganz abstrakt gebrauchten Begriffe „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ zu konkretisieren, so daß sie der praktischen, alltäglichen Schularbeit wirklich zum Leitstern werden können, ist zum erstenmal von Richard Seyfert gesehen und klar formuliert worden. Er sagt in seiner „Allgemeinen praktischen Bildungslehre“: „Nur im Hinblick auf ein wirkliches geistiges Bild, das bis in die Einzelheiten ausgestaltet ist, läßt sich die didaktische Aufgabe lösen, den Bildungsgehalt festzustellen“³². An zwei Beispielen hat er seine Forderung verdeutlicht. Das erste ist besonders treffend und sei daher hier skizziert.

Seyfert untersucht die Frage, ob es einen Bildungswert habe, mit Kindern des 5. Volksschuljahres das Thema „Hausbau“ eingehend zu behandeln, und worin möglicherweise der Bildungswert dieses Themas liegen könne. Wir geben seine Antwort ausführlich wieder, weil hier zum erstenmal in der pädagogischen Literatur der Versuch gemacht worden ist, eine konkrete Analyse des Bildungswertes bzw. Bildungsgehaltes eines Themas durchzuführen. – „Für bildend halten wir das Stoffgebiet des Hausbaues, weil es dem Kinde denkende Einblicke in die menschliche Arbeit gewährt. Es leuchtet ein, daß der Bildungsgehalt der einzelnen behandelten Stoffe am Sinn des Ganzen gemessen werden muß. Der Sinn der Arbeit, die wir beobachten, ist der, daß das Haus entstehe: Zweckmäßig, tüchtig, technisch und wirtschaftlich richtig. Der Arbeitsvorgang als Ganzes ist ein logischer Zusammenhang von geistiger und werklicher Arbeit. Er muß sich in seinen Hauptzügen in der Seele des Kindes als Wissen und Erkenntnis abbilden.“ Im einzelnen nennt Seyfert als bildende Momente des Themas:

„1. Seine Behandlung wird den *Sinn für das Wesentliche* in den Erscheinungen wecken und befriedigen (Planung und Ausführung, der sichere Grund, die Baustoffe nach Eigenschaft und Verwertung, die grundlegenden einfachen Maschinen). 2. Es wird durch ihn die *Fähigkeit, innere Zusammenhänge* zu begreifen, gefördert werden. (Der ganze Bau ist ein Sinnzusammenhang, der aus der Aufgabe des Hauses hervorgeht; jede einzelne Arbeitsleistung und Leistungsgruppe ist ein solcher Zusammenhang: Die Geschichte des Kalks, des Ziegels, des Balkens sind solche Zusammenhänge.) 3. *Allgemeingültige Erkenntnisse* werden gewonnen werden, die es dem Schüler ermöglchen, ähnliche Erscheinungen und Vorgänge selbständig zu deuten. (Physikalische Gesetze des Hebels, der Rolle, der Zug- und Druckfestigkeit – chemische Vorgänge und ihre Gesetzmäßigkeit – Arbeitsplanungen und ihr innerer Aufbau – Hygienische Erwägungen.) 4. *Das ersinnende und schöpferisch gestaltende Denken* wird angeregt werden. (Nachbildung der physikalischen Dinge in Modellen, der physikalischen Vorgänge in Versuchen, Messungen und Berechnungen.) 5. Es bestehen reiche Beziehungen nach den anderen Lehrgebieten hin. (Geschichte des Hauses und der Wohnung der Menschen, Wohnungen fremder Völker – Gesteinsarten –

³² R. Seyfert: Handbuch der deutschen Lehrerbildung, München-Berlin 1930, S. 389

Schmuck des Hauses – Baukunst – das eigene Heim – Sinnsprüche am Hause), vor allem auch nach den Übungsgebieten hin³³."

Überblicken wir die aufgeführten Bestimmungen noch einmal im ganzen, so erkennen wir: Das Thema Hausbau besitzt Bildungswert, weil es eine typische, d. h. immer wiederkehrende Erscheinung ist, die schon in der Welt des Kindes eine große Rolle spielt. Der Hausbau wird als ein Strukturzusammenhang vieler Arbeitsmomente verstanden. Am konkreten Einzelfall werden Grundeinsichten gewonnen, die einerseits diesen Einzelfall verständlich machen, andererseits alle strukturgleichen Fälle erschließen, drittens aber eine Reihe allgemeiner Erkenntnisse liefern, die auch an ganz anderen Erscheinungen der Wirklichkeit ihre aufschließende Kraft bewähren werden. Der Bildungsgehalt des Themas liegt also in den *kategorialen Einsichten*, die es zu vermitteln vermag, indem es zugleich als typische, bedeutsame Erscheinung der Arbeitswelt von eben diesen Einsichten her selbst erschlossen wird.

Um kategoriale Einsichten handelt es sich im obigen Falle deshalb, weil hier über die Erkenntnis eines typischen Phänomens hinaus „Elemente“ gewonnen werden, die nun auch angesichts anderer Phänomene und Zusammenhänge fruchtbar werden können. „Elemente aus heimatlichen Vorstellungen“, so heißt es an anderer Stelle, „müssen der Phantasie die Bausteine liefern, aus denen sie die Vorstellungen des Vergangenen und des Raumfernen aufbaut.“ „Es ist ein Merkmal des Bildungsgehaltes eines Lehrstoffes, daß er Späteres vorbereiten und tragen kann³⁴."

II

Dem Beispiel Richard Seyferts fügen wir selbst zwei Versuche didaktischer Analysen an, die noch einen weiteren Schritt in der Richtung auf eine Konkretisierung der Begriffe „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ bedeuten.

Dennoch müssen sich auch die folgenden Beispiele die ganz konkrete Bezugnahme auf eine bestimmte Klasse versagen; andererseits werden wir mehrfach grundsätzliche Bemerkungen einflechten müssen, die Grundfragen der besonderen Didaktik der berührten Unterrichtsgebiete betreffen³⁵.

Raumlehre, 6. Schuljahr. – Thema: Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers

I. Als Hilfsmittel aller Winkelmessungen ist der WM selbst schon ein „allgemeiner“ Inhalt. Der weitere Raumlehreunterricht wird bei allen Konstruktionsaufgaben auf dieses Hilfsmittel zurückgreifen. Darüber hinaus aber kann den Kindern an diesem Beispiel eine Grundmöglichkeit geometrischen Denkens erstmalig aufleuchten: Die Möglichkeit nämlich, geometrische Figuren als Ergebnis exakt bestimmbarer Bewegungen zu

³³ a. a. O., S. 375.

³⁴ a. a. O., S. 396.

³⁵ Die lateinischen und arabischen Randziffern beziehen sich im folgenden auf die im Abschnitt C I dieses Aufsatzes entwickelte Gliederung der „didaktischen Analyse“.

verstehen. Dieses Denkprinzip ist ja das Grundmotiv einer ganzen Richtung der Schulgeometrie, der „Bewegungsgeometrie“ Breidenbachs u. a.

II. Im außerschulischen Leben des Kindes hat der Winkelmesser vor der Behandlung in der Schule im allgemeinen keine Bedeutung. Durch Vermittlung der Schule kann die genauere Bestimmung von Winkeln aber eine lebendige Funktion im geistigen Leben der Kinder erhalten, und zwar hinsichtlich der Schärfung ihrer Raumanschauung und Raumvorstellung. Die realistische Grundtendenz des Vorpupertätsalters ermöglicht es, bei Kindern dieser Bildungsstufe das Interesse an exakten Messungen und Bestimmungen zu wecken. Zugleich vermag die Schulung im exakten Winkelmessen dort eine Klärung der geistigen Tätigkeit, eine Schärfung des Blickes herbeizuführen, wo der junge Mensch sich aus eigenem Interesse raumkundlichen Fragen zuwendet: Betrachtung von Straßensteigungen und -gefällen (Beziehung zur Leistungsfähigkeit von Automotoren, Erfahrungen beim Radfahren usw.), Steilheit oder Flachheit von Berghängen (Skilauf, Rodeln), Flugbewegungen (Sturz- und Gleitflug, Steigwinkel), wetterkundliche Erscheinungen (die Beziehung des Einfallswinkels der Sonnenstrahlen zur Bräunung der Haut beim Sonnenbad, zur Bodenerwärmung oder zur Erhitzung von Dächern, Stein- und Metallplatten), Bastel- und Werkarbeiten aller Art. – Fragestellungen dieser Art dürften in vielen Fällen auch die günstigste Einstiegsstelle in das oben genannte Thema sein³⁶.

III. Das Beherrschen der Winkelmessung und das Verständnis von Gradzahlen ist für das Sich-zurecht-Finden des Menschen im Raum heute ein notwendiges Moment der Allgemeinbildung auch des nicht-gelehrten Menschen. Die zuvor als Ausgangsmöglichkeiten für ein 6. Schuljahr genannten Fragenkreise sind auch im Erwachsenenleben heute Gebiete, in denen uns immer wieder exakte Winkelangaben begegnen. Darüber hinaus setzt das Umgehen mit Skizzen (etwa Bauplänen, technischen Zeichnungen), sehr oft das Verständnis der Winkelmessung voraus. Für viele Berufe (Baugewerbe, Holz- und Metallbearbeitung, techn. Zeichner usw.) ist das Winkelmessen ein notwendiges Element der diese Berufsrichtungen fundierenden Grundbildung. Diese Zukunftsbezüge vermag das 12jährige Kind durchaus einzusehen.

IV. (1–3) Dem Winkelmesser als geometrischem Hilfsmittel liegt ein einheitlicher geometrischer Gedankengang zugrunde: Winkel geben den Richtungsunterschied zweier Geraden an. Ihrem optischen Erscheinungsbild nach erscheinen Winkel uns gewöhnlich als statische Flächen; sie

³⁶ Damit vertreten wir keinen dogmatischen „pädagogischen Pragmatismus“. In einer Klasse, die für theoretisch-geometrische Fragen – im Horizont dieser Bildungsstufe – schon erweckt worden ist, kann man auf einen solchen praktischen Ausgangspunkt durchaus verzichten und von einer theoretischen Problemstellung ausgehen. Dieser Fall dürfte in der Volksschule – und nicht nur in ihr! – aber doch der seltenere sein.

erscheinen uns im Zusammenhang von Skizzen u. ä., ja auch in dem geometrischen Symbol \sphericalangle nämlich als allseitig begrenzt. Folglich erscheint uns der Scheitelpunkt des Winkels zunächst als Eckpunkt. In Wahrheit ist er aber ein Drehpunkt, der Punkt nämlich, von dem aus das optische Bild des Winkels gesehen werden muß, wenn es geometrisch richtig verstanden werden soll. Winkel sind nicht räumliche Ganzheiten, sondern das fixierte Ergebnis einer Drehbewegung zweier Schenkel, deren einer festliegt, um einen Drehpunkt (Scheitelpunkt). Die Möglichkeiten der Richtungsabweichung zweier Schenkel in der Ebene sind begrenzt, da die Bewegung eines Schenkels um einen Drehpunkt nach einer vollen Kreisbewegung immer wieder in der Ausgangslage endet.

Diese Kreisbewegung eines Schenkels um einen Drehpunkt, der am Ende eines anderen Schenkels liegt, läßt sich zum Zwecke der genauen Messung der Bewegung – anders ausgedrückt: des Richtungsunterschiedes der beiden Schenkel – in gleiche Abschnitte einteilen. Man hat dazu (relativ willkürlich) eine Einteilung in 360 Abschnitte (Grade) gewählt.

Der Winkelmesser als Hilfsgerät zur genauen Messung des Richtungsunterschiedes zweier Schenkel ist nun nichts anderes als die fixierte Drehbewegung eines Schenkels um einen Drehpunkt, der am Ende eines anderen, gleich langen Schenkels liegt. Aus Handlichkeitsgründen und weil Messungen überstumpfer Winkel praktisch selten vorkommen, hat man sich auf die halbe Kreisbewegung beschränkt. Der Winkelmesser (im folgenden WM) ist also keine Halbkreisscheibe, sondern ein Halbkreisbogen, der auf zwei um 180 Grad richtungsunterschiedenen, in einem Drehpunkt vereinigten Schenkeln ruht.

Gerade für die richtige praktische Handhabung des WM ist es wichtig, daß sie verstehend vorgenommen wird, d. h. daß der WM im oben dargelegten Sinne verstanden wird. Sein „geistiges Zentrum“ ist also der Scheitelpunkt. Nur wenn das eingesehen worden ist, kann der bei Kindern häufig zu beobachtende Fehler vermieden werden, daß sie beim Messen an den Scheitelpunkt des zu messenden Winkels nicht den Scheitelpunkt des WM anlegen – eben weil er ihnen als Scheitelpunkt, d. h. Drehpunkt gar nicht bewußt ist –, sondern, in falscher Analogie zu einem Metermaß, einen der beiden Eckpunkte des Halbkreises, die doch vom Wesen des WM her gesehen ganz belanglos sind.

(4) Allgemeine sachliche Voraussetzung der Behandlung des WM ist zunächst die Einführung des Begriffes „Winkel“ als Bezeichnung der Richtungsdivergenz zweier Schenkel. Es sollte aber weiterhin bereits eine erste Ebene des Umgangs mit Winkelmaßen durchschritten sein, der Bereich jener Fälle nämlich, bei denen die Charakterisierung mit Hilfe weniger großer Winkeltypen genügt: spitzer, stumpfer, überstumpfer, rechter, halber rechter, gestreckter Winkel; das ist sozusagen das Feld

einer „volkstümlichen Geometrie“. Aus einer Aufgabe, angesichts derer sich diese ungefähren Bestimmungen als ungenügend erweisen, sollte die Frage nach der Möglichkeit genauer Messung entspringen.

(5) Mit dem Vorigen ist schon die besondere Schwierigkeit dieses Bildungsinhaltes für die Kinder bezeichnet: Sie müssen sich von dem ersten optischen Eindruck des WM lösen und das Meßwerkzeug als fixiertes Ergebnis einer Drehbewegung betrachten lernen.

(6) Die praktische Bewährung dieser Erkenntnis, nicht ihre sprachliche Formulierung, aber auch nicht etwa das Wissen um die Herkunft der 360-Grad-Skala ist das hier zu fordernde „Mindestwissen“ bzw. „Mindestkönnen“. (Daß diese praktische Bewährung hier nichts mit einem in bloßem Vormachen und Nachmachen gewonnenen uneinsichtigen Hantieren mit dem Werkzeug zu tun hat, dürfte deutlich sein.)

V. Aus dem Vorigen (III) ergibt sich für die Aufgabe „Weckung der Problemfrage“, „Schaffung adäquater Anschauung“ und „Fruchtbarwerden-lassen des Erlernten“ folgendes:

1. Die auf den Kern des neu Einzuführenden zielende Fragestellung wird entspringen, wenn es gelingt, im Unterricht eine lebendige geistige Situation – etwa an einer Aufgabe des sachlichen Werkens – zu schaffen, in der die Unzulänglichkeit der bisher in der Klasse gebräuchlichen Art der Winkelbestimmung mit Hilfe der noch unpräzisen Zeichnungen „etwa ein halber rechter Winkel“, „ein kleiner spitzer Winkel“ usw. deutlich wird. Hier wird die Frage auftauchen: Wie kann man Winkel genau messen?

2. Aus der Strukturanalyse ergibt sich, daß der im WM gleichsam investierte geometrische Vorgang der Bewegung eines Schenkels um einen Drehpunkt, der am Ende eines anderen, gleichlangen Schenkels liegt, anschaulich werden muß. Man muß also den WM von dieser Bewegung her neu „erfinden“ lassen oder den fertigen WM auf diesen Prozeß zurückführen. Ein einfaches Papp- oder Holzmodell zweier um einen Drehpunkt beweglicher Schenkel, an deren einem man u. U. am Ende, senkrecht zur Bewegungsebene, ein flaches Kreidestück befestigt, um die Kreisbewegung an der Tafel sichtbar zu machen, bildet das Hilfsmittel einer isomorphen, d. h. den gedanklich-mathematischen Vorgang angemessen darstellenden Veranschaulichung.

3. Mögliche Anwendungen des Erlernten ergeben sich zunächst an Hand von Wegekarten, technischen Skizzen und bei der Winkelmessung an Flächen.

III

Deutsch, 5./6. Schuljahr, Lesestück „Der Professor und die Kuh“³⁷, von A. Hinrichs.

Wer mehr als klug ist, von dem sagt man: He is so klok as Kösters Koh, de gung acht Dage vor'n Regen na Hus und kreeg doch den Steert noch nat. Die Kühe verstehen sich eben aufs Wetter. – Auch ein Professor verstand sich aufs Wetter und sagte immer voraus, morgen wird es regnen, oder auch, morgen scheint die Sonne. Und dann kam es auch so, oder es kam anders, je nachdem. – Einmal fuhr er mit seiner Kutsche über Land, da sah er eine Frau, die eilig ihre Wäsche von der Leine nahm. Der Professor ließ halten. – „Min leewe Fro“, sagte er, „laten Se Eer Tüg man driest hangen – dat Wår blifft god.“ – „Oh nä“, sagte die Frau, „ick will't doch leewer rinhalen.“ – „Se könnt mi dat glöben“, beteuerte der Professor, „dat Wår blifft god vandagen. Ich hebb dor up studeert und weet Bescheid.“ „Nä, nä“, beharrte die Frau, „dat gifft säker Regen. Use Koh hett danaßen all so mit'n Steert slahn!“ – Es half dem Professor nichts – die Frau nahm ihr Zeug ab, und er fuhr weiter. Er wußte nicht, daß die Kühe mit dem Schwanz schlagen, weil die Fliegen so stechen, und daß die Fliegen so stechen, weil sie den Regen kommen fühlen. – Nach kurzer Zeit fängt es denn auch richtig an zu regnen. Das war schon ärgerlich genug für den Professor. Nun fing der Knecht auf dem Kutschbock auch noch an, mit dem Kopf zu schütteln und vor sich hin zu lachen. – „Wat hebbt Se denn to lachen?“ fragte der Professor böse. – „Oh“, sagte der Knecht, „ick möt man blot so lachen, dat 'ne Koh in ärn Steert mehr Verstand von't Wår hett as son Perfesser in sinen Kopp!“

I. Ästhetische Werke – seien sie auch von so bescheidenem künstlerischen Anspruch wie die vorliegende kleine Erzählung – haben ihren Wert nicht vorwiegend als Beispiel für allgemeinere Inhalte, etwa für eine bestimmte Dichtungsgattung, sondern sie ruhen in sich selbst und erfüllen ihren bildenden Sinn nur, wenn man sich ihnen um ihrer selbst willen widmet. Das schließt aber nicht aus, daß gerade in solcher freudigen Hingabe an das besondere Werk allgemeinere ästhetische Inhalte zugänglich werden.

Im vorliegenden Falle liegen diese allgemeinen ästhetischen Elemente in zwei verschiedenen Schichten. Zunächst sind die drei Personen der Erzählung Repräsentanten dreier Figurentypen: Der Typ des auf sein Wissen eingebildeten Menschen, der eine Abfuhr erhält; der Typ der derb-volkstümlichen Frau mit dem „gesunden Menschenverstand“; der Typ des gutmütig-tiefsinnigen, humorvollen Dieners.

Diese Typen sind in der volkstümlichen wie in der hohen erzählenden Dichtung, vor allem in humoristischen Erzählungen, darüber hinaus aber

³⁷ Lesebuch für Niedersachsen Bd. III, 5. bis 6. Schuljahr. – Westermann-Verlag Braunschweig 1950. – In obiger Abschrift sind die Absätze des Originals durch Gedankenstriche angedeutet.

im Lustspiel bzw. in der Komödie immer wieder dargestellt worden; insbesondere sind die naheliegenden Spannungen zwischen diesen Typen in ihrem ästhetischen Reiz häufig dichterisch gestaltet worden. Diese Typen begegnen den Kindern in unserer Erzählung in ganz schlichter und undifferenzierter Form – lernt man die drei Personen hier doch ohnehin nur anläßlich einer kleinen Begebenheit kennen. Aber gerade diese Undifferenziertheit und Schlichtheit der drei Typen macht sie den Kindern des Knaben- und Mädchenalters verständlich und innerlich nachvollziehbar. Wenn sie den Kindern in dieser Erzählung lebendig werden, dann ist damit vielleicht ein erster Zugang zu diesen dichterischen Figurentypen überhaupt gewonnen. Man muß sie einmal in einfacher, elementarer Gestalt innerlich nachvollzogen haben, um später differenziertere Figuren dieser Typen im ästhetischen Erlebnis verstehen zu können.

Noch in einer zweiten Schicht vermag die kleine Erzählung ein Ästhetisch-Allgemeines in einem ersten Ansatz zugänglich zu machen. Es ist die Schicht der Gattungen. Unsere Erzählung ist ein Beispiel der Erzählgattung „Humoreske“. Die Struktur dieser Gattung kann man vielleicht so charakterisieren: Ein mehr oder minder alltäglicher Vorgang erzeugt eine Spannung zwischen verschiedenen Personen. Eine unerwartete, absichtlich oder unabsichtlich ausgesprochene humorvolle Bemerkung setzt diesen Vorgang plötzlich in ein neues Licht und löst damit die Spannung. – Als selbständige literarische Form findet sich die Humoreske vorwiegend im Bereich der Unterhaltungsliteratur – etwa in den Feuilletons der Zeitungen, aber auch in Gestalt so feinsinniger literarischer Miniaturen wie Manfred Hausmanns „Isabell“, „Martin“ und „Andreas“. Aber auch als untergeordneter Bestandteil innerhalb größerer Erzählwerke ist die Humoreske anzutreffen. Sie ist überdies eine jener „einfachen ästhetischen (literarischen) Formen“, die begabte Schüler bisweilen selbst zu gestalten vermögen.

II. Gegenwartsbedeutung eines ästhetischen Inhaltes für die Kinder – eines Gedichts oder dichterischer Prosa, eines Liedes, einer eigenen bildnerischen Gestaltungsarbeit usw. – meint zunächst ganz schlicht: Wird dieser Inhalt die Kinder ansprechen, ihnen Freude bereiten, sie gleichsam in sich hineinziehen, sie in den Geist des Musischen – und sei es nur für diese Stunde – eingehen lassen, sie innerlich anrühren und „lösen“? Zunächst wird der Lehrer sich selbst fragen, ob das betreffende ästhetische Gebilde diese Wirkung auf ihn gehabt hat; im allgemeinen wird nur dann der Unterricht gelingen können. Bei der Frage nun, ob diese Wirkung auch bei den Kindern zu erhoffen ist, muß der Lehrer gleichsam die in ihm selbst aufbewahrte Schicht der Kindlichkeit (bzw. Jugendlichkeit) neu aktivieren. Es macht ja den echten pädagogischen Bezug eines Erziehers zu den ihm anvertrauten Kindern aus, daß er alle pädagogischen Maßnahmen und so auch die

Begegnung mit einem ästhetischen Inhalt nicht nur aus seiner Erwachsenenperspektive, sondern zugleich immer „von der anderen Seite her“, vom Kinde aus zu spüren vermag; der wirklich mit seiner Klasse verbundene Lehrer erwirbt allmählich diese Fähigkeit, mit seinen Kindern mitzuerleben, ja dieses kindliche Erleben sogar mit einiger Sicherheit in der Vorbesinnung „vorwegzunehmen“.

Der Lehrer wird die obige kleine Erzählung vermutlich mit einem Schmunzeln lesen, sie wird ihm „Spaß machen“. Wenn er zugleich den Eindruck hat: auch meine Kinder werden die Geschichte gern lesen, so gilt es nun zu fragen: Was ist es eigentlich an dieser humoristischen Erzählung, was uns Freude bereitet, uns ein Lächeln abnötigt?

III. Bei allen musisch-ästhetischen Inhalten liegt in gewisser Weise schon in der erfüllten Gegenwart, in der gegenwärtigen Freude oder dem gegenwärtigen Ergriffensein der volle Bildungswert. Die Bereicherung im derzeitigen Augenblick birgt hier eigentlich schon den Zukunftsbezug in sich. – Dennoch kann man darüber hinaus auch hier ausdrücklich danach fragen, was dieses musische Erleben denn für die Zukunft des Kindes bedeute. Im Bereich des Literarischen und des Bildnerischen richtet sich diese Frage nicht eigentlich darauf, ob dieses bestimmte Lesestück, dieses Gedicht, diese bildnerische Aufgabe im Jugend- und Erwachsenenleben noch eine Rolle spielen werden. Die Zukunftsbedeutung wird hier vielmehr durch die unter IV genannten Überlegungen ermittelt, die sich auf die Frage richten, welche allgemeinen ästhetischen Werte und Prinzipien, welche allgemeinen sprachlichen, bildnerischen, musikalischen Formen denn durch diese bestimmten Inhalte erschlossen werden können. Es ist dann zu fragen: Haben die an diesem Inhalt zu erschließenden ästhetischen Elemente, Formen, Werte, Gesetze eine Funktion im musisch-ästhetischen Bereich des späteren Lebens dieser Kinder? Sollten und könnten sie sie haben?

IV. (1–3, 5) Was ist es eigentlich an dieser Erzählung, was uns – und erwartungsgemäß unseren Kindern – ein Lächeln abnötigt? Wie ist die Erzählung gebaut?

Schon die Überschrift läßt uns aufhorchen: Der Professor und die Kuh – seltsam. Wahrscheinlich vermutet man schon eine Humoreske.

Die Erzählung beginnt mit einer volkstümlich-humoristischen Sentenz, die uns sogleich mit dem einen der beiden sprachlichen Grundelemente des Stückes bekanntmacht, dem Plattdeutschen. Das Spaßige dieser Sentenz liegt in der Übertreibung: Acht Dage vor'n Regen – und doch den Steert noch nat. Immerhin, nur den Steert. Ausgerechnet danach aber heißt es: Die Kühe verstehen sich eben aufs Wetter. Diesen Scherz werden die Kinder nicht sogleich erfassen.

Von den Kühen springt die Erzählung sogleich auf den Professor über (Auch ein Professor...). Auch dieser Abschnitt endet mit einem ver-

steckten, den Kindern nicht sogleich auffallenden Witz, denn: ‚Es kam auch so‘ – wie der Professor vorausgesagt hatte – ‚oder es kam anders, je nachdem‘. Mit der Wetterprophetie des Herrn Professors muß es wohl so eine Sache gewesen sein.

Jetzt geht die Erzählung von der allgemeinen Charakteristik zur Geschehenserzählung über. Daß der Professor bei der Frau, die Wäsche aufhängt, halten läßt, ist recht ungewöhnlich, nicht minder, daß er platt spricht. Er ist offenbar freundlich und herablassend, die Kinder werden am Schluß der Erzählung oder beim zweiten Lesen vielleicht sagen: Einer, der sich für klug hält, ein Angeber, der aber gern freundlich ist. („Min leewe Fro“...). Er bildet sich ein, es genau zu wissen: „Dat Wår blifft god“; nicht etwa: „vielleicht“ oder: „ich glaube“. Und als die Frau ihm nicht glaubt, wiederholt er seine Voraussage und betont, daß er „dor up studeert“ hat und „Bescheed weet“. Die Frau aber verhält sich hartnäckig – breit und ihrer Sache sicher klingt das „Nä, nä“ – an ihre Erfahrungsregel: Die Kuh hat mit dem Schwanz geschlagen.

Das ist ein reizvoller Kontrast. Hier der Professor, der recht eitel und selbstbewußt ob seiner Bücherweisheit ist, dort die derb-einfache, auf ihrer Erfahrungsweisheit beharrende Frau. – Der folgende Absatz enthebt uns der – in diesem Falle für die ästhetische Struktur der kleinen volkstümlichen Humoreske wesentlichen – Erklärung jener „Erfahrungsweisheit“. Auch unsere Stadtkinder hören hier, was die Landkinder oft beobachten können und was die Frau wußte, während es dem Professor unbekannt war. (Es ist ja wichtig, daß das Recht behalten der Frau kein bloßer Zufall war.)

Als es dann wirklich zu regnen beginnt, ist es mit der Freundlichkeit des Professors vorbei. Bräche die Erzählung hier ab, so würden wir wohl das Gefühl haben, einem erzählenden Bericht eines im Grunde zufälligen kleinen Geschehens oder einer verhüllten Belehrung über die Vorzüge der Volks- und Erfahrungsweisheit gegenüber bloßem Buchwissen gegenüberzustehen. Das Künstlerische – und das heißt gegenüber bloß realistischer Wiedergabe eines Geschehens zugleich: das „Künstliche“ – dieser Erzählung tritt erst dadurch in Wirkung, daß zu den beiden gegensätzlichen Personen der bisherigen Erzählung und zu dem rein chronologischen Ablauf des Geschehens nun eine dritte Person tritt, die unter das Geschehen gewissermaßen den Schlußstrich setzt. Nicht in der Form der rationalistischen „Moral der Geschichte“ (da sieht man wieder einmal... oder: die Gelehrten oder solche, die es werden wollen, sollten sich nicht zuviel auf ihre Buchweisheit einbilden –), sondern in der Form einer ulkigen, unerwarteten, bildhaften Beziehung: „Ne Koh het in ärn Steert mehr Verstand von't Wår as son Perfesser in sinen Kopp.“ Damit ist die kleine Humoreske wirklich rund und vollkommen, jedes weitere Wort würde

sie überdehnen und die humoristische Schlußüberraschung abschwächen. Der voll gelungene Schlußsatz bekommt noch dadurch einen besonderen Akzent, daß er von dem Knecht gesprochen wird, der als Figur in einem leichten, reizvollen Kontrast zu den beiden anderen Personen steht: die Spannung zwischen dem jovial-wissensstolzen Professor und der selbstsicheren, hartnäckig und ungeniert widersprechenden Frau wird gleichsam aufgefangen durch den bescheidenen, beschaulich-philosophierenden Knecht. Er platzt nicht spöttisch und aggressiv mit seiner witzigen Bemerkung heraus – vielleicht faßt er sie gar nicht eigentlich als Witz auf; er schüttelt den Kopf und lacht nur vor sich hin. Erst als er daraufhin in scharfem Tone gefragt wird, antwortet er, und zwar beginnt er entschuldigend mit „Och, ick möt man *blot* . . .“ Nicht: ich lache mir eins, sondern in dem Sinne: Das mit dem Wetterverstand im Kuhschwanz und im Kopf eines Professors kam mir plötzlich so in den Sinn, und da mußte ich ganz unwillkürlich lächeln. – Auch diese Feinheit werden die meisten Kinder nicht unmittelbar und völlig selbständig erfassen. Dennoch können sie sie in ihrem Humor verstehen, wenn sie das Wesen des Knechtes durch den Tonfall, in dem der Lehrer die Schlußworte liest, sozusagen interpretiert erhalten und im eigenen Leseversuch mit verteilten Rollen oder im szenischen Spiel selbst zu gestalten versuchen.

(5) Neben die erwähnten Schwierigkeiten, die in versteckten Feinheiten einzelner Sätze, im Verhältnis mehrerer Sätze zueinander oder in der nur durch ihre eigene Sprache erfolgenden Zeichnung der Figuren bestehen, wird manchen Kindern das Plattdeutsche gewisse Schwierigkeiten bereiten. Sie können einmal im Verstehen, zum anderen in der Scheu, plattdeutsch zu lesen oder zu sprechen, liegen. In diesem Falle empfiehlt es sich, in einer oder einigen Stunden vor der Behandlung des Lesestückes durch kleine Spiele o. ä. die Freude am Plattdeutschen zu wecken.

V. Die Gestalt, in der den Kindern die in der Analyse ermittelte Inhalt-Form-Einheit des kleinen Lesestückes zugänglich, „anschaulich“ werden kann, ist die *gesprochene* Sprache. Die Unterschiedlichkeit des Tones und der Sprechweise der Personen des Stückes und durch sie hindurch die Eigenart der Personen selbst muß hörbar werden. Ebenso notwendig ist das wirkliche Sprechen, um die kleinen humoristischen Feinheiten in den vom Erzähler erzählten Teilen der Humoreske ins Bewußtsein zu heben, d. h. hier (im wörtlichen Sinne) „zu Gehör zu bringen“.

(1) Die rechte Form, um die Beschäftigung mit dem Lesestück anzuregen, dürfte der lebendige Lehrervortrag sein.

(2) Nach einer solchen ersten Begegnung und Anregung bedarf es der eigenen Gestaltungsversuche der Kinder, wenn sie sich die Humoreske

wirklich zu eigen machen sollen. Und zwar entspricht neben dem Lesen eines einzelnen Schülers vor allem das Spiel, das sich in den wörtlichen Reden eng an den vorliegenden Text anschließen sollte, der Struktur des Stückes. Hier kann der Kontrast der drei Figuren so recht „zur Anschauung kommen“. Anlässlich dieser Gestaltungsversuche wird in Form von Kritik und Begründung auch eine kindgemäße Weise der „Interpretation“ ihre Stelle in dem Bemühen um den Text erhalten.

(3) Die Aufgabe, eine „ähnliche“ Geschichte, also eine andere Humoreske zu erfinden, würde für die meisten Schüler eine Überforderung sein, zumal die entscheidende geistreiche Pointe des Schlusses im allgemeinen das Ergebnis eines glücklichen Einfalls sein dürfte, nicht aber bewußt konstruiert werden kann. Die einzige Möglichkeit, das in der Beschäftigung mit dem vorliegenden Lesestück Gewonnene sogleich fruchtbar werden zu lassen, wäre die selbständige Lektüre und die Vorbereitung auf das Vorlesen anderer Humoresken, die sich vielleicht im Lesebuch oder in der Klassenbücherei finden³⁸.

³⁸ Verwandt mit den hier vorgelegten Versuchen didaktischer Analysen sind die „Präparationen“, die seit 1958 in unregelmäßiger Folge in „Westermanns Pädagogischen Beiträgen“ erscheinen.

AUSWAHL

GRUNDLEGENDE AUFSATZE
AUS DER ZEITSCHRIFT
DIE DEUTSCHE SCHULE

Herausgegeben von
Heinrich Roth
Alfred Blumenthal

DIDAKTISCHE ANALYSE

Wolfgang Klafki:
Didaktische Analyse als Kern
der Unterrichtsvorbereitung

Wolfgang Kramp:
Hinweise zur Unterrichts-
vorbereitung für Anfänger

Ewald Kley:
Das didaktische Prinzip
der Lücke zur Aktualisierung
des kindlichen Interesses

Ilse Lichtenstein-Rother:
Arbeitsweisen im Sach-
unterricht und Möglichkeiten
der Differenzierung in der
Grundschule

1

SCHROEDER