

Tröhler, Daniel

Allgemeine Didaktik revisited

Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 157-170



Quellenangabe/ Reference:

Tröhler, Daniel: Allgemeine Didaktik revisited - In: Beiträge zur Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 157-170
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135456 - DOI: 10.25656/01:13545

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135456>

<https://doi.org/10.25656/01:13545>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Allgemeine Didaktik revisited

Daniel Tröhler

Die im Zusammenhang mit der Gründung von pädagogischen Fachhochschulen in der Schweiz stehende Forderung nach einer verstärkten Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung machte unter anderem die Virulenz einer Frage deutlich, die im Verlauf der letzten 30 oder 40 Jahre immer wieder punktuell diskutiert worden war, nämlich die Frage nach Sinn, Gehalt und Rolle einer "Allgemeinen Didaktik". Der nachfolgende Beitrag versucht, mittels einer Historisierung der 'Siegesgeschichte' der "Allgemeinen Didaktik" in der Nachkriegszeit die vielfältigen Probleme nachzuweisen, die sich insbesondere aus der engen Verklammerung mit dem deutschen Bildungsbegriff ergeben und die vor dem Hintergrund erstarkender Fachdidaktiken, aufblühender Stufendidaktiken und dem wiedergewonnenen Selbstbewusstsein Allgemeiner Pädagogik zu neuen Diskussionen – einer Revision – Anlass gegeben haben.

1. Vorbemerkung¹

Am 10. September 2003 fand an der Pädagogischen Hochschule Zürich eine Tagung zum Thema "Allgemeine Didaktik revisited" statt. Eingeladen waren renommierte Vertreterinnen und Vertreter der Lehr- und Lernpsychologie, der Allgemeinen Pädagogik, der Fachdidaktiken sowie der Stufendidaktik. Wie bei jeder anderen Tagung widerspiegelten das gewählte Thema sowie die eingeladenen Referentinnen und Referenten jene Fragen, die offensichtlich als so wichtig empfunden wurden, dass sie öffentlich zu diskutieren waren. Insofern war diese Tagung, wie jede andere auch, ein Ereignis im historischen Zeitlauf – hier innerhalb der Pädagogik und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum. Äusserer Anlass dieser Tagung war die Gründung der Pädagogischen Hochschule Zürich, die sich zum Ziel gesetzt hatte, eine gegenüber der älteren Lehrerinnen- und Lehrerbildung professionellere, d.h. verstärkt an der Wissenschaft orientierte Ausbildung zu gewährleisten. Dieser Gründungsprozess brachte zentrale Fragen der traditionellen Pädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Tag, die – liest man die folgenden Aufsätze – latent schon lange ein gewisses Konfliktpotential bargen, die aber offenbar noch eines äusseren Anlasses bedurften, um offen diskutiert zu werden.

Warum die "Allgemeine Didaktik" sich einer Neubeurteilung unterstellen sollte, wird in den folgenden Überlegungen deutlich gemacht, die etwas mehr sein wollen als eine übliche Einleitung zu einem Themenschwerpunkt in einer Zeitschrift, aber etwas weni-

¹ Ich danke Christoph Schmid für seine Hinweise auf einschlägige Literatur und ihm, Sylvia Bürkler, Ernst Martin sowie Rebekka Horlacher für die konstruktiven Kommentare.

ger als ein eigenständiger Aufsatz. Es geht dabei um den Versuch, mittels einer Historisierung des Phänomens "Allgemeine Didaktik" deren problematische Verwurzelung im deutschen Bildungsbegriff deutlich zu machen, woraus hervorgeht, dass diese sowohl für die Lehre des Unterrichts als auch für den Unterricht selber, ungeachtet all ihrer pathetisierender Semantik, kaum dienlich ist, vielmehr Ansprüche zumeist implizit formuliert, an denen Unterricht scheitern muss und die deswegen diskutiert werden muss.²

2. Diskursdominanz

Um die Mitte der 1960er-Jahre entbrannte ein erbitterter Streit um ein Grunddogma deutscher geisteswissenschaftlicher Pädagogik, nämlich um die "pädagogische Autonomie". Pikanterweise handelte es sich bei den beiden Exponenten des Streites um zwei gleichaltrige, 1927 geborene Erziehungswissenschaftler, die beide bei Erich Weniger promoviert hatten, nämlich um Helmut Seiffert und Wolfgang Klafki. Seiffert hatte schon 1953 mit dem Thema *Singbewegung und Volksbildung: Zur Frage der modernen musikalischen Erwachsenenbildung* und Klafki 1957 zum Thema *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* die Doktorwürde erworben.

Seifferts Dissertation war nie publiziert worden, während Klafkis Buch schon 1964 in vierter Auflage erschien. In eben diesem Jahr veröffentlichte Helmut Seiffert eine Broschüre unter dem Titel *Muss die Pädagogik eigenständig sein?*, in welcher er die zentrale Annahme geisteswissenschaftlicher Pädagogik allgemein und Klafkis Ansatz im Speziellen heftig kritisierte. Klafki antwortete 1965 in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* mit einem Aufsatz zum Thema *Muss die Didaktik eigenständig sein?*, worauf Seiffert in derselben Zeitschrift 1966 mit *Muss die Didaktik eigenständig sein? Eine Antwort an Wolfgang Klafki* reagierte, wobei die Redaktion Klafki in derselben Nummer die Gelegenheit gab, in Form einer Replik unmittelbar auf Seifferts Reaktion erneut Stellung zu beziehen.

² In dieser Einleitung wird auf den Unterschied zwischen der deutschschweizerischen Allgemeinen Didaktik und der deutschen nicht eingegangen. Im Wesentlichen handelt es sich darum, dass das deutsche Ausbildungssystem mit dem Referendariat zweistufig ist, während das Schweizer System integral organisiert ist. Die Allgemeine Didaktik erhält dann im Rahmen der Praxiseinführung und der Begleitung ins Praktikum eine gegenüber der Praxis in Deutschland (noch) breitere Funktion. Eine eigenständige deutschschweizerische öffentliche Diskussion gibt es kaum, Studien, die empirisch die Evidenz des Vorteiles der schweizerischen Allgemeinen Didaktik belegen würden, auch nicht. Der Wert der Praxisbegleitung soll hier nicht in Frage gestellt werden, wohl aber der Umstand, diese unter dem Begriff der "Allgemeinen Didaktik" zu fassen – zumal Begründungen für den Wert dieser allgemeinen didaktischen Begleitungen wieder auf die deutsche Diskussion zurückführen. Sie bestimmt die sprachliche Ideologie und damit den intellektuellen Horizont, der an dieser Tagung zur Debatte stand. Wie immer der Unterschied zu beurteilen ist: Die PISA-Resultate zeigen, dass Länder, die keine Allgemeine Didaktik kennen, durchaus wesentlich besser abschneiden können als die Schweiz oder Deutschland.

Mit dieser Replik war der Streit zumindest in seiner öffentlichen Dimension beendet, der Sieg schien eindeutig an Wolfgang Klafki zu gehen, der bereits seit 1963 eine ordentliche Professur für Erziehungswissenschaft in Marburg innehatte und in diesen Jahren zum unbestrittenen Star der Didaktik-Diskussion heranreife – eine Position, die er bis in die jüngste Gegenwart einnahm und noch immer einnimmt. Seiffert dagegen, der vier Jahre vor Klafki promoviert hatte, wurde erst 1965 wissenschaftlicher Assistent an der Universität Erlangen, wo er sich mit Logik und mathematischer Grundlagenforschung beschäftigte. Allerdings sollte sein langsamerer akademischer Werdegang keinen Einfluss auf seinen Erfolg haben, ab 1969 erschien seine dreibändige *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, die ein verlegerischer Grosserfolg mit hohen Auflagenzahlen wurde³.

3. Autonomie der Pädagogik/Didaktik

Klafkis akademische Erfolgsgeschichte in der Erziehungswissenschaft bedeutet, dass seine Position in dem Sinne dominant war (und ist), als sie wesentlich breiter anerkannt und rezipiert wurde – Helmut Seiffert dagegen ging *als Erziehungswissenschaftler* schon in den späten 60er-Jahren weit gehend vergessen und ist heute nahezu unbekannt⁴. Klafkis "Sieg" verweist primär auf den *Mainstream* des pädagogischen Denkens in Deutschland, der noch heute wichtig ist⁵: die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Obgleich Klafki selber 1968 zusammen mit Ilse Dahmer den *Ausgang ihrer Epoche* angekündigt hatte, zeigt unter anderem seine 2002 zusammen mit Johanna-Louise Brockmann verfasste Studie *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl und seine 'Göttinger Schule'*, dass sein Ansatz noch immer im geisteswissenschaftlichen Paradigma der deutschen Pädagogik verankert ist.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik setzte sich in der zweiten Hälfte der 20er-Jahre durch. Sie war gekennzeichnet erstens durch dualistische Denkfiguren wie Empirie und Geist, Pluralität und Einheit, Aussen und Innen, die jeweils in hierarchischen Verhältnissen gedacht wurden (Geist höher als Empirie, Einheit höher als Pluralität, Innen höher als Aussen). Zweitens finden sich sehr oft doppelte Zielvorstellungen von Totalität, jene der "ganzheitlichen Persönlichkeiten" sowie dem nationalen Volksstaat, die beide gleichsam als komplementäre Bedingungen für die jeweils andere gedacht wurden. Und drittens wurde eine Autonomie der Pädagogik behauptet, in welcher diese innerlichen, einheitlichen und geistigen Menschen möglich werden sollten, wofür dann der

³ Band 1: Sprachanalyse, Deduktion, Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften, 13. Auflage 2003; Band 2: Geisteswissenschaftliche Methoden. Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik, 10. Auflage 1997; Band 3: Handlungstheorie, Modallogik, Ethik, Systemtheorie, 3. Auflage 2002. 1997 erschien noch ein vierter Band: Wörterbuch der wissenschaftstheoretischen Terminologie.

⁴ Seiffert veröffentlichte noch 1969 eine wenig rezipierte *Einführung in die Erziehungswissenschaft für Studierende und interessierte Nichtpädagoginnen*. Ich danke Klaus-Peter Horn für diese und weitere Informationen über Helmut Seiffert.

⁵ Ein Indiz dafür sind die hohen Auflagezahlen von Klafkis erneut herausgegebenen Büchern.

pädagogische Leitbegriff der Bildung verwendet wurde (Tröhler, 2003). Was allerdings "autonom" bedeutete, war umstritten und bei genauerer Analyse waren die Definitionen diffus (Bürkler, 2003) – was aber um so mehr auf eine ideologisch besetzte Semantik verweist, die nicht nur auf präzise Begriffsbestimmungen verzichten konnte, sondern musste und auch explizit wollte (vgl. Nohl, 1926).

Dieses Denken verschwand mit dem Nationalsozialismus nicht für immer, sondern dominierte auch nach dem Zweiten Weltkrieg, was insofern nicht erstaunen kann, als die entscheidenden Professoren dieselben waren: Eduard Spranger war von 1947 bis zur Emeritierung 1952 Professor in Tübingen, wo er noch bis 1954 lehrte, Wilhelm Flitner war gar ohne Unterbruch von 1929-1957 an der Universität Hamburg tätig gewesen und Herman Nohl wurde schon 1945 wieder auf seinen Lehrstuhl in Göttingen eingesetzt, wobei Erich Weniger, der Doktorvater der beiden Kontrahenten Seiffert und Klafki und Nohls einziger Habilitand, 1949 seine Nachfolge antrat. Spranger, Flitner, Nohl und Weniger dominierten die Lehre und öffentliche Diskussion (Tröhler, 2004)⁶.

Welche Voraussetzungen geisteswissenschaftlichen Denkens auch immer nach 1960 verschwanden oder sich änderten, an ihrem dritten Element, nämlich der Idee der Autonomie der Pädagogik, in welcher "Bildung" erst möglich werde, wurde mehrheitlich festgehalten. Dafür zeugen etwa die affirmativen Studien von Getrud Schiess (1973) oder Roland Bast (2000), aber auch – wesentlich vorsichtiger – Heinz-Elmar Tenorths Beitrag *Autonomie, pädagogische*, im *Historischen Wörterbuch der Pädagogik* (2004).

Genau diese vom Mainstream deutscher Pädagogik gemeinsam geteilte Vorstellung wagte Helmut Seiffert 1964 in Frage zu stellen, und diese Anfechtung war der Auslöser der eingangs erwähnten Kontroverse, die zugunsten Klafkis ausging. Seiffert bezweifelte, dass die Pädagogik (oder die Didaktik) eigenständig, d.h. autonom im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sei. Er kritisierte insbesondere die Dualisierung der Welt, wie sie Nohl, Geissler oder Weniger in den 20er-Jahren konstruiert hatten und die der Idee der pädagogischen Autonomie zu Grunde liegt. Diese Dualisierung der Welt gehe von einem "Aussen" aus, dem ein werthöheres "Innen" gegenübergestellt werde, "und zwar so, dass die *'Mächte'* ausserhalb der Pädagogik wirklich so sind, wie

⁶ Damit sind in erster Linie die Zeitschriften gemeint: Erich Weniger, Wilhelm Flitner und Otto Friedrich Bollnow gründeten 1945 unter der Leitung Herman Nohls die Zeitschrift *Die Sammlung*, die ihr Erscheinen mit dem Tod Nohls 1960 einstellte. Bereits 1961 erschien die erste Nummer des Nachfolgeorgans, die *Neue Sammlung*, die sich gegen die "eine Not" des "Menschlichen" wenden wollte, die es von "innen her" zu "überwinden" gelte. (Heimpel, 1961, S. 1 f.). In der Zwischenzeit hatte durch das Erscheinen der Zeitschrift für Pädagogik, die von Wilhelm Flitner, Erich Weniger, Otto Friedrich Bollnow, Fritz Blättner und Josef Dolch 1955 gegründet worden war, die geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein weiteres Organ erhalten. Die Herausgeber erklärten sich bereit, wie Wilhelm Flitner in seiner Einführung schrieb, auch empirische Forschung zu berücksichtigen, wenn dieselbe an die philosophische Reflexion zurückgebunden würde. Die Referenzautoren für die Etablierung der Pädagogik blieben aber "Frischeisen-Köhler, Spranger, Nohl, Litt" (Flitner, 1955, S. 4).

die Pädagogik sie darstellt: nämlich widerpädagogisch" (Seiffert, 1964, S. 16). Die Pädagogik setze also *voraus*, so Seiffert, "dass sie sich in einer von wilden Bestien bevölkerten Umwelt zu behaupten habe, die ihr und ihrem Schützling, dem 'Zögling', ständig nach dem Leben trachteten" (S. 17). Als Beispiel sei Erich Weniger erwähnt, der 1929 vor dem Staat, der Wirtschaft und den politischen Parteien gewarnt hatte: "Die Mächte des Lebens wollen in der Jugend die Nachfolge, die Diener und Amtsträger, sie wollen den Menschen mit Haut und Haaren. Da heisst Autonomie: das Bestehen auf der Freiheit des Menschen, auf seiner inneren Zustimmung und auf seinen Willen" (Weniger, 1929/1952, S. 82). Das war geisteswissenschaftlicher *Mainstream*: Wilhelm Flitner schrieb ein Jahr zuvor, dass es in der Erziehung nicht darum gehen dürfe, Partei zu nehmen. Erziehung müsse sich, so Flitner, an einer höheren Welt der Ganzheit, dem wahren Volk, orientieren. "Über diesem Streit [in der pluralen, demokratischen Gesellschaft, DT] steht dem Erzieher noch eine höhere Instanz, an der er sich in diesen Verlegenheiten allein orientieren kann: die echte Gemeinschaft" (Flitner, 1928/1989, S. 244). Diese Gemeinschaft wird als "*das wirkliche Volk, die unsichtbare Kirche, die echte Gemeinschaft konkret*" verstanden, deren Gehalte dann legitim seien, wenn sie "im geistigen Gefüge der Person ihren Platz haben ... Hierin liegt nun die 'pädagogische Autonomie' auf dem Gebiet der gesellschaftlichen Abhängigkeiten" (a.a.O.).

Der Welt gegenüber sollte der Erzieher "Anwalt" des Kindes sein, wobei dieser Slogan es nahe legte, Jean-Jacques Rousseau zum ersten Helden einer pädagogischen Autonomie zu erheben. 1928 hatte Georg Geissler bei Herman Nohl über die *Autonomie der Pädagogik* promoviert, wobei 1929 die Arbeit selber und 1930 zusätzlich eine Textsammlung zur Autonomie der Pädagogik erschienenen. Beide beginnen sie in ihren Darlegungen mit Rousseau, um dann über Pestalozzi zu rein deutschen Autoren bis zur Gegenwart zu gelangen. Rousseau gilt dabei als der "Begründer der pädagogischen Autonomie" (Geissler, 1929, S. 9), der in der Erziehung eine "völlige Umdrehung" (a.a.O.) dadurch bewirkt habe, dass es ihm um den "ganzen Menschen" gegangen sei, "um den Menschen selbst und um seine Totalität" (S. 12). "Pädagogik", "Humanität" oder "Menschlichkeit" galten unter der Voraussetzung einer autonomen pädagogischen Sphäre als korrelative Begriffe.

Seiffert kritisierte genau diese in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik selbstverständliche Gleichsetzung von "pädagogisch" und "menschlich", die Vorstellung also, dass der Erzieher das Kind pädagogisch zum (wahren) Menschen werden lässt. Exakt darauf aber insistierte Klafki in seiner ersten Antwort. "Das Kind soll einmal in die reife, mündige, selbstverantwortliche Menschlichkeit hineinfließen; aber gerade um dieses Zieles willen muss ihm das Eigenrecht seiner Kindheit und Jugend gewährt werden, muss es Kind sein dürfen, um einmal 'Mensch' sein zu können" – und genau deswegen bedürfe es der pädagogischen Autonomie (Klafki, 1965, S. 412).

Seiffert musste sich durch Klafkis Antwort in seiner Kritik bestätigt sehen, denn genau die semantische Überhöhung *verdeckte* seiner Meinung nach die Schwächen der geis-

teswissenschaftlichen Pädagogik, als in deren Erbe stehend Klafki sich entpuppte. "Ich kann", so Seiffert, "mit der Unterscheidung zwischen 'Mensch' und 'Kind', wie Klafki und mit ihm viele andere Autoren sie treffen, schlechthin nichts anfangen. Ich verstehe sie einfach nicht! Für mich ist auch ein Kind ein Mensch, es soll nicht erst einer werden. Aber da bin ich vielleicht zu einfältig" (Seiffert, 1966, S. 175). Am Beispiel des Geschichtsunterrichts kritisiert Seiffert an der autonomen (Fach-)Didaktik Klafkis, dass dieser vor lauter 'Pädagogisierung' auf die wissenschaftliche Rückkoppelung der Unterrichtsgegenstände verzichte. Vor dem Hintergrund des "Klafkischen pädagogischen Eros" müsse ihm die Wissenschaft als "sehr kompliziert" erscheinen, weswegen er den unterrichtlichen Primat im Kind, im Jugendlichen oder im erwachsenen 'Laien' sehen will – und nicht im wissenschaftlichen Wissen, das keinen den Unterricht konstitutiven Beitrag zugesprochen erhält und allenfalls vom Didaktiker befragt werde (S. 176 ff.). Obgleich, so Seiffert, die Didaktiker stets die 'Andersartigkeit' des Unterrichts vom (wissenschaftlichen) Gegenstand betonten, um ihren Anspruch an "Autonomie" zu legitimieren, sei es ihnen nie geglückt, die "didaktische Eigenständigkeit ... in Form ... einer konkret zu definierenden Abweichung zwischen der sachlichen und der didaktischen Behandlung ein und desselben Gegenstandes" zu demonstrieren (S. 179).⁷

Klafki, offensichtlich erzürnt, erwiderte in seiner "Replik", dass Seiffert mit dieser Äusserung "das Niveau und den Stil einer wissenschaftlichen Kontroverse allzu rigoros unterboten" habe (Klafki, 1966, S. 182). Dieser harsche Tonfall entspricht eigentlich gar nicht Klafkis genereller Gesprächsbereitschaft sowie seiner daraus resultierender Lernfähigkeit, die in seinen Büchern nachweislich ist. Seine heftige Reaktion liegt im Umstand begründet, dass Seiffert den zentralen, d.h. wunden Punkt von Klafkis Allgemeiner Didaktik in Frage gestellt hatte, nämlich den mit der Idee der pädagogischen Autonomie verbundenen Begriff der Bildung.

4. "Bildung" als Grundbegriff einer Allgemeinen Didaktik

Bekanntlich ist "Bildung" ein Begriff, der für das, was als "deutscher Sonderweg" bezeichnet wird, symptomatisch ist. So erstaunt es nicht, dass die Diskussion über "Allgemeine Didaktik" fast ausschliesslich im deutschen Sprachraum geführt wird und dass die Referenzautoren (selten handelt es sich um Autorinnen) immer nur Deutsche sind. Seltsamerweise hat dieser Umstand bisher wenig Irritation ausgelöst. Die Fokussierung auf die deutsche Diskussion findet sich bereits in der Inaugurationsschrift Allgemeiner Pädagogik, in Wolfgang Klafkis Dissertation *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (Klafki, 1959) – und zwar sowohl in

⁷ Das bedeutet nicht, dass Unterrichtswissen 'gleich' ist wie wissenschaftliches Wissen – das war die naive Hoffnung im späten 18. Jahrhundert in Frankreich (zum Beispiel bei Condorcet). Aber die 'Andersartigkeit' des schulischen Wissens beruht nicht auf den Adressaten, sondern auf der eigenen 'Grammatik' der Schule als Institution (vgl. auch Tenorth, 1999).

der Auswahl der (historischen) Quellen, als auch in der Auswahl der (systematischen) Grundbegriffe, sowie in der Verwendung der lutherischen Semantik der Innerlichkeit und dem essentialistischen Anspruch. Das wird schon auf der ersten Seite deutlich, wo Klafki bekräftigt, dass "alle Vorschläge der Didaktik und Erziehungslehre" ihren "tiefsten Sinn" nur da enthüllten, "wo sie auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit, auf die in ihnen sich offenbarende Auffassung vom Wesen der 'Bildung' – die hier als Leitbegriff aller pädagogischen Arbeit verstanden wird – befragt werden" (Klafki, 1959, S. 1).

Bildung ist insofern als "kategoriale Bildung" gedacht, als sie die Trennung zwischen "formaler und materialer Bildung" zu überwinden sucht (S. 290 ff.)⁸. Als "formale" Bildung wird das "subjektive"⁹, und als "materiale" das "objektive"¹⁰ Element des "Bildungserlebnisses" verstanden, das in Tat und Wahrheit beide Elemente in "einer höheren Einheit" aufhebt (S. 295). Diese Metapher der "höheren Einheit" verweist auf ein idealistisches Denkmodell, das zuerst in der Mystik, dann in der protestantischen Hermeneutik, aber auch im deutschen Idealismus dominant war. Es geht dabei nicht um Lernen von etwas, nicht um Aneignen von Wissen, sondern um ein gegenseitiges "Erschlossensein", d.h. um "Bildung": "Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heisst zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt)" (S. 294). Was hier als komplementärer Ansatz zweier unabhängiger und 'gleichberechtigter' Welten erscheint, täuscht, wie sich im weiteren Verlauf der Lektüre zeigt, wo deutlich die Tradition des lutherischen Protestantismus aufscheint. Die subjektive Seite hat keine eigene "Kraft": "Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst nicht eine subjektive, 'formale' Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiver Kräfte, sondern er ist selbst 'Kraft'". Dagegen seien die "so genannten 'Kräfte'" des "Individuums ... nur insofern gebildet, als sie durch eine wesentliche, erschliessende Inhaltlichkeit geformt sind" (a.a.O.). Das ist Luthers hermeneutisches Axiom, wonach die *claritas interna* "im Herzen des Hörers" entsteht, "wenn der Geist in ihm durch das Schriftwort wirkt". Gott handelt nach Auffassung Luthers nicht direkt am Menschen, sondern vermittelt über das Wort, bzw. das wahre oder heilige Wort – dem Wort wird Bildungsgehalt zugesprochen. Die *claris externa* bringt dem Hörer/Leser Wahrheitserkenntnis und Heilsgewissheit gegen alle Zweifel: "Spiritus sanctus non est Scepticus" (Hauschild, 1999, S. 298 f.)¹¹. Die *claritas interna* ist durch die Kraft der *claritas externa* bewirkt und verändert die menschliche Grunddisposition – er ist, in der Terminologie der deutschen Diskussion des 18. Jahrhunderts, gebildet. "Bildung" erlebte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einen Höhepunkt, um den modernen

⁸ Nicht erörtert wird allerdings, dass diese Trennung selber schon einer Denktradition entspringt und keineswegs der Realität entsprechen muss. Eine angestrebte Überwindung bedeutet daher, diese Tradition weiterzuführen.

⁹ Es handelt sich um die Vorstellung einer "reinen" Kräftebildung, ungeachtet der realen Inhalte, die vermittelt werden.

¹⁰ Hier handelt es sich um die Vorstellung, dass es beim Lernen um Inhalte und um nichts anders als um Inhalte geht – und nicht um irgendwelche "Kräfte", die es zu stärken gelte (vgl. Anm. 9).

¹¹ Ich danke Eva Schaffner für diesen Hinweis.

Naturwissenschaften, ihren Methoden (Tröhler, Zurbuchen & Oelkers, 2002; Bürchler, 2004) und vor allem ihren empirischen Wissensformen gegenüber eine Alternative zu entwickeln, die als ranghöher betrachtet wurde (vgl. dazu insgesamt Horlacher, 2004). Es ging nicht um Wissen, sondern um den Geist im Wissen, der den Geist des Menschen bildet. Mit ihm sollte sich der Mensch verschmelzen, wenn er Erlösung, sprich: Bildung erfahren sollte.

Diese Überzeugungen bildeten den Hintergrund der berühmtesten und noch heute als Inbegriff der Allgemeinen Didaktik eingeschätzten Studie Klafkis (Hopmann, 1999), die dieser schon 1958 publiziert hatte, nämlich die *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. Allgemeine Didaktik wird darin – dualistisch – gegen die Bedeutung der Frage der Methodik, die als WIE-Frage interpretiert wurde, gerichtet und verstand sich als auf die so genannte WAS-Frage konzentriert (Klafki, 1958, S. 453). Die "Voraussetzung rechten Lehrerdaseins" bestehe darin, so Klafki, potentielle Lerngegenstände mit Hilfe von fünf Leitfragen (S. 457 ff.) auf deren "Bildungsgehalt" zu prüfen, um sie dann gegebenenfalls als "Bildungsinhalte" zu definieren. Was konkret ein Bildungsinhalt sei, könne aber nicht definitiv gesagt werden, da – hier drückt die geisteswissenschaftliche Metaphysik-Skepsis¹² durch – diese Frage erstens nur "im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche" und zweitens nur "in Blick auf eine bestimmte, geschichtlich-geistige Situation" beantwortet werden könne (S. 455). Die Ablehnung der Vorstellung zeitunabhängiger Massstäbe für Bildungsgüter liess zwei sich widersprechende Möglichkeiten offen: Die eine führte zur öffentlich-demokratischen Debatte über Ziele und Inhalte des Curriculums und der Lehrmittel (was in der gesamten Diskussion überhaupt nicht thematisiert wurde), wie das in der Schweiz und in den USA praktiziert wurde und wird. Die andere Möglichkeit war die Rückführung in die "Persönlichkeit" der Lehrkraft. Diese zweite Variante rückte – als Erbstück aus der liberalen protestantischen Theologie Ende des 19. Jahrhunderts (Baader, 2002), als es darum ging, im Schulfeld die Frage der "Methode" zu marginalisieren¹³ – (erneut) ins Zentrum von Schule. So blieben die Fragen bezüglich Öffentlichkeit und Demokratie in der deutschen Diskussion weiterhin marginal.

Das Ziel der Schule ist "Menschbildung" (Thema des ersten Beiheftes der *Zeitschrift für Pädagogik*, 1959), die mittels Didaktik (Thema des dritten Beiheftes der *Zeitschrift für Pädagogik*, 1963) als Kern der Lehrerbildung (Thema des zweiten Beiheftes der *Zeitschrift für Pädagogik*, 1960) ermöglicht werden soll. Die *reale* Struktur der Schule, d.h. Fach, Fächerkanon, Curriculum und vor allem Lehrmittel, fällt vor diesem Hinter-

¹² Die Skepsis gegenüber der Metaphysik, die seit Dilthey unter dem Begriff "geistig-geschichtlich" gefasst wurde, bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht metaphysisch ist. Die religiös geprägten Grundannahmen von "Geist" und dem "Wesen von Dingen" verweisen viel mehr auf eine Krypto-Metaphysik.

¹³ Vgl. Ernst Lindes Bestseller Persönlichkeits-Pädagogik von 1897. Der Untertitel zeigt, dass es dieser Pädagogik um eine Verlagerung von Methodik des Unterrichts hin zur inneren Grösse "Lehrer-Persönlichkeit" ging: Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage.

grund aus dem Blickfeld, "Fachwissenschaft und Menschenbildung" sind Quasi-Gegensätze (Kramp, 1963).

Paradox genug allerdings erweist sich dieser Umstand, teilen sich doch, bei nüchterner Betrachtung, Fachwissenschaftler und Allgemeine Didaktiker dieselbe pädagogische Semantik. Bildung ist, wie die fachwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule 1958 verlauten liess, nicht "durch den Lehrstoff bedingt" – eine solche "Auffassung wäre falsch". Richtig dagegen sei: "Bildung, dem Sinne des Wortes nach, ist immer geistig-seelische Formung durch die Arbeit am Stoff" (S. 15). Das hätten auch Nicht-Fachvertreter, d.h. Allgemeine Didaktiker, ebenso sagen können. Das rhetorische Ziel bleibt dasselbe – ironischerweise handelt es sich im Streit zwischen Allgemeinen Didaktikern und Fachwissenschaftlern aber genau um methodische Differenzen. Doch "Methode" war seit Ende des 19. Jahrhunderts desavouiert, und die älteste Tradition in Fragen der Vermittlung, die Rhetorik, trat bis heute – vermutlich aufgrund ihrer politisch-partizipatorischen Konnotationen – in dieser Diskussion überhaupt nie in Erscheinung.

5. Verallgemeinerung Allgemeiner Didaktik

Die Frage nach "Allgemeiner Didaktik" provoziert regelmässig den Namen Klafki, meist gefolgt von Heimann, Otto und Schulz – fast immer in dieser Reihenfolge¹⁴. Was hier als Auflistung verschiedener Exponenten der Allgemeinen Didaktik transponiert wird, ist im Wesentlichen korrekt für die Zeit nach 1975 – aber nicht davor, als "Heimann, Otto, Schulz" Klafkis bildungstheoretischen Ansatz kritisierten. Klafki sollte sich in dieser Phase als offen und lernbereit oder vielleicht auch als teilweise opportunistisch erweisen. Wie auch immer, er formulierte im Anschluss an diese Debatte eine Allgemeine Didaktik im "breiteren Sinne", die sowohl seine (alte) Allgemeine Didaktik im "engeren Sinne" als auch die Anliegen Heimanns, Ottos, und Schulz' miteinschloss. Durch diese Erweiterung der Allgemeinen Didaktik wurde diese noch einmal verallgemeinert. Was war geschehen?

Paul Heimann hatte schon 1948 in der Zeitschrift *Pädagogik* sich für die Entdogmatisierung der Pädagogik eingesetzt und "eine erfahrungswissenschaftlich betriebene durchforschung der gegenwärtigen und historischen erziehungswirklichkeit" gefordert, nicht um 'Menschen zu Menschen' zu bilden, sondern – schlichter – um "unterrichtliches handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten" (Heimann, 1948, S. 296). Um die Kluft zwischen semantischen Höhenflügen in der Ausbildung und der eigentlichen Arbeit im Unterricht zu überbrücken, forderte er die stärkere Positionierung des Praktikums, die von "dozenten vom typus des *'fachmethodikers'*" begleitet werden müssten – während es psychologischer Hilfen nur in problematischen Fällen" bedürfe (S. 307).

¹⁴ Vgl. dazu Peter Nentwigs Beitrag *Brauchen wir (noch) eine allgemeine Didaktik? Die Sicht eines Chemiedidaktikers* in diesem Heft.

Diese Position verteidigte er auch noch 1962 und zwar fast wortwörtlich (Heimann, 1962, S. 408), wobei er jetzt zusätzlich noch Klafkis Position angriff – Heimann wusste offensichtlich, dass er damit dem *Mainstream* gegenübertrat. "Es sei deshalb hier einmal die mit Gewissheit Anstoss erregende Hypothese vertreten, dass der '*Bildungsbegriff*' vielleicht grundsätzlich ungeeignet ist, auf ihm eine praktikable Didaktik aufzubauen", und zwar weil er "seiner Herkunft nach eine von Anfang an ideologisch aufgeladene Begriffsbildung" darstelle und mittlerweile unscharf und diffus sei – kaum mehr als ein Ausdruck eines "bildungsphilosophischen 'Stratosphärengedankens'" (S. 410). Fragen nach dem Bildungsgehalt von Lerngegenständen sollten demzufolge empirischen Analysen von Lehr- und Lernprozessen weichen.

Heimanns lerntheoretische Allgemeine Didaktik, die vom Blickwinkel der bildungstheoretischen Allgemeinen Didaktik als "rein technologisch" disqualifiziert wurde (Blankertz, 1969, S. 110), ging unter dem Stichwort "Berliner Modell" in die Literatur ein. Sein Mitarbeiter Wolfgang Schultz wiederum modifizierte diesen Ansatz zum "Hamburger Modell", das noch viel stärker politische, in der Sprache der Zeit: "ideologiekritische" Anliegen vertrat. "Engagement" und "Kritik" wurden um 1970 die zentralen Begriffe, so dass Schultz von "kritischer, humanitär engagierter Didaktik" sprach (Schultz, 1972, S. 168). Lehren wird dadurch zwar nicht als Aneignung von Bildung, aber auch nicht als Vermittlungs-Technologie, sondern als emanzipatorisches Handeln verstanden – und Didaktik sollte die Voraussetzungen dieses emanzipatorischen Handelns untersuchen.

Klafki interpretierte die implizite und explizite Kritik als Anregung zur Bereicherung seines eigenen Ansatzes. Schon 1967 bemerkte er, dass sowohl sein (altes) wie auch Heimanns lerntheoretische Modell in einer "umfassenden" Allgemeinen Didaktik integriert werden sollten (zit. in Peterssen, 1999, S. 71), wobei er später noch Schulz' ideologiekritisches Modell einband und fortan seine umfassende Allgemeine Didaktik "kritisch-konstruktiv" nannte. Diese Verallgemeinerung hatte aber keinerlei Wirkung auf den Kern seines Anliegens, die Orientierung am Bildungsbegriff, weil es ihm nach wie vor, kongruent zur gesamten geisteswissenschaftlichen Tradition, um die letzte Einheit ging. Das war schon Herman Nohls zentrales Anliegen gewesen, als er 1926 die diversen und widerstreitenden Reform-Strömungen der Zeit, die er als "Chaos" und "Tumult" interpretierte, zu einer "Einheit" führen wollte, indem er ihnen allen eine gemeinsame Idee unterstellte, die – richtig, d.h. wissenschafts- und intellektskritisch verstanden – "zur Erhöhung des Lebens durch seine Vergeistigung" führe (Nohl, 1926, S. 57 ff.).

Bildung ist Geist und nicht Intellekt, sie ist innerlich und fasst das Wesenhafte zusammen – das ist das Erbstück aus dem 18. Jahrhundert. Klafki blieb auch in seiner Neufassung diesem Prinzip treu: "Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent ... ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht

in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen" (Klafki, 1980, S. 11). Das *passé simple*, der Höhensatz im rechtwinkligen Dreieck, die Nebenflüsse des Rheins, das Reckturnen, der Kanon "Le coq est mort" sowie das Modellieren von Tonkrügen vor Weihnachten dürfen nicht, wie das der Fächerkanon nahe legt, verschiedene Welten repräsentieren, denen unterschiedlich begegnet wird – oder die nach neuester Auffassung: konstruiert werden -, sondern sie müssen auf eine übergeordnete Sinneinheit zusammengeführt werden, um "Bildung" zu erzeugen. Das Ziel ist, je nach Vorliebe, das "Menschentum", die "Humanität" oder die "Menschlichkeit". Sie stehen – in der bekannten dualistischen Tradition – der als gefahrenvoll verstandenen Welt gegenüber, die schon in den frühen 1960er-Jahren als "immer komplizierter" gedeutet wurde. Das pädagogische Hauptproblem laute, so Wolfgang Kramp in seinem Aufsatz, der von Heinz-Elmar Tenorth mit der Qualifikation "klassisch" bezeichnet wurde (Tenorth, 1999, S. 200), wie es "Menschenbildung in einer hochspezialisierten, rationalisierten und technisierten Arbeitswelt" geben könne.¹⁵ Als gesichert galt ihm, dass eine solche Frage weder von den Fachwissenschaften noch von der Allgemeinen Pädagogik, sondern nur von der "wissenschaftlichen Didaktik" gelöst werden könne (Kramp, 1963, S. 166).

6. Allgemeine Didaktik revisited

Es war schon eine der zweifelhaften Stärken der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in ihrer Ablehnung metaphysisch begründeter pädagogischer Theorie historische Quellen und Denkansätze in einer Art zu selektionieren und bündelnd zu ordnen, dass diese schliesslich wie fast von selbst auf die "Theorie der Bildung" hinführten – und umgekehrt. Das hiess dann "historisch-systematisch" und Nohl erwies sich darin als ein Meister. Die kaum integrierbaren Strömungen der "Reformpädagogik"¹⁶ wie die psychoanalytische oder anarchistische Pädagogik wurden marginalisiert oder gar übergangen, *die* Reformpädagogik dadurch homogenisiert, um darauf die geisteswissenschaftliche Bildungstheorie zu konstruieren. Klafkis Fähigkeit, neue Strömungen in sein Modell zu integrieren, weist auf eine ähnliche Strategie, wobei innerhalb dieser Diskussion die empirische Lehr- und Lernforschung etwa aus den Vereinigten Staaten – falls sie in ihrer ganzen Dimension überhaupt vollständig zur Kenntnis genommen wurde – erst sehr spät wahrgenommen wurde.

Dieses Vorgehen war, innerhalb der deutschen *Pädagogik*, erfolgreich. Klafki jedenfalls integrierte 1990 noch die so genannten "Schlüsselprobleme" wie Friedensfragen,

¹⁵ Die dominante Strömung der deutschen Pädagogik ist seit dem 18. Jahrhundert mehr oder weniger modernisierungsskeptisch. Das 20. Jahrhundert hat daran wenig geändert – populistische Modernisierungstheorien wie jene von Ulrich Beck, die allesamt Deszendenztheorien sind, werden nun vor allem in der Sozialpädagogik rezipiert (Baader, 2004).

¹⁶ Der Begriff "Reformpädagogik" ist genau besehen selber schon Ausdruck der geisteswissenschaftlichen Bemühungen, die unifizierende Darstellung der diversen Reformströmungen als Mittel zur Diskursdominanz einzusetzen.

gesellschaftliche Ungleichheit, Nationalitätsfragen, Nord-Süd-Fragen, Umweltfragen, Geschlechterproblematik (vgl. Klafki, 1990) in seinen Ansatz und subsummierte so auch diese Themenfelder unter dem Begriff der Bildung – jetzt: "Allgemeinbildung", das heisst "Selbstbestimmungsfähigkeit", "Mitbestimmungsfähigkeit", "Solidaritätsfähigkeit" (Klafki, 1995). Dieses Modell findet sich noch jüngst in Peterssens Lehrbuch zur Allgemeinen Didaktik wieder, der in seiner historischen Aufarbeitung der Modelle Allgemeiner Didaktik die Chronologie aus didaktischen Gründen umkehrt, damit die Dignität von Klafkis Modell gegenüber der Lerntheorie etwa eines Heimann deutlicher wird (Peterssen, 2001, S. 39). Doch die Strategie der Einverleibung, die zu einer Aufblähung des ursprünglichen Ansatzes führt, hat ihren Preis. Erstens wurde Klafkis Konzept immer abstrakter und dadurch für die Lehre vom Unterricht sowie für den Unterricht selber immer weniger brauchbar (Hopmann, 1999, S. 86 f.). Zweitens konnten seine Klärungsbemühungen um den Bildungsbegriff insofern kaum überzeugen, da er weiterhin mit und in der Sprache deutscher Pädagogik dachte und schrieb, deren Zentralbegriff "Bildung" im Rahmen der Vorstellungen einer "pädagogischen Autonomie" steht. Dieses Festhalten erwies sich als zumindest 'unzeitgemäss' hinsichtlich der vielfältigen Reflexionen über "Bildung" sowie der historisch-empirischen Alternativen, die in den letzten Jahren im Rahmen einer internationalisierten Allgemeinen Pädagogik diskutiert wurden und die normativ stärker auf Öffentlichkeit und Kontingenz, d.h. auf Kooperation und Demokratie setzen als auf Einheitlichkeit. Drittens wurde aufgrund der skeptischen Haltung gegenüber den Fachdidaktiken übersehen, dass dieselben um 1970 eine ungeahnte Entwicklung erfahren würden, die unter anderem dadurch möglich wurde, dass ihre Gegenstände im Gegensatz zur "Allgemeinen Didaktik" wesentlich eindeutiger waren – wobei auch durchaus einleuchtend schien, dass beispielsweise Englisch und Physik je anders unterrichtet werden sollten. Und viertens konnte die Allgemeine Didaktik bisher die Provokation der zusehends dominanter werdenden Stufendidaktiken kaum parieren, die argumentieren, dass Kinder im Kindergarten anders zu unterrichten seien als etwa Pubertierende.

Die Realität der wissenschaftlichen Fortschritte in der Allgemeinen Pädagogik, in den Fachdidaktiken sowie die zunehmende Ausdifferenzierung der Stufendidaktiken bestreiten den Geltungsbereich der traditionellen Allgemeinen Didaktik, ohne dass bisher eine multiple Diskussion darüber stattgefunden hätte. *Diesem* Desiderat nachzukommen war die Absicht der Abteilung "Bildung und Erziehung" der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule Zürich, und sie lud verschiedene Forscherinnen und Forscher ein, deren Referate nachfolgend zum Abdruck gelangen. Der Zweck dieser Diskussion ist nicht, wie gelegentlich befürchtet, die Schwächung der berufsfeldorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung, noch ihre Reduktion auf reine Fachwissenschaften, sondern zunächst die Dekonstruktion irrealer Ideologeme, die eine nachhaltige Ausbildung be-

¹⁷ Das bedeutet nicht, dass Fachdidaktiklehrerinnen und -lehrer selber keine Unterrichtspraxis ihres Faches haben müssen, im Gegenteil. Aber gerade das ist bei der "Allgemeinen Didaktik" gar nicht möglich: Sie hat keinen Gegenstand, der unterrichtet wird, sondern will in ihrer Orientierung am Bildungsbegriff gerade diverse Fächer zu einem höheren Sinngehalt zusammenfassen und transzendieren.

hindern und über die Formulierung von an Hybris grenzenden Anforderungen und Zielen gegenüber den Lehrpersonen allenfalls Gefühle von Hilflosigkeit mitbewirken¹⁷. Was in Bezug auf Unterricht über die einzelnen Fachdisziplinen gemeinsam geteilt wird, und was als stufenübergreifend gedeutet werden kann, wird eine weitergehende Diskussion klären müssen.

Literatur

- Baader, M. S.** (2002). Erziehung als Erlösung: religiöse Dimensionen der Reformpädagogik. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8, 89–97.
- Baader, M. S.** (2004). Modernisierungstheorien in der Diskussion und in der pädagogischen Rezeption. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 10, 16–21.
- Bast, R.** (2000). *Pädagogische Autonomie: historisch-systematische Hinführung zu einem Grundbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bochum: Projekt.
- Blankertz, H.** (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Bürchler, F.** (2004). "Méthode" im "Jahrhundert der Methode". *Ordnung, Forschung, Vermittlung und Anweisung in der Pariser Encyclopédie*. Zürich: Universität Zürich (Dissertation).
- Bürkler, S.** (2003). *Autonomie – Schlagwort für pädagogische Ideen? Ursprung und Auswirkungen der Autonomie-debatte in der Zwischenkriegszeit in Deutschland*. Zürich: Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Zürich.
- Dahmer, I. & Klafki, W.** (Hrsg.). (1968). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger*. Weinheim: Beltz.
- Flitner, W.** (1928). Zum Begriff der pädagogischen Autonomie. In U. Hermann (Hrsg.), Wilhelm Flitner. *Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften* (S. 237–252). Paderborn: Schöningh, 1989.
- Flitner, W.** (1955). Zur Einführung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 1–4.
- Hauschild, W.-D.** (1999). *Lehrbuch der Kirchen- und Dogmengeschichte. Band 2: Reformation und Neuzeit*. Gütersloh: Kaiser.
- Heimann, P.** (1948). Pädagogische theorie und "praktikum". *Pädagogik*, 3, 296–308.
- Heimann, P.** (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. Die deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 54, 407–427.
- Heimpel, E.** (1961). Vorwort [zur ersten Nummer der Zeitschrift "Neue Sammlung"]. *Neue Sammlung*, 1, 1–2.
- Hopmann, St.** (1999). Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 75–92). Köln: Böhlau
- Horlacher, R.** (2004). *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption im 18. Jahrhundert in Deutschland und in der Schweiz*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Klafki, W.** (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 50, 450–471.
- Klafki, W.** (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W.** (1965). Muss die Didaktik eigenständig sein? *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 57, 409–420.
- Klafki, W.** (1966). Replik. *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 58, 182–189.
- Klafki, W.** (1980). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 11–48). München: Juventa.

- Klafki, W.** (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In H.-H. Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 91–104). Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W.** (1995). "Schlüsselprobleme" als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen "Allgemeinbildung". Zwölf Thesen. In W. Münzinger & W. Klafki (Hrsg.), *Schlüsselprobleme im Unterricht. Die deutsche Schule*, 3. Beiheft, 9.
- Klafki, W. & Brockmann, J.-L.** (2002). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine "Göttinger Schule" 1932–1937*. Weinheim: Beltz.
- Kramp, W.** (1963). Fachwissenschaft und Menschenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, 148–167.
- Linde, E.** (1897). *Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage*. Leipzig: Richter.
- Nohl, H.** (1926). Die Einheit der pädagogischen Bewegung. *Die Erziehung*, 1, 57–61.
- Peterssen, W. H.** (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schultz, W.** (1972). Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe – Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In A. Ruprecht et al. (Hrsg.), *Modelle grundlegender didaktischer Theorien* (S. 155–184), Hannover: Schroedel.
- Seiffert, H.** (1964). *Muss die Pädagogik eigenständig sein?* Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges.
- Seiffert, H.** (1966). Muss die Didaktik eigenständig sein? *Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit*, 58, 174–181.
- Seiffert, H.** (1969). *Erziehungswissenschaft im Umriss. Eine Einführung für Studierende und interessierte Nichtpädagogen. Mit einem Führer durch die Grundliteratur, einem Nachwort für den Fachmann und einem umfassenden Literaturverzeichnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E.** (1999). Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenzen. In I. F. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (S. 191–207). Köln: Böhlau.
- Tenorth, H.-E.** (2004). Pädagogische Autonomie. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 106–125). Weinheim: Beltz.
- Tröhler, D., Zurbuchen, S. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2002). *Der historische Kontext zu Pestalozzis "Methode". Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert* [Neue Pestalozzi-Studien, Band 7]. Bern: Haupt.
- Tröhler, D.** (2003). The Discourse of German 'Geisteswissenschaftliche Pädagogik' – A Contextual Reconstruction. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXXIX, 759–778.
- Tröhler, D.** (2004). Politische Moral und deutsche Pädagogik. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Sprache. In D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.), *Pädagogik und Ethik*. Opladen: Budrich (im Druck).
- Weniger, E.** (1929). Die Autonomie der Pädagogik. In Ders. (1952), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (S. 71–87). Weinheim: Beltz.

Autor

Daniel Tröhler, Prof. Dr. phil., Universität Zürich/Pädagogische Hochschule Zürich, Institut für historische Bildungsforschung Pestalozzianum, Kurvenstrasse 17, 8021 Zürich