

Terhart · Didaktik



Ewald Terhart  
**Didaktik**  
Eine Einführung

Reclam

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 18623  
2009 Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG,  
Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen  
Druck und Bindung: Canon Deutschland Business Services GmbH,  
Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen  
Printed in Germany 2017  
RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und  
RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken  
der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart  
ISBN 978-3-15-018623-7

[www.reclam.de](http://www.reclam.de)

## Inhalt

|                   |   |
|-------------------|---|
| Vorwort . . . . . | 9 |
|-------------------|---|

### Teil I Grundlagen des Lehrens und Lernens

|  |    |
|--|----|
| 1. Einleitung: Übersicht und Ziel . . . . .  | 13 |
| 2. Einige kurze begriffliche Vorklärunen. . . . .                                    | 16 |
| 3. Zur Geschichte des organisierten Lehrens und<br>Lernens . . . . .                 | 21 |
| 3.1 Antike . . . . .   | 22 |
| 3.2 Mittelalter . . . . .  | 24 |
| 3.3 Neuzeit . . . . .  | 26 |
| 4. Lehren und Lernen – zwischen Psychologie<br>und Didaktik . . . . .                | 30 |
| 4.1 Erkenntnisse über das Lernen – Vorgaben für<br>das Lehren? . . . . .             | 30 |
| 4.2 Kognitive Wende und das neue Menschenbild . .                                    | 33 |
| 4.3 Konstruktivistisches Lernverständnis und<br>Lehren . . . . .                     | 35 |
| 4.4 Erkenntnisse über das Lernen – Bedeutung für<br>die didaktische Praxis . . . . . | 38 |
| 4.5 Welches Lernen wollen wir eigentlich? . . . . .                                  | 42 |
| 5. Neue Lernkulturen . . . . .   | 46 |
| 5.1 Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung                                      | 47 |
| 5.2 Elemente Neuer Lernkulturen . . . . .  | 53 |
| 5.3 Prozesse informellen Lernens . . . . .   | 65 |

|   |    |
|---|----|
| <b>6. Gute Lehrer = besserer Unterricht?</b>                                    |    |
| <b>Konzepte und Befunde empirischer Forschung</b>                               | 71 |
| 6.1 Der gute Lehrer – ein Phantom? . . . . .                                    | 71 |
| 6.2 Das Prozess-Produkt-Paradigma . . . . .                                     | 77 |
| 6.3 Das Experten-Paradigma . . . . .  | 79 |
| 6.4 Lehrerkompetenz und ihr Beitrag zum<br>Lernen der Schüler . . . . .         | 81 |
| 6.5 Lehrerkompetenz: Nicht nur Unterrichten . . .                               | 82 |
| 6.6 Berufsbiographie, Belastungen und ihre<br>Bewältigung. . . . .              | 84 |
| <b>7. Der Beitrag der Neurowissenschaften zu<br/>Lehren und Lernen. . . . .</b> | 89 |
| 7.1 Die Aktualität der Neurodidaktik . . . . .                                  | 89 |
| 7.2 Welche Geschichte hat das Thema? . . . . .                                  | 91 |
| 7.3 Was erklärt das hohe Interesse der Lehrerschaft?                            | 95 |

## Teil II

### Didaktische Theorien und Modelle

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. Einleitung: Übersicht und Ziel . . . . .</b>                               | 99  |
| <b>2. Was ist Unterricht? . . . . .</b>  | 102 |
| 2.1 Zentrale Kennzeichen von Unterricht . . . . .                                | 102 |
| 2.2 Ansatzpunkte für unterrichtsbezogenes Denken                                 | 107 |
| 2.2.1 Die Inhalte: Von der Bildungstheorie zu<br>den Bildungsstandards . . . . . | 107 |
| 2.2.2 Das Lernen: Von Herbart zur kognitiven<br>Unterrichtspsychologie . . . . . | 111 |
| 2.2.3 Die Erziehung: Von der Schulzucht zum<br>sozialen Lernen . . . . .         | 117 |
| 2.2.4 Die Grenzen: Von der Unterrichtsanstalt<br>zur Offenen Schule . . . . .    | 122 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3. Modelle der Allgemeinen Didaktik . . . . .</b>                                | <b>127</b> |
| 3.1 Metaphern, Modelle, Theorien . . . . .  | 127        |
| 3.2 Traditionelle Modelle . . . . .   | 133        |
| 3.2.1 Bildungstheoretische Didaktik . . . . .                                       | 134        |
| 3.2.2 Lehrtheoretische Didaktik . . . . .   | 137        |
| 3.2.3 Kommunikative Didaktik . . . . .  | 140        |
| 3.3 Neuere Modelle . . . . .  | 144        |
| 3.3.1 Konstruktivistische Didaktik . . . . .  | 144        |
| 3.3.2 Bildungsgangdidaktik . . . . .  | 147        |
| 3.3.3 Neurodidaktik . . . . .   | 152        |
| 3.4 Allgemeine Didaktik und empirische<br>Unterrichtsforschung . . . . .            | 156        |
| <b>4. Unterrichtsmethoden: Konzepte,<br/>    Entwicklungen, Forschung . . . . .</b> | <b>161</b> |
| 4.1 Was sind Unterrichtsmethoden? . . . . .   | 161        |
| 4.2 Zur Methodenpraxis im Unterricht: Realitäten .                                  | 164        |
| 4.3 Theoriegeschichte der Unterrichtsmethode:<br>Ideen und Ideale . . . . .         | 170        |
| 4.4 Dimensionen der Definition von Unterrichts-<br>methode: Systematik . . . . .    | 175        |
| 4.5 Empirische Forschung zu Unterrichtsmethoden:<br>Entwicklungen . . . . .         | 180        |
| <b>5. Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik?</b>                          | <b>191</b> |
| 5.1 Zur Lage der Allgemeinen Didaktik . . . . .                                     | 191        |
| 5.2 Erbschaftsanwärter – und solche, die es sein<br>möchten . . . . .               | 194        |
| 5.2.1 Fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung . .                                       | 195        |
| 5.2.2 Bildungsstandards . . . . .   | 198        |
| 5.2.3 Bildungsgangforschung . . . . .   | 201        |
| Literaturhinweise . . . . .   | 203        |
| Liste der Abbildungen und graphischen<br>Darstellungen . . . . .                    | 213        |





## Vorwort

Auf dem Feld der Didaktik kann man schnell des Guten zu viel tun. Dies gilt zunächst einmal aufgrund von Erfahrungen im Alltag. Ein allzu belehrender Ton im Gespräch, eine allzu suggestiv aufbereitete Ausstellung, eine allzu aufdringlich angelegte Werbekampagne: man spürt die Absicht – und ist verstimmt. Der genannte Vorbehalt gilt jedoch auch für solche Kontexte, in denen Didaktik notwendigerweise und zu Recht zum Zuge kommt: in den Kontexten von Lehren und Lernen, von Schule und Unterricht, von Bildung und Ausbildung. Auch hier erschwert manchmal eine übermäßige didaktische Auf- und Zubereitung der zu vermittelnden bzw. anzueignenden Inhalte und Aufgaben den Lernprozess bzw. senkt ihn auf ein unverantwortlich niedriges Niveau ab.

Ein Zuviel an Didaktik wäre dann gegeben, wenn die Lerngegenstände allzu stark vereinfacht und vereindeutigt werden, bis sie in ihrem Sachanspruch schließlich völlig verschwinden. Diese Gefahr droht, wenn der Lernprozess zu stark und einlinig vorstrukturiert wird oder wenn aus Gründen der didaktischen Unterstützung und Hilfe jede eigenständige und widerständige Erfahrungsmöglichkeit der Schüler vorsorglich beiseite geräumt wird. Eine solche Didaktik nimmt dem Lernenden alles ab – im doppelten Sinn. Aber es gibt auch ein didaktisches Zuwenig: Wenn alle Lern-Sachen Ansichtssache sind und jedes Lernen als ein Prozess individueller und interaktiver Konstruktion betrachtet wird, wenn alles Neue selbstständig und selbsttätig eigenaktiv erschlossen werden soll, wenn jedes Lernen ein individuelles Navigieren durch Informationsreservoirs wird, wobei das Ergebnis nur noch berichtet werden kann, es aber nicht mehr bewertet werden darf – dann löst sich die didaktische Aufgabe in das Spiel vielfältiger, beliebiger Kon-

struktionen auf. In diesem Fall ist jeder sein eigener Didaktiker.

Wie bei vielen praktisch-pädagogischen Fragen, so liegt das Problem der Didaktik in der richtigen Dosierung: Es muss eine situations-, adressaten- und aufgabenspezifische Balance zwischen einem Zuviel und einem Zuwenig an Hilfe und Unterstützung, Anleitung und Führung gefunden werden. Als Lehrender diese Balance finden und halten zu können, ist gar nicht so leicht. Und wie groß der Anteil von wirklichen Naturtalenten am insgesamt mit Lehren beschäftigten Personal im Bildungswesen ist, wagt wohlweislich niemand genau zu beziffern.

Didaktisch kompetent handeln zu können will also gelernt sein und kann auch zu einem sehr großen Teil erlernt werden. Angehende Lehrer gehen mit einem im Studium sowie im Referendariat erworbenen Rüstzeug in die Berufspraxis – und lernen vor diesem Hintergrund dann aus anschaulich-praktischer Erfahrung. Auf der Basis eigener Erfahrung kann ein angehender Lehrer sicherlich die aller-notwendigsten beruflichen Fähigkeiten erwerben. Über dieses funktionale Minimum hinaus lassen sich berufliche Erfahrung und Kompetenz jedoch nur dann in Richtung auf anspruchsvollere Fähigkeitsniveaus steigern, wenn sie denkend und urteilend verarbeitet und auf diese Weise zum Ausgangspunkt für weitere, neue Erfahrung gemacht werden. Das aber gelingt nur, wenn folgende Voraussetzungen gegeben sind: Es muss ein Hintergrund, es müssen Begriffe, Denkinstrumente und Urteilkategorien zur Verfügung stehen, mit denen man die eigene didaktische Praxis, das eigene lehrende, unterrichtende Handeln und Entscheiden reflektieren kann, um in einen solchen Prozess der produktiven Verarbeitung von beruflicher Erfahrung eintreten zu können.

Diesen Hintergrund kann die Allgemeine Didaktik darstellen. Sie wird dieser Aufgabe aber nur gerecht, wenn sie in ihrem Grundduktus selbst so geartet ist, dass sie die

Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis weder in ein Zuwenig noch in ein Zuviel an Didaktik abgleiten lässt. Um derartige Verengungen möglichst gar nicht erst aufkommen zu lassen, empfiehlt es sich, mit geeigneten begrifflichen Mitteln die notwendige Reflexion auf die eigene didaktische Praxis vorzubereiten, zu unterstützen und zu begleiten. Die Vermittlung der Fähigkeit zu didaktischem Denken braucht also letztendlich selbst eine Didaktik.

Die folgende Einführung in die Didaktik, die auf Studienmaterial zurückgeht, das für die Fernuniversität Hagen erstellt wurde, zielt darauf ab, eine Übersicht über grundlegende Dimensionen und Problemstellungen des didaktischen Denkens und Handelns bereitzustellen. Der Text setzt keine Erfahrungen mit erziehungswissenschaftlicher Literatur voraus. Er will angehende, aber vielleicht auch erfahrene Lehrer zu didaktischer Reflexion anregen.

Münster, Juni 2008

*Ewald Terhart*



Teil I  
Grundlagen des Lehrens und Lernens

---

1. Einleitung: Übersicht und Ziel

Lehren und Lernen – zwei Dinge, die schon vom Klang ihrer Bezeichnungen her eng zusammengehören. Wenn es jedoch um die beiden Sachverhalte und ihr Verhältnis zueinander geht, dann spielt der Wortklang natürlich keine Rolle. Die analogen englischen Bezeichnungen *teaching* und *learning* ähneln sich klanglich keineswegs. Aber auch von der Sache her scheinen Lehren und Lernen im alltäglichen Sprachgebrauch und auf den ersten Blick eng zusammenzuegehören: Lehren zielt darauf ab, dass der oder die Belehrt(e)n etwas lernen; Lernen geht vielleicht besonders gut, wenn es angeleitet ist, wenn es also einen Lehrer gibt. Kurzum: Einer lehrt – und die Belehrt(e)n lernen. Insofern wird auch von unseren Sprachroutinen her immer schon eine sehr enge Verknüpfung zwischen Lehren und Lernen hergestellt.

Natürlich ist das verdächtig. Die eingespielte enge Verknüpfung lockert sich in dem Maße, je länger man gesondert über die beiden Gegenstände Lehren und Lernen nachdenkt, und vor allem: je länger man die vermeintlich enge Relation zwischen beiden Sachverhalten überprüft. Was meinen wir eigentlich, wenn wir das Wort »Lehren« benutzen, und was meinen wir bei der Verwendung des Wortes »Lernen«? Und wie stark ist die Verknüpfung zwischen den beiden so bezeichneten Sachverhalten wirklich, und zwar gesondert betrachtet auf der Ebene der Worte und auf der Ebene der Dinge, die wir damit bezeichnen.

*Lehren* fällt als eine bewusste, zielgerichtete Tätigkeit zunächst einmal in den Bereich der Kompetenz von Leh-

ren. Sofern diese Lehrer in Bildungsinstitutionen und mit pädagogischer Intention Lehren als Berufsarbeit ausüben, fällt die theoretische und empirische Beschäftigung mit deren Tätigkeit in den Bereich der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Lehren und Unterrichten sind Gegenstand der Schulpädagogik, der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung. Bei *Lernen* hat man es demgegenüber mit einem anders gearteten Sachverhalt zu tun: Lernen geschieht immer! Anders formuliert: Lernen ist ein ständig ablaufendes Grundelement der menschlichen Existenz und des menschlichen (Selbst-)Erlebens – auch wenn unser Alltagswissen das Wort »Lernen« für solche Situationen reserviert, in denen wir uns bewusst und konzentriert etwas Neues aneignen. Lernen ist jedoch eine der geistigen Grundfunktionen des Menschen.

Die *wissenschaftliche Beschäftigung* mit Lernen fällt zunächst einmal in den Bereich der Psychologie. Bemerkenswerterweise gehört die Beschäftigung mit Lernen zur *Allgemeinen* Psychologie, die sich mit Grundlagen der geistigen Prozesse des Menschen befasst. Die Beschäftigung mit dem Organisieren von Lernen – also dem Lehren und Unterrichten – fällt dagegen in den Bereich der *Pädagogischen* Psychologie und dort in den der Unterrichtspsychologie. Innerhalb der Erziehungswissenschaft fällt die Beschäftigung mit Lehren und Lernen – wie schon erwähnt – in den Bereich der Schulpädagogik, der Allgemeinen Didaktik und Unterrichtsforschung. Die Unterrichtspsychologie und die Allgemeine Didaktik haben also einen sehr ähnlichen Gegenstandsbereich, gehen diesen jedoch, wie noch zu zeigen sein wird, in unterschiedlicher Weise an. Jedenfalls wird man bei der näheren Befassung mit Lehren und Lernen letztlich immer auch über das Verhältnis von psychologischen Erkenntnissen und pädagogischen Konzeptionen, allgemeiner: von Psychologie einerseits und Pädagogik bzw. Didaktik andererseits sprechen müssen.

So gesehen ist das Verhältnis von Lernen und Lehren etwas asymmetrisch: Wir lernen ununterbrochen, aber wir lehren nicht ununterbrochen, und glücklicherweise werden wir auch nicht permanent belehrt. Darüber hinaus ist unmittelbar einsichtig, dass nicht jedes Lehren *auch tatsächlich* zum Lernen auf Seiten der Belehrteten führt. Wäre dies grundsätzlich und immer so, wäre Lehrerarbeit viel leichter!

Ziel des ersten Teils dieser Einführung in Themen und Probleme der Didaktik ist es, in die Grundlagen von Lehren und Lernen und in deren Beziehung zueinander einzuführen.

- Zu diesem Zweck werden zunächst einige *begriffliche Vorklärungen* unternommen. Dies ist notwendig, denn beim Denken werden Begriffe benutzt, und diese Begriffe müssen möglichst klar sein, damit man klarer denken kann.
- Im Anschluss wird in Form einer Skizze eine Übersicht über die *historische Entwicklung* des institutionalisierten Lehrens und Lernens in Schulen vermittelt.
- Im dritten Kapitel geht es um unterschiedliche *Vorstellungen von Lernen und deren Bedeutung für das Lehren*, also um den Versuch, bestimmte Lernprozesse auszulösen und dadurch auch vorgestellte Lernergebnisse zu erzielen.
- Zunehmend befreit sich das Lernen von speziell dafür vorgesehenen Institutionen und Professionen: nicht-organisiertes, informelles, eigenständiges Lernen in *neuen Lernkulturen* wird in dem Maße wichtiger, wie lebenslanges Lernen an Bedeutung gewinnt.
- Das fünfte Kapitel wendet sich stärker der lehrenden *Tätigkeit des Lehrers*, seinen Kompetenzen und Wirkungen zu. Was ist guter Unterricht, was ist ein guter Lehrer, wie wirkt sich seine Kompetenz auf das Lernen der Schüler aus, wie kommt man als Lehrer selbst mit seinem Beruf zurecht?

- Das abschließende Kapitel wendet sich wieder eher grundsätzlichen Fragen zu: Die *modernen Neurowissenschaften* erzeugen immer mehr Erkenntnisse über unser Gehirn. Was bedeutet es, wenn man diese neurowissenschaftlichen Erkenntnisse in einen pädagogisch-didaktischen Kontext bringt?

Gleich an dieser Stelle ein wichtiger Hinweis: Die erfolgreiche Durcharbeitung von Einführungen, Fachbüchern und Spezialdarstellungen zur Didaktik *vermittelt nicht die praktische Fähigkeit zum Unterrichten*. Diese Fähigkeit kann immer nur in konkreten Klassenzimmern erlernt werden und nicht durch das Studium von Texten. Sofern es im Folgenden gelingt, in didaktisches Denken einzuführen und das Nachdenken über Lehren und Lernen, über deren Voraussetzungen, Formen und Folgen anzuregen und weiterzuentwickeln, hat diese Darstellung ihren Zweck erfüllt.

## 2. Einige kurze begriffliche Vorklärungen

»Lehren ist Lernenmachen« schreibt Willmann (1889, S. 188). Nimmt man dies wörtlich, vollzieht er damit eine in dreifacher Hinsicht optimistische Einschätzung des Beitrags von Lehren für das Lernen:

- als ob nämlich Lehren *immer* Lernen bewirkt, also nie erfolglos sein kann,
- als ob *allein* Lehren das Lernen macht, also nichts anderes zu Lernen führen könnte, und
- als ob Lehren schließlich das Lernen *macht*, also in einem mechanischen Sinn Lernen erzeugt.



Das ist sicherlich so nicht der Fall, und Willmann sieht das sehr wohl. Vielmehr sind alle drei Unterstellungen zu problematisieren: Häufig wird gelehrt, ohne dass überhaupt (oder das Intendierte) gelernt wird. Weiter: Lernen kann natürlich auch stattfinden, ohne dass es durch Lehren angeleitet oder begleitet wird. Schließlich: Die Verbindung zwischen Lehren und Lernen ist nicht kausal-mechanischer Art, denn Lernen ist immer auch Eigenaktivität desjenigen, der lernt.

In diese Überlegungen gehen aber bereits starke Annahmen über tatsächliche oder vermutete Realitäten des Lehrens und Lernens ein. Bevor man Argumente, Erfahrungen und Einsichten zu den Realitäten des Lehrens und Lernens austauscht, sollte man sich klar darüber werden, welche Implikationen in den dabei verwendeten Begriffen »Lehren« und »Lernen« sowie in der Verbindung zwischen diesen Begriffen stecken. Begriffsanalyse mit dem doppelten Ziel (a) der Aufdeckung solcher häufig nicht mitbedachter Implikationen und (b) der damit dann verbundenen Präzisierung des Begriffsgebrauchs sind das hauptsächliche Arbeitsfeld der analytischen Philosophie der Erziehung.

Die sprachanalytische Erziehungsphilosophie mit ihrer Konzentration auf die Analyse und Kritik der im Reden über Erziehung und Unterricht verwendeten Begriffe unterscheidet in diesem Zusammenhang einen *Erfolgsbegriff* des Lehrens von einem *Absichtsbegriff* (vgl. Terhart 1977; ausführlich Oelkers 1985, S. 158 ff.).

- Unter Zugrundelegung des *Erfolgsbegriffs* wird einer Aktivität nur dann die Bezeichnung »Lehren« zugesprochen, wenn auch gelernt wird, Erfolg also eingetreten ist. Bleibt dieser aus, hat dann eben per definitionem kein Lehren stattgefunden. Hier wird also auf begrifflicher Ebene ein überaus enges, inklusives Verhältnis zwischen Lehren und Lernen behauptet. So gesehen, beinhaltet die Verwendung des Begriffs »Lehren« im-

mer schon das Vorliegen der Tatsache Lernen. Die Frage ist dann natürlich, wie man diejenigen Aktivitäten eines Lehrers im Unterricht bezeichnet, die nicht zum Lernen geführt haben. Das wäre dann pure Kommunikation und Interaktion – oder bestenfalls ein Lehrversuch. Im Grunde ließe sich eine Aktivität des Lehrers immer erst *nach* der Feststellung ihres Erfolges im Lernen der Schüler als Lehren qualifizieren. Damit aber entsteht die Aufgabe, »Erfolg« näher zu bestimmen: Wie schnell muss er eingetreten sein? Ist es ein Erfolg, wenn ein anderes als das durch die Lehre angestrebte Lernen eingetreten ist? Und schließlich: Was ist zu tun, wenn *einige* Schüler gelernt haben, andere nicht. Ein und dieselbe Tätigkeit des Lehrers wäre dann Lehren und zugleich Nicht-Lehren!

- Der *Absichtsbegriff* von Lehren dagegen bindet die Verwendung des Begriffs »Lehren« nicht an den Erfolg im Lernen, sondern an das *Vorliegen der Absicht*, durch Lehren bei anderen Lernen auszulösen, zu unterstützen, zu befördern etc. Damit können auch diejenigen Aktivitäten des Lehrers als Lehren bezeichnet werden, die kein oder ein anderes als das angestrebte Lernen zur Folge hatten. Der Absichtsbegriff des Lehrens erhebt darüber hinaus nicht den Anspruch exklusiver Determination: Die Absicht des Lehrens ist vielleicht nur durch Mitwirkung anderer Faktoren realisiert worden. Und schließlich: Es wird kein mechanisches Determinationsverhältnis zwischen Lehren und Lernen behauptet. Umgekehrt wird aber auch nicht davon ausgegangen, dass Lehren und Lernen völlig losgelöst voneinander sind. Oelkers (1985, S. 231f.) fasst diese Position folgendermaßen zusammen: »Man kann unterrichten, ohne dass Lernen stattfindet, und man kann lernen, ohne unterrichtet zu werden. Das Ziel des Unterrichtens ist es, ein bestimmtes (!) Lernen zu ermöglichen. Aber die Aktivitäten des Unterrichtens sind mit diesem

Ziel situativ wie prozessual nur kontingent verbunden. Dabei mildern subjektive Wahrscheinlichkeitsannahmen diese Kontingenz, aber heben sie faktisch nicht auf.« Oder anders: »Man kann lehren, ohne Erfolg zu haben, aber man kann nicht lehren, ohne es zu intendieren« (ebd., S. 211).

Eine Analogie mag diese Unterscheidungen noch einmal verdeutlichen (vgl. Smith 1977): Wie sieht es eigentlich mit dem Verhältnis der Begriffe »Verkaufen« und »Kaufen« aus? Ein Verkaufen kann es nur geben, wenn es zugleich jemanden gibt, der kauft. Umgekehrt kann es einen Kauf nur geben, wenn zugleich das Gegenstück – »Verkaufen« – stattfindet. (Analog: Wenn A den/die B heiratet, heiratet B auch A.) So gesehen haben wir es bei der Relation der Begriffe »kaufen/verkaufen« mit einer sehr engen Verknüpfung zu tun – so, wie es beim Erfolgsbegriff des Lehrens der Fall ist. Und lässt sich auch ein Absichtsbegriff des Verkaufens finden? Gedanklich ja, denn ein Verkäufer verkauft ja nicht ununterbrochen während der Arbeitszeit. Er wartet darauf, dass ein Kauf zustande kommt, er bereitet alles vor, er versucht, einen Kunden zum Kauf zu bewegen etc. Dieses Handeln wäre dann – streng genommen – nicht »verkaufen« (im Sinne von *erfolgreichem* Vollzug), sondern »verkäufern«: ein Handeln, dass mit der Absicht und als Versuch vollzogen wird, zu einer tatsächlichen Verkauf-/Kauf-Situation zu kommen.

Wozu führen diese zunächst etwas sterilen, vielleicht auch etwas wortklauberisch erscheinenden Überlegungen?

- Erst unter Zugrundelegung des Absichtsbegriffs von Lehren kann man das Verhältnis von Lehren und Lernen als eine sinnvolle Problemstellung ansehen und untersuchen, denn beim Erfolgsbegriff sind Lehren und Lernen per definitionem nahtlos verklammert. Es *kann* dann nichts mehr dazwischen liegen.

- Ebenfalls nur unter Zugrundelegung des Absichtsbegriffs wird die Rede von Unterricht und Lehren als Bedingungen für Lernprozesse verständlich, denn Bedingungen müssen begrifflich von dem getrennt sein, was sie bedingen.
- Weiterhin ist nur der Absichtsbegriff des Lehrens kompatibel mit einem Verständnis von Lernen als aktivem Aneignungsprozess des Lernenden selbst. Wenn nämlich von dessen Aktivität und Eigendynamik, und im Klassenunterricht sogar von vielen verschiedenen Eigendynamiken auszugehen ist, kann Lehren de facto nie über seinen Erfolg, das Lernen verfügen – und dies bringt nur der Absichtsbegriff zum Ausdruck.
- Und schließlich: Es muss zwischen verschiedenen Lernarten oder Lernqualitäten unterschieden werden, für die dann jeweils das Lehren als Bedingungskonstellation nicht nur anders aussieht, sondern sich eben auch anders auswirkt.

Speziell diese letzte Differenzierung innerhalb der Realprozesse von Lehren und Lernen macht deutlich, dass Begriffsanalysen trotz aller Verfeinerung doch noch zu grob ansetzen, wenn sie sich lediglich global mit »Lehren« und »Lernen« sowie deren Verhältnis zueinander beschäftigen. In der Wirklichkeit selbst existieren viele Formen von Lehren und ebenso auch viele Formen, Ebenen und Verläufe des Lernens.

Entsprechend ihrer Aufgabenstellung bleiben analytische Bemühungen immer an die *Ebene der Begriffe* geknüpft und machen auf die Implikationen des Begriffgebrauchs aufmerksam. Den mit diesen Begriffen belegten Sachverhalten begegnet man nach dem Durchlauf durch solche Analysen mit einer viel differenzierteren Wahrnehmung und vor allem: mit viel mehr Vorsicht. In diesem Sinn ist der Wert analytischer Begriffsexplikation für das Denken über Lehren, Lernen und Unterricht hoch anzu-

setzen. Über die *Ebene der Wirklichkeit*, über die Sachen selbst, ihre empirisch-materiale Beschaffenheit etc. vermögen Begriffsanalysen selbstverständlich keine Auskunft zu geben. Interessiert man sich für den sachlichen Beitrag von Unterricht und Lehren für das Lernen bzw. das Erreichen bestimmter Lernqualitäten, so ist man auf die Lern- und Unterrichtspsychologie sowie auf die Instrumente und Befunde empirischer Lehr-Lern-Forschung verwiesen. Aber noch einmal: Erst analytische Klarheit und empirische Fundierung *zusammen* vermögen das Erkenntnispotential empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft zu entfalten.

### 3. Zur Geschichte des organisierten Lehrens und Lernens

Die historische Entstehung des organisierten Lehrens und Lernens (in Form eines Unterrichtswesens) ist eng an die Entstehung und Etablierung des Schulwesens sowie an die parallel laufende Verberuflichung der Unterrichtstätigkeit geknüpft. Insofern ist jede Geschichte des organisierten Lehrens und Lernens eng mit der Geschichte der Schule und des Lehrerberufs verwoben. Eine umfassende Geschichte des Unterrichtens liegt in der erziehungswissenschaftlichen Literatur nicht vor; wohl aber existieren zahlreiche, mehr oder weniger breit angelegte Studien zu einzelnen historischen Abschnitten, regionalen Besonderheiten sowie zu Aspekten und Problemen der Geschichte des Unterrichtens und der Lehrerarbeit in einzelnen Schulformen und -fächern. Eine solche Geschichte zu schreiben ist auch deshalb schwierig, weil ein Bild vom tatsächlichen Geschehen in den Klassenzimmern nur noch anhand von mehr oder weniger indirekten Quellen und Indizien (nach)gezeichnet werden kann. – Im Folgenden halte ich

mich an die sicherlich grobe und problematische, aber für eine erste Orientierung immer noch brauchbare traditionelle Einteilung in *Antike* (1000 v. Chr. – 500 n. Chr.), *Mittelalter* (500–1500) und *Neuzeit* (ab 1500).

### 3.1 Antike

Organisierte Unterrichtstätigkeit ist im europäischen Raum bereits seit der Antike bekannt. Die *Antike* bildet also nicht nur den Ursprungsbereich für europäische Philosophie und Bildungstheorie, sondern ebenso auch für die Entstehung eines Schul- und Unterrichtswesens. Die Tätigkeit eines Schullehrers in einer Stadt des antiken Griechenland kann man allerdings bei weitem nicht mit der heutigen Situation vergleichen: Das Unterrichten war eine Art privates Gewerbe, die soziale Stellung der Schullehrer sehr niedrig, ihr Verdienst gering, ihre Methoden nicht selten – für heutige Verhältnisse – brutal und dazu noch vergleichsweise erfolglos. Um die (damals) notwendigen Kulturtechniken zu erlernen, bezahlten die Eltern auf der Elementarschulebene (7.–14. Lebensjahr) verschiedene Sport-, Musik- und Schreiblehrer. Erziehungsaufgaben im weiteren Sinn wurden den verschiedenen »Kindertrainern« aber nicht übertragen. Diese übernahm die Familie selbst bzw. der von ihr angestellte »Paidagogos«, der Knabenführer, der dieser Aufgabe auch in einem kontrollierenden, beaufsichtigenden Sinn nachkam.

Ein Schullehrer – Sammelbezeichnung: »Didaskalos« – vermittelte elementare Kenntnisse und Fertigkeiten als Vorbereitung auf die später ansetzende, eigentliche Bildung und Erziehung in der Jugend- und Erwachsenenphase. Die Kindheit war noch nicht als ein anspruchsvoller pädagogischer Raum entdeckt; irgendeine Vorstellung über die besondere Psychologie des Kindes belastete die Lehrer noch nicht. Der »Unterricht« fand ganz im Sinne

eines einfachen Vormachens – Nachmachens statt: »Der Lehrer versteht es nicht, dem Kind den Zugang zum Wissen zu erleichtern. Er erhebt sich nicht über die passive Belehrung. Die antike Schule ist der Typ jener »rezeptiven Schule«, die bei den heutigen Pädagogen verschmäht wird. Da die Überlieferung [...] die Ordnung des aufzunehmenden Wissens festgelegt hat, erschöpft sich die Bemühung des Lehrers darin, wiederzukäuen und abzuwarten, bis der Geist des Kindes die hemmende Schwierigkeit überwunden hat. Um über das, was er als Ungelehrigkeit betrachtet, zu siegen, bleibt ihm nur ein Mittel, und er verfehlt nicht, von ihm Gebrauch zu machen: körperliche Züchtigung« (Marrou 1977, S. 304).

In der Höheren Schule (14.–18. Lebensjahr), die von sehr viel weniger Heranwachsenden besucht wurde, änderten sich die Formen des Unterrichtens nicht sonderlich. Wohl aber wurde auf inhaltlicher Ebene der Grundstein für den »Lehrplan des Abendlandes« (Dolch 1959) gelegt, d. h. für die *Sieben Freien Künste* (eher formal und grundlegend: Grammatik, Rhetorik, Dialektik; eher material: Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik/Musiktheorie) sowie für ein Bildungsideal, welches sich am Begriff des Allgemeinen, der Zweckfreiheit und des Individuellen orientierte. Es war ein *sprachlich-literarisch-ästhetisch* bestimmtes Ideal, das sich auf die Selbstverfeinerung des Einzelnen als letzten Bezugspunkt richtete. Es war zugleich ein ebenso aristokratisches wie traditionsverhaftetes Bildungsideal, welches am Kanon der Klassiker festhielt und allen Erwägungen in Richtung auf eine gesellschaftliche Aktualität oder berufliche Nützlichkeit von Bildung (im Sinne von Ausbildung, Qualifizierung für Berufe) eine Absage erteilte. Auch die spätere inhaltliche und soziale Trennung zwischen »niederer« (bloß praktischer, nützlicher berufsbezogener) und »höherer« (sprachlich-literarischer, wissenschaftlicher, zweckfreier) Bildung ist in gewisser Weise hier bereits vorprogrammiert.

Für den Unterricht heißt dies: Er ist an Sprachlichkeit und Schriftlichkeit (und damit: an Intellekt) gebunden, hat einen definierten Kanon von Inhalten und ist auf die Tradierung des Klassischen gerichtet, dem sich die Individualität der einzelnen Schüler zu beugen hat. Die allgemeine Erziehungs- und Bildungsvorstellung hat den Einzelnen und seinen Anspruch auf Allseitigkeit im Blick und (noch) nicht den umgekehrten Anspruch der Allgemeinheit auf spezialisierte Nützlichkeit des Einzelnen. Das Bildungsproblem wurde eben noch nicht als ein Schul- oder gar Unterrichtsproblem angesehen, sondern als eine Aufgabe der lebenslangen Selbstveredelung. Dies erklärt vielleicht den großen Unterschied zwischen den philosophisch entwickelten hohen Ansprüchen an »Bildung« einerseits und den daran gemessen deutlich bescheideneren Realitäten des Lehrens und Lernens in Schulen und Klassenräumen andererseits – ein Element im Grundmuster abendländischer Bildungstradition, das bis heute Bestand hat.

### 3.2 Mittelalter

Mit dem Ende der antiken Welt und der Ausbreitung des Christentums wurde die Kirche zur einzigen Institution, in der das Erbe der antiken Tradition in modifizierter Form aufbewahrt und weitergeführt wurde. Das ganze *Mittelalter* über bis weit in die Neuzeit hinein waren Bildungs- und Schulangelegenheiten, waren organisiertes Lehren und Lernen Kirchenbelange. In den Dom- und Klosterschulen wurde der Nachwuchs für den Klerikerstand ausgebildet; die Bildungs- und Lebenswege der Laien verliefen anders und schlossen heutige elementare Kulturtechniken (Schreiben, Lesen) und somit institutionalisierten Unterricht nicht mit ein. Der Unterricht in den genannten klerikalen Schulen verlief weitgehend mechanisch als ein Aufnehmen und Nachvollziehen unbezweifelbarer Inhalte. Selbststän-



dige Durchdringung und Befragung, gar Hinterfragung des kanonisierten Lehrgutes war undenkbar, hätte es doch den Beginn einer möglichen Abweichung, einer Häresie markiert.

In Gestalt der deutschen Schreib- und Leseschulen, die in den größeren Städten im Hochmittelalter gegründet wurden, entstanden dann allerdings weltliche Konkurrenzunternehmen zu den kirchlichen Schulen. »Konkurrenz-«, weil sie sich in ihren Inhalten vom klassischen Kanon lösten und auch beruflich nützliche Kenntnisse vermittelten; »-unternehmen« insofern, als die Schulmeister, die diese Schulen führten, auf privatwirtschaftlicher Basis und mit städtischer Lizenz arbeiteten. Schulehalten war ein durch Zünfte geregeltes Handwerk, das Unterrichten vergleichsweise kunstlos und immer noch unpsychologisch. Es existierte (zunächst) keine Einteilung der »Kundschaft« (also der Unterrichteten) nach Alter oder Fähigkeiten; eine allgemeine Schulpflicht existierte ebenfalls noch nicht. Verfügte ein Schulmeister über Gesellen, konnte er mehrere »Haufen« von Schülern bilden. Gleichwohl wandte sich der Lehrer im Unterricht immer einzelnen Schülern zu; Frontalunterricht vor altershomogenen Gruppen ist eine Erfindung der frühen *Neuzeit*. Bedingt durch diese Schulen wurde zumindest in den großen Städten ein beachtliches Maß an Lesefähigkeit erreicht; die Situation im ländlich-bäuerlichen Bereich war demgegenüber auch weiterhin durch das vollständige Fehlen organisierter Unterrichtung gekennzeichnet. Die Tradierung des Wissens, der Fertigkeiten und der moralisch-sittlichen Regulative des Handelns erfolgte innerhalb des jeweiligen Standes bzw. innerhalb der jeweiligen Herkunftsfamilie durch das Zusammenleben der Generationen und schloss für die allergrößten Teile der Bevölkerung Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit, von weitergehenden Bildungsansprüchen ganz zu schweigen, (noch) nicht mit ein.