

Legler, Wolfgang

Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 579-593



Quellenangabe/ Reference:

Legler, Wolfgang: Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 4, S. 579-593 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142680 - DOI: 10.25656/01:14268

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142680>

<https://doi.org/10.25656/01:14268>

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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 4 – August 1983

I. Essay

KATHARINA RUTSCHKY Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine
Geschichte der Erziehung 499

II. Thema: Allgemeine Didaktik/Fachdidaktik

GUNTER OTTO Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften.
Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Ver-
such einer Zwischenbilanz 1983 519

WERNER INGENDAHL Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte
didaktische Kategorie 545

WALTER GAGEL Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fach-
didaktik des politischen Unterrichts 563

WOLFGANG LEGLER Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die
Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung 579

CHRISTINE KEITEL Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allge-
meinen Didaktik 595

III. Diskussion

HEINZ-HERMANN SCHEPP Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die
Schulreform der 60er und 70er Jahre 605

CHRISTOPH LÜTH Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des
Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den
studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten
Sekundarstufe II 629

IV. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH ERICH E. GEISSLER: Allgemeine Didaktik 647

KARLHEINZ BILLER

**HANS-KARL BECKMANN (Hrsg.): Schulpädagogik und
Fachdidaktik 649**

HARALD GEISSLER

**BLIAN ADL-AMINI (Hrsg.): Didaktik und Me-
thodik 654**

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 659

Zu den Beiträgen in diesem Heft

GUNTER OTTO: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften

Der Verfasser blickt auf 20 Jahre Entwicklung der Didaktik, bes. der Fachdidaktiken zurück und analysiert die gegenwärtige Situation didaktischer Argumentation. Anhand von sechs Thesen wird die gegenwärtige Situation der Didaktiken und deren Entstehungsprozeß rekonstruiert. Ausgegangen wird von der Beobachtung, daß zur Zeit eher resumierende, bilanzierende Überblicksdarstellungen einerseits und die Analyse von Facetten des didaktischen Prozesses andererseits vorgelegt werden. Als bedeutungsvoll für den gegenwärtigen Zustand der Universitätsdisziplinen Didaktik wird die Parallelität der personellen Expansion und die Unsicherheit darüber angesehen, wo die Fachdidaktik zu lokalisieren sei. Auf Praxis wird von Universitätslehrern und in der Ausbildung in unterschiedlicher Form Bezug genommen; das Problem der Unterscheidung von Forschungs- und Ausbildungsfragen wird dabei als wichtig herausgearbeitet. Die Rezeption didaktischen Wissens hat sich in den letzten 20 Jahren gründlich verändert und wird heute wesentlich durch Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien bestimmt. Schließlich wird verstärkt über Anteile und Aufgaben der Lehrerbildung nachgedacht, die nicht als im strengen Sinne wissenschaftlich bezeichnet werden können, aber dennoch unentbehrlich sind.

WERNER INGENDAHL: Inhalte des Deutschunterrichts – eine vernachlässigte didaktische Kategorie

Meist werden die Gegenstände der Sprach- und Literaturwissenschaften einfach als „Inhalte“ des Deutschunterrichts übernommen. Solche theoretischen Inhalte erreichen weder die Bedürfnisse noch die Interessen der Schüler. Vom Leitbegriff „Verständigung als Bedingung der Möglichkeit jeden sprachlichen Handelns“ aus kann gezeigt werden, daß Menschen beim Kommunizieren Erfahrungen machen mit sich selbst, mit anderen (Gesellschaft, Normen), mit Sachverhalten verschiedener Wirklichkeitsbereiche und mit Sprache/Kommunikation. Deutschunterricht soll Heranwachsende darauf vorbereiten, in verschiedenen Lebenssituationen selbständig und verantwortlich sprachlich zu handeln. Also sind in Lernprozessen nicht nur sprachliche Mittel und Möglichkeiten zu lehren, sondern zugleich die sozialen Handlungsbedingungen, die kritische Reflexion der Informationen und die Konsequenzen für die Identität des Handelnden. Inhaltliche Grundlage dafür sollen Verständigungsaufgaben sein, die in projektartig organisierten Unterrichtseinheiten gemeinsam bearbeitet werden. Ein Planungsbeispiel mit inhaltlichen Verlaufsstufen und Lernzielen beschließt den Aufsatz.

WALTER GAGEL: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik des politischen Unterrichts

Auf eine Periode intensiver Rezeption von Ergebnissen der Allgemeinen Didaktik in der Fachdidaktik des politischen Unterrichts folgte eine Zeit, in welcher die Beziehung zwischen beiden nahezu abgebrochen schien. Die zentrale These ist, daß die theoretische und praxisbezogene Erhellung der fachdidaktischen Unterrichtsplanung die Gelegenheit

bietet, Anregungen der Allgemeinen Didaktik erneut zu verarbeiten. An Beispielen wird gezeigt, wie das Übertragen allgemeindidaktischer Theoreme Selektion und Modifikation erforderlich macht. Bei diesen Bemühungen um Anwendung derartiger Theoreme wurden jedoch auch Defizite sichtbar, die als Rückmeldungen und Anregungen an die Allgemeine Didaktik von der Fachdidaktik des politischen Unterrichts weitergegeben werden können.

WOLFGANG LEGLER: *Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung*

Das Fehlen einer eindeutigen bezugsdisziplinären Zuordnung und die Randexistenz des Kunstunterrichts im Fächerkanon der Schule haben die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung im Zeitraum der letzten 20 Jahre zu einer verstärkten Diskussion von Legitimationsproblemen veranlaßt. Wichtige Phasen dieser Diskussion wurden sehr unmittelbar durch Veränderungen im Diskussionsstand der Allgemeinen Didaktik beeinflußt. Der Verfasser versucht zu zeigen, daß die Leistungsfähigkeit allgemeindidaktischer Modelle als (methodische) Grundlage fachdidaktischer Theoriebildung dabei i. d. R. erheblich überschätzt wurde. Defizite in ihrem Erklärungswert und ihrer Reichweite lassen sich entsprechend in den Fachkonzepten wiederfinden, die Struktur und Richtung ihres didaktischen Nachdenkens an einem dieser Modelle orientiert haben.

CHRISTINE KEITEL: *Zum Verhältnis der Mathematikdidaktik zur Allgemeinen Didaktik*

In der zurückliegenden Reform des Mathematikunterrichts haben sich, von der Mathematikdidaktik aus gesehen, deren Beziehungen zur Allgemeinen Didaktik verändert. Ausgehend von soziologischen Interpretationen der Wechselwirkungen von traditionellen Mathematik- und Rechendidaktiken, inhaltlichen Reformvorgaben der Administration und strukturellen Veränderungen in Schulsystem und Lehrerbildung, führt die Autorin die derzeit vorherrschende negative Einstellung zur Allgemeinen Didaktik darauf zurück, daß für das Scheitern der Reform wesentlich auch die fragmentarisch adaptierten Angebote der Allgemeinen Didaktik verantwortlich seien. Andererseits entwickelte sich eine stärker theoretisch orientierte Mathematikdidaktik ihren Zugang zu den Bezugswissenschaften unabhängig von der Allgemeinen Didaktik. Die Autorin kommt zu dem Schluß, daß es notwendig sei, neu zu bestimmen, wie die Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik aufeinander zuarbeiten könnten.

HEINZ-HERMANN SCHEFF: *Absolutismus und Schule. Zugleich eine Anfrage an die Schulreform der 60er und 70er Jahre*

In diesem Aufsatz wird nach Herkunft und Zusammenhang von modernem Staat und moderner Schulverfassung gefragt. Es wird gezeigt, wie die moderne Schule in ihren konstitutiven Zügen zusammen mit dem modernen Staat entsteht und wie dieser nach den Prinzipien der politischen Theorie HOBBS' als souveräner Staat erstmals im Absolutismus Gestalt gewinnt. Die technokratisch-entpersönlichenden Tendenzen, die dem souveränen Staat von Anfang an eigentümlich sind, verändern das überkommene Schulwesen und suchen es – more geometrico – auf ein neues Fundament zu stellen. Die „wilhelminische Lernschule“ ist ein Höhepunkt in dieser Entwicklung. Die Reformpädagogische Bewe-

gung sagt den entpersonalisierenden und entfremdenden Mechanismen dieser Schule den Kampf an. Wenn die demokratische Schulreform der 60er und 70er Jahre heute mit Argumenten kritisiert wird, die die Reformpädagogische Bewegung in ähnlicher Weise in ihrer Auseinandersetzung mit der „wilhelminischen Lernschule“ benutzte, so ist diese Analogie überraschend. Sie wirft die Frage nach dem politischen und pädagogischen Traditionszusammenhang auf, in dem die jüngste Schulreform steht.

CHRISTOPH LÜTH: *Kriterien der Hochschulreife*

Kurz nach der bundesweiten Realisierung der Reform der gymnasialen Oberstufe („Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz, 1972) setzten Überlegungen zur „Reform der Reform“ ein: Es geht im Rahmen der Hochschulreife Diskussion um die Frage, wie der für alle Oberstufenschüler gemeinsame Pflichtfächerbereich inhaltlich und quantitativ bestimmt werden soll. Von dieser Frage ausgehend, stellt der Verfasser eine Reihe von Hochschulreife Konzepten von den 50er Jahren bis zur Gegenwart dar, um die jüngsten Beiträge in einem historischen und systematischen Kontext zu interpretieren. Er konzentriert sich dabei auf jene Beiträge, die exemplarisch für extreme und vermittelnde Positionen sind. Die Untersuchung der Begründungen für die unterschiedlichen Bestimmungen des gemeinsamen Pflichtfächerbereichs kommt zu dem Ergebnis, daß neben bildungstheoretischen und didaktischen Argumenten Motive zur Beeinflussung der Abiturienten- und Studentenzahlen eine Rolle gespielt haben.

Contents and Abstracts

Essay:

KATHARINA RUTSCHKY: *Witnesses of Education* 497

Topic: Didactics in General and Didactics of Particular Subjects

GUNTER OTTO: *On Establishing the Various Kinds of Didactics as Sciences* 519

The autor looks back at twenty years of development in didactics, especially in the didactics of particular subjects, and analyses the position of didactic argumentation today. Using six hypotheses, the author reconstructs the current situation of the various kinds of didactics and the process of their origin. He begins with the observation that, at this stage, surveys drawing a balance on what's happened so far and analyses of various facets of the didactic process are both being presented. An important factor in the current state of the university discipline didactics is the parallelism of personal expansion and the uncertainty about where the didactics of particular subjects belong. University teachers and actual training refer to practical experience in different ways; the problem of differentiating between questions of research and questions of training proves to be important. The reception of didactic knowledge has changed profoundly during the last twenty years and is determined today mainly by journals and class materials. Finally, the question of those areas and duties of teacher training is considered, which are not academic in the strictest sense of the word but which are nevertheless indispensable.

WERNER INGENDAHL: *The Subjects of German Lessons – A Much Neglected Didactic Category* 545

The subjects discussed in German lessons are usually simply taken straight from linguistics and literary science. Such theoretical subjects do not correspond either to the student's needs or to their interests. Taking the principle of "communication and understanding as the necessary basis of language actions" as our guideline, we can show that people learn about themselves, about others (society, norms), about facts of different areas of reality, and about language/communication while communicating. German lessons are intended to prepare adolescents to act independently and responsibly, and to use language accordingly in various situations. It follows that it does not suffice to make linguistic ways and means the sole object of learning processes. The social conditions of language actions, critical reflexion on the information to be passed on, and the consequences to the identity of the speaker must also be taught. We suggest "communicative tasks" as the practical basis for exercises in "doing things with words" along the lines we have laid out. The tasks are to be solved collectively and are to be organized in project-like units. An example of a

project outline including its teaching aims and the stages in which the subject is developed concludes the article.

WALTER GAGEL: *On the Relationship between Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and the Didactics of Political Science* 563

A period in which the relationship between didactics in general (Allgemeine Didaktik) and the didactics of political science seems almost at an end has followed a period of intensive reception of the results of didactics in general in the didactics of political science. The central hypothesis of this article is that all the theoretical insights and insights related to practice used in planning lessons for a certain subject offer an opportunity to consider the ideas of didactics in general once again. Examples show how transferring theorems of didactics in general to the didactics of a specific subject makes selection and modification necessary. These efforts to apply such theorems, however, also showed up deficits which can be pointed out to didactics in general as feedback and stimulation from the didactics of teaching political science.

WOLFGANG LEGLER: *Models of Didactics in General (Allgemeine Didaktik) and their Consequences for the Didactics of Aesthetic Education* 579

The didactics of aesthetic education has been involved in a more intense discussion about the problems of legitimation during the last twenty years because of its lack of a clear-cut disciplinary home and art's shaky existence on the fringes of the basic list of school subjects. Important phases of this discussion were directly influenced by changes in the state of the discussion on didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author tries to show that the efficiency of models developed by didactics in general usually proved to be greatly overestimated when they were applied as the systematic basis for evolving theories on the didactics of a specific subject. The same deficits in the value of explanations supplied by didactics in general and the same deficits in the range of its theories can be found in concepts for school subjects that have adjusted their structure and direction of didactic thought according to one of these models.

CHRISTINE KEITEL: *On the Relationship of the Didactics of Mathematics to Didactics in General (Allgemeine Didaktik)* 595

Recent educational reforms in the Federal Republic of Germany changed the relationship of the didactics of mathematics to didactics in general (Allgemeine Didaktik). The author begins her study with a sociological interpretation of the interaction of the traditional didactics of arithmetic and mathematics, the rôle of the administration in setting off the reforms, and changes in the structure of both the school system and teacher training. She traces the currently prevailing negative attitude of mathematics educators to didactics in general back to the role of the fragmentary adoption of various aspects of didactics in general played in the failure of the reforms. A more theoretically oriented approach to the didactics of mathematics emerged independent of didactics in general, referring directly to the related disciplines necessary to education in mathematics. In conclusion, the author pleads for a critical revision of the relationship between the didactics of mathematics and didactics in general.

HEINZ-HERMANN SCHEPP: <i>Absolutism and School. A Contribution to the Problem of School Reform in the Sixties and Seventies</i>	605
---	-----

This paper deals with the questions of origin and relationship of modern school constitutions and modern state. It is evident that the modern school with its constitutive characteristics comes into existence with the origin of the modern state, a state which – according to HOBBS's political theory – takes shape as a sovereign power for the first time during absolutism. The technocratic, depersonalizing tendencies typical of the sovereign state change the traditional conception of school and attempt to set it – “more geometrico” – on a new foundation. A climax in this development was the creation of schools that taught by rote during the reign of Emperor Wilhelm II (wilhelminische Lernschule). A “movement of pedagogic reform” (Reformpädagogische Bewegung) challenged the depersonalizing and alienating mechanisms of this kind of school. The fact that the democratic school reforms of the sixties and seventies are being challenged today with arguments similar to those used by this earlier “movement of pedagogic reform” against the Wilhelmian schools is a surprising analogy. It raises the question about which political and pedagogic tradition the recent school reform stands in.

CHRISTOPH LÜTH: <i>Necessary Qualifications for Entering the University</i>	629
---	-----

People began to consider “reforming the reform” soon after the upper secondary stage reform (decided on at the Bonn Conference of the Ministers for Cultural Affairs in 1972) was realized throughout the Federal Republic of Germany. One consequence of the reform was a decrease in the number of compulsory subjects. This then was to be the subject of the new reform. An increase in the number of compulsory subjects was proposed in the late seventies in connection with discussions on the university entrance qualifications. The author investigates several contributions to the discussions on university entrance qualifications that have arisen since the fifties in order to interpret these new considerations in their historical context. Particular stress is laid on the arguments that lead to different determinations of the kind and number of compulsory subjects. The author concludes that not only educational and didactic arguments played a role in determining the compulsory subjects but also the intent to influence the number of high-school graduates (Abiturienten) and university students.

Books Reviews	647
-------------------------	-----

New Books	659
---------------------	-----

Vorschau Heft 5/83:

In Heft 5 werden Beiträge zur historischen Pädagogik erscheinen.

Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung

1. Terminologische Vorklärungen und die Intention dieses Beitrags

Vom griechischen *didaskain* (= lehren, unterrichten, lernen) bzw. *didaktos* (=lehrbar, gelehrt) ausgehend, bezeichnet der Begriff „*Didaktik*“ (in historisch wechselnden Ausprägungen) jenen Bereich des pädagogischen Denkens, der sich auf „alle oder einige Fragen im Bereich der *Ziele und Inhalte*, der *Organisationsformen* bzw. *Methoden* und *Medien* des Lehrens und Lernens, und zwar gewöhnlich im Hinblick auf institutionalisiertes Lehren und Lernen“ bezieht (KLAFKI 1974, S. 117).

Wo dieses Denken noch nicht auf *spezielle* Lerninhalte und durch sie definierte Ziele gerichtet ist, sich noch nicht auf *bestimmte* Ausbildungsstätten, Bildungseinrichtungen, Schulformen oder Schulstufen konzentriert, sondern grundlegende Fragen des Lehrens und Lernens, der Struktur und des Zusammenhangs von Bedingungen, Dimensionen und Möglichkeiten didaktischen Handelns oder der Perspektiven und des Sinns didaktischer Entscheidungen berührt, wird i. d. R. von *allgemeiner Didaktik* gesprochen. In der Konkretisierung auf *unterrichtliches* Handeln, das im institutionellen Rahmen der Schule in einem Kanon von *Unterrichtsfächern* verbindlich organisiert ist, werden die genannten Fragen dem Aufgabenkreis der *Fachdidaktik* zugeordnet.

So gesehen könnte die Wortverbindung „Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung“ im Titel dieses Beitrag irritieren, denn der Begriff der *Ästhetischen Erziehung* unterscheidet sich ja nicht nur terminologisch, sondern auch in Anspruch und Bedeutungshorizont von den (ministeriell verordneten) Fachbezeichnungen „Kunst“, „Bildende Kunst“, „Kunst/ Visuelle Kommunikation“ oder „Kunsterziehung“. „Ästhetische Erziehung“ soll deshalb zunächst nur als ein Sammelbegriff verstanden werden, unter den sich – ohne ständigen Wechsel der Bezeichnungen – ganz unterschiedliche Formen (Konzepte) ästhetischen Lernens subsumieren lassen. Aus den Proportionsunterschieden zwischen den programmatischen Ansprüchen einer fach- und schulübergreifenden Ästhetischen Erziehung und den begrenzten Möglichkeiten eines Unterrichtsfaches mit durchschnittlich zwei Wochenstunden ergeben sich für eine Fachdidaktik, die sich als eine „handlungsorientierte Theorie“ (vgl. ACHTENHAGEN 1981, S. 275) zunächst einmal auf die Begrenztheiten ihres Handlungsfeldes „Fachunterricht“ einlassen muß, besondere Probleme. Diese werden als Teilaspekt des Verhältnisses von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik an späterer Stelle noch erörtert.

Eine letzte begriffliche Erläuterung leitet unmittelbar auf die Intention dieses Beitrags über: Die im Titel enthaltene Aussage, es gehe um die Folgen allgemeindidaktischer *Modelle* für die Fachdidaktik, sagt ja schon etwas über die Art und Weise des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik aus. Das wird noch deutlicher, wenn wir uns vergegenwärtigen, was „Modelle“ sind und was sie leisten können. Ich orientiere mich dabei an den zusammenfassenden Hinweisen, die HORST RUPRECHT zum Modellbegriff in der didaktischen Theorie in Anlehnung an WALTER POPP (1970) gibt:

Modelle werden dabei dargestellt als „vereinfachende und veranschaulichende Darstellungen von Feldstrukturen und Funktionszusammenhängen, die so kompliziert sind, daß sie nur in vereinfachter Form noch verstanden werden können“ (RUPRECHT 1972, S. 10). Da es sich nun, wie schon ERICH WENIGER feststellt, selbst „bei einfachsten Lernvorgängen um ein sehr komplexes Gebilde handelt“ (1971, S. 9), wird einsichtig, worin die Bedeutung von Modellen für die Didaktik besteht. Weil in „dem komplexen Gesamtfeld der Didaktik eine einheitliche und das Ganze umfassende Theorie mindestens zur Zeit noch nicht möglich ist“ (RUPRECHT, a. a. O.), müssen „Theorieansätze modellhafter Art, die jeweils einen bestimmten Aspekt oder eine wichtige Struktur akzentuieren, entwickelt werden“ (ebd.). RUPRECHT spricht in diesem Zusammenhang sehr zutreffend von der „Aspektrelevanz“ einzelner Modelle (S. 11). Für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung hat BRÖG den gleichen Sachverhalt modelltheoretisch begründet (vgl. 1979, S. 13). „Modelle“ dürfen also nicht mit „Theorien“ verwechselt werden, und sie sind „keine Abbildung von Wirklichkeit, sondern eher grundrißhafte Verdeutlichung, ... selektierende und aproximierende Schemata“ (RUPRECHT, S. 10).

Auf das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bezogen, lautet meine Hypothese nun auf eine sehr einfache Formel gebracht, daß *allgemeindidaktische Modelle in der Fachdidaktik in der Vergangenheit meist zu unkritisch, d. h. ohne Berücksichtigung ihrer „Aspektrelevanz“, ihrer begrenzten Reichweite rezipiert worden sind.*

Nun sind – zumindest im Zeitraum der letzten 20 Jahre – wichtige Phasen der Fachdiskussion in der Ästhetischen Erziehung unmittelbar durch Veränderungen im Diskussionsstand der Allgemeinen Didaktik beeinflusst, wenn nicht initiiert worden. Deshalb kann angenommen werden, daß sich die Defizite im Erklärungswert einzelner allgemeindidaktischer Modelle – als negatives Komplement ihrer jeweiligen „Aspektrelevanz“ – auch in denjenigen Fachkonzepten wiederfinden lassen, die Struktur und Richtung ihres didaktischen Nachdenkens an einem dieser Modelle, ohne deren Modellcharakter zu relativieren, orientiert haben. Diese Defizite etwas genauer zu bestimmen, soll im folgenden versucht werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird angesichts der Kürze dieses Beitrags und seiner manchmal sicherlich holzschnitthaft vereinfachenden Vorgehensweise nicht erhoben. Das Ziel der Untersuchung ist es, einige konstruktive Perspektiven für eine Fachdidaktik als „handlungsorientierte Theorie“ zu gewinnen und Argumente für eine Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bereitzustellen.

2. Bildungstheorie und Fachdidaktik

Daß fachdidaktische Konzepte im ausdrücklichen Rekurs auf allgemeindidaktische Theorievorgaben entwickelt werden, ist in der Geschichte unseres Faches eine relativ neue Entwicklung, die u. a. mit der späteren Anerkennung und Institutionalisierung der Fachdidaktik als Bestandteil einer wissenschaftlich orientierten Lehrerbildung zusammenhängt¹. Das bedeutet selbstverständlich nicht, daß nicht auch schon früher in den Auseinandersetzungen über Sinn und Zweck, Ziele und Inhalte des Zeichen- und Kunstunterrichts implizit „didaktisch“ argumentiert – und gestritten – worden wäre. Da jeder Lernvorgang durch eine „Objektseite“ – die zu lernenden Inhalte – und eine

1 So fand z. B. in Hamburg schon 1926 die Ausbildung der Lehrer für *alle* Schulformen an der Universität statt. Die Einrichtung fachdidaktischer Lehrstühle konnte erst 1969 gegen den nachdrücklichen Widerstand der philosophischen Fakultät und der Fachwissenschaften durchgesetzt werden (vgl. GEISSLER 1973).

„Subjektseite“ – das lernende Individuum – konstituiert wird, drehte sich die (fach-) didaktische Diskussion lange Zeit primär um die Frage, ob einem *materialen* oder einem *formalen* Verständnis von „Bildung“ der Vorzug zu geben sei.

– Das *materiale* Verständnis beruht dabei auf der bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nahezu unbestrittenen Überzeugung, daß das erste Ziel des Zeichenunterrichts darin bestehen müsse, das Zeichnen als eine nützliche und beruflich verwertbare Fertigkeit zu vermitteln (so z. B. bei COMENIUS oder LOCKE und in allen „berufsbezogenen“ Zeichenlehren).

– Die *formale* Auffassung, welche „Bildung vom Subjekt aus, von der Entwicklung und Förderung seiner Möglichkeiten, nicht von den Inhalten und ihrer objektiven Bedeutung her“ definiert (BLANKERTZ 1969, S. 37), wird historisch mit der „Entdeckung der Kindheit“ möglich (vgl. ARIÈS 1978, S. 92 ff.). Erst die Einsicht in die Differenz zwischen Erwachsensein und Kindheit und die damit verbundene Anerkennung der Eigenart des kindlichen Erlebens stellt die Erziehung vor die Aufgabe, dem „Gang der Natur“ zu entsprechen, der durch die physische und psychische Entwicklung des Individuums und der Gattung vorgezeichnet ist. Als Ausgangspunkt und Fundament dieser Entwicklung wird die sinnliche Existenz des Menschen begriffen, und ihrer Ausbildung hat auch das Zeichnen zu dienen:

„Mir wäre es lieb“, heißt es bei ROUSSEAU, „wenn mein Kind diese Kunst kultivierte, nicht so sehr um der Kunst selbst willen, sondern um einen scharfen Blick und eine geschickte Hand zu bekommen“ (1976, S. 311).

Auch PESTALOZZI versucht, „die Formen alles Unterrichtes den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt“ (1932, S. 103). Er stellt das Zeichnen in den Dienst einer Lehre des „richtigen“ Anschauens („Anschauungskunst“), die mit der „Meßkunst“ beginnt. Zeichnen bedeutet folgerichtig zuerst einmal „linearische Bestimmung der Form, deren Umfang und Inhalt durch die vollendete Ausmessungskraft richtig und genau bestimmt wurden“ (S. 283).

Die für die Geschichte unseres Faches äußerst folgenreichen Auseinandersetzungen zwischen *materialen* und *formalen* Auffassungen des Zeichen- und Kunstunterrichts können hier nicht weiter nachgezeichnet werden. Festzuhalten bleibt, daß beiden Positionen zunächst einmal durchaus plausible didaktische Argumente zugrunde liegen: Die Konzentration auf den pädagogischen – und d. h. auch „lebenspraktischen“ – Nutzen, den „Bildungswert“ bestimmter Lerngegenstände, erscheint für sich genommen ebenso berechtigt wie die Akzentuierung der *subjektiven* Bedingungen des Lernens, die Frage nach den persönlichkeitsbildenden Wirkungen bestimmter Lernvorgänge. Problematisch wird jedoch die *ausschließliche* Berücksichtigung *eines* Aspekts. So begünstigte z. B. die weitgehende inhaltliche Indifferenz der durch die Musische Erziehung postulierten Weckung, Pflege und Entfaltung der „schöpferischen Kräfte“ des Kindes (vgl. u. a. HAASE 1951) in Verbindung mit einem „irrationalistischen Affront gegen systematische Lehre, systematische Analyse und sprachliche Auslegung im Bereich des Bildnerischen“ (KLAFKI 1967, S. 31) eine ideologische Übersteigerung des formalen Prinzips, die ihren Kritikern dann wiederum eine (allzu) pauschale Diskreditierung aller formalen Aspekte ästhetischen Lernens erlaubte.

Die *bildungstheoretische Didaktik* hat versucht, die antinomische Gegenüberstellung *materialer* und *formaler* Bildungsziele aufzuheben und beide Momente unter dem Aspekt einer „pädagogischen Kategorialforschung“ (DERBOLAV, LITT, KLAFKI u. a.) zu einer

„dialektischen“ Einheit zusammenzuführen. „Bildung“ kann vor diesem Hintergrund zureichend nur „als die *vermittelnde Kategorie* zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts“ definiert werden (BLANKERTZ 1969, S. 45 – Herv. W. L.). KLAFKI nennt das systematische Ergebnis seiner Bemühungen deshalb eine „*Theorie der kategorialen Bildung*“ (1959, vgl. auch 1963b, S. 35ff.).

In der *Fachdidaktik* verbindet KURT SCHWERDTFEGER Elemente der musischen Erziehung mit einer am Vorkurs des Bauhauses (bes. ITTEN) orientierten Gestaltungslehre. Sein Buch „Bildende Kunst und Schule“ (1957) wird 1959 von KLAFKI als der gelungene Versuch einer „Erziehung zur Kunst durch bildende Kunst“ bewertet (KLAFKI 1959, S. 397). Freilich verdiente nicht nur die theoretische Stimmigkeit von SCHWERDTFEGERS Harmonisierungsbemühungen eine sorgfältige Überprüfung (vgl. hierzu u. a. RICHTER 1981, S. 72ff.). Auch bei den Unterrichtsvorschlägen erscheint die Verknüpfung der fachinhaltlichen, materialen Perspektive („Erziehung zur bildenden Kunst“) mit dem formalen Aspekt („Erziehung durch bildende Kunst“) nicht problemlos: Bei der Farbkontrastlehre z. B. gerät SCHWERDTFEGER in das Dilemma, daß es ihm einerseits wesentlich darauf ankommt, „den Schüler aus der naturalistischen Bindung seiner Farbgebung zu lösen“ (S. 133), – denn „Malen heißt nicht Formen färben, sondern Farben formen“ (S. 161) –, daß er aber andererseits bei seinen Malaufgaben auf Gegenständlichkeit als motivierenden Bezug zum Erfahrungs- und Erlebnishorizont des Schülers nicht verzichten kann. – Natürlich muß das gegenständliche Interesse des Schülers dann wenigstens im Rahmen des jeweiligen bildnerischen Problems gehalten werden: Die „rot brennenden Häuser im dunklen Tann“ müssen, wie JOHANNES EUCKER ironisch bemerkt, „um des Hell-Dunkel-Kontrastes willen ungelöscht bleiben“ (1980, S. 6).

Die angedeutete Vordergründigkeit der Verbindung materialer und formaler Momente bei SCHWERDTFEGER kann im Rückbezug auf unsere Ausgangsfragestellung auch darauf zurückgeführt werden, daß die Fachdidaktik durch eine Bildungstheorie im Sinne der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik bei der Bestimmung der fachlichen Inhalte und Aufgaben *weitgehend allein gelassen wird*. Als überfachliches Sinnkriterium kann der Bildungsbegriff zwar zum Maßstab der Intentionalität didaktischen Handelns gemacht werden. Dabei können m. E. aber fachliche Bildungsziele nur durch die Identifizierung bildender „Gehalte“ in *vorgegebenen* Inhalten bestimmt werden. Wenn diesen Inhalten nun, wie bei SCHWERDTFEGERS Rückgriff auf musische Erziehung und Gestaltungslehre, völlig unterschiedliche Begründungszusammenhänge und Denkstrukturen zugrundeliegen, kann auch ein „kategorial“ definierter Begriff von Bildung ihre vermittelnde Durchdringung allenfalls nur wortreich postulieren.

Der Bildungsbegriff ist nach meiner Auffassung bei der Bestimmung der *Bildungsinhalte* nur als ein *sekundäres* Auswahlkriterium brauchbar, das übergeordnete, fachliche Auswahlprinzipien – *ohne sie explizit zu machen* – immer schon voraussetzt. Anders formuliert: Der Fachdidaktiker kann mit Hilfe der Bildungstheorie immer nur *das* interpretieren, was im Horizont seiner fachlichen Kompetenz als Vorstellung von den Aufgaben seines Faches bereits vorhanden ist (vgl. REICH 1977, S. 78). Die Unschärfe des Bildungsbegriffs – als „Kehrseite“ seiner historisch begründeten Bedeutungsfülle – eröffnet dabei nicht nur einen weiten Spielraum, der die vorausgesetzten Legitimationsansprüche des eigenen Fachverständnisses kaum je in Frage stellt. Sie „verleitet“ den Fachdidaktiker auch dazu, die tradierten Inhalte und Arbeitsformen seines Faches mit

Hilfe weitgreifender bildungs- und/oder fachtheoretischer Deutungen „kategorial“ auf Bildungsziele zu verpflichten, die in der Abstraktheit ihrer emphatisch-überhöhten Begrifflichkeit kaum noch in einen nachvollziehbaren Zusammenhang zu den konkreten unterrichtlichen Vollzügen gebracht werden können. Diese Gefahr wird m. E. bei KURT STAGUHN, der bei SCHWERDTFEGER studiert hatte und der sich in seiner „Didaktik der Kunsterziehung“ (1967) explizit auf KLAFKIS Konzept kategorialer Bildung bezieht, besonders deutlich.

3. Lehr- oder unterrichtstheoretische Didaktik und Fachdidaktik

Die Zweifel an der Leistungsfähigkeit der Bildungstheorie im Hinblick auf diejenigen Zusammenhänge, die die *Wirklichkeit* des Unterrichts ausmachen, hatten – forciert durch veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die Schule – schon Ende der 50er Jahre zu neuen allgemeindidaktischen Theorieentwürfen geführt. So versteht PAUL HEIMANN, in bewußter Abkehr vom Primat des Bildungsbegriffs, Didaktik als eine *Theorie des Unterrichts*, „die – der Intention nach – alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen der wissenschaftlichen Kontrolle unterwirft“ (BLANKERTZ 1969, S. 89; vgl. HEIMANN 1965). Der Aufgabenbereich der Didaktik wird dadurch über die Analyse der Inhalte hinaus „in Richtung auf eine Analyse der Unterrichtsprozesse, einschließlich der diesen Prozessen zugrunde liegenden *Voraussetzungen* und der durch diese Prozesse beabsichtigten und tatsächlich erreichten *Wirkungen*“, erweitert und systematisch-strukturierend erfaßt (NIPKOW 1968, S. 345; vgl. SCHULZ 1970, 1971).

GUNTER OTTO, der als Mitarbeiter HEIMANNs selbst unmittelbar an der Entwicklung des sogenannten „Berliner Modells der Didaktik“ beteiligt war, leitet 1964 mit seinem Buch „Kunst als Prozeß im Unterricht“ die Abkehr von der Bildungstheorie in der Fachdidaktik ein. – Dabei wird, für die Fachdidaktik bislang ungewöhnlich, auch ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik ausführlich thematisiert (vgl. 1969, S. 15 ff.). Da OTTO den Mangel an (fach-)inhaltlicher Präzision in den Konzepten der *Kunsterziehung* als Hauptursache für das offenkundige Mißverhältnis zwischen weitgespannten pädagogischen Erwartungen und realen unterrichtlichen Prozessen erkennt, muß ein an der rationalen Durchdringung dieser Prozesse interessiertes Konzept von *Kunstunterricht* nach seiner Überzeugung konsequent an den rational faßbaren Strukturen und Betrachtungsweisen des Gegenstandsbereichs „Kunst“ orientiert werden, und zwar nicht nur in bezug auf künstlerische „Gestaltungsprinzipien“ (wie etwa bei SCHWERDTFEGER), sondern auch und besonders auf die Werke der bildenden Kunst selbst. Die *Präzisierung des Fachinhalts* wird somit zum Hebel für die Begründung eines rationalen Zusammenhangs von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Kunstunterrichts.

Der unterrichtsbestimmende Einfluß des Fachinhalts drängt nun freilich die *subjektiven* Anteile des Lernens in den Hintergrund und läßt die im Begriff der kategorialen Bildung postulierte Verknüpfung formaler und materialer Momente, den auch für „Lernen“ konstitutiven *Zusammenhang* von (lernendem) *Subjekt*, *Aneignungsprozeß* (als Tätigkeit und Methode des Lernens) und Lerngegenstand (*Objekt*) wieder aus dem Blick geraten. Wo in älteren, einer Pädagogik „vom Schüler aus“ verpflichteten Konzepten – sicherlich mit unterschiedlichem Wissen und Einfühlungsvermögen – von der Entwicklung und

individuellen Ausdrucksfähigkeit des Schülers her argumentiert wurde oder wenigstens beim Malen, Zeichnen, Drucken über das „Bildthema“ ein – sicherlich oft vordergründiger – Bezug zu den Erlebnissen und Erfahrungen der Schüler hergestellt wurde, da lassen die an der „Sachstruktur“ orientierten, operational definierten Lernschritte nun für den „Beziehungsaspekt“ des Unterrichts, d.h. für projektive Äußerungen, Selbstreflexion, die „Aufnahme von Beziehungen im Medium des Bildes“ (RICHTER 1979, S. 9), kaum noch Raum. Die Malaufgabe in GUNTER OTTOS berühmtem Unterrichtsbeispiel „Wir sehen wie Cézanne“ macht das besonders augenfällig:

- „1.0 Bildnerische Problemstellung: Herstellung eines in sich differenzierten Farbgefüges aus Farb-
flecken.
 - 1.1 Die drei Farbbereiche Blau, Braun und Grün sind in sich nach Hell und Dunkel (damit
zugleich nach Warm und Kalt) und in Richtung auf ihre jeweilige Nachbarfarbe zu differen-
zieren:
 - 1.2 die drei Farbbereiche sind zur Bildeinheit zu integrieren:
 - 1.3 der Bildzusammenhang ist in fleckhafter Malweise, von Farbkleckern zu Farbzusammenhän-
gen und Farbgefügen fortschreitend, aufzubauen.
- 2.0 Mögliche Motivbindung: Es steht frei, den Farbbereichen Atmosphärisches (Blau), Erde
(Braun) und Vegetation (Grün) zuzuordnen.
- 3.0 Material: Deckfarben, flacher Borstenpinsel, weißes Papier im Format 46 × 42 cm.“ (OTTO
1969, S. 202).

Der Zusammenhang von Lernzielen, Lerninhalten und -methoden wird also nicht nur schlüssig, er wird im doppelten Sinne „zwingend“. Die gegenüber musischen Irrationalis-
men, inhaltlicher Vagheit und bloß behaupteten Gewißheiten gewonnene Rationalität
bleibt technologisch halbiert.

Im Sinne unserer Ausgangsfragestellung kann die primäre Orientierung fachdidaktischer
Entscheidungen „an der Struktur der zu lehrenden Sachen“ (OTTO 1969, S. 27) auch als
eine Folge der allgemeindidaktischen Beschränkung auf eine *formale* Strukturanalyse des
Unterrichts, d.h. hier: auf „eine wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf
kategorial-analytischer Grundlage“ (HEIMANN 1965, S. 10), gedeutet werden. Die
ausschließliche Bearbeitung der „*inhaltlichen* Variablen“ durch die *Fachdidaktik* schließt
zwar außerfachliche Kriterien für didaktische Entscheidungen nicht prinzipiell aus, sichert
aber ein „strukturelles“ Übergewicht „fachimmanenter“ gegenüber fachübergreifenden
Zielperspektiven. Und das Interesse am nachprüfbaren Erfolg didaktischen Handelns
führt zwar nicht unmittelbar zu einer auf „Strukturen“ des Fachinhalts „Kunst“ bezogenen
Sichtweise, es „verleitet“ aber – besonders dort, wo es als ein neuer und notwendiger
Bestandteil didaktischer Reflexion verdeutlicht werden soll – zu einer *Reduktion des
Gegenstandes auf operational fixierbare Merkmale* (vgl. RICHTER 1981, S. 132f.).

4. Curriculumtheorie und Fachdidaktik

Als GUNTER OTTO 1970 selbst eine „wenn auch historisch verständliche, so doch
unbestrittene *Verengung* des Kunstunterrichts“ durch die Beschränkung auf „Kunst als
Struktur“ konstatierte (S. 23), hatte sich der Schwerpunkt der erziehungswissenschaftlich-
didaktischen Diskussion bereits deutlich von dem Interesse am Strukturzusammenhang,
der Interdependenz und der Kontrollierbarkeit didaktischer Entscheidungen zugunsten
der Frage nach ihrer gesellschaftsbezogenen *Legitimation* verschoben. Dies führte zu der

Forderung nach einer *Revision des Curriculum*, die über den Rahmen punktueller und fachimmanenter Begründungen hinaus auf den *Gesamtinhalt* dessen gerichtet ist, „was von einem Schüler im Laufe seiner ‚Vollschulzeit‘ erfahren werden muß, damit er für ein mündiges, d. h. sowohl personell als auch ökonomisch selbständiges und selbstverantwortliches Leben so gut wie möglich vorbereitet sei“ (ROBINSON 1967, S. 46). Die notwendige Auswahl von „Bildungsinhalten“ kann sich folgerichtig auch nicht auf die Frage nach der Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Fachdisziplin, der er systematisch zuzuordnen wäre, beschränken. Sie muß seine Leistung „für Weltverstehen, d. h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und die Interpretation ihrer Phänomene“, als Kriterium ebenso anerkennen wie seine Funktion „in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ (ebd. S. 47).

Die Konsequenzen, die HEINO R. MÖLLER 1970 aus diesen Einsichten für das Unterrichtsfach Bildende Kunst ableitet, lassen sich auf die knappe Formel bringen, ein solches Fach habe im Blick auf die genannten Kriterien keine Existenzberechtigung mehr und müsse durch ein neues Unterrichtsfach „*Visuelle Kommunikation*“ ersetzt werden. Kunst wird nun als peripherer „Teilbereich optischer Kultur“ gesehen, dem für die „Orientierung in einer Welt, in der wirksame Kommunikation Existenzbedingung ist“, gegenüber den Medien der Massenkommunikation (Fotografie, Film, Fernsehen, Illustrierte, Comics etc.) als den heute relevanten „optischen Informationsträgern“ schon wegen deren „quantitative(r) Dominanz“ nur eine untergeordnete Bedeutung zugestanden werden kann.

„Entscheidende Aufgaben des Unterrichts sind Analysen und Interpretationen der optischen Informationsträger, Auswertung der Bildsprache und Metasprache der Bilder und damit das Durchsichtigmachen der Funktionen und Wirkungsmechanismen der optischen Informationsträger. Ziele des Unterrichts sind damit Aufklärung über visuelle Kommunikation und über die gesellschaftliche Realität, wie sie sich in den Medien ausdrückt“ (MÖLLER 1970 a, S. 14).

Sieht man von der polemischen Abwertung von Kunst und ästhetischer Praxis im Konzept der Visuellen Kommunikation ab, so haben die durch die Curriculumdiskussion deutlich gemachten erweiterten Anforderungen an die Legitimation der Fachinhalte zu der *notwendigen* Einsicht geführt, daß ein Unterrichtsfach, das sich auch in seinem traditionellen Selbstverständnis mit Bildern und Wahrnehmungsprozessen auseinandersetzt, heute weder die Bildangebote und Medien ausklammern kann, die unsere alltägliche Bildwahrnehmung in einem hohen Maße bestimmen, noch übersehen darf, daß ästhetische Mittel hier i. d. R. nicht um ihrer selbst willen eingesetzt werden sondern mit der Absicht, auf unser Verhalten einzuwirken. Wenn „Mündigkeit“ als Leitziel der Erziehung akzeptiert und ernstgenommen wird, müssen solche Absichten von den Schülern bemerkt, auf das jeweils damit verbundene Interesse befragt und in ihrem Verhältnis zu den eigenen Interessen bewertet werden können.

Auch im Falle der Visuellen Kommunikation entsprechen allerdings dem skizzierten Zugewinn an fachdidaktischer Rationalität Tendenzen einer Desintegration des Lernzusammenhangs *und* des didaktischen Entscheidungs- und Vermittlungszusammenhangs, die auch hier u. a. auf „strukturelle“ Defizite der allgemeindidaktischen – bzw. curriculumtheoretischen – Ausgangsüberlegungen zurückgeführt werden können. Zwar hatte die Visuelle Kommunikation nicht fachliche Strukturen, sondern die Lebenssituationen der lernenden Subjekte im Blick. Deren „objektive Interessen“ wurden aber allzu unvermit-

telt aus der ideologiekritischen Analyse der massenmedialen Angebote und der Kunst, der Inhalte und Gegenstände also, abgeleitet: „Wer welche Gegenstände aus welchen Gründen zu welchen Zwecken brauchte, welche Erfahrungen und Erinnerungen, welche Wünsche und Fantasien sich an sie knüpften, kurz, was sie *für* die Subjekte notwendig machte“, gerät auch hier kaum in den Blick (EHMER 1980, S. 10).

Die Analyse der Lebenssituationen, für deren Bewältigung die Schule vorbereiten soll, beschränkt sich auf die Ermittlung quantitativer Prioritäten im Sinne der Häufigkeit, in der Kinder und Jugendliche mit bestimmten Inhalten konfrontiert werden. Bestimmende Bezugsgröße für didaktische Entscheidungen i. e. S. bleibt der jeweilige *Lerninhalt* selbst. Aus *seiner* Analyse werden die im Unterricht angestrebten „Qualifikationen“ abgeleitet, die HUISKEN folgerichtig als „synthetische Größe(n)“ bezeichnet, die „*außerhalb* des zu qualifizierenden Individuums eine selbständige Realität zu besitzen“ scheinen (1975, S. 131). Auf diese Weise werden die erwarteten „Verhaltensdispositionen“, wird „aufgeklärte Vernunft als Störmanöver gegen das eigene Leben“ empfunden (SPINDLER 1981, S. 123). Dabei geht im Konzept der Visuellen Kommunikation der konsistente Zusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Unterrichts wieder verloren. Die Tatsache, daß in dem von ROBINSOHN initiierten Modell der Curriculumrevision, an dem sich MÖLLER orientiert, bei der Legitimation von „Bildungsinhalten“ die Frage nach deren „Lehrbarkeit“ zunächst vollständig dispensiert wird (kritisch hierzu u. a. MEYER 1971, S. 126; LENZEN 1971, S. 119), führt dazu, daß auch in den „fachdidaktischen“ Publikationen zur Visuellen Kommunikation zunächst (ideologiekritische) „Sachanalysen“ überwiegen (vgl. MÖLLER 1970b). Als „klassisches“ Beispiel hierfür kann EHMERS Analyse einer Doornkaatreklame gelten (EHMER 1971). Die offenkundig unterstellte Möglichkeit *zeitlich nachgeordneter* Methodenentscheidungen ist zwar selten genutzt worden; sie beinhaltet jedoch die Gefahr, die wechselseitige Abhängigkeit und das Ineinandergreifen von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen zu übersehen, die für die unterrichtstheoretische Didaktik PAUL HEIMANN und WOLFGANG SCHULZ mit der These des „*Implikationszusammenhangs*“ hervorgehoben haben. Da maßgebliche Vertreter der Visuellen Kommunikation – nicht zuletzt wegen ihrer entschiedenen Ablehnung didaktischer „Planungsrationalität“ (vgl. bes. HARTWIG 1975) – das strukturelle Defizit an Methodenreflexion als *eine* Ursache für das Scheitern des Konzepts im Unterricht nicht (an-)erkennen konnten, wurden schließlich auch die zunächst vertretenen Inhalte und Intentionen – deren grundsätzliche Berechtigung in der fachdidaktischen Diskussion mittlerweile kaum noch umstritten war – mit der gleichen Gewißheit wieder verworfen, mit der sie einst *gegen* alle bisherigen Konzepte als *einzig* zulässig begründet worden waren (vgl. HARTWIG 1976).

Mit dem Hinweis auf die curriculumtheoretischen Impulse für das Konzept der Visuellen Kommunikation ist nur der fachdidaktisch folgenreichste Vorschlag zur Entwicklung fachspezifischer und die Fächergrenzen transzendierender Curricula in der Ästhetischen Erziehung benannt worden. Daß auch zahlreiche andere Vorschläge gemacht und z. T. auch erheblich weiter „curriculummethodologisch“ elaboriert wurden, kann hier nur erwähnt und wegen der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Ansätze nicht differenzierter ausgeführt werden (vgl. zusammenfassend u. a. OTTO 1975; RICHTER 1976, S. 75 ff.). Für *alle* Vorschläge gilt jedoch, daß sie den Entfaltungsgrad eines „*fertigen*“ *Curriculums* im Sinne einer *vollständigen* (fachspezifischen) „Beschreibung der Aufgaben der Schule in

Form einer organisierten Sequenz von Lernerfahrungen, die auf beabsichtigte Verhaltensdispositionen gerichtet sind“ (KNAB 1971, S. 159), niemals erreicht haben. Unter dem Eindruck der Vielfalt neuer Sichtweisen und Anregungen, die die Fachdidaktik der Curriculumtheorie verdankt, blieb dabei vielfach unbedacht, daß der systematische Zusammenhang der Fachaspekte, der unter dem Primat der Legitimationsforderung in situations- oder lernzielorientierten Analysen aufgelöst worden war, *nicht* gleichsam auf einer höheren Stufe didaktischer Reflexion wiederhergestellt werden konnte, sondern faktisch aufgegeben worden war.

5. Die „Dezentralisierung“ didaktischer Entscheidungen unter dem Primat der Ziele

Die Frage nach der (gesellschaftsbezogenen) *Legitimation* didaktischer Entscheidungen, die über die Auseinandersetzung mit der Curriculumtheorie zu einem zentralen Bestandteil (fach-)didaktischer Argumentation geworden war, blieb auch, nachdem sich besonders die lang- und mittelfristigen Strategien einer Curriculumrevision als nicht realisierbar erwiesen hatten, zunächst diskussionsbestimmend. Dabei tritt jedoch die „inhaltliche“ Dimension der Legitimationsproblematik, die sich im Konzept der Visuellen Kommunikation aus der Orientierung an dem vom ROBINSON vorgeschlagenen Verständnis von Qualifikationen als „Verhaltensdispositionen zur Bewältigung von Lebenssituationen“ ergibt (s.o.), gegenüber einer eindeutigen *Dominanz der Zielentscheidungen* in den Hintergrund. Die skizzierte Akzentverschiebung wird von GUNTER OTTO in seiner „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“ (1974, S. 74) nachdrücklich hervorgehoben: „politisches Verhalten, gesellschaftlich relevanter Unterricht lassen sich nicht von den Inhalten her aufbauen, sondern primär von den Zielvorstellungen, an denen sich die Auseinandersetzung mit den Inhalten zu orientieren hat“. Das bedeutet aber auch, daß sich die Ästhetische Erziehung nicht a priori auf die Beschäftigung mit *bestimmten* Inhalten festlegen darf, sondern daß prinzipiell *alle* „ästhetischen Objekte“ *mit* oder *ohne* Kunstanpruch Anlaß und Gegenstand ästhetischer Unterweisung sein können.

In diesem Sinne ist auch OTTOS relativ ausführliche Analyse der „didaktischen Valenz“ von Kunst (1974, S. 70ff.) primär als ein zielorientierter *Nachweis ihrer Berechtigung als Fachinhalt* zu verstehen und nicht als der Versuch, im Sinne didaktischer Strukturierung Kriterien für die „Stoffauswahl“ bereitzustellen. Da nun begründetes didaktisches Handeln nur im Zusammenhang mit differenzierten Inhalten und konkretisierten Zielen möglich ist, kann sich auch die „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“ nicht mit einer Erörterung der Dimensionen ihres eigenen Reflexionshorizonts auf der Ebene allgemeiner Erziehungsziele und einer „formalen Fachzielbestimmung“ (OTTO 1974, S. 144ff.) angesichts des prinzipiell unbegrenzten Vorrats denkbarer Inhalte beschränken. OTTO entwickelt deshalb ein differenziertes methodisches Instrumentarium zur wechselseitigen Konkretisierung von Zielen anhand von Inhalten und zur Differenzierung von Inhalten durch zugeordnete Zielvorstellungen. Das bedeutet freilich „praktisch“, daß alle Inhaltsentscheidungen und alle Zielentscheidungen unterhalb der Abstraktionsebene der formalen Fachzielbestimmung durch den Lehrer getroffen werden müssen.

Die Not des dadurch überforderten Lehrers konnte dabei im Einklang mit einer neuerlichen „Wende“ der allgemeindidaktischen Diskussion zur Tugend seiner „*didakti-*

schen Emanzipation“ (OTTO 1974, S. 323) erklärt werden (vgl. HEIPCKE/MESSNER 1973, S. 355). – Aus der Kritik an der Vorgabe detailliert durchgeplanter curricularer Handlungsmodelle, die nicht nur die Vielzahl nicht vorhersehbarer Faktoren in jeder konkreten Unterrichtssituation unzulässig vernachlässigen, sondern auch den Lehrer in einer Weise zum Adressaten von Handlungsanweisungen machen, die dem demokratischen Anspruch rationaler Sinnverständigung im Diskurs der „Betroffenen“ widerspricht, wurde die Zielvorstellung von „Unterrichtsplannung als Selbstorganisation der Lehr-Lern-Prozesse durch Lehrende und Lernende“ abgeleitet (OTTO 1974, S. 324). OTTO selbst schien allerdings unsicher zu sein, ob diese Zielvorstellung – trotz exemplarisch erläuteter methodischer Hilfen – *ohne* weitergehende strukturierende Vorleistungen der Didaktik auf einer mittleren Ebene der Konkretion, d. h. zwischen fachdidaktischen „Grundsatzentscheidungen“ und Unterrichtspraxis, zu realisieren sein würde. Über weite Strecken liest sich seine „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“ wie eine Anleitung zur Entwicklung von (lokalen) Teilcurricula und Curriculumelementen, die – den jeweiligen situativen Besonderheiten angepaßt und als „offene“ Curricula auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler abgestimmt – dann wieder zu größeren, regional und überregional koordinierten Curriculum-Einheiten zusammengefaßt werden könnten (vgl. S. 325f.).

Ohne Konkretisierung dieser mittleren Ebene trägt auch OTTOS Didaktik selbst nicht unwesentlich zu einer Schwierigkeit bei, die er an anderer Stelle wie folgt beschreibt: „Aus der Ablösung des Faches von einem disziplinären Bezugsfeld – Bildende Kunst – sowie aus der Einsicht in die Notwendigkeit ‚gesellschaftlicher Relevanz‘ der Inhalte des Unterrichts resultiert vielerorts eine mit der bestehenden Schulorganisation nicht zu vereinbarende *Beliebigkeit der Inhalte* . . .“ (OTTO 1975, S. 432).

Die von GUNTER OTTO benannte Schwierigkeit hat sich in den vergangenen acht Jahren nicht verringert. Im Gegenteil! Der schon in seiner historischen Herleitung komplexe und vielschichtige Begriff der Ästhetischen Erziehung bot einen hinreichend „elastischen Rahmen“ für *immer neue* Zieldimensionen, die ihrerseits auch neue Inhaltsbereiche erschlossen.

Die Fachdidaktik befindet sich bis heute in dem Dilemma, daß jeder neue Aspekt, sei er nun durch Begriffe wie „Alltagsbezug“, „Subjektivität“ oder „Sinnlichkeit“ charakterisiert, als ein *sinnvoller* Bestandteil Ästhetischer Erziehung begründet werden kann, daß sie aber selbst durch das Postulat einer Integration des Fachunterrichts in das fächer- und schulübergreifende Konzept „Ästhetische Erziehung“ nicht von der Aufgabe entlastet wird, sich auch als *Fach-Didaktik* zu begreifen.

Die Kritik an einer Schule, die Ästhetische Erziehung in das Ghetto eines zugeordneten Unterrichtsfaches verbannt, ist sicherlich notwendig. Sie hilft aber dem, der unter diesen Bedingungen *handeln* soll, wenig, wenn er sich nicht gleichzeitig *mit Hilfe* der Fachdidaktik Klarheit darüber verschaffen kann, worin der spezifische Beitrag des von ihm verantworteten Unterrichts für eine Ästhetische Erziehung der Schüler im ganzen Umfang der Bedeutung dieses Konzepts bestehen kann. Dieser Beitrag wird klein sein, aber er muß identifizierbar bleiben, – nicht im Sinne operational definierter Lernziele, sondern als „identische“, d. h. unverwechselbare Leistung des Faches. Diese „Identität“ kann sich m. E. nicht punktuell, d. h. im Kontext einzelner Unterrichtsstunden oder auch Unterrichtseinheiten und an Unterrichtsinhalten und -methoden erweisen, deren jeweilige „fachspezifische“ Legitimation sich auf den Hinweis beschränkt, sie sei theoretisch unter die komplexen Ansprüche und Möglichkeiten Ästhetischer Erziehung zu subsumieren.

Sinnvolle Vielfalt verliert sich so in Beliebigkeit und selbst der „immanente“ Ertrag der einzelnen Lernprozesse wird fraglich. Die singulären Problemlösungen bleiben dem Schüler nämlich u. U. vollständig äußerlich, weil er selbst sie nicht in einem Lernzusammenhang, in dem sich Fragestellungen und Probleme aufeinander beziehen und (kontinuierlich) weiterentwickeln lassen, als sinnvoll erfahren kann. Die Atomisierung der schulischen Auseinandersetzung mit Wirklichkeit, die sich in Fächerkanon und Lernorganisation der öffentlichen Schule niederschlägt, setzt sich dann auf der Ebene des einzelnen Unterrichtsfaches fort und potenziert – ganz gegen die „ganzheitlichen“

Intentionen Ästhetischer Erziehung, aber oft unter dem Schein einer Freiheit von „Sachzwängen“ und fachlicher Enge – den beklagten Entfremdungszusammenhang.

6. Didaktik als Theorie der Unterrichtsplanung

WOLFGANG SCHULZ hat seine „Berliner“ Vorschläge zur Analyse und Planung von Unterricht (1965) zu einem „Hamburger Modell“ der Didaktik weiterentwickelt. Sein zentrales Anliegen ist der Versuch, die unter emanzipatorischer Zielperspektive notwendigen Aufgaben von Schule und Unterricht – die Ermöglichung von Kompetenz, Autonomie und Solidarität – mit den täglichen Handlungserfordernissen des Lehrers zu vermitteln. Zur Fachdidaktik verhält sich dieses Modell „komplementär“, d. h. es kann nur dort konkret werden, wo es um „Sachen“, um „Inhalte“ geht. Umgekehrt soll die Fachdidaktik zu einer ständigen Reinterpretation ihrer fachlichen Ziele und Inhalte im Sinne der grundlegenden Prämissen der Planungstheorie veranlaßt werden.

Sowohl in ihren Zielperspektiven als auch unter dem Aspekt der wechselseitigen Differenzierung und Konkretisierung von Zielen und Inhalten weist SCHULZ' Handlungsmodell damit Parallelen zu OTTOS Ansatz von 1974 auf. Ein entscheidender Unterschied besteht aber darin, daß SCHULZ thematische und intentionale Momente der Unterrichtsplanung schon bei der Bestimmung von Richtzielen unmittelbar aufeinander bezieht (vgl. SCHULZ 1980, S. 33ff.). Dadurch wird nicht nur eine „formale Fachzielbeschreibung“ überflüssig, sondern auch der aufwendige Ableitungszusammenhang zwischen „allgemeiner Zielvorstellung“ und „differenzierten Inhalten/konkretisierten Zielen“ konzentrierter miteinander vermittelt und damit leichter herstellbar. Das bedeutet aber auch, daß die Fachdidaktik in den Dialog mit der Allgemeinen Didaktik immer schon ein strukturiertes „Angebot“ fachlich begründeter inhaltlicher Ansprüche einbringen muß – nicht, um es mit Hilfe der Planungstheorie in ein System von Unterrichtsinhalten zu überführen, sondern um die Sachansprüche im Sinne der Planungstheorie in ihrem Verhältnis zu den personalen Ansprüchen der lernenden Subjekte und im Blick auf die Entwicklung ihrer Beziehungen untereinander überhaupt diskutierbar zu machen:

„In jedem Falle setzt die Lernabsicht der didaktisch handelnden Subjekte der Strukturierung des Gegenstandes eine Grenze, die aus dem Gegenstand allein nicht zu entwickeln wäre. Umgekehrt setzen die bei der Behandlung der Gegenstände herangezogenen wissenschaftlichen, künstlerischen und technischen Disziplinen der didaktischen Planungsleidenschaft eine Grenze durch deren Bindung an schon erarbeitete Kompetenzen. Diese zu erarbeiten ist eine spezifische Aufgabe der Fachdidaktik“ (SCHULZ 1980, S. 104).

Angesichts der Probleme eines Verlusts fachlicher „Identität“ ist deutlich, daß die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung damit von der Allgemeinen Didaktik ausgerechnet an ihrer schwächsten Stelle gefordert wird. Diese Schwäche macht sich notwendigerweise auch in den beiden Bänden zur Ästhetischen Erziehung bemerkbar, die in der von GUNTER OTTO und WOLFGANG SCHULZ herausgegebenen Reihe „Praxis und Theorie des Unterrichtens“ erschienen sind (vgl. STAUDTE 1980; EUCKER/KÄMPF-JANSEN 1980). Beide Bände leisten eine fachdidaktische Interpretation des Planungsmodells von SCHULZ und enthalten exemplarische Hinweise auf sinnvolle Möglichkeiten Ästhetischer Erziehung im Sinne seiner Prämissen. Eine systematische Explikation der Sachansprüche Ästhetischer Erziehung als Voraussetzung ihrer situationsbezogenen Bearbeitung und Relativierung können sie – aus verständlichen Gründen – nicht bieten.

7. Resümee und Ausblick

Es konnte gezeigt werden, daß sich Defizite in fachdidaktischen Konzepten in vielen Fällen auf Defizite im Erklärungswert und in der Reichweite der jeweils zugrundegelegten allgemeindidaktischen Denkstrukturen und Modellvorstellungen zurückführen lassen. Diese werden oft, ohne daß ihre jeweils *nur aspekthafte* Erfassung des Gesamtzusammenhangs didaktischer Frage- und Problemstellungen beachtet würde, mit dem Anspruch weiterreichender Gültigkeit versehen, wobei dann neue *allgemeindidaktische* Orientierungen beinahe regelhaft auch zu einer grundlegenden Revision der *Fach*konzepte führen.

Auf diese Weise wurden allgemeindidaktische Erkenntnisfortschritte wie

- die Ermöglichung eines rationalen Zusammenhangs zwischen den Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Unterrichts,
- die sozialwissenschaftlich begründete Reflexion der Legitimationsproblematik oder
- die Öffnung der Unterrichtskonzepte für die Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden

zwar auch in der Fachdidaktik wirksam. Durch den umfassenden Geltungsanspruch der revidierten Konzepte, die manchmal beinahe zwanghaft erscheinende Vorstellung, die Überlegenheit des Neuen durch das pauschale Verdikt gegenüber dem Alten legitimieren zu müssen, wurden aber gleichzeitig produktive Gehalte in früheren Konzepten preisgegeben².

Ohne das relativierende Bewußtsein des *Modellcharakters* allgemeindidaktischer und fachdidaktischer Entwürfe wird aber der jeweilige aspekthafte Zugewinn rationaler Einsicht wegen des gleichzeitigen Verlustes bereits vorhandener Wissens- und Erfahrungsbestände in seiner intendierten Wirkung als Erweiterung der Rationalität didaktischen Handelns praktisch immer wieder aufgehoben. Die Fachdidaktik setzt sich damit selbst dem Zwang aus, den Anspruch theoretischer Gültigkeit mit jedem Paradigmenwechsel auf einer hohen Abstraktionsebene neu zu begründen.

Die notwendigen Konkretisierungsebenen einer „handlungsorientierten Theorie“ (ACHTENHAGEN) kann sie damit – gerade bei einem hohen „Innovationstempo“ fachdidaktischer Theorieproduktion – zumindest dann *nicht* erreichen, wenn „Handlungsorientierung“ über den „didaktischen Occassionismus“ (SCHULZ 1977, S. 244) vereinzelter Unterrichtsbeispiele und „Kurzanregungen“ hinaus mit dem weiterreichenden Anspruch systematischer Orientierung verbunden wird.

In einem geradezu paradox erscheinenden Widerspruch zu der enorm gesteigerten „Produktivität“ der Fachdidaktik auf den Gebieten der Bedingungsforschung, der Entwicklung methodischer Instrumente zur Entscheidungsfindung und der Reflexion der hierbei anzulegenden Kriterien (vgl. REICH 1978) resultiert daraus eine *weitgehende Wirkungslosigkeit der Fachdidaktik für unterrichtliches Handeln*, die auch in der Ästhetischen Erziehung durch ein steigendes Angebot didaktischer „Kompendien-Literatur zur Unterrichtsvorbereitung“ (BLANKERTZ 1969) „aufgefangen“ wird.

² Zum Verhältnis zwischen „Traditionen“ und „Fortschritt“ in der Erziehungswissenschaft vgl. OELKERS 1979.

Wenn meine Einschätzung richtig ist, daß viele Probleme der Fachdidaktik und des Faches aus einer unkritischen und einseitigen Modellorientierung resultieren – für die fachdidaktischen Adaptationen bezugswissenschaftlicher Aussagesysteme gilt m. E. in vielen Fällen Ähnliches –, dann folgt daraus, daß die Fachdidaktik ein stärker eigenständiges (didaktisches) Methodenbewußtsein entwickeln muß. Sie darf sich also nicht so sehr auf vorgegebene Strukturierungsangebote und verkündete Gewißheiten verlassen, sondern sie muß über ein Instrumentarium verfügen, diese Angebote und Aussagen unter dem Aspekt ihrer Brauchbarkeit und Gültigkeit für die Bearbeitung ihrer spezifischen Aufgaben zu prüfen³. Die Feststellung, daß die Allgemeine Didaktik wie im Falle der „Planungstheorie“ heute vielfach gar nicht mehr beansprucht, bestimmte methodische Probleme der Fachdidaktik lösen zu können, unterstreicht die Notwendigkeit einer stärkeren methodischen Selbständigkeit der Fachdidaktik.

Aus diesem Grunde würde ich in dem von GUNTER OTTO (1982) vorgeschlagenen *Strukturmodell didaktischer Argumentation*, das ich im Sinne der skizzierten Aufgabe deute, auch den Ort der Fachdidaktik – anders als OTTO – deutlich von dem der *Allgemeinen Didaktik* unterscheiden. Denn wie gezeigt wurde, kann der postulierte „innere Zusammenhang“ von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik (vgl. OTTO 1982, S. 14ff., in Anlehnung an KLAFFKI 1963 b) nur über eine kommunikative und prozeßkritische Auseinandersetzung (vgl. POPP 1970, S. 58) für ein rational bestimmtes didaktisches Handeln fruchtbar gemacht werden. Da es *die Allgemeine Didaktik* nicht gibt, kann sich die Fachdidaktik dabei ebensowenig einen „Modellmonismus“ leisten, wie sie sich zur Lösung ihrer komplexen Aufgaben auf einen „Methodenmonismus“ beschränken darf (vgl. RUPRECHT 1972, S. 11).

Auf die gegenwärtigen Schwierigkeiten der Ästhetischen Erziehung bezogen könnte das z. B. bedeuten, daß die Fachdidaktik im Blick auf die (Un-)Ordnung ihrer „Inhalte“ und die Notwendigkeit einer systematischen Explikation ihrer „Sachansprüche“ neben der kritischen Aufarbeitung vorhandener „Sachbereichsanalysen“ (vgl. MAHLBERG 1974, S. 175ff.) im Bereich der Allgemeinen Didaktik *auch* die – stärker als die „Planungstheorie“ von WOLFGANG SCHULZ auf „thematische Strukturierung“ gerichteten – Vorschläge KLAFFKIS zur Neufassung der didaktischen Analyse im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. u. a. KLAFFKI 1980 und 1981) aufmerksam prüft. Ja, es könnte sein, daß besonders unter dem Aspekt der „Stoffauswahl“ auch die Beschäftigung mit den „traditionsbeladenen“ didaktischen Kategorien des „Exemplarischen“ und des „Elementaren“ nicht ohne Nutzen wäre (vgl. BECKMANN 1981, S. 108).

3 Erste Vorschläge für eine in diesem Sinne „integrationsfähige“ methodologische Fundierung der Fachdidaktik sind im Bereich der Ästhetischen Erziehung von KARL-PETER SPRINKART (1979) und OTTMAR GOY (1980, 1982) zur Diskussion gestellt worden. Auch hier scheint mir jedoch die Tendenz zu bestehen, die Leistungsfähigkeit des jeweils favorisierten „Paradigmas“ (Handlungsforschung bzw. neopragmatische Modelltheorie) zu überschätzen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Theorie der Fachdidaktik. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 5.1 Düsseldorf 1981, S. 275–294.
- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. München 1978.
- BECKMANN, H.-K.: Über die Grenzen der Allgemeinen Didaktik und die Notwendigkeit einer Schulpädagogik. In: BECKMANN, H.-K. (Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart 1981, S. 87–109.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München ²1969.
- BROG, H.: Konstituanten eines Modells „Kunstdidaktik“ und ihre Korrelationen. In: Z.f.Kunstpäd. (1979), S. 13–16.
- EHMER, H. K.: Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer Doornkaat-Reklame. In: EHMER, H. K. (Hrsg.) Visuelle Kommunikation. Köln 1971, S. 162–178.
- EHMER, H. K.: Ästhetische Erziehung und Subjektivität. In: Kunst und Unterricht. Sonderheft 1980, S. 4–13.
- EUCKER, J.: Farbe – erneute didaktische Überlegungen zu einem Fachproblem von gestern. In: Kunst und Unterricht. Heft 73 (1980), S. 6–13.
- EUCKER, J./KÄMPF-JANSEN, H.: Ästhetische Erziehung 5–10. München 1980.
- GEISSLER, G.: Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität – Das Hamburger Beispiel. Weinheim 1973.
- GOY, O.: Modelldenken in Kunsttheorie und Kunstdidaktik. In: STACHOWIAK, H. (Hrsg.): Modelle und Modelldenken im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980, S. 175–201.
- GOY, O.: Eine „Paradigmatik“ zeitgenössischer Kunstpädagogik. In: Z.f.Kunstpäd. (1982), S. 54–58.
- HAASE, O.: Musisches Leben. Hannover 1951.
- HARTWIG, H.: Ein Vormittag in der Hauptschule. In: Ästhetik und Kommunikation. Heft 20 (1975), S. 8–30.
- HARTWIG, H.: Sehen lernen. Köln 1976.
- HEIMANN, P.: Didaktik 1965. In: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover ⁵1970, S. 7–12.
- HEIPCKE, K./MESSNER, R.: Curriculumentwicklung unter dem Anspruch praktischer Theorie. In: Z.f.Päd. 19 (1973), S. 351–374.
- HUISKEN, F.: Zur Kritik des Ansatzes bürgerlicher Curriculumtheorie. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. I. München 1975, S. 126–139.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim ¹1959, ^{3/4}1964.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, ¹⁰1975. (a)
- KLAFKI, W.: Das Problem der Didaktik. In: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier (3. Beiheft der Z.f.Päd.), Weinheim 1963, S. 19–62. (b)
- KLAFKI, W.: Probleme der Kunsterziehung in der Sicht der allgemeinen Didaktik. In: EHMER, H. K. (Hrsg.): Kunstunterricht und Gegenwart. Frankfurt/M. 1967, S. 27–45.
- KLAFKI, W.: Curriculum – Didaktik. In: WULF, CHR. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 117–128.
- KLAFKI, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADL-AMINI, B./KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 11–48.
- KLAFKI, W.: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik. In: BECKMANN, H.-K. (Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart 1981, S. 49–71.
- KNAB, D.: Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik. In: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 159–177.
- LENZEN, D.: Eine „edukative“ Strategie für die Curriculum-Konstruktion. In: BLANKERTZ H. u. a.: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, S. 118–150.
- MAHLBERG, H. J.: Zur Diskussion einer Curriculum-Revision im Fache Kunst. In: Kunstpädagogik ⁷⁴ (Festschrift für REINHARD PFENNIG). Ratingen 1974, S. 169–180.

- MEYER, H. L.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 106–132.
- MÖLLER, H. R.: Kunstunterricht und visuelle Kommunikation. In: Ästhetik und Kommunikation, Heft 1 (1970), S. 13–15. (a)
- MÖLLER, H. R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg 1970. (b)
- OEKERS, J.: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 831–850.
- OTTO, G.: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig ²1969.
- OTTO, G.: „Kunst als Struktur“ und „Kunst als sozialer Prozeß“: zwei Aspekte des Kunstunterrichts. In: BREYER, H./OTTO, G./WIENECKE, G.: Kunstunterricht. Düsseldorf 1970, S. 11–36.
- OTTO, G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974.
- OTTO, G.: Fachspezifische und fächerübergreifende Curricula und Curriculumprojekte: Kunst und Kommunikation. In: FREY, K. u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. III. München 1975, S. 430–446.
- OTTO, G.: Welcher Anspruch ist an didaktische Argumentationen zu stellen? In: Z.f.Kunstpäd., Heft 5/1982, S. 14–18.
- PESTALOZZI, J. H.: Sämtliche Werke. Bd. 13. Berlin/Leipzig 1932.
- POPP, W.: Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: DOHMEN, G./MAURER, F./POPP, W.: Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München 1970, S. 49–60.
- REICH, K.: Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart 1977.
- REICH, K.: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Ästhetischer Erziehung. Ein Literaturbericht. In: Z.f.Päd. 24 (1978), S. 753–768.
- RICHTER, H. G.: Lehrziele in der ästhetischen Erziehung. Düsseldorf 1976.
- RICHTER, H. G.: Kunst und/oder Therapie. In: Z.f.Kunstpäd. Heft 2/1979, S. 1–3.
- RICHTER, H. G.: Geschichte der Kunstdidaktik. Düsseldorf 1981.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin 1967.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1976.
- RUPRECHT, H.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. In: RUPRECHT, H. u. a.: Modelle grundlegender didaktischer Theorien. Hannover 1972, S. 9–72.
- SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. In: HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover ³1970, S. 13–47.
- SCHULZ, W.: Aufgaben der Didaktik. In: KOCHAN, D. C. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Darmstadt 1970, S. 403–440.
- SCHULZ, W.: Didaktik. Umriß der lehrtheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In: ROHRS, H. (Hrsg.): Didaktik. Frankfurt 1971, S. 17–29.
- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. München 1980.
- SCHULZ, W.: Über das Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in Alltagspraxis und Unterrichtswissenschaft. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 1977. Hannover 1977, S. 238–250.
- SCHWERTFEGER, K.: Bildende Kunst und Schule. Hannover 1957.
- SPINDLER, W.: Bist du dabei in Brokdorf? In: Kursbuch 65 (1981), S. 117–124.
- SPRINKART, K.-P.: Wissenschaftstheoretische und methodologische Voraussetzungen einer wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: DAUCHER, H./SPRINKART, K.-P. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Köln 1979, S. 14–38.
- STAGUHN, K.: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt/M. 1967.
- STAUDTE, A.: Ästhetische Erziehung 1–4. München 1980.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil I. Weinheim ⁹1971.

Anschrift des Autors:

Dr. Wolfgang Legler, Sonnenberg 35, 2071 Kuddewörde