

Personale Identität und Geschichte - Zur Dummheit der Didaktik aus der Sicht einer pensionierten Lehrkraft

Zusammenfassung

Die Diskussion herkömmlicher Art um Unterrichtsstoff gerät deswegen in Gefahr, obsolet zu werden, weil die Welt als durch Wissenschaft erfasstes Objekt, an dem sich das Subjekt mit diversen Erkenntnismitteln in Forschung und Theorie abarbeitet, aus dem Blickfeld der Didaktik verschwindet. Das wissenschaftlich abgesicherte Wissen um Fakten und Tatsachen, um Erklärungen und Verstehen stellt der Zeitgeist hinten. Angesagt ist Erleben. Wird aber z.B. das wissenschaftliche Denken der Geschichte gestrichen, dann besteht das Problem, wie denn ohne methodisch verfasste Geschichte personale Identität überhaupt begriffen und gebildet werden soll. Individuation, wie ich sie zu beschreiben, analysieren und kritisieren gewohnt bin, scheint in Rente geschickt zu werden.

1. Was ist Didaktik?

Die Didaktik umfasst sowohl die Erforschung und die Theorie des Vermittelns von Lehrstoff mit den Lernenden durch den Lehrenden als auch die Präparation von Bildungsgut (z.B. in Lehrbüchern und für Prüfungen, Leistungsnachweise). Didaktik ist ein eigenes wissenschaftliches Arbeiten, das - im Unterschied zu allen anderen Wissenschaften - über diejenigen Sach- oder Sozialzusammenhänge, die ihr als spezifische Fachdidaktik auch den Namen geben, wissenschaftlich Bescheid weiß, *zudem* aber auch über die Lehre im jeweiligen Falle argumentationszugänglich Auskunft gibt. Den zwei Übeln, die sie bedrängen, den Fängen der "Scylla der Wissenschaftsaffirmation und der [einschlüpfenden] Charybdis der Wissenschaftsnegation" (Janich 1996, S.67) vermag der Didaktiker nur durch Wissenschaftsorientierung zu entkommen.

2. Was ist Dummheit?

"Dummheit" will ich anhand eines Gegenbeispiels klären. Odysseus hatte auf seiner Irrfahrt eine Meeresenge zu durchschiffen. Bedroht war er dort von zwei Bestien: Scylla und Charybdis. Da wagte er sich, von Kirke gut beraten, in die Nähe des Ungeheuers mit 12 Füßen und 6 Köpfen und dem fürchterlichen Gebiss, aber das andere vermied er, das dreimal am Tage das Wasser einsog und es brüllend wieder ausspie. Nur so wahrte er seine Chance auf Ithaka. Die Bedrohung hat den Helden nicht dumm gemacht. Der kluge Kurs ist gefragt, auch in der Didaktik (Borries 1999, S.197). Ich beschreibe Dummheit als den Exzess "didaktischer Rücksichtnahme" (Kambartel 1979).

3. Charybdis

Moderne, Subjektive Didaktik ist ein Amalgam aus Psychologie, konstruktivistischer Philosophasterei, Hirnphysiologie, Holismus, Mystik, (Neuro-)Biologie, Religion, Organizismus, durchaus mit esoterischem Gebaren. Attraktiv ist der dort vertretene Sub-

jektivismus für zu viele deswegen, weil er mit Sprüchen blendet: "Der Schüler steht mit seiner spezifischen Wirklichkeit und seinen individuellen Ressourcen im Mittelpunkt" (Wyrwa 1995, S.43), womit man jeden Pädagogen, der Gutes will, verzückt. "Was Schüler im Lauf der Arbeit tun oder sagen, ist nur selten von ihrem Standpunkt aus unsinnig" (Glaserfeld 1995, S.13), was (ich übertreibe ein klein wenig) lästige Streitereien um wahr und falsch erspart. Der "Erzieher als Perturbator" müsse sich eine "enorme Zurückhaltung seiner eigenen Wirklichkeitsvorstellungen" auferlegen, damit nicht das passiert, was nach von Foerster ein Verstoß gegen den "ethischen Imperativ" sei: "Stets so zu handeln, daß weitere Möglichkeiten entstehen!" (Wyrwa 1995, S.30f.), was meint, die Lehrkraft brauche nicht viel zu wissen, müsse aber moderieren können, und über alle Possibilitäten, die sich im Unterricht auftun, in Verzückung geraten.

Subjektorientierung wird propagiert, und zwar im Namen eines gnadenlosen "Relativismus", der behauptet, dass jede Epoche, jede Sprachgemeinschaft, jede Gesellschaftsgruppe sowie jeder einzelne Mensch jeweils (nur) für sich selbst ein Meinungs- und Beurteilungssystem sei. Grundsätzlich gelte, dass man sich ohne objektive Wirklichkeit (der Wissenschaft) selbst verwirklichen müsse. Wird "[d]as Ich [...] zum Maßstab des Denkens, Handelns, und Fühlens für das Subjekt" (Wyrwa 1995, S.40), dann bedeutet "Identitätsarbeit [...], daß der Mensch ständig seine internen Strukturen modifiziert"; nur auf diese Weise werde er mit dem Pluralismus und der Komplexität der heutigen Gesellschaft umgehen können (ebd.).

Jedoch wird die Objektivität der Wissenschaft, die ja mit dem Anspruch verbunden ist, die Wirklichkeit so vorzuführen, wie sie tatsächlich ist, als eine Zumutung degoutant gemacht (Kösel 1993, S.173ff.). Für allgemein gültiges Wissen und allgemein verbindliche Normen könne man nicht argumentieren, sirenen die subjektivistischen Didaktiker, weil jeder Mensch sich seine eigene Welt konstruiere oder die Wirklichkeit so interpretiere, wie es ihm seine eigenen Erfahrungen nahe legen. Wissen habe keine objektive Bedeutung, sondern nur subjektive. Wir teilten uns alle nicht eine Welt, sondern jeder Mensch lebe in der seinen. Nur diese Realität erfasse er, nur diese erlerne er.

Didaktik interessiert von daher "der subjektive, der seelisch-geistige Vorgang des Lernens als innersubjektiver Aufbau [...] geistiger Ordnung" (Miller-Kipp 1995, S.47) - und zwar deswegen, weil man den im Subjekt angesiedelten Bildungs- und Erkenntnisprozess mit dem Unterricht als künstlichem Lernprozess zusammenfallen lassen möchte (ebd.). Aufgegeben wird die Vorstellung, dass dem Subjekt "Schüler" im Unterricht Objekte vom Lehrenden als Lehrstoff angeboten werden, die aus dem Rohstoff der von der Wissenschaft strukturierten Welt gewonnen worden sind, an dem man sich, didaktisch und methodisch geführt, spezifisch abarbeiten soll (Bätz 2003, S.135ff.). Vielmehr wird der Forderungs- und Aufgabencharakter des Unterrichts als etwas angesehen und behandelt, "das eigentlich zu vermeiden und in jedem Falle durch geschicktes Arrangement und geeignete 'Lernumgebungen' zu erset-

zen ist" (Prange 2000, S.213). Lernen wird zu einem Ereignis, das sich auszeichnet durch die Ungeschiedenheit von Erlebnis-Subjekt und Erlebnis-Objekt (Dubs 1995, S.23) und als das didaktische Nonplusultra erscheint.¹

Subjektive Didaktik stellt sich als Forschungs- und Theorieaufgabe nicht das Vermitteln von Lehrstoff mit den Lernenden durch den Lehrenden zwecks Ermöglichung der Auseinandersetzung von Ich und Welt, was die Opposition von Subjekt und Objekt voraussetzt, sondern (miss-)versteht sich als Re-ligio (Huschke-Rhein 1989, S.204), als ein Medium, das Welt und Mensch ohne Bruch vereint (Gruschka 2002, S.93). Das ist: "Vermittlung als Gott" (Türcke 1986). Doch die "Vermittlung von Subjekt und Objekt [...] als ein eigenes Sein [gibt es nicht]" (ebd., S.25). Insofern beschäftigt sich die Subjektive Didaktik mit: nichts. Es entfällt die Präparation der Objekte der Welt als Bildungsgut. "Am Ende steht eine Didaktik, die gar keinen Gegenstand mehr benötigt" (Gruschka 2002, S.134). Den Stoff mit dem Schüler vermitteln, diese Art von Lehr-Handlung will der Subjektive Didaktiker nicht auf sich nehmen. Dafür hypostasiert er "Vermittlung" und macht aus der Relation eine Substanz (Bätz 2003, S.16f.). Das ist das unaufgeklärte Stadium der Wissenschaftsnegation. - Ich konstatiere: die Subjektivistische Didaktik propagiert Obskurantismus als Subjektorientierung.

4. *Scylla*

Der Kurs in der Didaktik soll aus meiner Sicht "Wissenschaftsorientierung" heißen. Das ist keine Wissenschaftsaffirmation. Denn diese geht einmal von "einem Parallelismus zwischen Fachwissenschaften und Schulfach aus" (Heurson 1989, S.592); zum zweiten sollen allein Lern- und Entwicklungspsychologie Maße der Proportionierung und Komposition von Lehr-Lernsituationen liefern. Dagegen meint Orientierung an der Wissenschaft einerseits, "daß sich alles schulische Lernen vor den Gesetzen und Erkenntnissen der Wissenschaft ausweisen muß. Dies gilt für alle Fächer des schulischen Kanons" (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S.39. Und andererseits bezieht sich Wissenschaftsorientierung auch auf das Herstellen und Gestalten des Unterrichts, eingeschlossen die Erziehung. Denn nicht nur das Thema, der Stoff, sondern auch das absichtsvolle und geplante Lehr-Lernarrangement, die Artikula-

¹ In A. Holzbrechers Resümee "Subjektorientierter Didaktik" (in: DDS: Neue Wege in der Didaktik? 5.Beiheft 1999, S. 141-168) wird zwar von "Anforderungen von außen", von "äußeren Widerständen", vom "Bild der äußeren Welt" (ebd., S.160), von einer "lebensweltliche[n] bzw. eine[r] historisch-gesellschaftliche[n] Ebene" im didaktischen Prozess (ebd., S.163), ebenso von "dialektische[n] Bezüge[n]" (ebd.) gesprochen, was zunächst dem Eindruck widerspricht, Subjektive Didaktik enthebe sich aus der Opposition von Subjekt und Objekt. Doch ist auch das "Äußere" letztlich und lediglich eine Konstruktion (ebd., S.162), oder vielleicht "Ko-Konstruktion", also stets nur "subjektiv" zugänglich: ein soziologischer Befund, der mit konstruktivistischer Erziehungsauffassung stark positiv korreliere (Wyrwa 1995, S.37).

tion, müssen begründet werden können. Eine Last, die mit Hilfe der Wissenschaft, demnach von den Fachwissenschaften und der Didaktik, abzutragen ist.

Allerdings, sechs Gefährten gehen dem listigen Odysseus verloren. Was könnte durch die Wissenschaftsorientierung drohen? Befürchtet wird z.B., dass die Wissenschaft "das nichtwissenschaftliche Wissen [...] verkürzt (leugnet, verarmt, verfälscht etc.)", aber nicht "veredelt (fundiert, präzisiert, rationalisiert, vervollkommen)", wie es versprochen worden ist (Schneider 1992, S.7): dass die "Wissenschaft als Lieferantin reduzierter menschlicher Selbstbilder" (ebd., S.9) fungiert, wir (alle), anders gesagt, gegenüber der Wissenschaft nicht mehr zu Wort kommen. Doch ist die panische Flucht uncool. Wie auch Odysseus hineinschlüpfte in die ruhmvolle Rüstung und zwei lange Speere in die Faust nahm, verteidigt man sich am besten mit rationaler Argumentation.

Wissenschaftsorientierung zielt mit Interesse an Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung (Mittelstraß 1982, S.179ff.) "darauf ab, die lebensgeschichtlich und damit immer auch gesellschaftlich bedingten, subjektiven Horizontbegrenzungen aufzuklären und aufzulockern und Anregungen zur Horizonterweiterung zu geben" (Klafki 1996, S.167). Sie stärkt eine Person für eine vernünftige Opposition mit der Welt und begünstigt das Eingreifen in diese Welt. Also ist es Aufgabe der Didaktik, Lehrkräfte zu befähigen, "den Lernenden zu helfen, die Inhalte des objektiven Wissens über die Welt in die Strukturen ihres Denkens zu übernehmen" (Dubs 1995, S.22f.), damit sie denkbestimmt (vernünftig) handeln können. - Ich konstatiere: die wissenschaftsorientierte Didaktik favorisiert Kritik als Subjektorientierung.

5. Identität

Die Definition bei Habermas lautet: Gelungene Ich-Identität sei "jene eigentümliche Fähigkeit sprach- und handlungsbefähigter Subjekte, auch noch in tiefgreifenden Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur, mit denen sie auf widersprüchliche Situationen antwortet, mit sich identisch zu bleiben" (Habermas 1976, S.93). Den Ausbau ebendieser Fähigkeit des Individuums, in einer Welt, für die die Soziologie Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung ausgemacht hat, "der Zersplitterung Herr zu werden, ohne daß ihm von außen eine Einheit kollektiv übergestülpt wird", heißt man Individuation, kurz: die Bildung personaler Identität oder die Konstitution des Individuums (Lorenz 1995, S.191). Diesen integrativen Prozess, sich selbst als Einheit in der Vielheit zu begreifen (Rehfus 1980, S.23), vollzieht niemand ohne Weltbezug und allein. Personale Identität ist ein Produkt des Gefechts zwischen Subjekt und Objekt im geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext. Ohne rationales historisches Denken wird jedoch um dieses Geflecht nicht gewusst. Und was sollte Identität, die einer autonomen Person zukommen soll, ohne kontrolliertes Geschichtsbewusstsein bedeuten?

Ich denke so: Ausgehend von der Tatsache, dass Identitätsansprü-

che der individuellen Subjekte unvermeidbar aufeinandertreffen, und hochhaltend die gerechte Norm, dass diese "nicht einfach gegeneinander >durchgesetzt< werden [sollen], steht eine *moralische* Lösung des personalen Identitätsproblems zur Diskussion. [...] Dabei geht es um das Ausbilden gemeinsamer, miteinander verträglicher Identitäten" (Krebs/Kambartel/Jantschek 1995, S.90). Es ist m.a.W. für Individuen entscheidend, "daß sie sich im Rahmen ihrer Selbstfestlegungsfähigkeit eine bestimmte, moralisch qualifizierte Lebensform wählen" (Mühlfeld 1991, S. 107). Damit dies gelingt, muss sich das individuelle Subjekt als das "Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" erfahren (Marx 1845/1988, S.199), mit dem Effekt, seine Individuation und die der anderen in der Geschichte verorten zu können (Lorenz 1995, S.227). Warum ist das nützlich? Weil ohne Geschichte ethische Entscheidungen, die den Prozess der je aktuellen Individuation konstituieren, nicht zu begründen sind. Und Geschichte, wo kommt die her? Sie ist ein kognitives, mit Wissen und Kenntnis gefügtes Umfeld, in dem sich das an "moralisch qualifizierte Lebensform" interessierte "Ich [...] als *möglich* entwerfen können [muss]. Dies geschieht in einem *Geschichtsentwurf*" (Rehfus 1980, S.180). Klar und deutlich ist, nicht irgendein (willkürlicher und spinniger) "Geschichtsentwurf", denn Autonomie ist zwecks gedeihlichen Zusammenlebens geboten. Autonomie, das Distanzieren von Unvernunft und das Anpassen an Vernünftiges (Lorenzen 1989, S.137ff.), was meinem Verständnis nach personale Individuation durchdringen soll, zielt pragmatisch auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und weitergehend auf die Verbesserung der Umstände, weil wiederum ein individuelles Subjekt Individuation "*frei* nur im Zusammenhang der *gerechten* Ausbildung seiner *Sozialität* vollbringen [...]" (Lorenz 1995, S.227) kann. Das Geschichtskonzept also sollte "autonome, selbstbewußte Ich-Identität gewährleisten. [...] Der Geschichtsentwurf muß in sich Autonomie fassen und nicht Fremdbestimmung etablieren wollen" (Rehfus 1980, S.181), was auch meint, dass aufwändig und zeitintensiv daran gebaut werden muss. Eben mit Einbezug der Historie: "Geschichtswissenschaft ermöglicht eine Befreiung von Handlungszwängen durch verdrängte und unbegriffene Vergangenheit [...], indem sie die Überholtheit, Unzeitgemäßheit und Unangemessenheit gewordener Lebensverhältnisse vor der objektiven Möglichkeit anderer Verhältnisse erweist oder zu erweisen befähigt, [...] ermöglicht [...] eine reflektierte Vergegenwärtigung gedachter und gelebter, antizipierter und gelungener oder gescheiterter Möglichkeit menschlich-gesellschaftlicher Existenz, die der Norm einer vernünftigen historischen Selbstverständigung entspricht" (Bergmann 1997, S.250).

6. Geschichte

a) Objekt "Geschichte"

Der Subjektiven Didaktik kommt entgegen, dass ein Verlust der Geschichte zu vermerken ist: "Indem die Menschen in Individualisierungsschüben immer wieder aus sozialen Netzen herausgelöst und privatisiert werden, geschieht [...] ein Doppeltes: Einerseits werden die Wahrnehmungsformen privat, und werden zugleich - in der Zeitachse gedacht - *ahistorisch*. [Die] Zeithorizonte der Lebenswahrnehmung verengen sich immer mehr, bis schließlich

im Grenzfall *Geschichte zur (ewigen) Gegenwart* schrumpft und sich alles um die Achse des eigenen Ichs, des eigenen Lebens dreht" (Beck 1987, S.58). Die Konzentration aufs Subjekt ist für dieses Phänomen ein Indikator. Man weiß der Geschichte nichts mehr Relevantes zu entnehmen, Langfristiges hat keine Konjunktur (Sennet 1998, S.57ff.): "Geschichte trickst dich aus, so daß du nicht den Wert von dem erkennst, was jetzt geschieht. Geschichte ist tot, aber das Hier-und-Jetzt *lebt*. Geschichte ist neidisch auf das Hier-und-Jetzt - neidisch auf das Leben" (Coupland 1994, S.244).

Der Subjektiven Didaktik hilft, dass der moderne Geschichtsbe-
griff in die Kritik geraten ist. Es gibt eine Tendenz zur Elimination des Begriffs "Geschichte" als Kontamination von "Historie" und als Kollektivsingular (Veraart 1995, S.750). Denn der abstrakte Zusammenschluss von Einzelgeschichten zu einer eigenen geschichtlichen Zeit wird als hegemoniale Konstruktion und als dem individuellen Subjekt fremd gescholten. Diskutiert wird, ob denn im Zuge der Globalisierung ein Gegenstand wie Geschichte in einem Allgemeinbegriff noch erfassbar sei. Ob historische Forschung und Theorie der vorbeibrausenden Realität dynamisch gewachsen sei? Einerseits sei die wissenschaftliche (historische) Denkungsart dezidiert abendländisch, andererseits formuliere die Fachdidaktik bislang die Geschichte (lokal) für die nationale Schule. Habe man zudem im Blick, dass jeder Schulabgänger ein "global player" werden könne, sei die Frage zu stellen, ob Geschichte als ein Objekt bzw. als ein *Objekt* zuzumuten sei. Stattdessen erscheine es angemessen, jedermann die Geschichten (stories) zuzugestehen, die er - einfallsreich wie er ist - auch für sein eigenes "glokales" Leben gebrauchen könne. Der Trend geht zur Alltags- und Mikrogeschichte; in den Mittelpunkt rücken die "konkreten Wahrnehmungen und Verantwortlichkeiten [, p]artielle Erinnerungskulturen" (Jacob 1999, S.52).

b) *Geschichten als Zierat*

Richtig ist, dass niemandem eine "Regel zur Verfügung steht, nach der sich das Ende einer Geschichte aus ihrem Anfang ableiten ließe [...], daß das, was wir durch unsere Geschichte sind und die Gattung Mensch durch ihre Geschichte ist, sich nicht als Resultat ungebrochener Handlungsrationalität verständlich machen läßt" (Veraart 1995, S.751; o.Herv.). Festzuhalten bleibt, dass "Denkmodelle der einen universalen Menschheitsgeschichte" an Überzeugungskraft verloren haben, dass es aber falsch wäre zu glauben, man könnte sich die Konfrontation mit "der einen realen Geschichte der heute lebenden und leidenden Menschen" ersparen (Oelmüller 1997, S.119).

Und so kann doch die Alternative zur "objektiven Geschichte" nicht die "Welt als Wille und Design" sein (Kurz 1999)! Sich nach Geschmack und Laune mit historischem Accessoire und Ornament auf seinem Weg zum Gesamtkunstwerk voranzubringen (Gobel/Clermont 1999), das ist nur Glimmer und Glamour.

7. *Subjektorientierung, obskurante*

"Der Trend [des Subjektivismus] verstärkt sich zusehends. Nicht nur, daß spezifisch neue "unmittelbare" Bereiche erschlossen werden [...], sondern auch traditionell diskursive Disziplinen werden vor-begrifflich unterlaufen" (Rehfus 1980, S.14f.). Darunter die Geschichte und die Didaktik als Wissenschaft selbst. Subjektive Didaktik will ungesatteltes Erlebnis, zündende Direktheit, neue Sensibilität, statt Gegenüberstellung mit der geschichtlichen Welt ihre Einverleibung als süßer Brei. "Identitätsarbeit" soll stattfinden im Verein mit "De-ontologisieren" der historischen Tatbestände, als "Ent-Trivialisieren", was anzeigen soll, dass es geschichtliches Wissen als übersubjektives, allgemeines und allgemeinverbindliches Faktum und Datum nicht gebe. Weg vom wissenschaftlichen Studium welscher Objekte, keine Plage mit (zunächst) Unzugänglichem (z.B. wegen der "Fremdwörter"), aber hin zu Dingen und Geschehen ohne Ecken und Kanten, zu Lerninhalten, die durch Windschlüpfrigkeit, Gleitfähigkeit, geringe Widerständigkeit der Lerninhalte ausgezeichnet sind (Rumpf 1996). Angesteuert wird der Lehrstoff, der keine Spuren eines didaktischen Präparats aufweist, der ohne schmerzhaftes Wehen den Subjekten selbst entspringt. Wir reden über die Dummheit einer Konzeption.

a) Das triviale Geschichtsbewusstsein,

das nun zur Verdeutlichung meiner Sorge im Zentrum steht, ist ein "Komplex, der nur mehr höchst locker oder gar nicht von den Ereignissen der Geschichtswissenschaft geprägt ist" (Schröken 1997, S.31). Zwischen Geschichtswissenschaft und diesem findet sich noch ein Komplex "der Populärvorstellungen, die weder als strikt wissenschaftlich noch als trivial charakterisiert werden können" (Schröken 1997, S.31). Ich führe jetzt also eine extreme Position vor, um die Anlage zum Obskurantismus der Subjektiven Didaktik überdeutlich sichtbar zu machen. Diese Spielart didaktischen Denkens zeigt plastisch, dass die in Reflexion vorzunehmende Unterscheidung von Handlungs-subjekt und Handlungs-objekt keinen Raum erhält, keine Zeit zugesprochen bekommt, dass die Opposition von Subjekt und Objekt weder als sachliches noch als soziales Verhältnis existiert.

b) SchülerInnen,

gefragt, was sie denn in Geschichte (in der Schule) gelernt hätten ("Gemerkt habe ich mir 1789, aber was da war, ich habs vergessen."), referieren (oft) nicht nur nicht geschichtliche Wahrheiten (Gardner 1993), sondern erzählen eigene (abwegige) Geschichten. Etwa: "Beeindruckt hat mich die Art und Weise wie der Perikles mit seinem Zwiebelkopf umgeht. Wie der in der Öffentlichkeit auftreten und Reden schwingen kann. Und daß das Aspasia nicht gestört hat. Genieren hätte sie sich ja können. Aber die Frau hat sich nicht abschrecken lassen von Mißgeburten, genauso wie Mutter Theresa und die Merkel." Statt solche Produktion als absurd zu schelten und zu dequalifizieren, nun das Plädoyer aus der Subjektiven Didaktik genau für solche Evokation. Was sei denn (bisher) der (übliche) Maßstab der Bewertung bzw. der Abwertung von schülerproduzierten "Geschichtsgeschichten", wird gefragt, die sich "aus Fehlern, Vorurteilen, falschen

subjektiven Prämissen oder gänzlich abstrusen Vorstellungen [zusammensetzen]" (Knigge 1993, S.7)? Ausschließlich die "Wissenschaftsferne bzw. -nähe"! An objektivem (theoretischem) Wissen werde (bislang) die Leistung gewogen und für unwert befunden. Wer aber aburteile, lasse "die Frage nach weiterem oder anderem Sinn [...] gar nicht erst aufkommen" (ebd.). So entgehe ihm vieles. Denn die "aus fachwissenschaftlicher Perspektive scheinbar wenig bedeutsamen, ab-seitigen Reaktionen [sind] hochsignifikant. Sie bringen in bezug auf das Vergangenheitsmaterial Wahrheitsmomente zum Vorschein, die weit über abfragbares und quantifizierbares Wissen hinausgehen" (ebd., S.18). Gegen das Verdikt entgleister Geschichtsgeschichten steht also die Wertschätzung der eruptierenden Innereien des Subjekts: Ein geschichtlicher Gegenstand wird zum Sichselbsterleben, Bühne der Verzierung, für die man gelobt wird. Anerkennung gebühre der "Vergegenständlichung besonderen Eigen-Sinns besonderer Subjekte" (ebd., S.9). Denn mit der Disqualifikation werde "die Unabdingbarkeit von Subjektivität für die Aneignung von Geschichte" (ebd., S.1) übersehen, die gerade durch Entgleisungen unterstrichen werde. "Einerseits evoziert der historische Gegenstand etwas am Subjekt, beispielsweise Assoziationen, Erinnerungen und Querverbindungen, Gefühle und Körperzustände. [...] Andererseits zeigen [entgleiste Geschichtsgeschichten], daß die Subjekte selbst sich in den historischen Stoff einbilden, etwa mit Vorerfahrungen, affektiven Prägungen und (unbewußten) Wünschen" (ebd., S.23; o.H.). Das Ineins von Subjekt und Objekt ist didaktisches Proprium (Glasersfeld 1995, S.13).

c) Propagiert...

...wird nicht die argumentationszugängliche Lehr-Lernsituation, nicht das rational gestaltete Objekt, der wissenschaftlich abgesicherte Gegenstand der Geschichte, sondern die Auswicklung des Subjekts in Unmittelbarkeit ohne Opposition. Die verantwortliche Lehrkraft ist in ihrer Hochform quasi "therapeutisch" (Wyrwa 1995, S.41) tätig: "Verstehen im Geschichtsunterricht [muss] in einer Haltung [der Lehrperson] gründen, die darauf ausgerichtet ist, selbst die abstruseste[!] Geschichtsgeschichte [der Lernenden] zugleich als wahr und als verfehlt zu behandeln; als wahr und verfehlt zugleich, damit in der scheinbar bloßen Korrektur eines Fehlers ein sich so artikulierender Sinn des Subjektes nicht zum Verstummen gebracht und das Subjekt in noch tiefere Entfremdung gestürzt wird" (Knigge 1993, S.26).

d) Das Adeln...

...der Produktion von "entgleisten Geschichtsgeschichten" zum didaktischen Programm erleichtert den Weg in die Geschichtslosigkeit. Die Subjektive Didaktik "[liquidiert] den Gegenstand, in den sie einführen will" (Gruschka 2002, S.334). "Die frohe Botschaft lautet: Warum so frustrierend, wenn es einfacher geht?" (ebd., S.335). Mit dem Verschwinden der Wirklichkeit durch Verlust materialen Wissens und der Mühe methodischen Begreifens von Zusammenhängen bleibt nur, Geschichte als individuelles Erlebnis attraktiv zu machen und zu Bekenntnissen zu locken. Konsequenz wäre dann der Abschied der Geschichtswissenschaft aus der Geschichtsdidaktik. Geschichte

(aus) der Geschichtswissenschaft würde nicht (mehr) gebraucht.

e) *Obskurant*

Wenn es dann beim Subjektiven Didaktiker heißt, es gehe wirklich nicht darum, "einem historischen Relativismus das Wort zu reden" (Knigge 1993, S.27), so fällt das schwer zu glauben. Zwar steht geschrieben: "Unbestreitbar ist, daß der Umgang mit dem Vergangenheitsmaterial nicht beliebig sein kann und daß nicht jede Geschichtsgeschichte wahr ist" (ebd.); das erscheint mir aber nur so gesagt, es tönt nur konsensfähig, denn die Mühe der Erarbeitung von objektiver Geschichte wird mit folgenden Worten abgetan: "[H]ier [...] wird [aber] deutlich, daß Aufklärung im Kern als (notfalls) chirurgische Intervention gedacht ist: Momente falschen Geschichtsverständnisses müssen auf dem Weg der Distanzierung abgestoßen und entfernt werden, damit richtiges Verständnis an seiner Seite implantiert werden kann. Regelrecht verobjektiviert ist das Geschichtsbewußtsein, wenn es von Subjektregungen weitgehend frei ist. Daß das Subjekt hierin keinen heilsamen, sondern einen verstümmelnden Eingriff sieht, ihn nicht als Einführung in die Geschichte sondern als Austreibung aus ihr erlebt, daß es sich deshalb gegen solche Interventionen sperrt, hartnäckig bei seinen Überzeugungen bleibt, sie notfalls versteckt und übertüncht, weil es mit seinen Erfahrungen, Gefühlen und seiner Geschichte im Abzustoßenden enthalten ist, ist naheliegend und erklärt [...] die Hartnäckigkeit, mit der das Entgleiste sich gegen solche Aufklärung sperrt" (Knigge 1993, S.11; o.H.). Jedoch wird es leuchtend klar, dem Subjektiven Geschichtsdidaktiker fehlt die Terminologie: "Chirurgische Intervention", "abstoßen", "entfernen", "implantieren", "heilsam", "verstümmeln", "Eingriff", "als Austreibung erleben", das gehört nicht der Geschichtswissenschaft und nicht der Didaktik an. Das ist verdächtig, der Untertext ist Lamentation: Seht nur, was Andere (Intellektuelle, Aufklärer, Fremde) einem alles antun können!²

² Wie verhält man sich zu folgender Festtagsrede? "Im antiken Griechenland rangen Athen und Sparta um die Vormacht. Sparta besaß eine einzigartige Organisation. Sie ordnete den Menschen kategorisch dem autoritären Staat ein. Sie unterwarf ihn. Das Ziel der Organisation war, jederzeit zu einer Aggression gegen andere Griechen bereit zu sein. Sparta glaubte, nur eine straffe Organisation sichere die Überlegenheit. Athen dagegen baute auf demokratische Prinzipien, wie man sie damals verstand, auf die Rechte seiner Bürgerinnen und seiner Bürger, soweit sie frei waren, auf die Entfaltung von Philosophie und die Entwicklung der schönen Künste als Ausdruck menschlichen Sinngehalts. Athen wurde Vorbild für die abendländische Kultur. Athen blieb. Sparta verging. Athen überdauerte, weil es sich auf die eigenen Kräfte besann und nicht spartanisch wurde [...]; weil es treu zu seinen Prinzipien stand und jede Versuchung zurückwies, fremde Kultur-elemente an die Stelle der eigenen zu setzen, weil es sich im Glauben an seine Philosophie nicht beirren ließ. Jeder kann von jedem auf dieser Erde etwas lernen. Jedes Volk von jedem Volk, jeder Mensch von jedem Menschen. [...] wir dürfen nie vergessen, daß wir immer uns selbst, unserer Geschichte, Kultur und Menta-

f) *Fazit*

Es stimmt, dass Geschichte nicht ausschließlich als Gegenstand der Wissenschaft gegeben ist, und dass Geschichten des Alltags "Entlastungsfunktion, Prestigefunktion, Stabilisierungsfunktion, Rechtfertigungsfunktion (Schröken 1997, S.31f.) haben. Töricht

lität treu bleiben und unseren eigenen Weg gehen müssen. Wir müssen stets die Augen offenhalten und überall lernbegierig sein. Doch wir dürfen nicht kopieren, nicht Sparta werden wollen. Wir müssen Athen bleiben" (Briam, K.-H.: Neue Technologien - Veränderte Führungsformen. In: Zimmerli, W.Ch. (Hrsg.): Herausforderung der Gesellschaft durch den technischen Wandel. Düsseldorf 1989, S.264-277, S.277).

Eine "entgleiste Geschichtsgeschichte", fürwahr! Warum? Defizitäres historisches Wissen muss konstatiert werden, denn man mag zwar den ersten Satz als wahr hinnehmen, doch Kriegsgelüste, Unterdrückungsabsichten, Überlegenheitsdenken betreffen Athen (Zimmermann, H.D./Heres, G.: Sparta. In: Irmscher, J.: Lexikon der Antike. München 1987, S.520-521). Thukydides kommentiert die Politik des Perikles: "So war es dem Namen nach Demokratie, in Wirklichkeit aber Herrschaft des ersten Mannes"; Athen exportierte nicht Demokratie, lediglich deren Namen (Will, W.: Perikles. Reinbek bei Hamburg 1995, S.85). Athen, das war der Hegemon seiner Zeit (ebd., S.83ff.), den die "Verbündeten [mehr] haßten, als sie vordem den persischen Feind gefürchtet hatten. Militärischer Druck und wirtschaftliche Erpressung [...] waren die wichtigsten Klammern, die Athens Herrschaft über die Bündner [im attischen Seebund] zusammenhielt" (ebd., S.83). "Mit Überredung oder Gewalt installierte es [...] demokratische Systeme, in denen aber keineswegs die Gesamtheit der Bürger mittels freier Wahlen die Macht ausübte, sondern eine vom Hegemon Athen abhängige politische Elite" (ebd., S.85). Zum innenpolitischen Klima: "Sophokles übte [...] Kritik an Perikles", "Aischylos [...] verließ die Stadt, bevor der aufstrebende Alkmeonide zu größerem Einfluß kam. Die Komödiendichter sahen im späten Perikles den Tyrannen und Kriegstreiber, dieser in jenen verleumderische Hetzer und Staatsfeinde, die es durch einen Maulkorberlaß mundtot zu machen galt" (ebd., S.113). "Haß gegen Fremde und Andersdenkende" in Athen (Prozesse gegen Anaxagoras, Aspasia, Phidias) (ebd., S.96). Von "Bürgerinnen" nicht die Rede, und sehen wir von den Sklaven ab, dann war der Rest tatsächlich frei, soweit er frei war. Es gewann Sparta und es verlor Athen (den Peloponnesischen Krieg). -: Also, Sachverhalte, die die Alte Geschichte betreffen, stimmen nicht, sind keine Tatsachen, stellen damit keine Wirklichkeit dar. Die Wirklichkeit des antiken Athen verschwindet, - Legende ersetzt sie. - Und was steht zwischen diesen Zeilen? Was ist der "Untertext", den der Redner mit spricht (Knigge 1993, S.12): Überdauern - Besinnung auf eigene Kräfte - Treue zu seinen Prinzipien - Zurückweisung jeder Versuchung - Augen offenhalten - fremde Kulturelemente - Unbeirrbarkeit - Volk - dass wir immer uns selbst, unserer Geschichte, Kultur und Mentalität treu bleiben und unseren eigenen Weg gehen müssen, -: das ist eine beklemmende Moral von der Geschicht'. Obskurantismus nutzt Abstrusität als Transportmittel.

wäre, dies zu leugnen und wegzudefinieren. Allein, mit dieser lässt sich eine Identität in Auseinandersetzung mit anderen nicht vernünftig stiften, und völlig rätselhaft ist mir, was triviale Geschichtsgeschichten (die keine Alltagsgeschichte repräsentieren) dazu beitragen könnten. Deswegen ist das Objekt "Geschichte", das für die Individuation gebraucht wird und nur als extraordinäre Erfahrung zu haben ist, die sich nicht einfach einstellt, ein zusätzliches Thema.

Die Geschichte des Geschichtsunterrichts ist das, was durch begründete und bewiesene Aussagen der einschlägigen Wissenschaft dargestellt wird. Lernende müssen dies nicht einfach schlucken; an Eintrichterung ist mit Wissenschaftsorientierung gar nicht gedacht. Aber an schweißtreibende Anstrengung: "Der Schüler konstituiert *sich* nur *im* und *durch* das von ihm als Objekt Konstituierte. Entscheidend ist, daß der Schüler um die symmetrische Konstituierung seiner selbst in der Objektkonstituierung *weiß*" (Rehfus 1980, S.178). Dumm ist, das "scholastische Paradigma der Erziehung [...] einfach überspringen oder verdrängen [zu wollen]" (Prange 2000, S.68). Dumm ist die "Biographisierung der Pädagogik" dann, wenn sich "auch die pädagogische Reflexion [...] in die Abhängigkeit individueller 'Entwürfe' begibt und das eigene Erleben als ihr erstes und letztes Argument rechtfertigt" (ebd., S.79). Leider ist die "Tendenz zur Infantilisierung des Lernens [...] unübersehbar. Sie wird getragen von der Sorge, das Lernen könnte schwer, ernst und belastend sein" (ebd., S.262).

8. *Aber die Empfindung, das Gefühl ...*,
ist es nicht so, dass herkömmliche Didaktik verschult ist, daß Schüler und Lehrkräfte als Menschen aus Fleisch und Blut mit eigener Biografie oft keine Aufmerksamkeit finden? Wo bleibt das lernende Subjekt mit seiner Freude oder Enttäuschung, mit Stimmung und Laune? Darf man Erlebnisse nicht haben? Es stimmt schon, auch ich redete bisher betont kognitiv von personaler Identität. Deswegen mag Individuation als rein intelligentes Vermögen erscheinen, als herzlose Weltverarbeitung ausschließlich im Kopf. Jedoch, weil Gefühle "Komplexcharakter" haben, geht es nicht, "sie von kognitiven Prozessen abzutrennen" (Dörner/Stäudel 1990, S.320). Jede Kognition hat ihren Geschmack. Eine "Emotion faßt bestimmte Merkmale der Situation, in der das Individuum steht, zu einem [in bestimmter Weise modulierten] 'Lagebericht' zusammen. [...] [A]ufgrund dieses Lageberichts [erfolgt] eine bestimmte Steuerung sowohl der inneren als auch der äußeren Prozesse" (ebd., S.301). Emotion und Ratio wirken vereint handlungsleitend. Es ist demnach jedem vernünftigen Lehrenden ein Ziel, Wohlgefühl (z.B.) im Geschichtsunterricht zu wecken, der dazu da ist, "ein Geschichtsbewußtsein zu ermöglichen, das eine Identität von Individuen und Kollektiven im zeitlichen Wandel verbürgt, eine vernünftige gesellschaftliche Praxis fördert und Geschichte als einen Prozeß begreift, dessen humane Qualität durch menschliches Handeln gesteigert werden kann" (Bergmann 1997, S.247). Warum soll die Mühe darum keinen Spaß machen? "Die Geschichtsdidaktik verpflichtet den Geschichtsunterricht und jede andere absichtsvolle Vermittlung und

Darstellung von Geschichte auf die Rationalität des historischen Denkens und Argumentierens" (ebd., S.252). Für Aufklärung und gegen Geraune und Dunkelmänner. Man muss sich Autonomie, die sich etwa in der Distanz von "Verschwörungsnarrationen", "kollektivem Boulevardbewußtsein", "Mythenproduktion", dem Anführen jeder "Lappalie als Ausweis der Ereignisse hinter den Ereignissen" zu zeigen vermag (Roth/Sokolowsky 1999, S.14), wie es sich für selbstbewußte Ich-Identität gehört, als erhebenden, freudvollen Zustand vorstellen. Und natürlich ist sie eine "intellektuelle Kategorie" (Rehfus 1980, S.211), ohne Reflexion des Erlebens, ohne dessen Spaltung in die Opposition von Subjekt und Objekt nicht verfügbar.

8. *Metatheoretisches*

Heutzutage, nach PISA, angesichts des Ausbaus der Empirie zum Empire, wird streng gefragt: existiert "Identität", sind dies reale=beweisbare Vorgänge, die ich skizziert habe? "Eine Theorie ist desto besser, je mehr sie durch empirische Daten gestützt ist" (Herkner 1991, S.22). Dies hat Konsequenzen für die Normierung der Begriffe, mit denen Beschreibungen und Analysen erfolgen, dann Erklärungen und Voraussagen formuliert werden (ebd., S.21). Vorerst kein Widerspruch! Unbehagen allerdings, sollte gemeint werden, nur alles dies, was in Operationalisierung und kleingearbeiteten Standards aufgehe, dürfe *exakt* genannt werden. Hat also personale Identität innerhalb der Wissenschaft überhaupt einen Platz als ein terminologisch gesicherter Prozess? Wird Individuation ein Opfer des empiristischen Sinnkriteriums, des Verifikationsprinzips, nach dem Sinnhaftes von Sinnlosem unterscheidbar sein soll, mit der Konsequenz, letzteres metaphysisch rigoros aus der Wissenschaft zu streichen? Oder macht das Abgrenzungskriterium verstanden als Prinzip der Falsifizierbarkeit, durch das nach Popper nicht-wissenschaftliche von wissenschaftlichen Aussagen abgegrenzt werden, die personale Identität zu einem Gegenstand, über den zu sprechen zwar nicht gleich sinnlos ist (Janich 1995), der aber doch lediglich Sitz und Stimme in der Pädagogik von Pensionären zu beanspruchen vermag? Muss ich meine Klage in motorische und messbare Terme übersetzen (Wolters 1995)? - Was machen die Psychologen?

a) *Psychologie...*

...ersetzt den Begriff der "Identität" durch "Identitätskonzept" (Krappmann 1989, S.716). Beklagt wird der Mangel an ausreichendem quantitativen und experimentellen Datenmaterial der Persönlichkeitsentwicklungstheorien (Gage/Berliner 1996, S.141). Der Wahrheitsgehalt von Eriksons Theorie gilt manchen nach wie vor als substantiell (ebd.). Aktuell erforscht wird das "Selbstbild" bzw. die "Selbstbilder" (Herkner 1991; S.361ff.) oder das "Selbstkonzept", worunter eine "Gedächtnisstruktur" zu verstehen angeregt wird, derart dass das "vielfältige im Laufe des Lebens erworbene Wissen über die eigene Person in einer hierarchisch aufgebauten Gedächtnisstruktur repräsentiert ist" (Wild/Hofer/Pekrun 2001, S.228). Dieses Wissen ist nicht allein deklarativ, sondern prozedural, umfasst auch Anweisungen, "wie wir uns in verschiedenen Situationen verhalten wollen oder sollen"

(Herkner 1991, S.361). Selbstopaspekte werden je nach deren "chronischer und momentaner Zugänglichkeit" aktiviert, wobei nur diese Selbstbildteile Verhalten und Informationsverarbeitung steuern; sonst lässt sich sagen, dass das gesamte Selbstbild "ziemlich stabil und änderungsresistent ist" (ebd., S.362f.).

b) Wissenschaft

Ich bin mir gewiss, dass mein vorliegender Text um personale Individuation den Rahmen dessen, was in einer empirisch-psychologischen Konzeption zu behaupten erlaubt ist, sprengt. Der Verbund von begriffener Geschichte (der Historie) und Identität wird nicht angesprochen. Das liegt an unseren verschiedenen Argumentationszwecken. Die Psychologie, die die Beobachtung und eine Analyse von empirisch feststellbaren (kausalen und funktionalen) Wirkungszusammenhängen betreibt, will anderes als ich, der ich die Individuation normativ in einen begrifflich spekulativen Gründezusammenhang einbaue und (immer noch) auf Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse hoffe, die von autonomen Personen voranzubringen ist, um letztlich personale Identität zu ermöglichen. Meinetwegen können beide Konzeptionen für wissenschaftlich gelten: Wissenschaft als "Lebensform" (Mittelstraß 1982). Denn, was heißt "Wissenschaft"? Wissenschaft im weiteren Sinne ist eine "Bezeichnung für eine Lebens- und Weltorientierung, die auf eine spezielle, meist berufsmäßig ausgeübte Begründungspraxis [...] angewiesen ist" (Kambartel 1996, S.717). Was meint Begründungspraxis? Eine "theoretische Behauptung oder praktische (normative) Orientierung heißt begründet genau dann, wenn sie gegenüber allen vernünftig argumentierenden Gesprächspartnern zur Zustimmung gebracht werden kann" (Kambartel 1980, S.272). Diese an konstruktive Wissenschaftstheorie und dialogische Wahrheitstheorie angelehnte definitonische Beschreibung von Wissenschaft und Begründen zeigt den Weg für eine wissenschaftliche Schulpädagogik, in der meine Überlegungen ihren systematischen Ort haben, die neben einem deduktiven und rekursiven auch einen progressiven und diskursiven Begründungsbegriff handhabt. Niemand soll in der Forschung und Theorie das Monopol haben. Um intersubjektiv, objektiv, prüfbar, zustimmungsfähig in der Schulpädagogik zu handeln, wollen wir gelten lassen, dass für die Deskription, Analyse und Kritik von schulpädagogischen Sachverhalten auch Begriffe verwendet werden können, die "in erster Linie *philosophische* [und *pädagogische*] Begriffe [sind], und erst in zweiter Linie allgemein wissenschaftliche Begriffe, die einen empirischen Hintergrund haben" (Carrier/Mittelstraß 1989, S.280). Der Begriff der personalen Identität und "Kritik", "Aufklärung", "Vernunft", "Autonomie" gehören dazu.

9. Kirke

Wovor also könnte die Kirke den Subjektiven Didaktiker wie einst Odysseus warnen, falls sie ihn nicht, wie sie es auch mit dessen Gefährten hätte tun können, in einen Esel verwandelt? Dass er, statt seine Kunden in der Einseitigkeit der Selbstverwirklichung irregehen zu lassen, sich Selbstverwirklichung *und* Selbstbestimmung zum Ziele nehmen sollte (Mittelstraß 1989, S.57), die beide die objektive geschichtliche Welt als Aktionsfeld

brauchen. Trauer müssen wir sonst alle tragen, denn in einer Situation des Weltverlusts bliebe dem Subjektsein nichts anderes übrig als "Subjektivität einfach zu sein" (ebd., S.58). Daher werde eingetreten für den permanenten Prozess der personalen Individuation, aber wider das Selbst im "Muster des zirkulären Subjekts" (Schulze 1999, S.91). Denn die damit verbundene Orientierungslosigkeit ergibt vielleicht ein artifizielles Gesamtkunstwerk, aber lässt sich nicht zur Tugend stylen. Übrig bleibt hingegen ohne methodisch geordnete Geschichte als Möglichkeit der Verortung der Identität das Leidbild des "Volltrotzels des Kapitalismus" (Kurz 1999, S.27) oder mit Adorno gesagt: der "Dumme August" (Adorno 1988, S.176).

Dr. Roland Bätz
Markusplatz 3
D-96047 Bamberg

Literaturliste

Adorno, Th. W.: Minima Moralia. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1988.

Bätz, R.: Metatheoretische Überlegungen zur Didaktik. Frankfurt am Main (Lang) 2003.

Beck, U.: Jenseits von Stand und Klasse. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1987, S.35-75.

Bergmann, K.: Geschichte in der didaktischen Reflexion. In: Bergmann, K., Fröhlich, K., Kuhn, A., Rösen, J., Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber (Kallmeyer) 1997, S.245-253.

Borries, Bodo von: Erhaltet die Fachdidaktiken! In: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft 1999: Neue Wege in der Didaktik?, S. 191-205.

Carrier, M./Mittelstraß, J.: Geist, Gehirn, Verhalten. Berlin/New York (de Gruyter) 1989.

Coupland, D.: Shampoo Planet (Aufbau Verlag) 1994.

Dörner, D./Stäudel, Th.: Emotion und Kognition. In: Scherer, K.R. (Hg.): Psychologie der Emotion (Göttingen/Toronto/Zürich (Hogrefe) 1990, S.293-344.

Dubs, R.: Lehrerverhalten. Zürich 1995.

Gage, N.L./Berliner, D.C.B.: Pädagogische Psychologie, Weinheim (Union) 1996.

Gardner, H.: Der ungeschulte Kopf. Stuttgart (Klett-Cotta) 1993.

Goebel, J./Clermont, Ch.: Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1999.

Glasersfeld, E.v.: Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, Bönen (Kettler) 1995, S.7-14.

Gruschka, A.: Didaktik. Wetzlar (Pandora) 2002.

Habermas, J.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1976.

Herkner, W.: Sozialpsychologie. Bern (Huber) 1991.

Heurson, G.: Fachdidaktik. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989, S.588-603.

Huschke-Rhein, R.: Systemische Pädagogik, Bd.III, Köln (Rhein) 1989.

Jacob, G.: Dialektik des Authentischen. In: KONKRET 9/99.

Janich, P.: Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1996.

Kambartel, F.: Thesen zur "didaktischen Rücksichtnahme". In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 1(1979), S.15-17.

Kambartel, F. (1980): Begründung. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.1, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.272-273.

Kambartel, F. (1996): Wissenschaft. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.4, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.717-719.

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1996.

Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek bei Hamburg (rororo) 1985.

Knigge, V.: Triviales Geschichtsbewußtsein? Über Geschichtsaneignung und den Sinn scheinbar absurder Geschichtsgeschichten. Oldenburg 1993.

Kösel, E.: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau 1993.

Krappmann, L.: Identität. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg 1989, S.715-719.

Krebs, A./Kambartel, F./Jantschek, Th.: Person. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.3, Stuttgart/Weimar (Metzler) 1995, S.89-92.

Kurz, R.: Die Welt als Wille und Design. Berlin (Bittermann) 1999.

Lorenz, K.: Identität. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.2, Stuttgart/Weimar (Metzler) 1995, S.189-192.

Lorenz, K.: Individualität. In: Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.2, Stuttgart/Weimar (Metzler) 1995, S.227.

Lorenzen, P.: Grundbegriffe technischer und politischer Kultur. Frankfurt am Main 1989.

Marx, K.: Thesen über Feuerbach. In: Marx, K./Engels, F.: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Bd.1, Berlin (Dietz) 1988.

Miller-Kipp, G.: Konstruktives Lernen im subjektiven Bildungsgang. In: Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Bönen (Kettler) 1995, S.46-70.

Mittelstraß, J.: Wissenschaft als Lebensform. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1982.

Mittelstraß, J.: Der Flug der Eule. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1989.

Mühlfeld, C.: Bemerkungen zur binären Struktur der Moral. In: Salumun, K.: Moral und Politik aus der Sicht des Kritischen Rationalismus. Amsterdam und Atlanta 1991, S.104-123.

Oelmüller, W.: Geschichtsphilosophie. In: Bergmann, K. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber (Kallmeyer) 1997, S.119-126.

Prange, K.: Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler (Schneider) 2000.

Rehfus, W.D.: Didaktik der Philosophie. Düsseldorf (Pädagogischer Verlag) 1980.

Roth, J./Sokolowsky, K.: Der Dolch im Gewande. Hamburg (konkret) 1999.

Rumpf, H.: Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main 1996, S.472-500.

Sennet, R.: Der flexible Mensch, Berlin (Berlin) 1998.

Schneider, H.J.: Zur Einführung: Der Begriff der Erfahrung und die Wissenschaft vom Menschen. In: Schneider, H.J./Inhetveen, R. (Hg.): Enteignen uns die Wissenschaften? München (Fink) 1992, S.7-27.

Schröken, R.: Alltagsbewußtsein. In: Bergmann, K. u.a. (Hrsg.), a.a.O., S.29-32.

Schulze, G.: Kulissen des Glücks, Frankfurt/New York (Campus) 1999.

Türcke, Ch.: Vermittlung als Gott. Lüneburg (Klampen) 1986.

Veraart, A.: Geschichte. In: Mittelstraß, J.: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd.1, Stuttgart, Weimar (Metzler) 1995, S.750-752.

Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R.: Psychologie des Lerners. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie München (Urban) 2001, S.207-270.

Wolters, G. (1995): Operationalismus. In: Mittelstraß, J. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd.2, Stuttgart/Weimar (Metzler), S.1080-1982.

Wyrwa, H.: Konstruktivismus und Schulpädagogik. In: Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Bönen (Kettler) 1995, S.15-45.

Anschrift:
PD Dr. R. Bätz
Markusplatz 3
96047 Bamberg