

Meinert A. Meyer
Manfred Prenzel
Stephanie Hellekamps (Hrsg.)

Perspektiven der Didaktik

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft.

Sonderheft 9 | 2008

Zeitschrift für
ZfE Erziehungswissenschaft

SONDERHEFT 9 | 2008



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Meinert A. Meyer
Manfred Prenzel
Stephanie Hellekamps (Hrsg.)

Perspektiven der Didaktik

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft.

Sonderheft 9 | 2008

Zeitschrift für
ZfE Erziehungs-
wissenschaft

SONDERHEFT 9 | 2008



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Meinert A. Meyer · Manfred Prenzel · Stephanie Hellekamps (Hrsg.)

Perspektiven der Didaktik

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
Sonderheft 9 | 2008

Meinert A. Meyer
Manfred Prenzel
Stephanie Hellekamps (Hrsg.)

Perspektiven der Didaktik

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft

Sonderheft 9 | 2008



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

herausgegeben von:

Jürgen Baumert (Schriftleitung), Hans-Peter Blossfeld, Yvonne Ehrenspeck, Ingrid Gogolin (Schriftleitung), Stephanie Hellekamps, Frieda Heyting (1998–2003), Heinz-Hermann Krüger (Schriftleitung), Dieter Lenzen (Schriftleitung, Geschäftsführung), Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Uwe Sander, Annette Scheunpflug, Christoph Wulf

Herausgeber des Sonderheftes Perspektiven der Didaktik:

Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps

Redaktion:

Friedrich Rost (und Rezensionen), Thorsten Junge

Anschrift der Redaktion:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
c/o Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Philosophie der Erziehung,
Arnimallee 10, D-14195 Berlin
Tel.: (+49) 030 838-55888; Fax: -55889
E-Mail: zfe@zedat.fu-berlin.de URL: <http://zfe-online.de> Volltexte: <http://zfe-digital.de>

Beirat:

Neville Alexander (Kapstadt), Jean-Marie Barbier (Paris), Jacky Beillerot † (Paris), Wilfried Bos (Dortmund), Elliot W. Eisner (Stanford/USA), Frieda Heyting (Amsterdam), Axel Honneth (Frankfurt a. M.), Marianne Horstkemper (Potsdam), Ludwig Huber (Bielefeld), Yasuo Imai (Tokyo), Jochen Kade (Frankfurt a. M.), Anastassios Kodakos (Rhodos), Gunther Kress (London), Sverker Lindblad (Uppsala), Christian Lüders (München), Niklas Luhmann † (Bielefeld), Joan-Carles Melich (Barcelona), Hans Merckens (Berlin), Klaus Mollenhauer † (Göttingen), Christiane Schiersmann (Heidelberg), Wolfgang Seitter (Marburg), Rudolf Tippelt (München), Gisela Trommsdorff (Konstanz), Philip Wexler (Jerusalem), John White (London), Christopher Winch (Northampton)

VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH | Abraham-Lincoln-Str. 46 | 65189 Wiesbaden

Geschäftsführer: Dr. Ralf Birkelbach (Vors.)
Albrecht F. Schirmacher

Gesamtleitung Anzeigen: Thomas Werner

Gesamtleitung Produktion: Ingo Eichel

Gesamtleitung Vertrieb: Gabriel Göttlinger

Leserservice: Martin Gneupel, Telefon (0611) 7878-151, Telefax (0611) 7878-423

E-Mail: Martin.Gneupel@gwv-fachverlage.de

Abonnentenbetreuung: Ursula Müller, Telefon (05241) 801965, Telefax (05241) 809620

E-Mail: Ursula.Mueller@gwv-fachverlage.de

Marketing: Ronald Schmidt-Serrière M.A., Telefon (0611) 7878-280, Telefax (0611) 7878-440

E-Mail: Ronald.Schmidt-Serriere@vs-verlag.de

Anzeigenleitung: Yvonne Guderjahn, Telefon (0611) 7878-369, Telefax (0611) 7878-430

E-Mail: Yvonne.Guderjahn@gwv-fachverlage.de

Anzeigendisposition: Monika Dannenberger, Telefon (0611) 7878-148, Telefax (0611) 7878-443

E-Mail: Monika.Dannenberger@gwv-fachverlage.de

Produktion/Layout: Frieder Kumm, Telefon (0611) 7878-175, Telefax (0611) 7878-468

E-Mail: Frieder.Kumm@gwv-fachverlage.de

Bezugsmöglichkeiten 2008: Jährlich erscheinen 4 Hefte. Jahresabonnement / privat (print+online) € 89,-; Jahresabonnement / privat (nur online) € 64,-; Jahresabonnement / Bibliotheken/Institutionen € 139,-; Jahresabonnement / Studenten/Emeritus (print+online) – bei Vorlage einer Studienbescheinigung € 35,-. Alle Print-Preise zuzüglich Versandkosten. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise beinhalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraumes schriftlich mit Nennung der Kundennummer erfolgen.

Jährlich können Sonderhefte (Beihefte) erscheinen, die nach Umfang berechnet und den Abonnenten des laufenden Jahrgangs mit einem Nachlass von 25% des jeweiligen Ladenpreises geliefert werden. Bei Nichtgefallen können die Sonderhefte innerhalb einer Frist von drei Wochen zurückgegeben werden.

Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-ROM und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15494-7

10. Jahrgang, Sonderheft 9/2008

Inhaltsverzeichnis

Meinert A. Meyer/ Manfred Prenzel/ Stephanie Hellekamps	Editorial: Perspektiven der Didaktik	7
I THEORIEN, THEORIEFAMILIEN UND DIDAKTISCHE MODELLE – POSITIONSBESTIMMUNGEN		
Ewald Terhart	Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen	13
Dennis Shirley	The Coming of Post-Standardization in Education: What Role for the German Didaktik Tradition?	35
Olaf Köller	Bildungsstandards in Deutschland: Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität	47
Uwe Hericks	Bildungsgangforschung und die Professionalisierung des Lehrerberufs – Perspektiven für die Allgemeine Didaktik	61
Hilbert Meyer	Im Gespräch mit Meinert Meyer: Disput über aktuelle Probleme und Aufgaben der Didaktik ...	77
Karl-Heinz Arnold/ Barbara Koch-Priewe	Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik	87
Kirsti Klette	Didactics meet Classroom Studies	101

II ENTWICKLUNGEN IN DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK – RETTUNGSAKTIONEN ODER AUSWANDERUNGEN?		
Meinert A. Meyer	Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung	117
Brian Hudson	Didaktik Design for Technology Supported Learning	139
Matthias Trautmann/ Beate Wischer	Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussionen der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs	159
Martin Rothland	Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis	173
Lydia Murmann	Phänomenographie und Didaktik	187
Georg Breidenstein	Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung	201
III FREMDE SCHWESTERN? – DIE ALLGEMEINE DIDAKTIK, DIE LEHR-LERNFORSCHUNG UND DIE FACHDIDAKTIKEN		
Kurt Reusser	Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung	219
Sigrid Blömeke/ Christiane Müller	Zum Zusammenhang von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung im Unterrichtsgeschehen	239
Tina Seidel/ Katharina Schwandt/ Rolf Rimmele/ Manfred Prenzel	Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht?	259
Edith Braun/ Bettina Hannover	Zum Zusammenhang von Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden	277
Andreas Körber/ Bodo von Borries	Historisches Denken – Zur Bestimmung allgemeiner und domänenspezifischer Kompetenzen und Standards	293
Kaspar H. Spinner	Bildungsstandards und Literaturunterricht	313

Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps

Editorial: Perspektiven der Didaktik

Die Allgemeine Didaktik befindet sich gegenwärtig, wie in diesem Band mehrfach dargelegt wird, trotz einer altherwürdigen, bis zu Johann Amos COMENIUS (1692–1670) zurückreichenden Tradition in der Krise. Es sieht so aus, als ob die Allgemeine Didaktik sich während der letzten Jahrzehnte darauf ausgerichtet hat, dass sie in fast allen Lehramtsstudiengängen zum Pflichtprogramm gehört hat. Parallel dazu sind Vertreter interessanter Reformbemühungen aus der Allgemeinen Didaktik ausgewandert. Man denke etwa an die Interkulturelle Pädagogik oder an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Eine weitere Problemkonstellation ergibt sich dadurch, dass die Fachdidaktiken selbstständig geworden sind, so dass ihre Vertreter zunehmend weniger auf die Allgemeine Didaktik und ihre Erkenntnisse, Konstruktionen und Programme Bezug nehmen. Außerdem, und das ist ohne Frage der wichtigste Punkt, wird die Entwicklung der Lehr-Lernforschung während der letzten Dekaden von manchen Vertreterinnen und Vertretern der Allgemeinen Didaktik als konkurrierend empfunden. Das Thema unseres Sonderheftes, „Perspektiven der Didaktik“, ist insofern durchaus vieldeutig zu verstehen. Es geht darum, was die Entwicklungsperspektiven für die Allgemeine Didaktik heute sein können. Es geht zugleich aber auch um die Klärung der Frage, ob die Allgemeine Didaktik heute neben den Fachdidaktiken und der Lehr-Lernforschung noch eine Zukunftsperspektive hat! Denkbar ist, dass die fachspezifische und die fächerübergreifende Lehr-Lernforschung die Allgemeine Didaktik unter Forschungskriterien überholen. Die deutsche Situation wäre dann so ähnlich wie die Situation, die heute in den USA und vielen anderen englischsprachigen Ländern anzutreffen ist. Das große Plus der Lehr-Lernforschung, ihre empirische Orientierung, ist zugleich ein Defizit der etablierten Allgemeinen Didaktik in Deutschland.

Die Offenheit der derzeitigen Lage spiegelt sich in den Beiträgen zu diesem Band. Für uns als Herausgeber ist deshalb eine stringente Anordnung der Einzelbeiträge schwierig gewesen. Sie können in vielfacher Art und Weise aufeinander bezogen werden. Denkbar wäre eine Ordnung nach Beiträgen, die eine herkömmliche Allgemeine Didaktik verteidigen oder in Frage stellen. Ebenso sinnvoll wäre aber auch eine Ordnung nach Textsorten, die in diesem Sonderheft zusammenkommen. Ihre Unterschiedlichkeit spiegelt die Breite der Konzeptionen wider: Es gibt manifestartige Programmdarstellungen, es gibt Konstruktionsentwürfe, Texte, die empirische Erkenntnisse darstellen oder Forschungsstände referieren; es gibt Darstellungen aus der Innenperspektive und den Blick aus Außenperspektiven, auch aus dem Ausland.

Die Allgemeine Didaktik war nicht auf den PISA-Schock vorbereitet. Anders ausgedrückt: Sie hat Probleme des Unterrichts in Deutschland erst nach TIMSS und PISA wahrgenommen, weil nur wenige Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Didaktik die Wirkungen des alltäglichen Unterrichts und innovativer didaktischer Konzeptionen mit empirischen Verfahren untersucht haben. Aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik wiederum erscheint es häufig als fraglich, ob eine empirische Orientierung mit ihrem Anspruch als Handlungswissenschaft für die Lehrerbil-

dung überhaupt vereinbar ist. Aus dieser Perspektive steht die analytische Orientierung, die die Lehr-Lernforschung kennzeichnet, in einem Widerspruch zu den Aufgaben einer Handlungswissenschaft, die Verantwortung für das Ganze der didaktischen Problemstellung und für die Lehrerbildung (in der Ersten und in der Zweiten Phase) hat. Dabei ist, wie wir meinen, ungeklärt, wie viel an reformpädagogischem, unreflektiertem Credo in der Allgemeinen Didaktik einerseits und in der Lehr-Lernforschung andererseits wirksam ist (vgl. die Beiträge von Matthias TRAUTMANN und Beate WISCHER und von Kurt REUSSER).

Wir haben in dieser unklaren Situation die neunzehn Beiträge wie folgt gebündelt: Wir beginnen mit Theorien, Theoriefamilien und didaktischen Modellen – Positionsbestimmungen aus der Innenperspektive und aus der Außenperspektive (Teil I). Es folgt der Versuch, Entwicklungen in der Allgemeinen Didaktik, Rettungsaktionen, Ausbaustufen oder Auswanderungen darzustellen (Teil II). Letztlich beschäftigen wir uns dann mit dem Spannungsverhältnis, das dadurch entsteht, dass die Allgemeine Didaktik, die Lehr-Lernforschung und die Fachdidaktiken heute als „fremde Schwestern“ angesehen werden können (Teil III). Sie beschäftigen sich mit Ähnlichem, vielleicht sogar mit dem Gleichen, aber wie sie es tun, ist höchst unterschiedlich. Wenn diese „Schwestern“ nach langer Trennung wieder zusammenkommen, könnte dies zu Streit statt zu einer ertragreichen Reunion führen.

Ewald TERHART hat die jetzt von uns schon verwendete metaphorische Aussage in die Diskussion eingebracht, dass die Allgemeine Didaktik und die Lehr-Lernforschung wie fremde Schwestern seien. Stimmig dazu spricht er jetzt in seinem Beitrag von „Theoriefamilien“. Wir bauen diese analogisierende Begrifflichkeit aus, indem wir zeigen, dass es für die Sache gut ist, wenn die Schwestern, die Allgemeine Didaktik, die Pädagogische Psychologie und die Fachdidaktiken in ihren höchst unterschiedlichen Ausprägungen, wieder ins konstruktive Gespräch kommen, zum Nutzen für Schule, Unterricht und Lehrerbildung. Dies wird allerdings keine leichte Arbeit werden, zu tief sind derzeit die Gräben.

Die Zeiten, in denen Didaktik und Lehr-Lernforschung zusammengehörten, sind lange vorbei. Man muss schon zu Johann Friedrich HERBART (1776–1841) zurückgehen, um einen Wissenschaftler zu identifizieren, auf den sich heute beide Disziplinen beziehen könnten. Aber dass sich Veröffentlichungen in der Pädagogischen Psychologie in traditionell hermeneutischer Art auf HERBARTS psychologisches Lehrmodell beziehen, ist derzeit schlechterdings unvorstellbar. Die Zunft würde solche Veröffentlichungen als Ausrutscher klassifizieren. In der Allgemeinen Didaktik aber kann man sich auch heute mit einer Arbeit zu HERBART habilitieren. Andererseits, inwieweit würden sich Allgemeine Didaktiker heute auf John DEWEY beziehen, auf dessen Ideenschatz Kognitionsforscher, aber auch Lehr-Lernforscher gerne noch zurückgreifen?

Was der Ertrag einer Annäherung der verschiedenen Disziplinen langfristig sein wird, ist aus unserer Sicht auch wegen der Konkurrenz hermeneutisch-historischer und quantitativ-empirischer Methodiken ungewiss. Das Spannende an unserem Sonderheft besteht deshalb in den internen Bezügen der verschiedenen Beiträge, den Entsprechungen und Widersprüchen. Wenn etwa Kurt REUSSER fordert, dass die Allgemeine Didaktik kognitionspsychologisch werden soll und Sigrid BLÖMEKE und Christiane MÜLLER auf empirischer Basis darlegen, dass das traditionelle fragd-entwickelnde Unterrichtsgespräch von vergleichsweise geringer Effizienz ist, dann ist das für die Allgemeine Didaktik von fast schon dramatischer Relevanz. Denn BLÖMEKE und MÜLLER zeigen, dass sich die Allgemeine Didaktik als Handlungswissenschaft empirisch unterfüttern lässt, und dies ist für die Schulpraxis bedeutsam, weil sehr viele Lehrerinnen und Lehrer das fragd-entwickelnde Unterrichtsgespräch als lernwirksam betrachten. Es passt zu ihrem internalisierten und dadurch handlungswirksamen Bild von gutem Unterricht. Bedeutsam ist deshalb auch, so meinen wir, dass ein Allgemeiner Didaktiker wie Hilbert MEYER schon immer gegen den fragd-entwickelnden Unterricht polemisiert hat. Er erhält nun für sein Praxiswissen eine Begründung aus der empirischen Bildungsforschung.

Die Forderung, die Allgemeine Didaktik als Handlungswissenschaft empirisch abzusichern, das sei ausdrücklich gesagt, degradiert nicht die Forschungserträge, die das Praxiswissen und den Alltagsverstand der Lehrerinnen und Lehrer und der Allgemeinen Didaktik *bekräftigen*. Wir brauchen beides, die Kritik *und* die Bestätigung. Als Beispiele für die Nützlichkeit einer Bewertung des Praxiswissens können die Beiträge von Edith BRAUN und Bettina HANNOVER und von Tina SEIDEL, Katharina SCHWINDT, Rolf RIMMELE und Manfred PRENZEL genannt werden. BRAUN und HANNOVER belegen für den Bereich der Lehrerbildung, dass die Lehr-Orientierung von Hochschuldozierenden einen positiven Einfluss auf den subjektiven Kompetenzzugewinn von Studierenden (ihre Selbsteinschätzung) hat. Zu anderen Ergebnissen gelangen Tina SEIDEL, Katharina SCHWINDT, Rolf RIMMELE und Manfred PRENZEL, die Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Überzeugungen von Lehrkräften und ihrer Art des Unterrichtens in einer Videostudie geprüft haben. In dieser Studie konnten weder Zusammenhänge mit dem praktizierten Unterricht noch mit den Lernergebnissen gefunden werden.

Was bedeuten solche Befunde, die verbreiteten Überzeugungen, aber auch anderen Forschungsergebnissen zu widersprechen scheinen, für eine Allgemeine Didaktik, die sich als Handlungswissenschaft versteht? Letztlich unterstreichen diese Studien die Stärke der empirischen Herangehensweise, die Vorsicht gegenüber vorschnellen Praxisempfehlungen nahelegt. Eine Allgemeine Didaktik, die sich als Handlungswissenschaft versteht, übernimmt große Verantwortung. In Anbetracht widersprüchlicher, vorläufiger und unvollständiger Evidenzen muss sie sich immer kritisch fragen, ob die Schecks, die sie ausstellt, auch gedeckt sind. Vermutlich ist die Bankrottandrohung aufgrund ungedeckter Schecks die größte Gefahr, die für die Allgemeine Didaktik von der empirischen Lehr-Lernforschung (und generell von der empirischen Bildungsforschung) ausgeht.

Auf andere Art und Weise zeigt sich eine Chance für produktiven Erkenntnisgewinn, wenn auch *ex negativo*, wenn man feststellen kann, dass in der Allgemeinen Didaktik „Bildung“ (bzw. Allgemeinbildung) ein Schlüsselbegriff ist (genannt seien die Beiträge von Uwe HERICKS, Meinert A. MEYER, aber auch von Dennis SHIRLEY und Karl-Heinz ARNOLD/Barbara KOCH-PRIEWE), dass eben diese Frage in der empirischen Lehr-Lernforschung aber nur selten thematisiert wird. Es ist auch aus dieser Perspektive an der Zeit, dass die getrennten Schwestern wieder zusammenkommen. Was sie jeweils unter „Bildung“ verstehen, könnte ein Thema auf ihren Treffen sein.

Unser Themenheft erlaubt eine weitere interessante Erkenntnis. Ewald TERHART legt einleitend eine didaktische Landkarte vor, in der er die etablierten didaktischen Modelle und ihre potentiellen Nachfolger (oder: Wunsch-Nachfolger) positioniert. Aufschlussreich ist, so meinen wir, wieder der Vergleich der Positionen. Für eine der vier von TERHART genannten Theoriefamilien, die bildungstheoretische, gibt es in diesem Sonderheft eine Reihe von Beiträgen, das Bekenntnis von Hilbert MEYER in seinem Interview mit Meinert MEYER, dass er sich weiter der bildungstheoretischen Didaktik verpflichtet fühle, das vehemente Votum der KLAFFKI-Schüler Karl-Heinz ARNOLD und Barbara KOCH-PRIEWE, dass die bildungstheoretisch begründete, kritisch-konstruktive Didaktik immer noch die beste sei. Dagegen dann die Position des Tandems HERICKS/Meinert MEYER: Während HERICKS die Mitverantwortung der Lehrer für die Bildungsprozesse ihrer Schüler ausweist und dabei zugleich zeigt, dass sich diese im Rahmen der Professionalisierungsforschung empirisch belegen lässt, legt Meinert MEYER ein empirisch fundiertes Unterrichtsplanungsraster aus der Perspektive der Bildungsgangforschung vor, in Kritik an KLAFFKIS Modell und als Antwort auf die Kritik TERHARTS, dass die Bildungsgangforschung und -didaktik zwar erhellende Mikroanalysen zum schulischen Fachunterricht produziert habe, als Didaktik, die eine Handlungswissenschaft ist, aber immer noch im Leerlauf arbeite.

Zugleich ist die genannte didaktische Landkarte in systematisch-vergleichender Hinsicht aufschlussreich. Wir stellen fest, dass Ansätze, die in unserem Heft vertreten werden, in dieser Systematik nicht vorkommen und dass andererseits Positionen, die in TERHARTS Systematik wichtig sind, unberücksichtigt geblieben sind. Man könnte das natürlich als ein Defizit der Planung brand-

marken. Wir meinen aber, dass die gegenwärtige Lage der Allgemeinen Didaktik dadurch angemessen dargestellt wird: Die Wirklichkeit der didaktischen Arbeit ist komplexer und offensichtlich widersprüchlicher als der Modellbau. Die Systematik *und* der Nachweis, dass die Systematik das bunte Feld des Wirklichen nicht vollständig abbilden kann, werden nachvollziehbar. Dazu zwei Beispiele: Lydia MURMANN argumentiert, dass man als Voraussetzung für didaktisch-reflektiertes Handeln zunächst einmal die Phänomene beschreiben muss. Sie macht das mit Beispielen aus dem Sachkundeunterricht der Grundschule. Warum schwimmen riesige Containerschiffe, obwohl sich auf ihnen die Container himmelhoch auftürmen? Was ist eigentlich ein Schatten? Georg BREIDENSTEIN zeigt uns mit seinem praxeologischen Blick, dass man vor der Formulierung von Ratschlägen für die Unterrichtsplanung zunächst einmal mit ausgewiesener Methodik zur Kenntnis nehmen sollte, was im Unterricht *tatsächlich* passiert. Im Gruppenunterricht zum Beispiel passiert meistens etwas ganz anderes als der Lehrer/die Lehrerin plant und wahrnimmt.

Die Allgemeine Didaktik ist nicht nur in Bedrängnis, weil ihr Empiriedefizit im Vergleich mit der Lehr-Lernforschung unübersehbar wird. Sie ist auch in Bedrängnis, weil die sich weiter entwickelnden Fachdidaktiken immer weniger Notiz von ihr nehmen. Dass eine KLAFFKI-Rezeption in der Fremdsprachendidaktik praktisch nicht mehr stattfindet, mag dies belegen. Aber auch in der Geschichtsdidaktik, die aus allgemeindidaktischer Sicht einen klaren Bezug auf die Schlüsselprobleme Wolfgang KLAFFKIS hat, wird dieser Ansatz kaum rezipiert. Der Beitrag von Andreas KÖRBER und Bodo von BORRIES kann dies *ex negativo* verdeutlichen.

Nun müsste man darüber, dass die Fachdidaktiken sich längst verselbständigt haben, nicht traurig sein, wenn es nicht gewisse Problemstellungen gäbe, bei denen die einzelnen Fachdidaktiken an Grenzen gelangen können. Das eine Problem ist noch einmal die Perspektive der Bildung bzw. Allgemeinbildung, auf die wir eben schon mit Bezug auf die Lehr-Lernforschung hingewiesen haben. Die Vertreter der verschiedenen Fachdidaktiken können schlecht das Ganze der didaktischen Fragestellung – Lehren und Lernen, Entwicklung, Erziehung und Bildung, Gesamtcurriculum und Bildungsgang – bearbeiten. Jede Einzelfachdidaktik müsste sonst zu einer Metafachdidaktik werden. Das andere, direkt hiermit verknüpfte Problem ist der Bezug der Fachdidaktiken auf das schulische Gesamt-Curriculum. Die einzelnen Fächer können schlecht für das Ganze der Lernanforderungen einstehen, mit denen – über Lehrpläne und andere Instrumente gesteuert – die Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden. Bleibt damit der Allgemeinen Didaktik eine Koordinierungsfunktion, um Konfusion und Konkurrenz der Fächer zu Lasten der Lehrer und der Schüler zu vermeiden? Auch diese Frage bedarf der Klärung.

Dass sich die Vertreter der Allgemeinen Didaktik in der letzten Zeit nun aber – anders als im englischsprachigen Raum – nicht mehr um das Gesamt-Curriculum gekümmert haben, ist aus unserer Sicht ein Versäumnis mit Folgen: Die Einführung von Bildungsstandards und die Kompetenzorientierung nach PISA (vgl. den Beitrag von Olaf KÖLLER) ist eine bildungspolitisch hochkarätige Ordnungsmaßnahme, zu der von Seiten der Allgemeinen Didaktik nur wenig beigesteuert worden ist. Vielmehr haben die Fachdidaktiken die Führungsrolle übernommen. Zwei fachdidaktische Beiträge zur Thematik der Bildungsstandards können wir in diesem Heft präsentieren, einen die Debatte positiv aufnehmenden Beitrag aus der Geschichtsdidaktik, von Andreas KÖRBER und Bodo von BORRIES, in dem ein Kompetenzstufenmodell des historischen Denkens und Lernens entwickelt wird, und einen eher skeptischen Beitrag von Kaspar H. SPINNER, in dem die Position vertreten wird, dass sich ein Kompetenzstufenmodell schlecht auf die didaktische Bearbeitung von Literatur beziehen lasse. Literatur entziehe sich einer fächerübergreifenden oder auch nur fachbezogenen Stufung. Aufschlussreich ist deshalb, dass Hilbert MEYER aufgrund seiner Praxiserfahrungen zu der Erkenntnis kommt, dass die Auseinandersetzung der Schulpraktiker mit den Bildungsstandards und den Kompetenzstufenmodellen als *die* große Herausforderung der nächsten Zeit zu betrachten sei.

Es sollte deutlich geworden sein, wie komplex und kompliziert die Situation der Allgemeinen Didaktik heute ist. Aber vielleicht gilt ja auch für sie, dass Totgesagte länger leben?

TEIL I:
THEORIEN, THEORIEFAMILIEN UND DIDAKTISCHE MODELLE –
POSITIONSBESTIMMUNGEN

Ewald Terhart, Münster

Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen

Zusammenfassung:

Die Allgemeine Didaktik steht vor großen Herausforderungen. Inwieweit ist sie dazu in der Lage, diesen zu begegnen, sie also z. B. teilweise in sich absorbierend aufzunehmen bzw. umgekehrt diese Herausforderungen für ihre eigene produktive Weiterentwicklung zu nutzen? Bei der Erörterung dieser Frage ist die Entwicklungsgeschichte der allgemein-didaktischen Theorien und Denkansätze im deutschsprachigen Raum mit zu berücksichtigen. In diesem einleitenden Beitrag geht es zunächst um eine kurze Rekapitulation der Theorietraditionen (Abschnitt 1). Vor diesem Hintergrund wird eine Kennzeichnung und Einschätzung von theoretischen bzw. konzeptionellen Neuanfängen versucht (Abschnitt 2). Den Abschluss bildet die Beschäftigung mit den Begründungsansätzen für die „Neuen Lernkulturen“ und das „informelle Lernen“ – Ansätze, die insbesondere für die traditionelle Schulzentriertheit der Allgemeinen Didaktik einige wichtige Herausforderungen markieren (Abschnitt 3).

Schlüsselwörter: Allgemeine Didaktik, Lehr-Lern-Forschung, Neurodidaktik, informelles Lernen

Summary:

In Germany, general didactics (Allgemeine Didaktik) is facing some severe challenges, and it is not clear, how these challenges can be met. In this context the development and dynamics of theories and models of general didactics have to be considered. In the introducing article of this special issue the important theoretical traditions of general didactics in Germany are briefly sketched (part 1). Then new approaches and conceptual innovations in the field are described and evaluated (part 2). Finally, the theoretical and conceptual foundations of “new learning cultures” and “informal learning” are discussed (part 3).

Keywords: general didactics, research on teaching, neurodidactics, informal learning

Wenn die Allgemeine Didaktik für sich reklamiert, derjenige Teil der Erziehungswissenschaft zu sein, der sich mit den theoretischen und praktischen Problemen des Lehrens und Lernens auf allen Stufen und in allen Inhaltsbereichen des Bildungssystems beschäftigt, so ist damit ein sehr umfassender Anspruch definiert. Dieser Anspruch, der in einem früheren Entwicklungsstand der Disziplin als „Pädagogik“, also vor ihrer weitgehenden Selbstumwandlung in eine „Erziehungswissenschaft“, mit einem Recht hat formuliert werden können, wird angesichts zweier Entwicklungen problematisch: *Zum einen* befördert die zunehmend stärkere Spezialisierung der Erziehungswissenschaft die Tendenz, innerhalb der jeweiligen Spezialbereiche (von der Bildung in früher Kindheit bis zur Seniorenbildung) und mit Blick auf die jeweilige Klientel eigenständige didaktische Konzepte sowohl auf theoretischer Ebene wie auf der Ebene des jeweiligen didaktischen Praxisfeldes selbst zu erarbeiten. Diese breite Spanne aller möglichen Lehr-Lern-Felder kennt womöglich kein Allgemeines mehr. *Zum anderen* zeichnet sich ab, dass die Erziehungswissenschaft innerhalb des Sammelbeckens „Bildungswissenschaften“, in dem eine ganze Reihe von weiteren, auch bzw.

zum Teil mit Bildung befassten Disziplinen auftreten, eine Konkurrenz der Deutungshoheit erlebt, die dann auch den pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Monopolanspruch auf die Definition von „Allgemeiner Didaktik“ herausfordert. Lern- und Lehrkonzeptionen aus anderen Disziplinen (Lern- und Unterrichtspsychologie, Neurowissenschaften etc.) machen den etablierten, traditionell eher schulbezogenen Didaktiken Konkurrenz.

Der Anspruch des Allgemeinen der Allgemeinen Didaktik wird mithin problematisch; viele der neuen Bildungswissenschaften beziehen sich nicht mehr auf ein Allgemeines oder halten die Frage danach für wenig ergiebig bzw. schlicht überflüssig. Nicht nur die Einheit des pädagogischen Denkens, auch die Einheit des allgemein-didaktischen Denkens wird damit zu einer vielleicht noch zu beschwörenden, inhaltlich aber kaum noch einzulösenden Vorstellung.

Eine *dritte*, inhaltliche Akzentverschiebung kommt hinzu: Der allgemeine Anspruch der Allgemeinen Didaktik wurde letztendlich auch durch die Annahme eines recht engen Nexus zwischen Lehren und Lernen aufrechterhalten, der zumindest für den formell-institutionell geregelten Bereich des *schulischen* Lehrens und Lernens behauptet wurde – nicht zuletzt deshalb, weil hierin, also in der Idee der erfolgreichen Organisierbarkeit von Lernen durch systematischen Unterricht, ein zentraler Existenzgrund für Schule liegt. Systematisches Lehren wurde als Voraussetzung für zielgerichtetes, langfristig folgenreiches Lernen angesehen; die Allgemeine Didaktik ‚verwaltete‘ und stützte diesen grundsätzlich unbezweifelten Lehr-Lern-Nexus in Theorie wie Praxis. Die empirische Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen zeichnet nun allerdings ein immer differenzierteres Bild der Verknüpfung von Lehren und Lernen, des Zusammenhangs zwischen den Bedingungen, Prozessen und Resultaten des Lehrens und Lernens; tendenziell wird dieser Nexus sogar bewusst aufgelöst.

Somit steht die Allgemeine Didaktik, wenngleich in Lehramtsprüfungsordnungen, Ausbildungscurricula etc. institutionell noch abgesichert, inhaltlich unter Druck. Was hat sie geleistet? Was kann sie heute leisten? Wo liegen ihre Grenzen? Wo hat sie versagt? Was tritt an ihre Stelle? Oder gibt es diese ‚Stelle‘ gar nicht mehr? Welche Konkurrenzangebote liegen vor? Werden manche Traditionen in neuem Gewande fortgeführt? Gibt es Re-Aktualisierungen tradierter Metaphern und Wissensbestände? Welche Sachverhalte werden durch neue Theorieangebote neu oder anders beleuchtet – und welche dagegen weiterhin und gerade nicht? Im Folgenden möchte ich eine Übersicht über vergangene und aktuelle Entwicklungen der Allgemeinen Didaktik geben und zugleich einige wichtige Herausforderungen benennen. Ich schließe dabei an meine beiden Aufsätze zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung (2002a) sowie zu Tradition und Fortschritt in der Allgemeinen Didaktik (2005) an (vgl. auch TERHART 2009) und sortiere meine Überlegungen anhand der drei Stichworte *Traditionen*, *Neuanfänge* und *Herausforderungen*.

Gegenwärtig lassen sich unterschiedliche Theriefamilien – man könnte auch Ansätze sagen – innerhalb der Allgemeinen Didaktik identifizieren. Die Verwendung des Begriffs „Theriefamilien“ (vgl. zu diesem Begriff auch MORINE-DERSHEIMER 2001, die sich jedoch weniger auf inhaltliche Gemeinsamkeiten als vielmehr auf die personalen Beziehungen in verschiedenen Gruppen amerikanischer Unterrichtsforscher bezieht) soll andeuten, dass sowohl die traditionellen wie die neueren allgemein-didaktischen Ansätze eigentlich nicht in einer abgeschlossenen, definierten Form vorliegen, sondern jeweils auf bestimmten, gemeinsam geteilten elementaren Grundannahmen beruhen, die dann ausdifferenziert werden und unterschiedlich ausgelegt werden können. Insofern wird mit dieser Metapher auch aufgefangen, dass Theorien komplexe Dynamiken in der Zeit bzw. in der Geschichte aufweisen. Und dabei gibt es, wie in allen Familien, einen breiten konventionellen Bereich, einige Zonen der Abwandlung, nicht weitergeführte Zweige, Erben und Erbschleicher – und immer einige Abweichler.