

Benner, Dietrich

Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung

Pädagogische Korrespondenz (2009) 39, S. 5-20



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung - In: Pädagogische Korrespondenz (2009) 39, S. 5-20 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-57281 - DOI: 10.25656/01:5728

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57281>

<https://doi.org/10.25656/01:5728>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 39

FRÜHJAHR 2009

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,- EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:

© 2009 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5 **DIDAKTIKUM**
Dietrich Benner
Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung
- 21 **DAS AKTUELLE THEMA I**
Frank Ohlhaver
Der Lehrer „riskiert die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt“. Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver pädagogischer Kasuistik
- 46 **DAS AKTUELLE THEMA II**
Andreas Wernet
Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen
- 64 **ERZIEHUNG NEU**
Christopher Leser
„Das passt so wie zum Klassenrat“. Die Wirkung von (Reform-)Schülerfahrten auf das politische Lernen
- 81 **ESSAY**
Michael Parmentier
Agora. Die Zukunft des Museums
- 91 **AUS DEN MEDIEN**
Karl-Heinz Dammer
„Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmannwelt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals
- 106 **DER REFORMVORSCHLAG**
Horst Bethge
Schöne neue Schule 2020
- 111 **DOKUMENTATION**
Aufgetischt und verspeist im September 2008 vor der großen Finanzkrise

Dietrich Benner

Auf der Suche nach einer Didaktik der Urteilsformen und einer auf ausdifferenzierte Handlungsfelder bezogenen partizipatorischen Erziehung¹

I

Weite Teile der didaktischen, schulpädagogischen und schulreformerischen Diskussion werden gegenwärtig von dem Dual Wissens- oder Anwendungsorientierung beherrscht.² Unter Wissensorientierung wird dabei sowohl Alltagswissen als auch im schulischen Unterricht vermitteltes Wissen verstanden. Letzteres bezieht sich in der Sekundarstufe I auf den Bereich der Künste und in der Sekundarstufe II auch auf wissenschaftspropädeutisches Wissen. Unter einer stärkeren Anwendungsorientierung wird dagegen eine Orientierung schulischer Lehr-Lern-Prozesse an Kompetenzen verstanden, die für das Lösen konkreter Aufgaben erforderlich sind. Der Dual Wissens- oder Anwendungsorientierung verweist dann auf eine Ablösung älterer Vorstellungen, denen zufolge Unterricht vornehmlich Wissen vermitteln soll, durch neuere Reformkonzepte, welche öffentliche Erziehung stärker darauf verpflichten, pragmatische Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, die für das Leben in der modernen Welt sowie im Beruf brauchbar und nützlich sind.

Dass öffentliche Schulen Kompetenzen erzeugen helfen, die für weiterführende Lernprozesse brauchbar und nützlich sind, ist jedoch keine Errungenschaft gegenwärtiger Reformbemühungen, sondern gehört seit den Anfängen des Nachdenkens über gemeinsam zu organisierende Lehr-Lern-Prozesse zum Kernbestand der didaktischen und schulpädagogischen Theoriebildung. Der Dual Wissens- oder Anwendungsorientierung greift daher zu kurz. Er blendet die Zusammenhänge aus, die zwischen den Bildungszielen eines wissens- und eines anwendungsbezogenen Unterrichts bestehen. Will man nicht der Illusion erliegen, Schule und Unterricht ließen sich von einer Wissens- auf eine Anwendungsorientierung umstellen, muss man sowohl die Wissens- als auch die Anwendungshorizonte öffentlicher Erziehung und Unterweisung genauer fassen, als dies in der gegenwärtigen Diskussion oft der Fall ist.

1 Vortrag im Rahmen des Baseler Symposions der AG „Unterricht – Unterrichtstheorie – Unterrichtsforschung“ am 21. November 2008.

2 Weithin vergessen sind Überlegungen, wie sie Hans Aebli (1983) auf dem 8. Kongress der DGfE in Regensburg 1982 zur Diskussion stellte.

Die folgenden Überlegungen versuchen zu zeigen, dass die Wissensorientierung von Unterricht auf die Entwicklung einer Urteilskompetenz zielt, welche die klassischen Formen von Erfahrung, Wissen, Lernen und Lehren berücksichtigt, und dass eine angemessene Anwendungsorientierung darin liegen könnte, Querverbindungen zwischen den unterschiedlichen Formen des Wissens und den ausdifferenzierten Feldern des gesellschaftlichen Handelns in Lehrplänen, Einheitlichen Prüfungsanforderungen, Unterrichts- und Evaluationskonzepten stärker zu berücksichtigen. Eine der aktuellen Aufgaben von Reformen im Bildungssystem wäre es dann nicht, eine ehemalige Wissens- durch eine neuartige Anwendungsorientierung zu ersetzen, sondern Konzepte der Entwicklung von Urteils- und Partizipationskompetenz zu entwickeln und diese sowohl domänenspezifisch als auch fächerübergreifend zu erproben und zu kontrollieren.

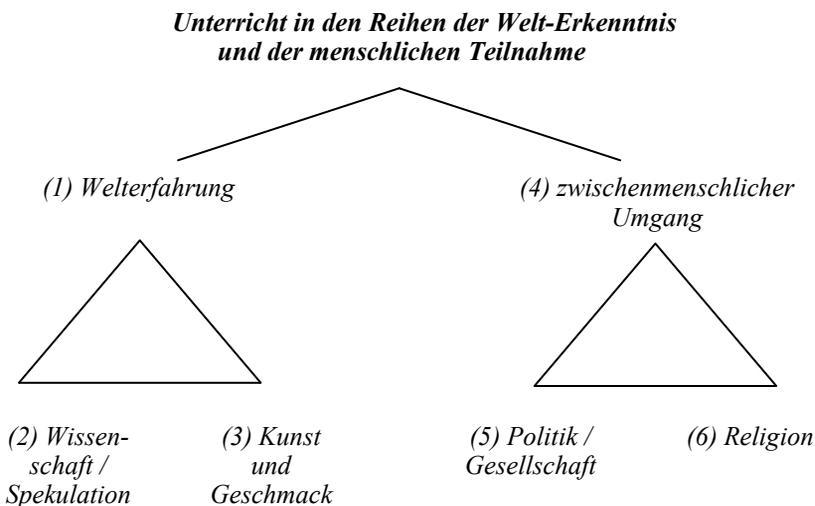
Meine Überlegungen gliedern sich in vier Teile. Im ersten Teil werden Umriss einer Didaktik der Urteilsformen vorgestellt, in der unterschiedliche Arten der Erfahrung, des Wissens, des Lernens und Lehrens zum Zuge kommen. Der zweite Teil erläutert das Gemeinte an einem klassischen Beispiel. Der dritte Teil versucht zu zeigen, dass das Konstrukt der methodischen Leitfrage hilfreich sein könnte, um die Beziehungen zwischen systematischer Didaktik, empirischer Bildungsforschung und Fachdidaktiken auf eine neue Grundlage zu stellen. Im letzten Teil werden einige Folgerungen für die weitere Diskussion über Möglichkeiten und Aufgaben einer an Urteils- und Partizipationskompetenz interessierten Unterrichts- und Bildungsforschung skizziert.

II

Schulisches Lernen vollzieht sich im Unterschied zum vor- und außerschulisches Lernen nicht in einer Einheit von Lernen und Anwenden, sondern führt in Kulturtechniken, Wissensformen und Reflexionsweisen – wie Schriftsprache, Mathematik, naturwissenschaftliche Grundkenntnisse, Geschichte oder Fremdsprachen, aber auch wie sozialer Umgang mit Andersdenkenden und Fremden – ein, die im unmittelbaren Gebrauch oder durch unmittelbare Teilhabe weder erworben noch sach- und sinnangemessen verwendet und eingesetzt werden können. Unmittelbar anwendungsbezogene, ohne den Umweg über Wissen auskommende Aufgaben beziehen sich dagegen auf ein früheres oder späteres Stadium im Lernen, machen aber nicht die basale Struktur schulischer Erziehung und Unterweisung aus. Schulisches Lehren und Lernen soll Erfahrung und Umgang zunächst einmal überschreiten und künstlich erweitern. Eine Einheit von Lernen und Anwenden, die es sie beim Sehen-, Gehen- und Laufen- sowie Sprechenlernen gibt, kann, darf und muss es in schulisch institutionalisierten Lehr-Lernprozessen nicht als Normalfall geben.

Schon Herbart bestimmte von hierher die Aufgaben schulischer Erziehung und Unterweisung als solche einer Erweiterung von Erfahrung und Umgang. Schulische Erfahrung (1) soll zu wissenschaftlicher oder spekulati-

ver Welterfahrung (2) und zu Kunst und Geschmack (3), zwischenmenschlicher Umgang (4) dagegen zu Interesse an Gesellschaft und Politik (5) sowie zu Religion (6) erweitert werden:



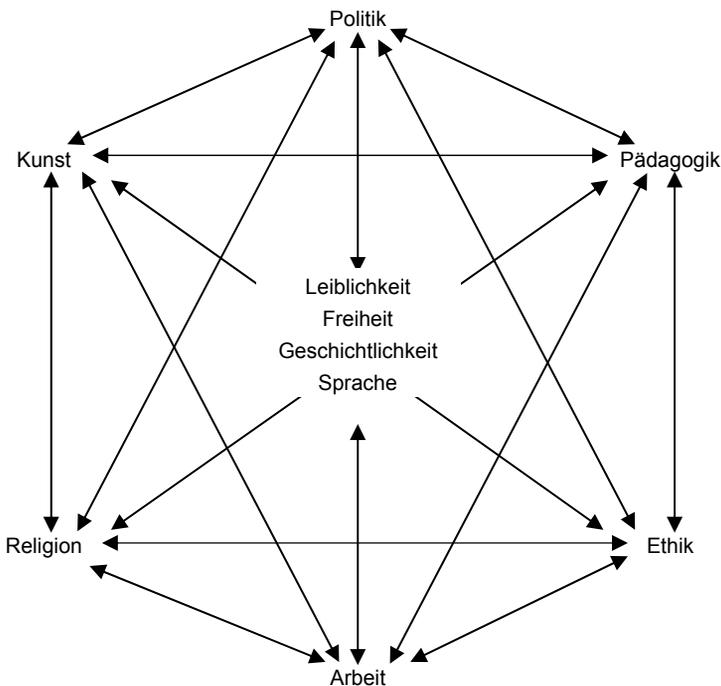
Herbarts erste Trias von alltäglicher Erfahrung, spekulativer Wissenschaft und ästhetischer Welterfahrung zielte darauf, dem Paradigma von neuzeitlicher Wissenschaft und Spekulation kein Monopol gegenüber alltäglichen Erfahrungen einzuräumen. Darum sieht sie keine Aufhebung von Erfahrung in Wissenschaft, sondern eine doppelte Erweiterung der Vorerfahrungen der Lernenden zu neuzeitlicher Wissenschaft und Kunst vor. Diese Trias lässt sich heute mit Blick auf die im 20. Jahrhundert erarbeitete Pluralisierung kritischer Urteilsformen als Ausdifferenzierung des Wissens in lebensweltliche, teleologische, hypothetisch-szientifische, historisch-hermeneutische, ideologie-kritische und voraussetzungs-kritische Wissensformen fassen.

Unterscheidung von Erfahrungs- und Wissensformen

(1)	Lebensweltliche Erfahrung/Wissensform
(2)	Teleologische Erfahrung/Wissensform
(3)	Hypothetisch-szientifische Erfahrung/Wissensform
(4)	Historisch-hermeneutische Erfahrung/Wissensform
(5)	Ideologiekritische Erfahrung/Wissensform
(6)	Voraussetzungskritische Erfahrung/Wissensform

Auch in Herbarts zweiter Trias wird deren Ausgangsform, der zwischenmenschliche Umgang, nicht in Politik und Religion aufgehoben oder überführt, sondern zur Trias von Ethik, Politik und Religion ausdifferenziert. Eine analoge Erweiterung wie für die erste Trias kann auch für die zweite vorgenommen werden. Der durch Sitte und Konventionen bestimmte unmittelbar zwischenmenschliche Umgang differenziert sich heute nicht nur zu Partizipationen an Gesellschaft und Politik sowie Religion, sondern auch in solche von Beruf und Ökonomie sowie ästhetischen und medialen Welt Darstellungen aus.

Ausdifferenzierte Praxisbereiche

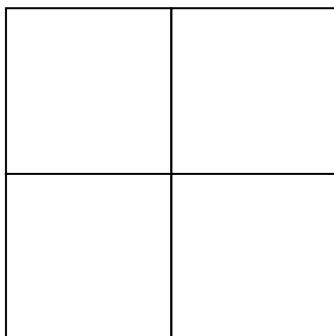


Für schulische Lehr-Lern-Prozesse im Bereich der Ausdifferenzierung der Urteils- wie der Partizipationsformen gilt, dass in ihnen Lehrer ebenso wenig durch bloße Wissensvermittlung wie durch unmittelbares Anwenden eines zu Lernenden oder zu Könnenden lehren, sondern durch einen Unterricht, der die anzueignende Sache erst einmal fragwürdig werden lässt und die weiterführenden Lehr-Lernprozesse, wie Klaus Prange (2005) kürzlich eindrucksvoll ausgeführt hat, durch Akte eines didaktischen Fragens und Zeigens steuert. Die Fragen sind dabei von den Lehrenden jeweils so zu stellen, dass sie nicht die zu suchenden Antworten vorgeben, sondern bei den Lernenden eine Denkbewe-

gung in Gang setzten, die über Irritationen, Staunen und negative Erfahrungen vermittelt sind. Auf diese Weise lassen sich in schon erworbenen Wissenszusammenhängen „Spalten“ öffnen, an die sich Neues anlagern kann.³ Für Bildungsprozesse gilt, was der französische Schriftsteller Robert Bober an den „Auszügen aus dem Tagebuch von Raphaël (1981-1982)“, einem Juden, der den Holocaust überlebte, so verdeutlicht: Es ist jeweils das Unsichtbare oder „Fehlende, das sehen läßt.“ (Bober 1997, S. 157f.)

III

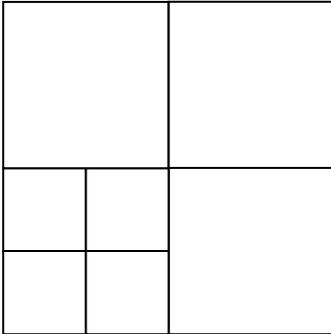
An einem Sokratisch-Platonischen Beispiel lassen sich die bisher theoretisch angesprochenen Zusammenhänge verdeutlichen. Sokrates führt mit Menon, dem Oberhaupt einer Familie, im gleichnamigen Text ein Gespräch über Lehren und Lernen. In diesem Gespräch geht es bereits um die später im Höhlengleichnis explizierte These, dass Lernprozesse sich durch Blickwechsel vollziehen, welche Lernende, angestoßen durch Fragen und Irritationen, vollziehen, und dass die Kunst des Lehrens nicht darin besteht, „blinden Augen ein Gesicht einzusetzen“, sondern darin, solche Blickwechsel zu veranlassen und anzubahnen. Am Beispiel einer geometrischen Aufgabe verdeutlicht Sokrates im Gespräch mit Menon und einem Knaben aus dessen Familiengemeinschaft, was hierunter zu verstehen ist. Er vergewissert sich zunächst, dass der Knabe, der zuvor keinen Unterricht in Geometrie erhalten hat, aus der Alltags- und Umgangssprache die Form des Quadrates und die Länge der Maßeinheit eines Fußes kennt. Ausgangspunkt der Irritationen und Blickwechsel ist die Figur eines 2 x 2-füßigen Quadrats, das Sokrates mit dem Knaben abgesteckt hat oder in den Sand eingezeichnet hat:



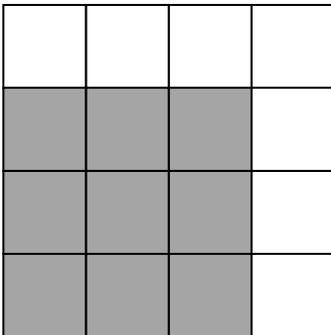
Sokrates fragt den Knaben, ob er wisse und zeigen könne, was das Doppelte dieses Quadrats sei. Da der Knabe nicht nur von der Form des Quadrats und

3 Zur bildenden Bedeutung des Spalts siehe Waldenfels 2004; Benner/English 2004; Andrea English (2008) bindet die bildende Bedeutung von Irritationen neuerdings an unterbrochene Erfahrungen (interruptions) zurück. Vgl. auch die Analyse von Unterrichtstranskripten bei Gruschka 2007.

der Länge eines Fußes, sondern auch vom Doppelten schon erworbene Vorstellungen hat, verlängert er, seines Vorwissens sicher, die Außenseiten des 2 x 2- oder 4-füßigen Quadrats auf das Doppelte und gelangt auf diese Weise zu der folgenden Figur:



Auf Sokrates Nachfragen vollzieht er dann jedoch einen ersten Blickwechsel und bemerkt, dass er mit der Verdoppelung der Seitenlänge die Fläche der Ausgangsfigur nicht verdoppelt, sondern vervierfacht hat. Er sucht daraufhin nach einem Quadrat, das größer als das Ausgangs- und kleiner als das vervierfachte Quadrat ist. Auf diesem Wege gelangt er zu der folgenden neuen Antwort:



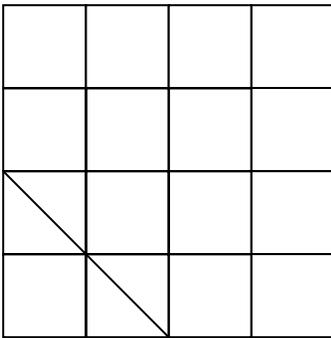
Aber auch diese Antwort hält der Prüfung nicht stand. Durch Nachzählen findet der Knabe heraus, dass das so gefundene Quadrat ist nicht das Doppelte des 4-füßigen, sondern anstelle des 8-füßigen Quadrats ein Quadrat von 3 x 3, also 9 Füßen umfasst.

Wissen und Nicht-Wissen befinden sich im Denken des Knaben nun in einer gewissen Konfusion. Er weiß nun, dass er das Richtig nicht weiß. Er befindet sich in einem Zwischenraum zwischen Wissen und Nicht-Wissen,

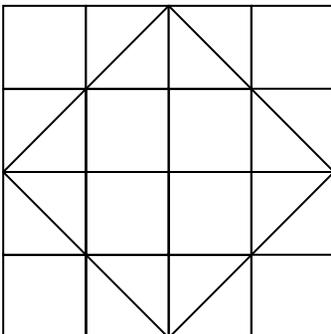
Können und Nicht-Können. Er weiß, dass keines der für ihn sichtbaren Quadrate das gesuchte ist und dass alle Blickwechsel, die er bisher vollzog, nicht zu der gesuchten Antwort hingeführt haben. Das Richtige muss er nun im Falschen suchen und er weiß nicht, wie er es in diesem finden kann.

An dieser Stelle kommt Sokrates dem Knaben zur Hilfe. Die Hilfe besteht nicht darin, dass er blinden Augen ein Gesicht einsetzt, sondern dass er einen neuerlichen Blickwechsel anstößt und vor dem Knaben auf etwas zeigt, was dieser nicht sieht bzw. noch nicht gesehen hat, aber in den Blick nehmen muss, um angesichts der aufgetretenen Irritationen etwas Neues lernen und auf dessen Grundlage dann weiterlernen zu können.

Worauf zeigt Sokrates? Die Antwort gibt die folgende Figur:



Sokrates zeigt nicht auf horizontale oder vertikale Linien, sondern auf die Diagonale im Ausgangsquadrat und eröffnet dadurch im Wissen und Nicht-Wissen des Knaben einen Spalt, in dem neues Wissen und Können Raum gewinnen kann. Der Knabe beginnt durch diesen Hinweis, seinen eigenen Blick nicht nur auf die horizontalen und vertikalen Linien im Quadrat zu lenken, sondern auch nach geeigneten Diagonalen zu suchen. Nun erkennt er, dass die Diagonale das Ausgangsquadrat halbiert, und indem er auch in die drei an diese angrenzenden Quadrate Diagonalen einzeichnet, findet er schließlich das Doppelte des 4-füßigen Ursprungsquadrats:

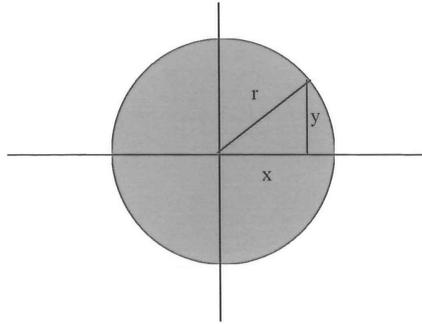


Das Beispiel zeigt, dass die Logiken des Lehrens und des Lernens keineswegs identisch sind und dass Lehr-Lernprozesse durch didaktische Akte des Fragens und Zeigens gesteuert werden können, in denen der Lehrer nach etwas fragt und auf etwas zeigt, das sich auf Vorstellungsräume zwischen Wissen und Nicht-Wissen sowie Können und Nicht-Können der Lernenden bezieht. Auf diese Weise erkennen Lehrer die Bildsamkeit ihrer Schüler an, indem sie diese durch Fragen und Zeigen mit einer bildsamen Welt konfrontieren und zum Selberdenken und -urteilen sowie -handeln auffordern.

An Platons didaktischer Lektion im Menon lassen sich nicht nur die unterschiedlichen Logiken des Lehrens und Lernens, sondern ansatzweise auch die weiter ausdifferenzierten sechs Wissensformen erläutern. Die gezeigten Figuren stellen nichts Geringeres als die antike Version des Satzes des Pythagoras dar. Von der in ihm eingegangenen lebensweltlichen Form der Erfahrung und des Wissens ist schon bei Platon die Rede. Die 4-, 9- und 16-füßigen Quadrate basieren ja nicht unmittelbar auf abstrakten geometrischen Annahmen. In die Quadrate ist vielmehr die heute noch in nautischen Maßen wirksame lebensweltliche Form der Erfahrung, eingegangen, die wir beim Abschreiten von Füßen in Sand machen können. Ihnen liegt zugleich eine teleologische Form der Erfahrung und des Wissens zugrunde, die von einer keineswegs durch den menschlichen Verstand erfundenen, sondern von einer von diesem in der Welt vorgefundenen inneren Zweckmäßigkeit zeugt. Die dem Quadrat eigene zweckmäßige Ordnung können wir heute noch an Faltspielen bemerken, die Kinder im Kindergarten ausführen, wenn sie die Ecken von Quadraten unter Halbierung der Außenseiten eines Quadrats so einschlagen oder knicken, dass dabei ein Quadrat entsteht, dessen Fläche genau halb so groß ist. Diese Ordnung zeigt sich im Menon-Beispiel als immanente Zweckmäßigkeit des 16-füßigen Quadrats, aus dem durch den von Sokrates angestoßenen und von dem Knaben vollzogenen Blickwechsel das gesuchte 8-füßige Quadrat als das doppelte des 4-füßigen Ausgangsquadrats entsteht. Die Zeigekunst des Sokrates ist wie die Bildsamkeit des suchenden und findenden Knaben nicht nur an lebensweltliche Erwartungen, sondern auch an die innere Zweckmäßigkeit der Ordnung des Quadrats selbst zurückgebunden. Sie erlaubt es dem Knaben, im Falschen – dem 16-füßigen Quadrat – das Richtige zu suchen und auf dem Umweg vom 4-füßigen über das 16-füßige zum 9-füßigen Quadrat schließlich im 16-füßigen das 8-füßige Quadrat zu finden.

Wir kennen den Satz des Pythagoras nicht in der Form der von Sokrates und dem Knaben in den Sand eingezeichneten Figuren, sondern denken an ein rechtwinkliges Dreieck, dessen beide Katheten-Quadrate in der Summe die Fläche des Hypotenusen-Quadrats haben. Die hypothetisch-szientifische Logik des modernen Satzes des Pythagoras erschließt sich uns erst, wenn wir diese nicht mehr teleologisch aus der inneren Zweckmäßigkeit geometrischer Formen, sondern als Konstrukt des neuzeitlichen Verstandes fassen, welcher denkend Ordnungszusammenhänge entwirft, um diese an der Erfahrung zu überprüfen. Im cartesischen Koordinatensystem nimmt der antike Satz des

Pythagoras die Gestalt der für den Kreis geltenden Gleichung $x^2 + y^2 = r^2$ an, welche für die x-Werte der Abszisse und y-Werte der Ordinate all jener Punkte gilt, die zusammen den Kreis bilden:



In dieser Version wird der Satz des Pythagoras nicht teleologisch, sondern durch das „Ich denke“ des neuzeitlichen Subjekts konstituiert, welches nicht nach immanenten Zweckmäßigkeiten sucht, die es erkennend nachzuahmen gilt, sondern auch im Bereich geometrischer Systeme in die Natur mathematische Gesetze hineinlegt, um diese an der Erfahrung zu überprüfen.

Betrachtet man die Differenzen zwischen der teleologischen und der hypothetisch-scientifischen Version des Satzes des Pythagoras, so lassen sich leicht Bezüge zu den drei anderen Wissensformen herstellen. Die Differenzen zwischen der antiken und der neuzeitlichen Version des Satzes des Pythagoras können nämlich historisch-hermeneutisch an den Übergang vom antiken zum neuzeitlichen Denken zurückgebunden, ideologiekritisch durch einen Vergleich aristotelischer und baconianischer Wissensformen kontextualisiert sowie voraussetzungskritisch in ihren jeweiligen Wahrheitsansprüchen problematisiert werden.

Ein Unterricht, der domänenspezifisch in die ausdifferenzierten sechs Erfahrungs- und Wissensformen einführt, kann die Entwicklung einer Urteilskompetenz fördern, in der die pluralen Formen von Kritik angemessen zur Geltung kommen. Ein solcher Unterricht wird Deduktionszusammenhänge vom Lehren zum Lernen oder umgekehrt vermeiden und zwischen den Logiken des Lehrens und jenen des Lernens grundlagentheoretisch, fachspezifisch und empirisch unterscheiden.

IV

In diesem Zusammenhang gewinnt eine didaktische Konzeption heute neue Bedeutung, die der Erziehungswissenschaftler Herwig Blankertz in seinen „Theorien und Modellen der Didaktik“ entwickelt hat, wenn er dort von einem „Implikationszusammenhang inhaltlicher und methodischer Entscheidungen“ bei der Konzeptionalisierung von Lehr-Lern-Prozessen sprach. Blankertz’ The-

se vom methodischen Implikationszusammenhang besagt, dass der Methode nicht nur eine technisch-operative, sondern darüber hinaus auch eine „gegenstandskonstitutive“ Funktion in der Erfahrung, im Erkennen, im Lernen und im Lehren zukommt.⁴ Was jemand erfährt, denkt, lernt oder lehrt, wird dieser These zufolge niemals durch eine vorgegebene transzendente oder empirische Ordnung, sondern methodisch konstituiert. Die hierauf abhebende methodische Leitfrage muss heute nicht so gedacht werden, das sie beispielsweise einem unter Berufung auf Dewey konzipierten Einheitsmodell von Erfahrung und Lernen verpflichtet ist oder, wie Blankertz in den 70er Jahren vorschwebte, einer einzigen legitimen Verknüpfung von traditioneller und kritischer Theorie folgt. Sie kann vielmehr auf die ausdifferenzierten Formen der Erfahrung und des Wissens so ausgelegt werden, dass lebensweltlichen, teleologischen, szientifischen, hermeneutischen, ideologiekritischen, methodenkritischen und anwendungsbezogenen Erfahrungs-, Denk- und Wissensformen je spezifische methodische Leitfragen eines angemessenen Lehrens zugeordnet werden.

Die genannten Formen von Erfahrung, Wissen und Wissenschaft haben keineswegs ein und dieselbe Welt zum Gegenstand, sondern unterscheiden sich methodisch und kategorial voneinander. Sie stehen zudem in mannigfaltigen Beziehungen und können nicht in eine einzige Form überführt oder aufgehoben werden. Zwischen ihnen sind zahlreiche Übergänge möglich. Auch sie folgen keiner holistischen Einheitsstruktur von Erfahrung, Wissens und Könnens, sondern sind über Aporien des Lernens und Lehrens vermittelt, an denen jeweils spezifische Leistungen und Grenzen ihrer spezifischen Gegenstandskonstitutionen aufscheinen.

Fokussiert man die methodische Leitfrage auf unterschiedliche Zusammenhänge von methodischen und inhaltlichen Entscheidungen, so öffnet sich der Blick für mehrere Implikationszusammenhänge. Diese lassen sich exemplarisch am Thema Gesundheit/Krankheit erläutern, das Herwig Blankertz im Rückgriff auf eine Examensarbeit von Gisela Blankertz seinen Hinweisen zur Bedeutung der methodischen Leitfrage zugrunde legte. Blankertz illustrierte die gegenstandskonstitutive Kraft der methodischen Leitfrage an der Frage: „Wie schütze ich mich vor Infektion?“ Die bei Kilpatrick auf eine Leitfrage für Projekte verkürzte Formel⁵ eröffnet Zugänge zu einer mehrperspektivischen unterrichtlichen Behandlung von Sachverhalten und Problemen der Pflege und Erhaltung der Gesundheit sowie der Behandlung und Vorbeugung gegen Krankheiten, in der die zentralen Formen der Erfahrung und des Wissens zum Zuge kommen. In dem folgenden Schema ist dies für die wichtigsten Wissensformen angedeutet:

4 Vgl. hierzu Herwig Blankertz 11969, S. 92ff.; 91975, S. 94ff.; siehe auch den Verweis auf Gisela Blankertz 1967: „Wie schütze ich mich vor Infektion?“, ebd., S. 100; siehe ferner vgl. Kaiser 1972 und Kaiser/Menck 1972.

5 Diese Frage findet sich der Sache nach schon in Kilpatricks Typhusexperiment, von dem wir heute wissen, dass es niemals stattgefunden hat, sondern von einem Doktoranden Kilpatricks, der zunächst eine Dissertation über frontalen Unterricht vorgelegt hatte, erfunden wurde, um bei Kilpatrick promovieren zu können. Zur späten Korrektur der Erzählung Kilpatricks über die angebliche Erfindung der Projektmethode siehe Knoll 1992.

Paradigma	Methodische Leitfrage/Gegenstandskonstitution
Teleologische Ordnung nach Aristoteles	Durch welche Bewegungen von Kräften und Säften lassen sich die Selbstheilungskräfte des Körpers stärken?
Szientifische Ordnung nach Bacon	Was sind die kausalen Ursachen von Krankheit und durch welche Mittel schützt man sich vor Infektion?
Hermeneutische Ordnung nach Gadamer	Welches Gesundheitsverständnis liegt dem Aristotelischen und dem Baconianischen Wissenschaftsverständnis zugrunde und in welchen Sprachformen artikulieren sich diese?
Hypothetisch-falsifikatorischer Problemlösungsrahmen nach Popper	Warum leben statistisch gesehen Arme kürzer und Reiche länger und wie sind die Beziehungen zwischen Armut, Reichtum, Krankheit und Gesundheit optimal zu verändern?
Ideologischer Verblendungszusammenhang nach Adorno	Sind Krankheiten einfach als gesellschaftlich verursacht hinzunehmen und welche Ideologien verbergen sich hinter den Strategien der modernen Medizin?
Lebensweltliche Ordnung nach Husserl und Fink	Wie zeigen sich Krankheit und Gesundheit in den koexistenzialen Handlungsfeldern Arbeit, Liebe, Herrschaft, Tod und Spiel und wie werden sie dort lebensweltlich erfahren?
Nichthierarchische Ordnung der ausdifferenzierten Bereiche des Handelns	Was ist unter einem ökonomisch, moralisch, polisch, ästhetisch und religiös gelingenden Leben zu verstehen und wie lassen sich in diesem Krankheit und Gesundheit verorten?

Die auf den von Aristoteles reflektierten teleologischen Konstitutionszusammenhang von Erfahrung, Lernen und Lehren bezogene Leitfrage könnte beispielsweise lauten: Welche selbstzweckhaften Zusammenhänge liegen der Gesundheit zugrunde, wie kann Medizin bei vorliegenden Krankheiten die Selbstheilungskräfte des Körpers stärken? Wie können Einsichten in solche Zusammenhänge durch Erfahrung und Erziehung erworben werden? Wie kann die Aufmerksamkeit von Lernenden von der Wahrnehmung einzelner Krankheitssymptome auf die Selbstheilungskräfte des Körpers gelenkt werden und was ist unter einer Lebensführung zu verstehen, die diese Kräfte stärkt und nicht schwächt?

Bacons Modell von Erfahrung, Lernen und Lehren liegt eine andere kategoriale Gegenstandskonstitution zugrunde, der eine andere methodische Leitfrage korrespondiert. Die zu erörternden Fragen lauten nun: Was sind die kausalen Ursachen von Krankheiten und wie kann man zwischen irrtümlich angenommenen und wirklichen Ursachen unterscheiden? Welches Können folgt auch diesem Wissen und wie kann man Heranwachsenden beibringen, sich klug vor Infektionen zu schützen?

Über die teleologischen und technologischen Ausgangsmodelle von Aristoteles und Bacon hinausweisende Spielräume entstehen, wenn auch die Gegenstandskonstitutionen und methodischen Implikationszusammenhänge der Reflexionsansätze des 20. Jahrhunderts bedacht werden. Von Gadamer (1960/1975) her lassen sich konstitutive Vorurteilsstrukturen in den Blick nehmen, die über die teleologischen Denkformen des Aristoteles hinausweisen und Bacons Ideal einer radikalen Überwindung jeglicher Vorurteile widerstreiten. Die methodische Leitfrage lautet hier: Welche wirkungsgeschichtlichen Anti-

zipationen sind in sprachlich vermittelten Weltdeutungen von Gesundheitsprozessen und Krankheitsverläufen wirksam und wie können diese so reflektiert werden, dass Spielräume für neue medizinische Erfahrungen und ein neues Verständnis von Gesundheit und Krankheit entstehen? Wirkungsgeschichtliche Erinnerung kann z.B. den Blick dafür schärfen, dass Menschen in medizinischer Hinsicht lernen, sich zu ihren Krankheiten zu verhalten und ein Leben mit der Krankheit zu führen. Zu der Maxime „Wissen ist Macht“ tritt dann als eine konkurrierende diejenige hinzu, welche Formen von Selbstsorge und Selbstumgang zu einem humanen Leben gehören, das Wechselfälle von Gesundheit und Krankheit kennt und am Ende zum Tode führt.

Von Popper (1934/1973) her lässt sich Bacons Paradigma mit einer weiteren Leitfrage konfrontieren. Wenn neuzeitliche Wissenschaft nicht, wie Bacon meinte, auf induktiv zu gewinnenden Erfahrungen basiert, sondern mit Theorien und Antizipationen arbeitet, die an der Erfahrung scheitern können, wie lassen sich dann durch eine am Prinzip der Falsifizierbarkeit wissenschaftlicher Aussagesysteme orientierte Forschung die Spielräume für neue Hypothesen und Hypothesensysteme erweitern? Rückfragen dieser Art müssen keineswegs zwangsläufig zu einer Erneuerung des einheitswissenschaftlichen Programms des „Novum Organon“ von Bacon führen. Sie können den Blick über dieses hinaus beispielsweise für evolutive Prozesse öffnen, die nicht der Formel von der Einheit von Wissen und Macht folgen, sondern zwischen einer die Natur erhaltenden und pflegenden und einer die Natur zerstörenden Ausübung von Macht zu unterscheiden erlauben. Die methodische Leitfrage könnte dann lauten: Wie lassen sich natürliche von kulturellen Krankheiten unterscheiden und welche Überlagerungen beider gibt es? An welchen Formen von Kausalität finden menschliches Wissen und menschliche Macht ihre Grenze? Wie kann neuzeitliche Wissenschaft Zusammenhänge zwischen natürlicher und kultureller Evolution erforschen? Wie lassen sich die Wissensformen und Strategien einer fortschreitenden Machsteigerung um solche einer aufgegebenen Sorge um die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und basalen Bildungsmöglichkeiten der Menschen erweitern?

Die Vorurteilsstrukturen sprachlich vermittelter Selbst- und Weltdeutungen können nicht nur wirkungsgeschichtlich und kritisch-rationalistisch, sondern auch ideologiekritisch, phänomenologisch sowie voraussetzungskritisch durch eine Problematisierung unseres Vernunftgebrauchs reflektiert werden. Horkheimer und Adorno (1947/1971) haben eingangs ihrer „Dialektik der Aufklärung“ die Ideologiekritik in Bacons „Novum Organon“ einer nochmaligen Ideologiekritik im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen unterzogen. Dabei konnten sie zeigen, dass das von Bacon beschriebene Programm neuzeitlicher Wissenschaft nicht als Annäherung menschlichen Wissens an die naturgesetzliche Ordnung eines Schöpfergottes interpretiert werden kann, sondern gesellschaftlichen Wertüberzeugungen einer Identität von Wissen und Macht verpflichtet ist, die im Kontext neuzeitlicher bürgerlicher Gesellschaften entstanden sind. Die methodische Leitfrage nimmt nun die folgenden Gestalt an: Wie ist die Geltung und Reichweite eines Wissens,

das Macht verleiht und Welt machtförmig interpretiert, mit Blick auf Phänomene und Sachverhalte wie Krankheit und Gesundheit zu bestimmen und welche alternativen Wissensformen gilt es zu erinnern, wenn der Zusammenhang von Wissen und Macht reflektiert und nicht zu der Ideologie verkommen soll, dass alle Krankheiten irgendwann einmal heilbar und die Lebensprozesse beliebig verlängerbar sein werden?

Von Husserl her können schließlich lebensweltliche von szientifischen Erfahrungszusammenhängen unterschieden und die Abstraktionsleistungen der an neuzeitliche Subjektivität gebundenen szientifischen Wissensformen so reflektiert werden, dass lebensweltliche Phänomene nicht zu sekundären Qualitäten reduziert werden. Der Verweis auf die phänomenologische Differenz begründet zwar ebenso wie die anderen angesprochenen Unterscheidungen keine neue transzendente Ordnung, führt jedoch über den Dual zwischen normativ-teleologischen und szientifisch-technischen Optionen und Orientierungen hinaus. Die methodische Leitfrage zielt alsdann nicht mehr darauf, hinter der empirischen Welt eine von dieser quasi unantastbare Lebenswelt sichtbar zu machen, sondern erlaubt es, den Begriff der Lebenswelt als ein Korrektiv zu nutzen, mit dem Weltbezüge thematisiert werden können, die sich im Erleben von Krankheit beispielsweise nicht in den Firmen eines herrschaftlichen Wissen und einer machtförmigen Technik erschließen, sondern erst im Medium von widerständiger Welt- und Selbsterfahrung sowie die Krankheit am Ende zulassender Kontemplation mitteilen.

V

Zum Abschluss möchte ich nach der Bedeutung fragen, die den angesprochenen Formen und Zusammenhängen von Erfahrung und Lernen, Wissen und Lehren mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Forschung, Lehrerbildung und Schulreform zukommen könnte. Die älteren Paradigmen beziehen sich auf die Unterscheidung zwischen Wissensformen, die an überdauernden ewigen Zwecken ausgerichtet sind, und solchen, die den neuzeitlichen Wissenschaften zugrunde liegen. Erstere suchen das menschliche Denken und Handeln an vernünftigen Zwecken auszurichten, die menschlicher Willkür entzogen sind. Letztere verleihen dem Menschen Macht über Natur, Psyche und Gesellschaft. Die in der Hermeneutik, im kritischen Rationalismus, in der kritischen Theorie und im Pragmatismus reflektierten Zusammenhänge weisen über den Dual von antikem und neuzeitlichem Wissen hinaus und lenken den Blick auf didaktische Leitfragen, die jenseits der Duals von Input und Output zu erörtern sind. Für die noch ausstehende fachdidaktische Auslegung der pluralen Wissensformen und ihrer fachspezifischen Leitfragen lassen sich vier Problemkonstellationen festhalten:

(1) Lernen findet nicht zwischen einem Input an Wissen und einem Output an Können statt, sondern ist an das Fraglichwerden schon erworbener Vorstellungen und an Irritationen zurückgebunden, in denen die Lernenden neue Erfahrungen machen, so dass sie selbst und ihre Welt eine andere werden. Nicht nur positiven Erfahrungen, in denen vorgegebene Vorstellungen des Wissens und Könnens bestätigt werden, sondern auch negativen Erfahrungen, die Spalten zwischen Wissen und Nicht-Wissen, Können und Nicht-Können erzeugen, kommt eine bildende Bedeutung zu.

(2) Es gibt nicht eine einzige Form des Lernens und der dieser zugrunde liegende positive und negative Erfahrungen, sondern verschiedene Formen. Diese reichen von zweckgeleiteten Erfahrungen über solche einer Einheit von Wissen und Macht und schreiten fort zu historisch-hermeneutischen, kritisch-rationalistischen, ideologiekritischen und pragmatischen Formen des Wissens. Öffentliche Erziehung, die diese Formen zur Geltung bringt, muss sich zum Grundsatz einer Pluralisierung von Erfahrungsweisen, Reflexionsformen und Kritik bekennen. Für sie gilt, dass keine der unterschiedenen Wissensformen monopolisiert werden oder die anderen überwältigen darf, sondern dass Kontroversen zwischen den verschiedenen Formen der Erfahrung und des Wissens offenzulegen und auszutragen sind.

(3) Es wird weiterhin Inputorientierungen für öffentliche Lehr-Lern-Prozesse und Evaluationen ihres Outputs geben. In- und Output müssen jedoch so definiert werden, dass bildende Prozesse selbst zwischen und jenseits von Input und Output verortet werden können. Ziel öffentlicher Erziehung kann es nicht sein, nach Maßgabe irgendeines Inputs Outputs zu erzeugen. Ziel ist vielmehr, Heranwachsende urteils- und partizipationsfähig zu machen, urteilsfä-

hig in den ausdifferenzierten Wissensformen und partizipationsfähig an ökonomischen, moralischen, politischen, pädagogischen, ästhetischen und religiösen Diskursen und Entscheidungsprozessen.

(4) Zur Demokratie gehört, dass die Pädagogen und Lehrer nicht die Politiker im Staate sind. Soll dies so bleiben, darf der Staat die Erziehung nicht darauf verpflichten, einen in seinem Sinne fertigen Menschen an die Lebensgemeinschaften abzugeben. Urteils- und Partizipationsfähigkeit als Erziehungsziele öffentlicher Bildung schließen jedwede Perfektion im Sinne erziehungsstaatlicher oder staatspädagogischer Ideale aus. In Fragen, in denen Staat und Gesellschaft selber im Ringen nach der Idee des Guten stehen, darf dieses Ringen durch Erziehung weder entschieden noch vorentschieden werden. Auch hier liegen die didaktisch relevanten Zusammenhänge jenseits von wissensorientierter Input- und kompetenzorientierter Outputsteuerung und -orientierung.

LITERATUR

- Aebli, Hans (1983): Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema. In: 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 1983, S. 33-44.
- Aristoteles: Politik, übersetzt von E. Rolfes. In: Ders.: Philosophische Schriften. Band. Darmstadt 1995.
- Bacon, Francis (1627): Neu Atlantis, übersetzt von G. Brugge. Stuttgart 1982.
- Bacon, Francis (1620): Neues Organ der Wissenschaften, übersetzt und hrsg. von A. Th. Brück. Darmstadt 1974.
- Benner, Dietrich/English, Andrea (2004): Critique and Negativity: Towards the Pluralisation of Critique in Educational Practice, Theory and Research. In: Journal of Philosophy of Education. Vol. 38, S. 409-428.
- Blankertz, Herwig (¹1969 und ⁹1975): Theorien und Modelle der Didaktik. München
- Bober, Robert (1997): Was gibt's Neues vom Krieg. München.
- Dewey, John (1916): Democracy and Education (1916). In: Ders.: The Middle Works 1899-1924. Vol. 9.
- Dewey, John (1927): Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Aus dem Amerikanischen von W.-D. Junghanns, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von H.-P. Krüger. Bodenheim 1997.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung, übersetzt von E. Hylla. Braunschweig u.a.
- English, Andrea (2008): Interrupted Experiences: reflection, listening and negativity in the practice of teaching. Learning Inquiry vol. 1, Nr. 2, S. 133-142.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- Gruschka, Andreas (2007): „Was ist guter Unterricht?“ Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 36, S. 10-43.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1971): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main.
- Husserl, Edmund (1936/1992): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Cartesianische Meditationen, hrsg. von E. Ströker. Hamburg.
- Kaiser, H.-J. (1972): Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Peter Menck/G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München, S. 129-144.

- Kaiser, H.-J./Menck, P. (1972): Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren. In: P. Menck/G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München, S. 145-157.
- Knoll, M. (1992): Abschied von einer Fiktion. Ellsworth Collings und das „Typhusprojekt“. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 571-587.
- Platon: Politeia. Band 4 der Werkausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Popper, Karl Raimund (1934/1973): Logik der Forschung. Tübingen 1973
- Popper, Karl Raimund (1991): Alles Leben ist Problemlösen. In: Ders.: Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. Zürich 1994, S. 255-263.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Waldenfels, Bernhard (2004): Die Macht der Ereignisse. In: Ästhetik Erfahrung. Interventionen. 13. Zürich et al., S. 155-170.