

Diederich, Jürgen

Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte

Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 335-340



Quellenangabe/ Reference:

Diederich, Jürgen: Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte - In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 3, S. 335-340 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104572 - DOI: 10.25656/01:10457

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104572>

<https://doi.org/10.25656/01:10457>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ **JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

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

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 41 – Heft 3 – Mai/Juni 1995

Thema: Kritik der didaktischen Moden

- 327 KLAUS PRANGE
Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. Über Möglichkeiten
und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte
- 341 LUCIA LICHER
Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung
aus der Perspektive der Literaturdidaktik

Thema: Erich Weniger oder die Legitimität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
Ein „Mutuum Colloquium“ zum 100. Geburtstag Erich Wenigers.
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 365 ILSE DAHMER
Wenigers Erbschaft oder Vom erziehungswissenschaftlichen Umgang
mit der „scheinlosen Macht“ des Geistes
- 391 WOLFGANG KLAFKI
Zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Erich Wenigers
- 395 HANS THIERSCH
Weniger und die Erziehungswirklichkeit
- 399 THEODOR SCHULZE
Jenseits der Befangenheit

- 409 DIETRICH BENNER
Einheit oder Vielheit Geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Erbe und Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Auch eine Erziehung nach Auschwitz: Erich Weniger zwischen
Heinrich von Stülpnagel und Ernst Kantorowicz

Diskussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
Die einseitige Modernisierung. Technische Berufserziehung
1918–1933

Besprechungen

- 451 LUCIEN CRIBLEZ
*Hans-Uwe Otto/Paul Hirschauer/Hans Thiersch (Hrsg.):
Zeit-Zeichen sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*
*Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.):
Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*
- 456 HANS-CHRISTOPH KOLLER
*Andreas Poenitsch: Bildung und Sprache zwischen Moderne und
Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*
- 461 KARLHEINZ INGENKAMP
*Marc Depaepe: Zum Wohle des Kindes? Pädologie, pädagogische
Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA
1890–1940*

Dokumentation

- 471 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1994
- 503 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: A Critique of Didactic Fashions

- 327 KLAUS PRANGE
The Real School and Artificial Learning
- 335 JÜRGEN DIEDERICH
On the possibilities and limits of a temporalization of structural
target conflicts
- 341 LUCIA LICHER
Empty Bustle – Reflections on teacher education from the
perspective of the didactics of literature education

Topic: Erich Weniger or the Legitimacy of Hermeneutic Pedagogics

- 359 KLAUS MOLLENHAUER
A „Mutuum Colloquium“ On the Occasion of Erich Weniger’s
Hundredth Birthday. An Introduction
- 365 ILSE DAHMER
Weniger’s Legacy or: How Educational Science Deals
With the “Seemingless Power” of the Mind
- 391 WOLFGANG KLAFKI
The Hermeneutic Pedagogy of Erich Weniger
- 395 HANS THIERSCH
Erich Weniger and Educational Reality
- 399 THEODOR SCHULZE
Beyond Partiality
- 409 DIETRICH BENNER
Unity or Multiplicity of Hermeneutical Pedagogics
- 415 HEINZ-ELMAR TENORTH
Legacy and Tradition
- 421 MICHA BRUMLIK
Another Instance of an Education After Auschwitz:
Erich Weniger between Heinrich Stülpnagel and Ernst Kantorowicz

Discussion

- 429 FRIEDHELM SCHÜTTE
One-Sided Modernization. Technical Vocational Training. 1918–1933

Reviews

451

Documentation

- 471 Dissertations and Habilitations 1994
- 503 RECENT PUBLICATIONS

JÜRGEN DIEDERICH

Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung

Über Möglichkeiten und Grenzen einer Temporalisierung struktureller Zielkonflikte

„Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muß also aufeinander folgen.“ (HERBART)

Zusammenfassung

Die Frage war, wie „Instruktion“ und „Eigenerfahrung“ im Unterricht ins rechte Verhältnis zu setzen seien. Der Beitrag vergleicht drei Denkmöglichkeiten: RAMSEGERS Vorschlag, beides abwechselnd zum Zuge kommen zu lassen („nacheinander“), KLAFFKIS Bildungstheorie, für die das Materiale und das Formale dauernd in einem Spannungsverhältnis stehen, das sich in „fruchtbaren Momenten“ löst („ineinander“), und PRANGES Entwurf, in dem Doktrinales und Mäeutisches gleichzeitig latent vorhanden sind, aber nur abwechselnd thematisch werden können („nebeneinander“). Daß Unterricht dauernd (und manchmal vor allem) erziehen könnte, ist nur in PRANGES Entwurf vorgesehen.

Was HORST RUMPF und ich sorgsam auseinandergehalten und zum Zwecke der Deutlichkeit antagonistisch konfrontiert haben (DIEDERICH/RUMPF 1984), will JÖRG RAMSEGER – in kritischer Abgrenzung gegenüber Arbeiten von KLAUS PRANGE und mir – in einer „Synthese“ zu einem „pädagogischen Handlungsschema“ zusammenführen. Was „pädagogisch“ gemeint ist, verdient schon per definitionem die ideologiekritische Aufmerksamkeit der Erziehungswissenschaft¹; doch soll davon hier nicht die Rede sein², sondern nur davon, daß J. RAMSEGER aus einem Antagonismus zwischen Personen (oder Gruppen – etwa Kommissionen der DGfE) einen intrapersonalen Konflikt macht, den es

1 Dieser Satz tut, was er für kritikbedürftig hält: Mit diesen stilistischen Mitteln kann man eine persönliche Meinung zu einer allgemeingültigen Forderung erheben; bei Bedarf entziehe ich mich dann der Kritik unter Verweis auf diese Fußnote und kann obendrein behaupten, der Leser habe mich böswillig mißverstanden.

2 Die Liste der „Antagonismen“, die hier eine Rolle spielen, ist bei mir ziemlich lang. Ich zähle als Beleg nur die wichtigsten Überzeugungen auf, die vermutlich viele Kollegen nicht mit mir teilen:

- a) Die Schule muß möglichst „teacher-proof“ sein, damit auch schlecht ausgebildete und wenig motivierte Lehrer dort keinen allzu großen Schaden anrichten können.
- b) In der Ausbildung an der Universität soll man nicht Handeln lehren, sondern Denken, also Theorie der Schule und des Unterrichts; praktisch allenfalls Unterrichtsplanung.
- c) Ambitioniertere Programme gefährden dieses „Fundamentum“: Sie stehlen den Studierenden Zeit.
- d) Es gibt auch „notwendigen Luxus“: Das „Additum“ hat Wissenschaft zum Gegenstand.
- e) Wissenschaften sorgen für sich selbst, nicht für irgendeine andere Praxis; Pädagogik, die das nicht wahrhaben will, hat keine Aussicht, jemals „wissenschaftlich“ zu werden.
- f) Wissenschaften sind „auch nur eine Praxis“, allerdings eine mit lehrbaren „Spielregeln“. Sie liefern zwar Beweismittel, diese sind aber immer erst noch „vernünftig“ zu würdigen.

in der Tat auch geben kann. Meine Frage ist, wie die mir bekannte didaktische Literatur Konflikte dieser Art behandelt hat, soweit das von allgemeinem³ Interesse ist.

Was HERBART bezüglich Vertiefung und Besinnung sagt, hat zur Voraussetzung, daß das „Gemüth“ nicht gleichzeitig nach außen (Vertiefung) und nach innen (Besinnung) gerichtet sein kann. Das zentrale Nervensystem von Organismen ist um einige Grade komplizierter als das „Gemüth“ und tut ganz unterschiedliche Dinge gleichzeitig. Will man trotzdem über Phänomene vom Typ „Gerichtet-Sein“ sprechen, benutzt man Begriffe wie Aufmerksamkeit oder Bewußtsein, um aus den Tätigkeiten des zentralen Nervensystems diejenigen auszugrenzen, die reflexiv sind, d. h. Begriffe, die die Fähigkeit des ZNS zur Selbstbeschreibung ausdrücken. Zu beiden Begriffen hält die Sprache die Relativierungen gleich mit bereit. Aufmerksamkeit kann „fluktuieren“, in zeitlichem Wechsel bald auf dieses, bald auf jenes gerichtet sein.⁴ Was uns „bewußt“ ist, kann gleichzeitig von „Unterschwelligem“, Vorbewußtem, gar Unterbewußtem „begleitet“ sein. Es bedarf darum manchmal der Fähigkeit, „sich zu konzentrieren“, also einer Anstrengung, die das „Gerichtet-Sein“ aufrecht erhält. In Denkmustern vom Typ „Aufmerksamkeit“ kann der Unterricht nur abwechselnd „instruktionsorientiert“ oder „subjektorientiert“ sein; in Denkmustern vom Typ „Bewußtsein“ ist Unterricht denkbar, der beides zugleich, „instruktionsorientiert“ und „subjektorientiert“, sein kann. In seinen „Bauformen des Unterrichts“ (1983) kombiniert PRANGE beide Denkmöglichkeiten. Was die zeitliche Gliederung des Unterrichts angeht, schließt er an HERBART an und benutzt die erste Denkweise (Teil III. 6); zuvor aber (Teil I. 2) entwickelt er aus einer Interpretation des Menon-Dialogs seinen „Begriff des Unterrichts“, im Bild: dessen „Grundmaß“. Es hat drei Seiten, darauf gründet später (Teil III. 9) „Unterricht als Appell“, sein drittes „Modell“. Viel wichtiger ist ihm und hier aber, daß die drei Seiten in jeglichem Unterricht andauernd gleichzeitig vorhanden sind – nicht sein sollen, sondern sind! Das ist, was PRANGES Unterrichtstheorie einzigartig macht.

Was RAMSEGER dual als „Antagonismus“ codiert, ist für PRANGE eine Trias. „Doktrinal“ wird das Beliehende, das im engeren Sinne „schulmeisterliche“ Zeigen genannt; „mäeutisch“ heißt Unterricht, soweit er an Erfahrungen der Schüler anschließt, indem er ihm vorausliegendes Können als Lernvoraussetzung in Anspruch nimmt, um es zu erweitern und zu verfeinern. Schon hier sieht man, daß nicht nur „Arbeitsunterricht“ (2. Modell) „mäeutisch“ ist, sondern jeglicher Unterricht. Ohne vorschulisch Erlerntes (z. B. Sprache) wäre Unterricht überhaupt nicht möglich. Daß auch „verdunkelndes Wissen“ (WAGENSCHN) in den Unterricht mitgebracht wird, sei zur Vervollständigung des Erfahrungsbegriffs erwähnt. WAGENSCHN war dauernd „doktrinal“ tätig: Er zeigte „Exemplarisches“, fragte „sokratisch“ und erzählte bei Bedarf „genetisch“ aus der Geschichte der Physik oder Mathematik, ganz und gar getreu

g) Das Bekenntnis zu irgendeiner Vernunft kann selbst nicht „vernünftig“ begründet werden, schon gar nicht „wissenschaftlich“.

h) Hoch lebe der Pluralismus: Wo es keinen Streit gibt, soll man ihn suchen!

³ Soweit jemand in dieser Sache überhaupt Argumente prüfen will.

⁴ MARKOWITZ (1986) zerlegt das „Fluktuieren“ in „Alternieren“ und „Oszillieren“; letzteres beschreibt näher, was alltagssprachlich mit „Sich-Konzentrieren“ gemeint ist.

HERBARTS Lehrsatz: „Trübe Massen häuft im Gemüth des Kindes ununterbrochen die Erfahrung“. Denn in diesem nicht eben seltenen Fall müssen Lehrer ihre Schüler überhaupt erst zum Fragen bringen.

Dem dritten, dem, was RAMSEGER vorrangig interessiert, hat PRANGE eine eigene „Seite“ zugeordnet: „Ethische Funktion“ jeglichen Unterrichts sei es vor allem, neue Motive zu stiften; somit nicht nur an bereits vorhandene „Interessen und Bedürfnisse“ der Kinder anzuknüpfen. Sie ist zwar im „Erlebnisunterricht“ dominant, aber im „Arbeitsunterricht“ und in der „kognitiv-humanistischen“ Lektion, in der das „Doktrinale“ dominiert, ebenfalls gegenwärtig (PRANGE 1983, S. 32, 42–44 u. ö.) als „das ethische Moment . . . nämlich die immanente, nicht die doktrinale und gepredigte Moral des Gesprächs, . . . das implizite Ethos des Logos“ (ebd., S. 41).

Der „Wechsel“, von dem ich im folgenden sprechen werde, ist bei PRANGE nur eine Akzentverschiebung in einem Unterricht, der als ein vielschichtiges⁵ Geschehen gedacht ist, und „Synthese“ ist denkbar, wenn man annimmt, daß Lehrer und Schüler immer alle drei „Bedeutungen“ einer Äußerung spüren, auch wenn sie nur eine thematisieren, d. h. als Anschluß für ihre nächste Äußerung nehmen (vgl. LUHMANN 1984, S. 191–241, bes. S. 194f.).

Betrachtet man „Unterricht“ nicht als Geschehen im Klassenraum, sondern als Produkt des Schulsystems (pro Jahr werden an den 40963 allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland von etwa 600000 Lehrern,⁶ mehr als 500 Millionen Unterrichtsstunden gehalten), fallen ganz andere Formen des „Wechsels“ ins Auge: Es gibt eine Tendenz, mit fortschreitender Schulzeit (von der Grundschule bis zum 10. Schuljahr oder gar zum Abitur) immer mehr und öfter auf „Objektivierung subjektiver Interpretationen“ (RAMSEGER) zu dringen, und vor allem gibt es in dieser Hinsicht erhebliche Unterschiede zwischen den Schulfächern. Die Kritik an „der Schule“ und „dem Unterricht“ müßte also nicht nur differenzierter ausfallen – möglicherweise ist das „pädagogische Handeln“ (RAMSEGER) überhaupt die falsche Adresse: Es ist, denke ich, zuviel verlangt, wenn Interaktion wieder ins rechte Verhältnis setzen soll, was Organisation versäumt hat.

Die Bildungstheoretische Didaktik nahm deshalb von der Lehrplankritik ihren Ausgang (WENIGER 1930). In ihren Aussagen über das Verhältnis von „Materialelem“ und „Formalem“ wurde sie aber noch anspruchsvoller als RAMSEGER und PRANGE, insofern die „doppelseitige Erschließung“ nicht zeitlich gedacht war (hingegen bei RAMSEGER: Neuer „Viertakt“, bei PRANGE: Akzentwechsel von Äußerung zu Äußerung, Figur zu Figur, Modell zu Modell), sondern als sozialräumliche Metapher gebraucht wurde. KLAFFKI (1959, S. 38f.) schloß darum den Begriff „Synthese“ explizit aus und wollte das Verhältnis material/formal als das zweier „Momente“ gedacht wissen. „Moment“ ist hier nicht etwa die kleinste Zeiteinheit (vgl. hingegen COPEI 1930), sondern in Analogie zum Begriff der „Kraft“ in der Physik gedacht (das Drehmoment). PRANGES Beschreibung ist damit zumindest verträglich (in der Wortwahl sogar

5 Der Anschauung wegen und aus technischen Gründen ziehe ich es vor, von Ebenen des Gesprächs und Schichten des Unterrichts zu sprechen, das ist hier aber unerheblich.

6 Vgl. BMBW 1993, S. 34 und 84 bzw. 92, Angaben jeweils ohne Schulkindergärten, Abend- und Kollegs; Stand 1992.

identisch), RAMSEGERS „Viertakt“ nicht. Zeitlich ist bei KLAFKI nur die Gleichzeitigkeit, in der wir „unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innewerden“ (KLAFKI 1959, S. 294). Das steht noch ganz in Einklang mit der philosophischen Tradition, für die Form und Inhalt zwei parallele Beschreibungsmöglichkeiten waren (vgl. JACOBS 1973).

Wer diese beiden Referenzrahmen, den bildungstheoretischen und den philosophischen, nicht einfach aufgeben will, wird angreifbar, wenn er aus dem geforderten „Ineinander“ oder wenigstens „Nebeneinander“ der Momente (Neutrum) ein „Nacheinander“ der Momente (Maskulinum) macht, ganz und gar, wenn der „Wechsel“ in größeren Zeitabständen erfolgt (so z. B. bei WAGENSCHAINS Bild von Brücken mit Bogen und Pfeilern, ROTHS Unterscheidung von orientierendem und exemplarischem Lehren und selbst bei KLAFKIS Unterscheidung von emanzipatorischen und „instrumentellen“ Lehrzielen). Und das härteste Verdikt muß selbstverständlich Stundenpläne treffen, die Heranwachsende (wenn überhaupt) rein zufällig einem Wechselbad dessen unterwerfen, was als unmittelbare Einheit erlebt werden muß, wenn „Bildung“ Gestalt annehmen soll. So betrachtet bietet derzeit nur PRANGES Theorie einen Weg, das geforderte „Ineinander“ vor dem dauernd drohenden „Nacheinander“ zu schützen und die Gleichzeitigkeit der „Momente“ (Neutrum) als „Seiten“ des Unterrichts im Reflexionshorizont von Lehrern zu halten.

Nun beruht mein Beitrag bis zu diesem Punkt auf der Annahme, daß es sich um „strukturelle“ Zielkonflikte handelt, d. h. um Konflikte, die sich ergeben können, wenn Ziele (hier sind es zwei) verfolgt oder beachtet werden sollen, die miteinander konkurrieren oder unterschiedliche unterrichtliche Arrangements und Inszenierungen erfordern. Für diesen Fall ist die „Temporalisierung“ eine praktikable Strategie: Was (aus verschiedenen Gründen) nicht gleichzeitig sein kann, wird nacheinander gemacht, jedes zu seiner Zeit, und der „Ausgleich“ (bei gleichwertigen Zielen das Gleichgewicht, sonst irgendeine Gewichtung) wird auf mittlere Sicht angestrebt. Es ist dann eine möglicherweise sogar empirisch zu klärende Frage, wie oft (je nach Altersstufe und Fach) von einem „führenden“ Ziel zu einem „mitgeführten“ gewechselt werden muß, welches also die „mittlere Sicht“ ist, der Zeithorizont, in dem für die Schüler Gegenwart Gleichzeitigkeit ist, oder wenigstens der Zeithorizont, in dem sie den Unterricht noch als „ausgewogen“ und nicht als „einseitig“ erleben.

Da jeder, der unterrichtet, eine Reihe von Zielen verfolgt, sind die „Strategie der Temporalisierung“ und ihr eventuell von einem Referenzrahmen gesetzte Grenzen auch für jemanden von Interesse, der nicht glaubt, daß die Schule ein geeigneter Ort für Bildung und Erziehung ist, und der sich wundert, daß andere, die das auch nicht glauben, sie dazu machen wollen, wo es doch die Möglichkeit gibt, außerschulisch zu erproben, ob Heranwachsende gerne gebildet oder erzogen werden wollen.⁷

So wundern sich PRANGE und DIEDERICH, die in der Hauptsache sehr unterschiedlich argumentieren (vgl. 1992, S. 58–101 mit S. 176–194), schließlich

⁷ Mein Verdacht: Unsere „Antagonisten“ brauchen die Schulpflicht, weil sie ihrem eigenen Programm keine hinreichende Attraktivität zutrauen; auch dazu muß man Kinder zwingen.

gemeinsam darüber, von außen als fossile Jünger eines „instruktionsorientierten“ Unterrichts gesehen zu werden. Die Hauptsache ist hier, ob man fürchtet oder hofft, pure „Instruktion“ sei möglich, oder ob man das für illusionär, also Befürchtung wie Hoffnung für unbegründet hält. Für mich ist da immer noch AEBLI Argument (1957, S. 26) das stärkste, und ich zitiere deshalb inzwischen fast gewohnheitsmäßig (zuletzt in der Zeitschrift für Pädagogik 1994, S. 347f.), „daß es letzten Endes immer nur Schallwellen sind, welche man zum Ohr des Hörers zu senden vermag, und daß dieser jede einzelne Vorstellung, jeden Begriff, jede Denkoporation und insbesondere jedes Gefühl und jedes Wert-erlebnis aus dem Grunde seiner eigenen Seele hervorrufen muß“. Das „Gemüth“ ist für Bildungsabsichten und Erziehungsambitionen, schon physiologisch betrachtet, schwer erreichbar, und für Pädagogik, auch Reformpädagogik, gilt deshalb zunächst: *nemo obligatur ultra posse*. Auf anderen, nämlich wissenschaftlichen, Blättern ist dann zu lesen, wie „es“ – nicht gleich das Bilden und Erziehen, doch immerhin das Lernen unter der Bedingung von Lehren – trotzdem „funktioniert“, jedenfalls erstaunlich oft: Schüler werden im Unterricht als „Trivialmaschinen“ behandelt, obwohl alle Anwesenden von sich und einander wissen, daß sie keine sind (LUHMANN 1985, S. 77–94).

Literatur

- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1957.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten. Ausgabe 1993/94. Bonn 1993.
- COPEL, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß (1930). Heidelberg 1969.
- DIEDERICH, J./RUMPF, H.: Lerner oder Menschen? Ein Briefwechsel über Schülerbilder von Lehrern. In: Schüler. Herausforderungen für Lehrer. Friedrich Jahresheft. Seelze 1984, S. 33–36.
- DIEDERICH, J.: Die Absicht zu erziehen als Störung der Erziehung. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 176–193.
- DIEDERICH, J.: Was lernt man, wenn man nicht lernt? In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 345–353.
- JACOBS, W.G.: Formal-material. In: H. KRINGS/H.M. BAUMGARTNER/CHR. WILD (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. 6 Bde. Studienausgabe. München 1973, Bd. 2, S. 457–465.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963. 2. Studie: Kategoriale Bildung (1959).
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt a.M. 1984.
- LUHMANN, N.: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: J. DIEDERICH (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Frankfurt a.M. 1985.
- MARKOWITZ, J.: Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts. Frankfurt a.M. 1986.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983.
- PRANGE, K.: Intention als Argument. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 58–101.
- RAMSEGER, J.: Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 825–836.
- WENIGER, E.: Die Theorie der Bildungsinhalte. In: Handbuch der Pädagogik (Hrsg.: H. NOHL/L. PALLAT), Bd. III. Langensalza 1930, S. 3–55.

Abstract

The author proceeds from the question of how an appropriate relation between “instruction” and “subjective experience” could be achieved in the classroom. The author compares three possible approaches: RAMSEGER'S proposal to give both factors, in turns, a chance (“alternate”); KLAFKI'S theory of education, which sees the relation between the material and the formal as characterized by a continuous tension which is resolved in “fertile moments” (“interlocked”); and PRANGE'S model, in which the doctrinal and the maieutical are simultaneously latently present, yet can only become thematic in turns (“coexistent”). That school instruction might educate continuously (and sometimes predominantly) is only taken into account in PRANGE'S model.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Diederich, Humboldt-Universität, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin