

Coriand, Rotraud

"[D]iejenige Freiheit der Wahl...". Vier wissenschaftsdidaktische Prinzipien für das Lehrgebiet der Didaktik

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-123*



Quellenangabe/ Reference:

Coriand, Rotraud: "[D]iejenige Freiheit der Wahl...". Vier wissenschaftsdidaktische Prinzipien für das Lehrgebiet der Didaktik - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308812 - DOI: 10.25656/01:30881; 10.35468/6113-08*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308812>

<https://doi.org/10.25656/01:30881>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Rotraud Coriand

„[D]iejenige Freiheit der Wahl ...“ – Vier wissenschaftsdidaktische Prinzipien für das Lehrgebiet der Didaktik

Eine der inhaltsreichen Facetten des wissenschaftlichen Oeuvres von Elmar Anhalt besteht darin, dass er in der Scientific Community zu den beachteten Akteuren und Förderern der Herbart-Forschung zählt. Das Bemerkenswerte daran ist, dass es Elmar Anhalt versteht, Positionen des pädagogischen Klassikers für gegenwärtige Problemlagen zu erschließen. An dieses Prinzip soll im folgenden Diskussionsbeitrag angeschlossen werden, wenn – ebenfalls inspiriert durch Herbart – in eigener Sache die Frage aufgegriffen wird: Wie lehrt man Didaktik? Anders gefragt: Gibt es eine Didaktik der Lehre von Didaktik als Wissenschaft?

Universitätspädagogen und -didaktiker forschen und lehren insbesondere über Unterricht in der Schule. Sie beteiligen sich an Fachdiskussionen über die Lehre in den Bereichen der Erwachsenenbildung oder an Universitäten und Hochschulen. Aber konkrete Debatten darüber, was die Lehre des eigenen Fachgebiets der Pädagogik oder Allgemeinen Didaktik an einer Hochschule ausmacht, bilden eher die Ausnahme¹. Nun argumentieren gerade die Vertreterinnen und Vertreter der Didaktik gern, dass hervorragende Fachkenntnisse nur selten ein Garant für gute Lehre seien. Das betrifft aber eben auch das Gebiet der Didaktik selbst. Das Problem spitzt sich insofern zu, als akademische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen generell auf den quantitativ wie qualitativ nicht unbeträchtlichen Teil ihres Berufes nicht vorbereitet werden. Sie bleiben in der Regel – was die von ihnen zu erbringende akademische Lehre betrifft – Autodidakten.

Vor diesem Hintergrund werden hier thesenartig vier wissenschaftsdidaktische Prinzipien allgemeindidaktischer Lehre zur Diskussion gestellt, die zurückgehen auf Herbarts Gedanken zur Bildsamkeit des Menschen.

1 Bildsamkeit und Freiheit ...

Die Relevanz des Begriffes „Bildsamkeit“ für seine Pädagogik kennzeichnet Herbart (1776-1841) in aller Klarheit erst spät, nämlich 1835 im „Umriss pädagogi-

1 Klaus Prange gehört zu den wenigen, die sich dezidiert dazu geäußert haben (vgl. Prange 1991).

scher Vorlesungen“. Bis dahin fällt er in seinen Schriften eher beiläufig. Mit der Kenntnis seines Gebrauchs von 1835 wird man jedoch auf die für die inhaltliche Ausdeutung des Begriffs bedeutungsvollen Anfänge seiner Lehre geführt, die er mit der Feststellung beginnt, dass Erziehung möglich und zugleich notwendig sei: „Die Erziehung *kann* geschehen. Dies setzt voraus: *a*) Die Veränderlichkeit des menschlichen Gemüts. *β*) Die Fähigkeit desselben, zu einer gewissen Stetigkeit und Beharrlichkeit zu gelangen“ (Herbart 1802-1803/1913, 130, Hv. i. O.). Dass der Mensch diese beiden Eigenschaften besitzt, sei eine Tatsache. „So ist der Pädagogik der Boden bereitet“ (ebd.). Die Möglichkeit von Erziehung setze außerdem voraus: „*γ*) Die Gesetzmäßigkeit sowohl in den Veränderungen als im Beharren in unsern Zuständen. Die Gesetze müssen Naturgesetze sein. – Postulat der Pädagogik: es gibt keine transzendente Freiheit“ (ebd.). Der Pädagoge darf sich nicht mit der Setzung zufriedengeben, dass der „sittliche Mensch“ rein aus sich heraus einer gesetzgebenden Vernunft folgt. Vielmehr geht die Pädagogik davon aus, dass der Mensch Entscheidungen trifft und sich dabei dem Einfluss der Umstände nicht vollständig entziehen kann. Sein sittliches Urteil ist das Ergebnis „aus Ihm, wie er ist, und aus den Einwirkungen. Der Erfolg ereignet sich in seinem Willen, aber immer gleich notwendig – gleich determinierbar“ (ebd., 131). Demensprechend postuliert und erörtert Herbart weiter: „Die Erziehung *muß* geschehen. [...] Die Einheit des Charakters ist bei ihm nicht Naturerzeugnis – die Natur läßt sein Inneres in roher Mannigfaltigkeit – sondern sie *muß* durch Kunst konstruiert werden“ (ebd., Hv. i. O.).

Das waren vermutlich die ersten Thesen über Erziehung, mit denen Herbart vor die Studenten trat. Diese befinden sich in der „Einleitung“ der „Diktate zur Pädagogik“, deren Manuskript von Willmann und Fritzsich aufgefunden, zur Verfügung gestellt und zeitlich dem Wintersemester 1802/1803, also dem Beginn von Herbarts Lehrtätigkeit als Privatdozent in Göttingen, zugeordnet wurde (vgl. Willmann & Fritzsich 1913, 115f.).

Gut drei Jahrzehnten später führt er mit großer Deutlichkeit für diese von ihm damals behauptete Erziehungsprämisse, also für die Tatsache, dass der werdende Mensch empfänglich gegenüber äußeren, ihn als Person anhaltend verändernden Einflüssen ist, einen Begriff ein. Herbart beginnt die „Einleitung“ zum „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ – 1835 erstmals erschienen und nun zusammen mit der Allgemeinen Pädagogik von 1806 als Begleitlektüre zur Pädagogik-Vorlesung gedacht – mit der inzwischen klassischen Aussage: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (Herbart 1841/1851, 186). Dem von ihm bis dato in seinen Schriften hin und wieder ins Spiel gebrachten Begriff der Bildsamkeit scheint er jetzt Gewicht verleihen zu wollen, indem er ihn zu *dem* Grundbegriff der Pädagogik erhebt. Oder wie ist das mit der Zuschreibung „der Grundbegriff“ zu verstehen? Die Frage besitzt insofern ihre Berechtigung, als Herbart sich wenige Zeilen zuvor – im Vorwort zur zweiten Auflage des Umrisses

– wie folgt äußert: „Die vorliegende zweite Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen“ (ebd., 185). Demnach unterscheidet er zwischen „Grundbegriff“ und „Hauptbegriffen“: Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildungsamkeit. Die „drei Hauptbegriffe, nach welchen die ganze Erziehungslehre abzuhandeln ist“, seien „Regierung, Unterricht, und Zucht“ (Herbart 1814/1852, 237).

Obwohl Herbart großen Wert auf Begriffsarbeit legte, findet sich in seinen Werken wenig zum Begriff „Grundbegriff“² – bestenfalls ab und an ein vager Hinweis auf seine Verwendung entsprechend der Logik: nämlich z. B., dass ein Grundbegriff etwas sei, das man voraussetze (vgl. Herbart 1831/1850, 232). Entsprechend interpretiere ich die Verwendung „Grundbegriff“ durch Herbart als die Voraussetzung, auf der sich alle Pädagogik gründet. Die Bildungsamkeit im Sinne Herbarts ist die anthropologische Voraussetzung für Erziehung.

Zum Begriff der Bildungsamkeit merkt Herbart einschränkend an, dass sein Umfang deutlich über den Geltungsbereich hinausreicht, der für die Pädagogik relevant ist. Ihre Aufmerksamkeit konzentriert sich – nach Herbart – auf die Empfänglichkeit des Menschen gegenüber sittlichen Einflüssen: „Aber die Bildungsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen“ (Herbart 1841/1851, 186). Gleichwohl dürfte die Pädagogik nicht von einer unbegrenzten Bildungsamkeit ausgehen: Es gibt kein uneingeschränktes „Übergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit“ (ebd.):

„Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Vestigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar“ (ebd., 187).

Welche pädagogischen Schlüsse zieht Herbart aus dem Wissen um die menschliche Eigenschaft der Bildungsamkeit des Willens zur Sittlichkeit? Wie nimmt er diese anthropologische Voraussetzung in der pädagogischen Zielperspektive auf?

In der Nachschrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung“ bestimmt Herbart Moralität als „*höchste[n]* Zweck des Menschen und folglich der Erziehung“ (Herbart, 1804/1851, 213, Hv. i. O.). Danach bedeutet Erziehung zu Moralität, die sittliche Bildung als Eigenleistung des Zöglings anzustoßen: „*Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse*: dies, oder Nichts, ist Charakterbildung!“ (Ebd., 217, Hv. i. O.)

2 Elmar Anhalt geht im Zusammenhang mit seiner Explikation des Begriffs „Bildsamkeit“ grundsätzlich der Frage nach dem Status eines Begriffes im Werk eines Autors nach, der als Grundbegriff bezeichnet wird, und gibt einen Einblick in unterschiedliche Deutungs- und Verwendungsansätze, um schließlich selbst „Grundbegriffe eines Faches“ als „Problembegriffe“ auszulagen (vgl. Anhalt 2022, 48ff.).

Für die Unterscheidung von „gut“ und „böse“ muss der Zögling Urteilsfähigkeit erlangen. Moralität beinhaltet außerdem, dass das als gut Erkannte auch tatsächlich gewählt wird. Heranwachsende sollen verinnerlichen, ihrer Einsicht gemäß zu handeln, denn erst im Handeln zeigt sich der Charakter. Dementsprechend charakterisiert Herbart Moralität als ein zusammengesetztes Ziel, das die antizipierte Selbstbestimmung an die gleichzeitig zu fördernden Persönlichkeitseigenschaften „Vielseitigkeit des Interesses“ und „Charakterstärke der Sittlichkeit“ bindet. Vielseitigkeit des Interesses ist der Teilzweck von Erziehung in der Ganzheit der Moralität, der die Individualität des Zöglings berücksichtigt. Der darauf fokussierte „Unterricht“ soll den Zögling in die Lage versetzen, seine künftigen Lebenszwecke selbst zu finden. Herbart spricht von den zu antizipierenden „*bloss möglichen* künftigen Zwecke[n] des Zöglings“ (Herbart, 1806/1851, 34, Hv. i. O.), d. h. von den Zwecken, die das Kind oder der Jugendliche möglicherweise einmal als Erwachsene verfolgen werden.

Sich jedoch allein auf den Teilzweck Vielseitigkeit des Interesses zu konzentrieren, hieße, einem „Charakter *ausser* der Güte, und eine[m] Lebensplan nur für ihre [dieser Menschen, R.C.] Willkür“ (ebd., 36, Hv. i. O.) Vorschub zu leisten. Nach Herbarts Auffassung von Moralität soll die Wahl des eigenen Lebenszwecks mit dem „Guten“ harmonieren. Moralität respektiert die heranwachsende Persönlichkeit und folgt zugleich einem sittlichen Ideal. Der Erwachsene – so das Ideal – wählt seine individuellen Lebenszwecke in Abstimmung mit der von ihm erkannten und anerkannten Gesamtheit der „nothwendigen“ (ebd., 34) bzw. sittlichen Lebenszwecke. Es reicht also weder, dass jemand über ein breites und tief durchdrungenes Wissen für seine Urteile verfügt, noch dass der Mensch in seinem Handeln ausschließlich von guten Absichten beseelt ist. Der moralisch gefestigte Charakter – der sich darin zeigt, dass die erwachsene Persönlichkeit nicht ständig zwischen dem augenblicklichen individuellen Bedürfnis und dem „guten“ Anspruch hin und her schwankt, sondern zunehmend die Bedürfnisse beherrscht, indem sie diese einer Beurteilung unterzieht – richtet sein Handeln an der Idee der inneren Freiheit aus, d. h. an „*d[er]jenige[n] Freiheit der Wahl, die wir alle in uns finden*“ (Herbart, 1804/1851, 216, Hv. i. O.). Herbart erweitert den naheliegenden Gedanken an den „*gute[n] Wille[n]*“, an den „*stete[n] Entschluss*, sich, als Individuum, unter dem Gesetz zu denken, das allgemein verpflichtet“, durch die „*richtige Erkenntniss* des moralischen Gesetzes“ (ebd., 214, Hv. i. O.). Zum Wohle aller – auch im Sinne einer verantwortlichen Teilhabe an Kultur – zu agieren, mache – und da stellt Herbart die in der Moralität nicht zu hintergehende logische Kombination von sittlicher Charakterbildung und der Ausbildung eines vielseitigen Interesses erneut her – „*die treffende Beurtheilung dessen, was in besondern Fällen, in einzelnen Augenblicken [...], als das Beste, als das eigentliche und einzige Gute, zu thun, zu wählen, zu vermeiden sei*“ (ebd.), erforderlich.

2 ... in der didaktischen Lehre

Worauf der Beitrag mit diesem Bezug auf Herbart hinaus will, ist der folgende Gedanke: Der Mensch besitzt grundsätzlich die Wahl, ausschließlich seinen Wünschen und Bedürfnissen zu folgen oder diese mit der Vernunft oder einem Gemeinwohl abzugleichen. Die durch Erziehung im Herbartischen Verständnis angestoßene Bildung impliziert die Fähigkeit, Alternativen zu erkennen und sie entsprechend der eigenen Möglichkeiten im Interesse des wie auch immer garteten, zeitlich und umständlich belegten „Guten“ zu nutzen. Vernunft und Gemeinwohl besitzen unendlich viele Facetten: Es kann „im Kleinen“ um die eigene Gesundheit oder den notwendigen Berufsabschluss gehen, die oder den man ggf. durch die vorwiegende Fokussierung auf die augenblicklichen Wünsche z. B. in Gestalt von ungesunder Lebensweise oder Bequemlichkeit statt angemessener Prüfungsvorbereitung aufs Spiel setzt. Ebenso geht es bei der sittlich motivierten Wahlfreiheit um die „großen“ Ziele wie Mitmenschlichkeit, die evtl. den eignen Sorgen oder dem Verlust von gewohnten Annehmlichkeiten gegenüberstehen.

Für angehende Lehrkräfte an Schulen – der wohl größten Zielgruppe akademischer didaktischer Bildung – mündet der Umgang mit der von Herbart angesprochenen generellen sittlichen Wahlfreiheit in die reflektierte Arbeit am Berufsethos, in dessen Mittelpunkt die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen stehen. In den diesbezüglich immer wieder neu zu treffenden Entscheidungen stehen die Lehrerinnen und Lehrer vor dem Problem, zwischen den Anforderungen der Gesellschaft bzw. ihrem Arbeitgeber, den Erziehungs- und Wertvorstellungen der Eltern und den schon vorhandenen Lebensvorstellungen der Lernenden im Interesse der letzteren zu moderieren. Dabei haben sie für eine solche geführte Offenheit beim Lernen im Unterricht zu sorgen, die nötig ist, damit den Schülerinnen und Schülern die Chance eröffnet wird, ihre Lebenszwecke im sozialen Miteinander zu finden und an deren Umsetzung zu arbeiten. Dieser Spannungsbogen, in dem die Lehrenden täglich agieren, lässt das Spektrum an Wahlmöglichkeiten erahnen, die zu entscheiden sind. Es tut sich eine hoch komplexe Berufsanforderung auf, für deren Bewältigung es keine Handlungsanleitungen z. B. in Gestalt besonders treffsicherer, durch Studien bestätigter Unterrichtsmethoden geben kann, wenngleich die Lehrenden natürlich den unterrichtsmethodischen Möglichkeitsraum zu kennen haben. Vielmehr geht es hier um Berufsanforderungen, die die Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin betreffen. Sie sollten mit den ihnen obliegenden Entscheidungs- und Handlungsspielräumen im Interesse der Lernenden umzugehen verstehen. Weswegen – so viel am Rande – der gemeinhin und selbst unter Erziehungswissenschaftlern übliche Begriff „Lehrerausbildung/ Lehrkräfteausbildung“ im Vergleich zu dem der „Lehrerbildung/Lehrkräftebildung“ zu problematisieren ist.

Mit Blick auf die oben skizzierten Berufsanforderung, die sich auf der von Herbart konstatierten sittlichen Wahlfreiheit gründet, halte ich in Anlehnung an frühere

Veröffentlichungen (vgl. Coriand 2022, 174ff.; Coriand 2023) vier wissenschafts-didaktische Prinzipien für die Lehre der (Allgemeinen) Didaktik als Wissenschaft für überlegenswert, praktikabel und diskussionswürdig:

- *Das Beurteilungs- und Entscheidungsprinzip im Kontext des Pädagogischen Taktes nach Johann Friedrich Herbart (1803/1851)*: Alle Unterrichtenden erleben, dass Lehrvorgänge Prozesse mit unsicherem Ausgang darstellen. Zwischen der Unterrichtsabsicht, dem Unterrichten und dem Unterrichtserfolg besteht kein linearer Zusammenhang. Die ersten Begegnungen mit der noch unbewussten Komplexität des gewählten Berufs einschließlich der nicht ausbleibenden Misserfolgserlebnisse im pädagogischen Handeln, stellen oft den Sinn didaktischer Theorien in Frage, denn – und diese Erfahrung ist zu Recht omnipräsent – sie helfen nicht, den Augenblick zu beherrschen. Das dieser Erfahrung innewohnende besondere pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis inklusive des von Herbart als Lösung ins Spiel gebrachten Pädagogischen Takts sollte sehr viel mehr in der Hochschullehre thematisiert werden, um den künftig Lehrenden ihren anspruchsvollen Beruf gewahr werden zu lassen und um ihnen Raum zu geben, am eigenen Professionsanspruch zu arbeiten. Dazu gehört ebenfalls, sie in ihren individuellen Entscheidungen zu bestärken, und sie zu ermutigen, den eigenen subjektiven Theorien wissenschaftlich reflektiert nachzugehen.
- *Das Prinzip der Reflexion im Kontext der drei Ebenen pädagogisch-didaktischer Theoriebildung nach Erich Weniger (1929/1990)*: Eine Voraussetzung für die wissenschaftliche Reflexion der eigenen Entscheidungen einschließlich der damit verbundenen Erfahrungen ist die Entwicklung eines Verständnisses für die unterschiedlichen didaktischen Theorieebenen, auf denen die Frage der Unterrichtsqualität diskutiert wird. Das kann zu realistischeren Praxiserwartungen gegenüber Theorien führen, da die Unterscheidung der Theorieebenen in Abhängigkeit von ihrer Entfernung zur pädagogisch-didaktischen Praxis erfolgt, d. h. die Antworten fallen von konkret bis allgemein(gültig) aus. Darüber hinaus existieren auf den jeweiligen Theorieebenen zahlreiche, z. T. miteinander konkurrierende Theorien. Demzufolge sollten die Studierenden exemplarisch Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen und Studien unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Zugänge erhalten sowie – ebenfalls exemplarisch – mit praktischen Folgen in Gestalt von Unterrichtskonzepten konfrontiert werden. Dabei wird antizipiert, sich kritisch zu unterschiedlichen didaktischen Ansätzen und empirischen Studien zu verhalten, um die ihnen innewohnenden Erziehungs- und/oder Bildungsauffassungen erkennen und ggf. für sich erschließen oder ablehnen zu können. Es macht für den Anspruch einer wissenschaftlichen Reflexion der eigenen Vorstellung von „gutem“ Unterricht einen qualitativen Unterschied, ob z. B. der Jena-Plan in seinen methodischen Kernelementen formal in die Unterrichtspraxis übernommen wird oder ob man

sich bewusst für dieses Unterrichtskonzept entscheidet, d. h. in Kenntnis seiner erziehungstheoretischen Einbettung in die „Führungslehre des Unterrichts“ (1937) seines Erfinders Peter Petersen. Es macht ebenfalls einen Unterschied, ob ich mich in meiner konkreten Unterrichtsmethodenwahl durch John Hatties (2015) Konzept des „Visible Learning“ bestärkt fühle, oder ob ich vertiefend die von ihm als Ergebnis seiner Studie vorgenommene Bewertung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer Methodenwahl mittels didaktischer Begriffskennntnis und systematischem Verständnis erkenne und fachkompetent hinterfrage (vgl. hierzu Coriand 2022, 21-25). Das systematische Gerüst für dieses exemplarische Vorgehen in der didaktischen Lehre kann ein didaktisches Mehrebenenmodell (vgl. Coriand 2017) in Anlehnung an Weniger (1929/1990) sein, das zwar die Ebenen, aber nicht die zu behandelnden Theorien festlegt.

- *Das Prinzip des Verstehens im Kontext der Wissenschaftsgeschichte nach Martin Wagenschein* (1997): Einblicke in die Wissenschaftsgeschichte während des Studiums ermöglichen es, an die Stellen der Menschheitsgeschichte zurückzukehren, die einst Auslöser für Fragen und ein bestimmtes Erkenntnisstreben waren, um daran eigene Ideen zu entwickeln, wie Lernende im Unterricht bzw. Studierende in den universitären Lehrveranstaltungen in eine Erkenntnis- oder Verstehenssituation gebracht werden können.
- *Das Werkstattprinzip im Kontext der Lehrbarkeit des Lehrens nach Klaus Prange* (1991): Neben der Absolvierung von pädagogisch-didaktischen Praktika lassen sich die Lehrveranstaltungen – ähnlich dem Werkstatt-Modell von Prange – nicht nur als ein Ort alleiniger Übermittlung und Aneignung von Fachwissen betrachten, sondern darüber hinaus als pädagogisch-didaktische Situationen erkennen und nutzen. Ein diesbezüglich einfaches und zugleich naheliegendes Beispiel wäre der Vortrag, der von den Studierenden häufig in den Seminaren zu erbringen ist; er stellt für sie einerseits einen rein fachlichen Leistungsnachweis dar, andererseits aber ebenso eine pädagogische Situation mit dem Anspruch, die Kommilitonen und Kommilitoninnen mit der Gestaltung des Vortrags für das Thema aufzuschließen, sie einzuführen und zum vertiefenden Studium zu bewegen. Umgekehrt lässt sich die Perspektive der Mitstudierenden einbeziehen, indem sie aufgefordert werden, ein Feedback zu geben – und zwar in einer Weise, die ebenfalls zur pädagogisch-didaktischen Situation wird, weil sie u. a. eine sprachliche Form zu finden haben, in der ihre Kritik sachlich und respektvoll zugleich beim Vortragenden ankommen soll.

Die im pädagogischen Motiv der Moralität anerkannte sittliche Wahlfreiheit des Menschen sollte der universitären Lehre generell und nicht nur als Vorbereitung auf einen Lehrberuf zugrunde liegen. Der davon geleitete didaktische Blick auf die Wissenschaften impliziert relevante Denkanstöße z. B. für ein bewussteres Studieren, für ein tieferes Verständnis des gewählten Studienfaches und seiner

Bedeutung für das eigene Weltbild, das das spätere professionelle Handeln und Forschen als Chemiker, Psychologin, Germanist oder Historikerin beeinflussen wird. Deshalb gehören Anstrengungen in unsere Zeit, die alle Studierenden als Adressaten von Wissenschaftsdidaktik beachten und Möglichkeiten suchen, wie solche Impulse den Studentinnen und Studenten schon im Fachstudium diskursiv zugänglich gemacht werden können. In dem Kontext ist nicht zu vergessen: Studierende evaluieren regelmäßig die von ihnen erfahrene Lehre, d. h. sie erleben im besten Fall Vorlesungen, Seminare und Übungen nicht als etwas, dem sie einfach ausgesetzt sind, sondern sie werden durch diese Reflexionsmöglichkeit aus Adressatenperspektive zu Mitgestaltern. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine solche Form der Beteiligung an Lehre mittels einer wissenschaftsdidaktischen „Brille“ auf eine andere qualitative Stufe gehoben wird.

Literatur

- Anhalt, E. (2022): Bildsamkeit. In: M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim Basel: Beltz Juventa, 47-55.
- Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coriand, R. (2022): Didaktik in Modellen. Verstehen lehren – Lehren verstehen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coriand, R. (2023): Wissenschaftsdidaktik aus wissenschaftsgeschichtlicher und allgemeindidaktischer Perspektive. In: G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik III. Perspektiven. Bielefeld: transcript, 185-202.
- Hattie, J. (2015): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbart, J. F. (1802-1803/1913): Diktate zur Pädagogik. In: O. Willmann & T. Fritsch (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's pädagogische Schriften. 3. Ausgabe. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig: Zickfeldt, 129-175.
- Herbart, J. F. (1803/1851): Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. 1803. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 11. Leipzig: Voss, 61-74.
- Herbart, J.F. (1804/1851): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 11. Leipzig: Voss, 213-233.
- Herbart, J.F. (1806/1851): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 10. Leipzig: Voss, 1-182.
- Herbart, J. F. (1814/1852): Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit. Auf Veranlassung zweier Recensionen in der Jenaischen Literaturzeitung. 1814. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 12. Leipzig: Voss, 199-246.
- Herbart, J. F. (1831/1850): Kurze Encyclopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspuncten entworfen. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 2. Leipzig: Voss, 199-246.
- Herbart, J. F. (1841/1851): Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweite vermehrte Ausgabe. In: G. Hartenstein (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke. Bd. 10. Leipzig: Voss, 183-341.

- Petersen, P. (1937): Führungslehre des Unterrichts. Langensalza: Beltz.
- Prange, K. (1991): Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagenschein, M. (1997): Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weniger, E. (1929/1990): Theorie und Praxis der Erziehung. In: B. Schonig (Hrsg.): E. Weniger: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 29-44
- Willmann, O. & Fritsch, T. (Hrsg.) (1913): Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften. 3. Ausgabe. Bd. 1. Osterwieck/Harz und Leipzig: Zickfeldt.

Autorin

Coriand, Rotraud, Univ.-Prof. Dr. (i.R.)

Universität Duisburg-Essen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: internationale Herbart- und Herbartianismus-Forschung, Allgemeine Didaktik, Allgemeine Pädagogik

E-Mail: rotraud.coriand@uni-due.de