

# Erscheinung und Vertreibung des didaktisch Bösen. Bemerkungen zu einer didaktischen Dämonologie<sup>1</sup>

## 1 Vorbemerkungen

Mit Dämonen ist man entweder verwandt, verschwägert, verheiratet, befreundet oder man ist selber einer (habe ich in Vorbereitung zur diesem Referat gelesen<sup>2</sup>). Gesetzt, dies sei wahr (und wer möchte daran zweifeln?): so könnte es schwierig sein, sich glaubhaft und dauerhaft von Dämonen zu distanzieren, sie stehen einem einfach zu nahe. Darüber hinaus muss jede und jeder selber lernen, mit seinem Daimon zu leben, nimmt man den griechischen Didaktiker Sokrates beim Wort. Allerdings meldet sich der Daimon, diese seltsame innere Stimme (zumindest bei Sokrates) nur, wenn sie etwas in Abrede stellen will, nie sagt sie, was – positiv – zu tun wäre. Das ist zwar schade, aber auch der Ursprung des wissenschaftlichen Denkens. Es ist nicht sehr kühn, von der Sokratischen Negativität eine direkte, aber doch vielfach unterbrochene Linie zum Falsifikationsprinzip und dem Fallibilismus zu ziehen. Dass aber das wissenschaftliche Wissen auch im Feld der Didaktik nur negativer Natur sein kann, ist vielleicht weniger plausibel, hat man doch manchmal den Eindruck, die Didaktik gehöre zum Reich des verordneten Optimismus.

Ich möchte als erstes ein paar Bemerkungen zu einer Argumentationsfigur machen, die man „Jesus-Sprung“ nennen kann (englisch „Jesus Jump“, hört vielleicht besser, schweizerdeutsch „Jesusgump“). Dann möchte ich die Frage aufwerfen, inwiefern der Jesusprung die didaktischen Dämonen erscheinen lässt und auch vertreiben hilft. Die furchterregenden Beispiele, die

---

<sup>1</sup> Für diverse Vorarbeiten und inhaltlichen Zusammenstellungen – im Sinne eines Bestiariums der didaktischen Moden (im ersten Teil und den abschliessenden Bemerkungen) – danke ich Corinne Joho an dieser Stelle herzlich.  
<sup>2</sup> Vgl. [www.physitologus.de/daemonolog.htm](http://www.physitologus.de/daemonolog.htm)

ich wenigstens teilweise heranziehen möchte, sind die konstruktivistische Didaktik, die evolutionäre Didaktik und die Neurodidaktik, von deren theoretischen Unbrauchbarkeit und praktischen Nutzlosigkeit ich überzeugt bin. Allerdings bin ich kein Didaktiker und könnte mich hundertprozentig täuschen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ich zu diesem Themengebiet wenig einschlägige Bemerkungen auf wenig differenzierte Weise vortrage, ist leider hoch. Natürlich habe ich deshalb versucht, die Einladung abzuwenden, aber es wollte mir am Ende nicht gelingen, wahrscheinlich weil ich die Möglichkeit witterte, mich für all die didaktischen Schädigungen zu rächen, die ich seit Jahren und Jahrzehnten mit mir herumtrage. Trotz diesen unedlen Motiven glaube ich, hier zumindest ein paar diskutabile Fragen aufzuwerfen, z.B. danach, ob Didaktiken überhaupt psychologische Lerntheorien nötig haben, voraussetzen oder von ihnen profitieren können. Das Hintergrundthema meiner teilweise infamen Ausführungen liegt in der Vermutung oder Unterstellung, dass der Bereich der Didaktik mindestens ebenso moralisiert ist wie jener der Erziehung und Bildung und dass didaktische Diskurse sich von moralischen Diskursen oft kaum unterscheiden oder auch, osterwaldnerianisch oder osterwaldinisch gesprochen, dass nicht nur die Pädagogik, sondern auch die Didaktik zur säkularisierten Theologie gehört. Die säkularisierte Theologie ist ja kein Bereich, sondern ein Universum, und Theologie letztlich immer auch Dämonologie, beides im Grunde weniger ‚Logie‘ als vielmehr ‚Kunde‘, Geister- und Dämonenkunde.

## 2 Der „Jesus-Sprung“ (engl. „Jesus Jump“, schweizerdt. „Jesusgump“)

Im christlichen Religionsunterricht oder auch in der religiösen Unterweisung werden Themen und Probleme behandelt, die meist von sozialer Natur und Relevanz sind und deren Bezug zur Religion häufig gar nicht unmittelbar ist, sondern nur sehr oder auch sehr, sehr mittelbar. So stellt sich der Religionspädagogin bzw. dem unterweisenden Pfarrer regelmässig die Aufgabe (und Hauptfrage), wie denn nun die Wendung zur Religion, zum Glauben, zu Gott und zu Jesus auf plausible Weise zu schaffen sei. Aus Abgrenzungs-, Identitäts- oder anderen Gründen ist dies nämlich geboten. Die Choreographie ist meist die folgende: Zuerst wird ein Thema oder Problem behandelt, dann kommt der Jesus-Sprung und man landet bei der Bibel. Zum Beispiel: Waldsterben – Jesus jump – Und was meint die Bibel dazu? Oder: Krieg und Ge-

walt – Jesus jump – Und was steht schon in der Bibel zu diesem Thema? Finanzkrise – Jesus jump – Und was meint Jesus dazu? Jugendliches Kampfrinken – Jesus jump – Und was meint Gott dazu? Generalisiert und in eine Formel gebracht: X–JJ–Y. Da die Bibel immer etwas zu sagen hat, ist der JJ (steht für „Jesus jump“) immer passend.

Dieser Formel begegnet man auch in pädagogischen Schriften und Vorträgen, insbesondere aber Qualifikationsarbeiten. Thema X – JJ– und es folgen die ‚pädagogischen Konsequenzen‘. Immer folgen die ‚pädagogischen Konsequenzen‘, alles hat ‚pädagogische Konsequenzen‘: Jugendkriminalität – JJ – pädagogische Konsequenzen. Anorexie und Bulimie – JJ – pädagogische Konsequenzen. Cyber-Mobbing – JJ – pädagogische Konsequenzen. Die Formel hat sich weniger ‚genetisch‘ als ‚memetisch‘ und ganz im Sinne einer parasitären Kultur (Sebök 2008) schon lange auf den Kompetenzdiskurs übertragen (wobei die Kompetenz das Parasitäre darstellt): X – JJ – X-kompetenz. Selbst – JJ – Selbstkompetenz. Medien – JJ – Medienkompetenz. Bild – JJ – Bildkompetenz. Beruf – JJ – Berufskompetenz. Sterben – JJ – Sterbekompetenz. Was ich hier vormache, ist übrigens selber ein Zeichen von JJ-Kompetenz. Und was ich andeute, ist sogar ein Jesus-Sprung zweiter Ordnung (englisch „second order Jesus jump“ oder auf schweizerdeutsch „was meint är eiigetelech?“).

Es folgt – nach diesem erarbeitenddidaktischen Vorspiel – nun ein Bezug zur Didaktik und möglicherweise zum Thema des Kolloquiums. Denn der JJ ist auch für die Didaktik fundamental, die Didaktisierungsmöglichkeit der Welt damit nahezu total, wenn auch ihre Didaktisierungsbedürftigkeit in Wahrheit begrenzt und gering bleibt. ‚Eigentlich‘ brauchen wir keine neuen didaktischen Vorschläge, aber das macht nichts, denn das scheinbar Neue lässt sich ja doch nicht vermeiden. Und so sind gekommen – es folgen Beispiele in alphabetischer Reihenfolge – die adressatenorientierte Didaktik (Bönsch 1981), weil es Adressaten *gibt* und man sich an Adressaten ‚orientieren‘ kann, eine beziehungstheoretische Didaktik (Bosch/Buschmann/Fischer 1981), weil es Beziehungen *gibt*. Also: Beziehung – JJ – Beziehungsdidaktik. Weiter gibt und gab es eine bildungstheoretische Didaktik (Klafki 1970), eine curriculare Didaktik (Möller 1980), eine dramaturgische Didaktik (Hausmann 1959), eine entwicklungspsychologische Didaktik (Roth

<sup>3</sup> Ein Parasit ist bekanntlich ein Organismus, der an oder in einem anderen Organismus lebt und seine Nahrung oder andere Leistung ohne gleichwertige Gegenleistung von seinem Wirt bezieht.

1957/1971), eine evolutionäre Didaktik (Scheunpflug 2001), eine interkulturelle Didaktik (Flechsig 1985), kategoriale (Dautenhauer 1970), kommunikative (Popp 1976), konstruktive (Hiller 1973), eine kritisch-instrumentelle Didaktik (Bönsch 1975), kritisch-kommunikative (Schäfer/Schaller 1971), kybernetische (Cube 1965), psychologische (Aebli 2001), skeptische (Baltauff 1970), strukturelle Didaktik (Lenzen 1973), subjektive Didaktik (Kösel 1993), systemtheoretische Didaktik (König/Riedel 1974) und – jetzt reicht's – viele andere mehr.

Der Unterschied dieser JJ-Didaktiken zu weniger bombastischen Formen von Didaktik, z.B. der Didaktik des Lesens, des Schreibens, der Mathematik, besteht darin, dass sich eine Lesedidaktik mit dem Lesenlehren, also Vermitteln von Lesefähigkeiten, und eine Mathematikdidaktik mit dem Vermitteln von mathematischen Kompetenzen, hingegen eine strukturelle Didaktik nicht mit dem Lehren von Strukturverstehen und eine Neurodidaktik nicht mit dem Lehren von Neurokompetenz beschäftigt, sondern im Grunde genommen nur mit sich selbst, ihrem Modus, Selbstverständnis und ihrer Selbstverortung im didaktischen Diskurs, also memetisch, parasitär, egozentrisch und esoterisch. Das ist nicht unbedingt zu bedauern, denn der Jesusprung macht so auch im Bereich des Didaktischen Glauben möglich und befriedigt die Bedürfnisse nach Ent-Trivialisierung, Re-Sakralisierung und Vokabularschwulstifizierung (das sind akademische Bedürfnisse vor allem im Feld der sogenannten ‚angewandten Wissenschaften‘). Er etabliert den Glauben an die Existenz ganz exquisiter Didaktiken. „Discourses“, sagt Parker, „allow us to see things that are not ‚really‘ there, [...] once an object has been elaborated in a discourse it is difficult *not* to refer to it as if it were real“ (Parker 1992, S. 5).

### 3 Didaktische Dämonen und Kakodämonen

Jede dämonologisch interessierte Person weiss, dass es gute und böse Dämonen gibt, aber nicht immer ist auf Antrieb zu erkennen, ob es sich jeweils um einen guten oder einen bösen Dämon handelt. Auf Atlantis hat es z.B. Gebirgsdämonen, Erddämonen, Luftdämonen, Wasserdämonen, Tierdämonen, Sumpfdämonen, Schilfdämonen, Moosdämonen, Zwergdämonen, Dämonenriesen und andere gegeben. Die meisten dieser Dämonen sahen gar nicht gut aus, waren aber somit gut zu erkennen: „Verzerrte Grimassen, lange gelbe Zähne, sichtbares Zahnfleisch, verdrehte Augen, heraushängende Zunge, Haare in den Ohren, bunte Lippen, Hörner auf dem Kopf, Warzen im Ge-

sicht, Stachelhaare“. Um etwas für das Erscheinungsbild zu tun, haben manche Dämonen versucht, ihre „Zähne [zu] bleichen und die Lippen [zu] entfärben“. manche „versuchten, ihre Zungen im Zaum zu halten und nicht zu toll mit den Augen zu rollen, sie verdeckten ihre Hörner mit grotesken Hüten, trugen massgeschneiderte Kleidung und taten auch ansonsten alles, um nicht zu sehr aufzufallen“.<sup>4</sup>

Man muss aber wissen, dass sich Dämonen meistens nur vorstellen, um die kleine Gruppe der *Dämonologen* zu täuschen. Das trifft auch für die didaktischen Dämonen zu, die ja weniger die Praktiker als vielmehr die Didaktiker, d.h. Didaktiktheoretiker täuschen. Die Unterrichtspraktiken sind ja erstaunlich stabil und viel weniger variantenreich als sich dies manch Didaktiker wünschen würde. Die Variantenarmut und Stabilität der Unterrichtspraxis zu beklagen und damit noch seine akademische Identität zu festigen, ist ein luxuriöses Gut, das man nicht geringschätzen sollte.

In der griechischen Antike kursierte die Idee, dass jeder Mensch von zwei Dämonen (Daimones) – einem guten und einem bösen – durch das Leben begleitet werde. Die üblen Taten konnten so dem bösen Daimon, dem *Kakodaimon*, zugeschrieben und man selber dadurch moralisch entlastet werden. Es ist beachtlich, wie klar heute zwischen didaktischen Dämonen und Kakodämonen unterschieden werden kann. Die Moral des didaktischen Diskurses lebt von klaren Gegenüberstellungen und entsprechenden Überredungsvokabeln; Adjektive und Adverbien wie ‚aktiv‘, ‚innen‘, ‚offen‘, ‚eigen‘, ‚selbst‘ spielen dabei eine zentrale Rolle, während die Lehrinhalte selbst und vor allem deren Wahrheitsgehalt und/oder Wahrheitsfähigkeit eigentümlich blass im Hintergrund stehen. Doch was kümmern uns die Inhalte, wir haben Höheres im Sinn!

Das Attraktive am inhaltsleeren Didaktikdiskurs scheint in seiner Universalisierbarkeit zu liegen. So schreibt beispielsweise Annette Scheunpflug im Fazit ihrer Habilitationsschrift *Evolutionäre Didaktik: Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive* ganz affirmativ: „Evolutionärer Theoriebildung ist eine *universelle Anwendbarkeit* zu bescheinigen [...] Dies macht ihre *interdisziplinäre Anschlussfähigkeit* aus“ (Scheunpflug 2001, S. 138). Dies sei besonderes für pädagogische Theoriebildung, „die auf Importe aus der Psychologie, den Kognitionswissenschaften und der Soziologie angewiesen ist, wichtig“ (ebd., S. 138f.). Ein grosser Nachteil evolutionärer Didaktik sei allerdings, „dass sie menschlichem *Alltagsdenken* zuwider

<sup>4</sup> [www.physiologus.de/daemonolog.htm](http://www.physiologus.de/daemonolog.htm)

läuft. Alltagsdenken ist durch Handeln gekennzeichnet. Die Struktur menschlichen Handelns wird unmittelbar auf die Logik des Denkens weitertransferiert und die Begriffe des Denkens danach geordnet. So ist es auch mit unterschiedlicher Theoriebildung. Unterricht wird geplant, damit Schüler das lernen, was Lehrkräfte gerne möchten – die als Zweck-Mittel-Relation bestimmte Handlungslogik wird quasi intuitiv mitgedacht. Es ist sehr schwer, sich von dieser Denk-Logik zu lösen“ (ebd., S. 139)! Tja, ist es wirklich so schade, dass der normale Zweck-Mittel-Relationist – die normale Lehrperson, die ganz normal im normalen Klassenzimmer herumsteht – den Nutzen der evolutionären Didaktik in ihrem simplen Alltagsdenken und für die konkrete Unterrichtsvorbereitung nicht erkennen kann?

Die Denkstoppmarkierungen ‚aktiv‘, ‚innen‘, ‚offen‘, ‚eigen‘, ‚selbst‘ sind sowohl bei der systemisch-evolutionären als auch der konstruktivistischen und der Neurodidaktik so gesetzt, dass man möglichst nicht auf die Idee kommt zu fragen, ob es denn nicht vor allem darum gehe, *welche Inhalte* gelehrt und gelernt werden sollen und ob diese Lehrinhalte etwas mit der Wirklichkeit zu tun haben (sollten). Nochmals Scheunflug: „Unterricht ist Kommunikation. Evolutionäre Didaktik denkt Unterricht als ein *Kommunikationsangebot* für selbstorganisierte Lernprozesse. Evolutionäre Didaktik geht von der *selbstreferentiellen Verarbeitung von Wirklichkeit* der am Unterricht beteiligten Personen aus. Der Begriff der Wirklichkeit löst sich damit auf – jeder Ausschnitt aus der Welt ist ein selbstkonstruierter“ (ebd., S. 135). Unter uns: Wo die Wirklichkeit nicht mehr interessiert, schwindet auch die Leidenschaft für die Wahrheit: „Evolutionäre Didaktik erhebt keinen *Wahrheitsanspruch*, sondern ist ein *konstruktiver Entwurf*“ (ebd., S. 135). Man könnte sich den Satz als ein Analysenbeispiel in Harry Frankfurt kleiner, aber feiner Abhandlung *On bullshit* gut vorstellen. Der Bullshitproduzent oder Bullshitter, so Frankfurt, ist prekärer als der Lügner, weil der Lügner wenigstens noch mit der Wahrheit in Kontakt steht. Der Bullshitter ‚pfeift‘ sozusagen auf die Pflicht, Wahrheitsansprüche zu prüfen, ja, er erhebt sie auch nicht mehr, weder für oder gegen sich noch gegenüber anderen. Wer sich Wahrheitsabstimmungen zum didaktischen Programm macht, ganz umspannen von einer euphorisch bejahten Kontingenzphilosophie, lässt sich von einem didaktischen Kakodämon verführen, der vielleicht ein ganzes Lehrer- oder Lehrerinnenausbilderleben lang ein treuer Begleiter sein wird. Doch die bare Notwendigkeit des Schul- und Unterrichtsalltags erzwingt zum Glück immer wieder die Anerkennung didaktisch-methodischer Elementarien: von ‚evolutionär‘, ‚konstruktivistisch‘ und ‚neuro‘ ist da nicht mehr viel zu merken.

Leider scheint die Einsicht nicht weit verbreitet zu sein, dass jedes Lernen, das auf *Denktätigkeiten* beruht, also ein Grossteil des Lernens, welches in der Schule angestrebt wird, *kein Naturvorgang* ist (vgl. Koch 2008, S. 72ff). Lernen in diesem (schulischen und kulturellen Sinn) ist nicht etwas, „was die Natur mit uns macht“, vielmehr sollten wir davon ausgehen, „dass wir selbst das Lernen vollbringen, wenigstens insofern dabei Denken im Spiel ist“ (ebd., S. 72). Die Vollzugsform des Denkens ist das *Urteilen* und es ist gerade, um es mit Koch zu sagen, „das Urteil, das uns von der Natur trennt. Die Natur selbst urteilt nicht. Wird dieser Satz zugegeben, dann gilt er auch von dem kleinen Stück Natur, welches in unserer Sprache ‚Gehirn‘ heisst, so dass man analog sagen muss: Das Gehirn urteilt nicht, vielmehr verhält es sich umgekehrt: Wir, die Laien und die professionellen Hirnformer, urteilen über das Gehirn“ (ebd., S. 73). Mit Lehren ist die Verknüpfung von Wissen und Vorwissen beim Lerner intendiert, aber Lehren kann diese Verknüpfung nicht kausal bewirken. Was Lehrpersonen vielmehr können sollten, ist zu „zeigen und erklären, erläutern und vormachen, wie unser Vorwissen und das, was wir darüber zu lernen haben, in unseren Erkenntnisurteilen zu verbinden ist“ (ebd., S. 75). Die Verbindung ist vom Lerner denkend herzustellen, nicht von seinem Gehirn, welches das Vehikel des Denkens ist. Koch ist vollumfänglich zuzustimmen, wenn er herausstreicht, dass im Bereich des diskursiven Erkennens und Verstehens, wo es also um Urteilen geht, „Ursachen und Motive nichts, sondern nur Gründe bzw. Argumente und die Bereitschaft des Lernenden, sich auf sie denkend einzulassen“ etwas zu bewirken vermögen: wenigstens „bereichsweise“ herrsche auch „das logische Gesetz des vernünftigen Gesprächs mit all seinen technischen Möglichkeiten des Erklärens, des Erläuterns, des Verdeutlichens und Illustrierens, des Fragens und Antworten“ usw. (ebd., S. 75). Das ist auch der Grund, warum psychologische Lerntheorien, wenn es um *Einsicht*, *Verstehen* und *Diskurs* geht, für didaktische Belange weniger hilfreich sind, als man gemeinhin unterstellt.

Pädagogisch relevante Lerntheorien haben sich an den Primat des Wissens, d.h. der Inhalte und dadurch an den Primat der Didaktik vor der Methodik zu halten. Man scheint Schirnbauer recht geben zu müssen, wenn er formuliert, dass das ‚Was‘ des Lernens immer mehr in der Hintergrund geraten ist, während sich auf dem Gebiet des ‚Wie‘ des Lernens die vermeintlichen pädagogischen Innovationen feiern liessen: „Projektorientierung, Erfahrungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitliches Lernen, Offenes Lernen und anderes mehr [...] waren die Leitbegriffe einer Diskussion, die man

nur mehr mit Mühe eine didaktische nennen konnte. Denn von ‚Inhaltsorientierung‘ war keine Rede“ (Schirnbauer 2008, S. 210). Der lässige Umgang mit der Wahrheit und die scheinbar offene Einladung an die Schülerinnen und Schüler, sich möglichst zu jedem Lehrgut eine „eigene Meinung“ zu bilden, ja überhaupt die Orientierung an den „vermeintlichen Deutungsbedürfnissen“ (ebd., S. 208) der Lernenden zeugen doch von einer gewissen Sorglosigkeit gegenüber der Darstellung und Vermittlung von Sachverhalten. Doch: „Es sind keine pädagogischen Gesichtspunkte denkbar, keine pädagogischen Prinzipien, die es erlauben würden, einen Sachverhalt anders darzustellen, als er ist“ (ebd., S. 208).

## 4 Abschliessend: Wo die Gehirne denken und die Organismen lernen

2004 wurde in Ulm das erste „Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen“ eingeweiht. Ziel der vom Hirnforscher Manfred Spitzer geleiteten Einrichtung ist es, neueste Erkenntnisse der Hirnforschung unmittelbar in pädagogischen Konzeptionen und Lernstrategien für jedes Lebensalter umzusetzen. Was Lehrkräfte schon lange intuitiv richtig machen, soll nun wissenschaftlich nachgewiesen werden (vgl. Höcke-Häfner 2004, S. 10).

Ein paar Erkenntnisse der Hirnforschung und – *Jesus jump!* – die daraus resultierenden Konsequenzen für das Lernen in der Schule seien mit Beck zusammengefasst (vgl. Beck 2003). (1) „Zum Beispiel bildet das Gehirn seine Regeln selbst“ (genau gleich wie in der Hirnforschung nicht der Forscher, sondern sein Gehirn denkt) und jede Einzelerfahrung wird im Hippokampus gespeichert, von dort an die Grosshirnrinde „weitergegeben“, wo es mit anderen Erfahrungen zusammengefasst wird. *Didaktische Konsequenz:* Was Schüler brauchen sind Beispiele, auf die Regeln kommen sie dann schon selbst. Wichtig ist jedoch die ständige und regelhafte Wiederholung der Beispiele (!). (2) „Lernen durch Tun“: Durch die neuere Hirnforschung wird bestätigt, dass Lebewesen dann am besten lernen, wenn sie selbst tätig sind. Zuschauen oder Zuhören allein genügt nicht. *Didaktische Konsequenz:* Lehrer müssen einen handlungsorientierten Unterricht führen, indem Schüler möglichst viel ausprobieren und tun können. (3) „Lernen mit Struktur“: Inputs müssen konstant gehalten werden, bis ein Lernvorgang abgeschlossen ist. Ständige Veränderungen von Situationen und Bedingungen verwirren und behindern das Lernen. *Didaktische Konsequenz:* Weil es zu einer Reizüber-

flutung führt, ist der verfrühte Einsatz des Internets ebenso kontraproduktiv wie das Erlernen spezieller Anwendungssoftwares. (4) „Wiederholungen“: Die Häufung ähnlicher Wahrnehmungsmuster führt zu einer Erweiterung des entsprechenden Hirnareals, da das Gehirn die Informationen durch die kontinuierliche Beschäftigung damit für bedeutsam hält. *Didaktische Konsequenz:* Eine ganz wichtige Aufgabe von Unterricht muss es daher sein, durch Wiederholungen und durch verstärktes Aufgreifen bereits bekannter Zusammenhänge solche neuronalen Prozesse der gehirnternen Verarbeitung zu nutzen. (5) „Prüfung des alten Lehrstoffes“: Inhalte, die dauerhaft im Gehirn verankert werden sollen, erfordern einen Umbauprozess an den Nervenzellen und brauchen Zeit (Übertragung vom Hippokampus auf den Kortex). *Didaktische Konsequenz:* Prüfungen sollten nicht vorwiegend den gerade im Unterricht behandelten Stoff abfragen, sondern schwergewichtig den länger zurückliegenden. (6) „Lustgefühl beim Lernen“: Wenn wir etwas Neues lernen, schüttele: der Körper Dopamin aus und wir erleben ein Glücksgefühl. Das damit einhergehende Lustgefühl ist nachhaltiger als jede Belohnung von aussen. *Didaktische Konsequenz:* Lehrer müssen die Schüler zum eigenen Problemlösen anregen, denn nur dies aktiviert das Belohnungszentrum. (7) „Gutes Lernklima“: Angst und Stress (Furcht vor Blamage, Prüfungsangst, usw.) führen im Körper zur Ausschüttung des Hormons Cortisol, das die Funktion des Hippokampus beeinträchtigt (im schlimmsten Fall kann dieses Hirnareal sogar schrumpfen) ...<sup>5</sup>

Doch wo das Gehirn und nicht die Person denkt und der Organismus sich mit Dopamin belohnt, da macht Lernen Spass: *Didaktische Endämone* ... Während man mit Plessner in der Regel davon ausgehen kann, dass mehr gedacht wird, als man denkt, gibt es sicherlich manche Ausnahme zu dieser Regel hinzunehmen, will man sich in seinem pädagogisch-didaktischen Umfeld nicht sozial isolieren. Gerne hätte ich zum Schluss die Erscheinungsförmen und Vertreibungsmöglichkeiten des didaktisch Bösen auch tatsächlich benannt. Aber geschwächt vom Kampf auch gegen andere Dämonen – u.a. pädagogische Dämonen – sehe ich mich dazu nicht imstande.

<sup>5</sup> Nicole Becker und vor ihr schon andere Autoren haben die sogenannte Neurodidaktik insgesamt kritisch beleuchtet (vgl. Becker 2006).

## Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1970): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ballauff, T. (1970): Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Beck, H. (2003): Neurodidaktik oder: Wie wir lernen? In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 3. Download unter [www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik\\_beck.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neurodidaktik/neurodidaktik_beck.pdf) [10. 3. 2009].
- Becker, N. (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (1975): Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik. München: Dokumentation.
- Bönsch, M. (1981): Adressatenorientierte Didaktik. In: Schulpraxis 1, 2, S. 32–35.
- Bosch, D./Buschmann W./Fischer, R. (1981): Beziehungstheoretische Didaktik. Dimensionen der sozialen Beziehung im Unterricht. Frankfurt am Main, Bern: Lang.
- Cube, F. von (1965): Kybernetische Grundlagen des Lernen und Lehrens. Stuttgart: Klett.
- Dauenhauer, E. (1970): Kategoriale Didaktik. Rinteln, München: Merkur.
- Flechsig, K.-H. (1985): Die Sicherung der didaktischen Vielfalt als Aufgabe einer interkulturellen Didaktik. In: Wulf, C./Schöffhale, T. (Hrsg.): Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach, S. 115–126.
- Frankfurt, H. (2005): On bullshit. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hausmann, G. (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Höckele-Häfner, S. (2004): Brückenschlag zwischen Medizin und Pädagogik. In Ulm wurde das bundesweit erst Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen eröffnet. Download unter [www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neuro-didaktik/brueckenschlag\\_msl3\\_2004.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/didaktik/neuro-didaktik/brueckenschlag_msl3_2004.pdf) [10. 3. 2009].
- Hiller, G. G. (1973): Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung. Düsseldorf: Schwann.
- Klafki, W. (1970): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Koch, L. (2008): Zur Urteilsform des Lernens. In: Mitgutsch K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 65–77.
- König, E./Riedel, H. (1974): Systemtheoretische Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kösel, E. (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elzatal-Dallau: Laub.
- Lenzen, D. (1973): Didaktik als Kommunikation. Zur strukturalen Begründung der Didaktik und zur didaktischen Struktur sprachlicher Interaktion. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Möller, C. (1980): Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Westermanns pädagogische Beiträge 32, 4, S. 164–168.
- Parker, I. (1992): Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology. London & New York: Routledge.
- Popp, W. (Hrsg.) (1976): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes. Weinheim, Basel.
- Reich, K. (2006): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover u.a.: Schroedel.
- Schäfer, K.-H./K. Schaller (1976): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Scheunpflug, A. (2001): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive. Weinheim: Beltz.
- Schirlbauer, A. (2008): 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Mitgutsch K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 197–211.
- Seböck, L. F. (2008): Parasitäre Kultur. Berlin: Kadmos.

Thomas Bühler  
Fritz Osterwalder  
(Hrsg.)

2010

# Grenzen der Didaktik

Haupt Verlag  
Bern · Stuttgart · Wien