Ewald Terhart

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle

1. Einleitung

Der Begriff »Didaktik« geht auf das altgriechische *didáskein* zurück (lehren, andere lernen machen); in einer Ableitung wird *didáskalos* als Bezeichnung für einen Lehrer verwendet. Der Parallelbegriff ist *mathesis*, der die Perspektive auf das Lernen in den Mittelpunkt stellt bzw. vom Lernenden ausgeht. Didaktik ist die Kunst, andere etwas zu lehren, Mathetik die Kunst, selbst zu lernen. In pädagogischen Kontexten bezeichnet »Didaktik« ein komplexes, nicht randscharf abzugrenzendes Bedeutungsfeld, in dem es um Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb von Institutionen geht. In der Erziehungswissenschaft ist »Didaktik« in ihrer Ausprägung als »Allgemeine Didaktik« der Teildisziplin Schulpädagogik zugeordnet. In gewisser Hinsicht ist das eine Engführung, denn Lehren und Lernen finden natürlich auch außerhalb der Schule in anderen Bildungsinstitutionen und Kontexten statt, also etwa in der Erwachsenenbildung, in der allgemeinen kulturellen Bildung (Museen, Theater), in Kontexten informellen Lernens etc. Grundlegend für das didaktische Denken und Handeln ist die Vorstellung vom sogenannten didaktischen Dreieck: Es gibt (1) jemanden, der lehrt; es gibt (2) einen Gegenstand, einen Inhalt, ein »Etwas«, das vermittelt und angeeignet werden soll, und es gibt (3) schließlich jemanden oder eine Gruppe, die sich unter Ägide eines Lehrers mit den Gegenständen befasst und dabei lernen soll.

In der deutschen Sprache kann »Didaktik« eine sehr breite und weite Bedeutung haben: Handelt eine Person »didaktisch«, so kann sich das auf die Auswahl und Begründung der Inhalte, auf die Gestaltung der verwendeten Materialien beziehen, auf die »methodische« Durchführung des Lernweges sowie generell auf die Geschicklichkeit, mit der eine Person mit all diesen Faktoren situationsgerecht hantiert. Im Englischen erzeugen Worte wie »didactics« oder »didactical« in aller Regel die Vorstellungen eines methodisch sehr eng geführten, angeleiteten Lernens (Assoziationen zu »pedantical«, »preachy«).

Während die Allgemeine Didaktik Lehren und Lernen auf einer *allgemeinen*, also alle institutionellen und fachlich-inhaltlichen Besonderheiten vernachlässigenden, abstrakten Ebene thematisiert, gehen die *besonderen* Didaktiken auf spezielle Felder oder Stufen des Lehrens und Lernens ein. Sortiert man nach Lebensaltern bzw. Stufen des Lern- und Bildungsprozesses, so kann man die Didaktik der Früherziehung, der Vorschulerziehung, der Grundschule, der Sekundarstufe bzw. ihrer verschiedenen Schulformen, des beruflichen Lernens, die Hochschuldidaktik sowie die Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung bis hin zur Didaktik der Altenbildung unterscheiden. Geht man von unterschiedlichen Inhaltsbereichen und Lernfeldern aus, so kann man die Didaktik des Schriftspracherwerbs, die Didaktik der Mathematik, des Geschichtsunterrichts, des Sportunterrichts etc. unterscheiden. In der kleinstmöglichen Ausfaltung kann man also in der Tat mit einer *Didaktik des Geografieunterrichts in den mittleren Jahrgangsstufen der Realschule* rechnen.

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

2. Rückblick

Einseitige oder beidseitige Anweisungs-, Informations- und Vermittlungsprozesse zwischen Menschen sind Teil der menschlichen Existenz, und die Beschäftigung mit der Frage, zu welchem Zweck und mit welchen (legitimen) Mitteln man gezielt auf das Wissen, das Denken, die Haltungen, die Moral und das Handeln anderer Menschen einwirken kann und darf, ist Teil der intellektuellen Geschichte der Menschheit insgesamt. Überlegungen und Beispiele finden sich in den Schriften der Philosophen der griechischen und römischen Antike wie auch in den Lehren der östlichen Weisheit. Für alle Religionen bzw. Konfessionen ist die Gewinnung und Stabilisierung, aber auch Korrektur und Kontrolle des religiösen Wissens und der Überzeugungen der Gläubigen von zentraler Bedeutung (z.B. katechetische Lehre, christliche Unterweisung).

Organisierte Unterweisung und Initiation in die Kultur entwickelt sich ab der Stufe der sozialen Evolution, ab der ein einfaches Mit- und Nachmachen auf der Seite der nachwachsenden Generation nicht mehr ausreicht und neben der konfessionellen Unterweisung auch Schreiben, Lesen und Rechnen zur notwendigen Qualifikation für möglichst alle werden: Lehren und Lernen wird in spezielle Institutionen ausgelagert, also verkünstlicht, geplant und geordnet, von Experten durchgeführt sowie administrativ gesteuert und überwacht: die Geburt der Schule und des Klassenzimmers. Insofern entsteht am Übergang zur Neuzeit, zur säkularen Wissenschaft, zur ›Industrie‹ und zum modernen Staatswesen die Schule und mit ihr die Didaktik als ein besonderer Wissens- und Fähigkeitsbereich, den die Lehrkräfte zu beherrschen haben (zur Theoriegeschichte der Didaktik vgl. von Olberg, 2015).

In dem Maß, wie das Schul- und Unterrichtssystem ausgebaut und als langjährig zu besuchende Pflichtinstitution durchgesetzt wird, entfaltet sich auch die Didaktik als die spezielle Berufslehre und später Berufswissenschaft für Lehrkräfte. Insbesondere in den im Lauf des 19. Jahrhunderts ausgebauten Ausbildungsstätten für Lehrerberufe entfaltet sich als ein zu vermittelnder Lehrstoff für angehende Lehrer die allgemeine und fachbezogene Unterrichtslehre bzw. in einer später dann theoretisch anspruchsvolleren Form: die Didaktik. Zunächst noch eher eine bestimmte Form systematisierter Professionserfahrung, die im Sinne von Prinzipien und Handlungsmaximen, Regeln, »Gesetzen« und paradigmatischen Beispielen etc. vermittelt wird, entfalten sich aus dieser Berufslehre allmählich so etwas wie theoretische Deutungen und Vorstellungen zum Thema Lehren und Lernen im Schulunterricht.

Von Bedeutung für diesen Prozess waren – neben der Einordnung in je zeittypische allgemeine Auffassungen über den Zweck und Auftrag von Schule und Unterricht – von Anfang an auch Bezugnahmen und Importe aus der Philosophie, aber auch aus der entstehenden Psychologie des Lernens und der kindlichen Entwicklung. Insofern ist Lehren und Lernen, ist Allgemeine Didaktik nicht ausschließlich ein Betätigungsfeld für Schulmänner, Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler gewesen, sondern steht in *inner*disziplinären Kontexten (Theorie des Lehrplans, Theorie der Schule, Theorie der Bildung) und weist zugleich *inter*disziplinäre Verbindungen zur Pädagogischen Psychologie, zu bestimmten Teilen und Theorien der Bildungssoziologie sowie generell auch der Sozialisationstheorie auf.

Deutliche Theorieschübe erfuhr die Allgemeine Didaktik im Zuge des Ausbaus der Lehrerbildung, genauer: des fachunabhängigen, pädagogischen oder, wie man heute sagt: »bildungswissenschaftlichen« Teils der universitären Lehrerbildung: Hierdurch wurde gewissermaßen institutionell und curricular Allgemeine Didaktik zum Pflichtprogramm, und zwar nun eben nicht mehr als Unterrichtslehre, sondern als ein dezidiert theorie- und forschungsbezogenes Unternehmen. Diese große Expansionswelle der Allgemeinen Didaktik und der Lehrerbildung fallen zeitlich zusammen: es waren die 1960er- und 1970er-Jahre.

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Insofern stand und steht Allgemeine Didaktik immer in den drei zentralen Bezugspunkten: Theorie und Analyse (Theoriebezug), Forschung zum Arbeitsfeld Unterricht (Forschungsbezug) und schließlich Leistungen in der Aus- und Weiterbildung für den Lehrerberuf (Professionen- und Ausbildungsbezug). Durch Wandlungsprozesse in der Schule, in der Lehrerarbeit, aber ebenso auch durch ständigen Import neuer Hintergrundtheorien in den Didaktik-Diskurs, durch die zunehmende Ausdifferenzierung und Ausfaltung sowohl einer Psychologie als auch einer Soziologie des Unterrichts besteht heute eher eine Tendenz zur Auflösung der von der Erziehungswissenschaft her definierten Einheit des didaktischen Blicks.

3. Allgemeindidaktische Modelle

In der deutschsprachigen Didaktik sind traditionell und bis heute unterschiedliche Ansätze, Modelle, Theorien, Theoriefamilien und Theoriegenealogien bestimmend (Blankertz, 2000; Jank & Meyer, 2011; Terhart, 2009; Porsch, 2015).

3.1 Bildungstheoretische Didaktik

Die bildungstheoretische Didaktik ist in den 1950er- und 1960er-Jahren entwickelt worden, und zwar durch Zusammenführung und Systematisierung länger laufender bildungs- und unterrichtsbezogener Reflexionen von Schulmännern, Lehrerbildnern und frühen Theoretikern der Didaktik. In den 1960er- und auch noch in den 1970er-Jahren war sie Teil und Trägerin der erwähnten Expansion Allgemeiner Didaktik an den Universitäten. Ihren Theoriehintergrund hat dieses didaktische Denken in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrem hermeneutisch-pragmatischen Wissenschaftsverständnis. Leitend ist der Bildungsbegriff, der bekanntlich grundlegend davon ausgeht, dass der Einzelne sich in produktiver, allseitiger und freier (also nicht »verzweckter«) Auseinandersetzung mit seiner natürlichen und kultürlichen Umwelt bildet und nach Phasen der von außen angeregten Bildung schließlich sich selbst zu bilden vermag (Klafki, 1975). Schule und Unterricht sorgen für die institutionell vorbereitete bildende Begegnung zwischen kulturellen Inhalten, Gehalten und Anforderungen auf der eine Seite und der nachwachsenden Generationen auf der anderen Seite. In der allgemeinen Bildung werden alle möglichst allseitig, orientiert an allgemeinen Prinzipien, zu ihren jeweiligen Möglichkeiten geführt. Für die Lehrperson im Unterricht ist die Frage nach dem Bildungswert und Bildungsgehalt der Inhalte zentral; diese Bildungsgehalte hat sie in den Verstehenshorizont ihrer Schülerinnen und Schüler zu bringen. Insofern ist bildungstheoretisch inspiriertes didaktisches Denken und Handeln immer stark auf Bildungsinhalte, deren Anspruch und deren Widerständigkeit, kurzum: auf deren bildenden Wert bezogen. »Methode« ist demgegenüber eher ein Zweites. Von hier ausgehend wird das Aufgabenspektrum der Lehrerin bzw. des Lehrers im Unterricht entwickelt, konkretisiert in Gestalt bestimmter leitender Grundfragen, die sich angehende und unerfahrene Lehrer bei der Vorbereitung von Unterricht stellen sollten (didaktische Analyse und methodische Analyse).

Die bildungstheoretische Didaktik hat sich seit ihrer Entstehung in Schritten gewandelt und modernisiert, indem sie (in den 1970er-Jahren) Elemente aus konkurrierenden Modellen in sich aufgenommen hat: aus der sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft etwa die Bezugnahme auf Lernen und Interaktion sowie die Einbeziehung von Fragen der Erweisbarkeit der Lernergebnisse aus der gesellschaftskritischen Pädagogik, die kritische Befragung von Lehr-

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

plantraditionen, die Relativierung des Fächerprinzips zugunsten der Orientierung an »Schlüsselproblemen« und projektartigem Lernen (Klafki, 2007). In Gestalt der Bildungsgangdidaktik fand diese Theoriefamilie dann in den 1980er- und 1990er-Jahren Anschluss an moderne Entwicklungs- und Biografietheorien. Dies führte sowohl die allgemein- wie die fachdidaktische Diskussion und Praxis weiter.

3.2 Lehr-lerntheoretische Didaktik

Die lehr-lerntheoretische Didaktik, die in den 1960er-Jahren entstand, bildet das wohl bekannteste didaktische Konzept der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft, die auf Wertfreiheit sowie auf empirischer Prüfung von Theorien (als Aussagensysteme) durch Beobachtung und Befragung, Experimente und Testverfahren basiert. Sie ist eine Didaktik für Lehrpersonen und will diesen wissenschaftliche Erkenntnisse, aber auch Mittel zur Analyse und Planung von Unterricht geben. Der Leitgedanke ist, gestützt auf die Ergebnisse der Unterrichtsforschung den Unterrichtsprozess – angepasst an die Ausgangsbedingungen – zielgenau zu planen, adäquate Inhalte, Methoden und Medien einzusetzen und so das Lernen bzw. den Lernzuwachs möglichst zu optimieren (Heimann, Otto & Schulz, 1965). Die Arbeit der Lehrerin bzw. des Lehrers ist »geplante Information«, d.h. Organisation und Optimierung von Lernen; durch Lernzielkontrollen wird jeweils ermittelt, welche Effekte zustande gekommen sind; an diese Feststellung der Lernergebnisse kann dann die Vorbereitung des nächsten Unterrichtsabschnitts anschließen. Aufgrund eines weitgehend identischen Verständnisses von Unterricht, den adäquaten Methoden zu seiner Erforschung und zur praktischen Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse konnte diese Didaktik problemlos mit Curriculum- und Instruktionskonzepten aus den USA verknüpft werden.

Auch diese sehr sachlich-neutrale, wissenschaftsbestimmte, gleichwohl um große Praxisnähe bemühte Didaktik hat sich in den 1970er-Jahren weiterentwickelt und dabei auch Elemente aus im Grunde konkurrierenden wissenschafts- und bildungstheoretischen Konzepten in sich aufgenommen. Insofern ist es tatsächlich zu einer gewissen Konvergenz bildungstheoretischen und lehr-lerntheoretischen Denkens gekommen (Schulz, 1980). Aus heutiger Sicht bildete diese Didaktik, zusammen mit Konzepten zielerreichenden Lernens und lernzielorientierten Unterrichts das deutsche Gegenstück zu instruktionspsychologischen Konzepten aus der amerikanischen Unterrichtspsychologie. Sie hat in Deutschland keine erklärten theoretischen Erben in der Allgemeinen Didaktik gefunden; die Grundzüge sind in der gegenwärtig aktuellen Mischung aus empirischer Unterrichtspsychologie und didaktischem Design aufgegangen (s.u.).

3.3 Kommunikative Didaktik

Die kommunikative Didaktik ist in den 1970er-Jahren entstanden und hat ihren Hintergrund in der autoritäts- und gesellschaftskritischen Pädagogik der damaligen Zeit. Über die Leitbegriffe »Interaktion«, »Kommunikation«, »Beziehung« und »Kritik« kommen neue Theoriebezüge in das didaktische Denken. Dies gilt zunächst in deskriptiv-analytischer Hinsicht: Unterricht wird als Situation der Kommunikation und Interaktion verstanden und auf seine Regeln, Gesprächsmuster und Folgen untersucht, und zwar auf der Basis sehr unterschiedlicher, nicht aus pädagogischen Kontexten stammenden und auch nicht auf pädagogisch-erzieherische oder didaktische Ziele ausgerichteten Theorien. Darüber hinaus entfaltet sich im Rahmen dieses Ansatzes auch eine normative Dimension: Unterricht ist nicht nur Kommunikation, er soll auch »kommunikativer« werden! Vor allem die Ermöglichung der Emanzipation der Schüler aus undurchschauten

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Abhängigkeits- und Bevormundungsverhältnissen sowie die Herstellung einer symmetrischen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist ein wichtiges, normativ verpflichtendes Prinzip (Schäfer & Schaller, 1971). Statt »Bildung« und »Unterricht« werden »Information« und »Kommunikation« die leitenden Begriffe; der Bezug auf den Eigengehalt der Sachen wie auch die Frage nach der Überprüfbarkeit der Lernergebnisse treten zurück. Gruppenunterricht, selbstständiges Lernen, Projektlernen und schülerorientierte bzw. schülerpartizipative, »offene« Unterrichtsgestaltung bilden die didaktisch-methodischen Maximen einer durch kritische Pädagogik und Didaktik geprägten Lehrergeneration.

Auf der Ebene der praktischen Unterrichtsgestaltung entfaltete sich dieses didaktische Denken eher als eine reformpädagogisch-schülerorientierte Methodik. Sie hat ohne Zweifel viel zur Veränderung der Umgangsformen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern beigetragen und insofern eine neue Qualität der Beziehungen im Klassenzimmer gestiftet. Die auch gegenwärtig immer wieder neu auftauchenden und angepriesenen, unter unterschiedlichen Flaggen segelnden »neuen« Konzepte, Methoden und Lernkulturen, die allesamt versprechen, das Lernen für die Schülerinnen und Schüler zu erleichtern und auch den Lehrpersonen die Last des mühseligen Lehrens zu nehmen behaupten, könnten sich – sofern sie sich für theoriegeschichtliche Wurzeln interessieren würden – auf kommunikative Didaktik und deren Programmatik beziehen.

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

3.4 Konstruktivistische Didaktik

Die Erkenntnis und Wissenschaftstheorie des (radikalen) Konstruktivismus hat bedeutsame Folgen für die Vorstellungen zu Lernen, zu Lerninhalten, zum Unterrichten und zum Beurteilen von Schülerleistungen. Wenn alles Erkennen und Lernen das Umkonstruieren von individuell bereits vorhandenen Konstruktionen ist, wenn alle unsere Aussagen über die Welt nur Beschreibungen sein können, die nicht an einer ›an sich‹ existierenden Welt abgleichbar sind (da diese Welt eben nur in Beschreibungen zur Verfügung steht), ist jede Erkenntnis, jede individuell und/oder kollektiv erzeugte Weltbeschreibung nur so lange akzeptabel und überlebensfähig, solange man mit ihr wahrgenommene Probleme meint lösen zu können. Zusätzlich erhält der Konstruktivismus Unterstützung durch die Neurowissenschaften, die in einer analogen Weise die Tätigkeit des Gehirns als ständiges Umkonstruieren unserer Bilder von der Außenwelt beschreiben, wobei unser Gehirn die grundsätzlich selektiven und geringen Informationen über ein ›Außen‹ zu einer subjektiv geschlossenen und stabilen Vorstellungswelt hochrechnet, wozu auch die Vorstellung gehört, dass wir ein autonomes Ich seien.

Angesichts dieser konstruktivistischen Grundhaltung wird das Einweisen in eine Welt von festen Vorstellungen und klar definierten Dingen zu einer sehr unsicheren, ja letztlich sogar ›unmöglichen‹ Aufgabe, da der feste Grund für ein solches Unternehmen nicht besteht. Einerseits verlieren die Lerninhalte ihre ehedem in Erz gegossene Festigkeit und ihren Anspruchscharakter; andererseits kann Lernen dann von außen vielleicht noch provoziert und angestoßen werden, nicht aber punktgenau zu einem vorausberechneten Ende gesteuert werden (Reich, 2012). Ebenso ist die Bewertung von Schüleraussagen nach richtig/falsch bzw. besser/schlechter problematisch – denn was ist schon richtig? Wenn gelten würde, dass alle lernen können, aber niemand belehrbar ist, so würde *Päd*-agogik (Kinder- bzw. Knabenführung) unmöglich bzw. wandelte sich zur *Aut*-agogik, zur Selbstführung.

Bei Licht besehen kann nur ein *gemäßigter* Konstruktivismus didaktische Konsequenzen nach sich ziehen, denn in der radikalen Variante wird die gezielte Beeinflussung des Lernens Anderer letztlich zu einem unmöglichen und vielleicht sogar zu einem unerlaubten Unterneh-

men. Konstruktivistische Didaktik entfaltet sich in der Praxis im Dreischritt von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Hinsichtlich der methodischen Gestaltung übernimmt der didaktische Konstruktivismus diejenigen Arbeitsformen, die das selbstständige Lernen, die problemorientierte Eigentätigkeit sowie das gemeinsame, kooperative Lernen der Schülerinnen und Schüler stärken. Warnen sollte man vor einer immer wieder zu beobachtenden *einfachen Gegenüberstellung* von instruktionistischen und konstruktivistischen Unterrichtsvorstellungen, die nicht selten auch mit einer offenen oder unterschwelligen moralischen Beurteilung verbunden ist. Das Schema ist schon intellektuell zu einfach, und hinsichtlich der Lernwirksamkeit lässt sich keinesfalls pauschal eine der beiden didaktischen Großvorstellungen als immer und überall überlegen ausweisen.

3.5 Modellvariationen

Die Entwicklung *innerhalb* der vorgestellten etablierten Modelle bzw. Theoriefamilien der Allgemeinen Didaktik sowie auch die Debatte *zwischen* den Vertretern dieser Denkschulen steht nicht still und sollte auch nicht still stehen. Kontinuierlich werden immanente Weiterführungen erzeugt, es kommt zu Theorie- und Konzeptimporten aus anderen Disziplinen und Theoriefeldern. Zugleich entwickeln sich Zwischenformen, Spezialvarianten, Neukombinationen von Bekanntem und so weiter (Bohl & Zierer, 2013). Nicht alle begrifflichen Neuerungen und semantischen Kreationen sind auch tatsächlich innovativ; manchmal werden aufgeregt neue Dinge entdeckt und ausgeflaggt, die eigentlich nur Wiederentdeckungen sind. Weil allgemeine Didaktik etabliertes Element in der Lehrerbildung ist, entstehen auf der Basis der zahllosen, jährlich vermutlich tausenden von thematisch einschlägigen Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Praktikumsvorbereitungen etc.) auch immer wieder neue Lehrbücher, die die Bestände der Allgemeinen Didaktik zu sortieren, zu kommentieren und zu entwickeln versuchen. Insofern wurden im Vorangegangenen lediglich vier wohletablierte sowie konzeptionell eher breit angelegte Positionen allgemein-didaktischen Denkens umrissen, auf die sich m.E. jedoch die allermeisten der zahlreichen Neu-, Zwischen- und Spezialvarianten beziehen lassen – und sei es kontrastiv.

4. Probleme der Allgemeinen Didaktik

4.1 Verhältnis zu den Fachdidaktiken

Die Allgemeine Didaktik wird durch Theorien, Modelle, Ansätze, Metaphern etc. geprägt, die für Lehren und Lernen generell bzw. für Schulunterricht an sich Bedeutung und Überzeugungskraft besitzen. Fachdidaktiken befassen sich mit Lehren und Lernen bzw. dem Unterrichten im Horizont eines bestimmten Fachs oder Lernbereichs. Deshalb existiert eine Fachdidaktik des Deutschunterrichts, des Mathematikunterrichts, des Kunstunterrichts, des Sachunterrichts in der Grundschule, des Sozialkundeunterrichts in Sekundarschulen etc. Aufgrund ihres konkreten Fachbezugs sind Fachdidaktiken häufig unterrichtsnäher ausgelegt, denn in der Tat ist Allgemeine Didaktik ja eine Abstraktion: es ›gibt‹ nicht Unterricht ›an sich‹, sondern immer nur Deutschunterricht, Englischunterricht, Sportunterricht etc. Aufgrund der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Fächer sind die vielen Fachdidaktiken sehr unterschiedlich ausgerichtet, und zwar sowohl in ihrem Selbstverständnis, in ihrer Forschungsmethodik sowie in der Art ihres Bezugs zur Praxis des Unterrichts im jeweiligen Fach (vgl. auch den Beitrag von Koch-Priewe,

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

Köker und Störtländer, in diesem Band). Ebenso ist positiv herauszustellen, dass sich die Fachdidaktiken sehr stark der empirischen Erforschung fachbezogenen Lehrens und Lernens zugewandt haben (Bayrhuber et al., 2011; Ralle, Prediger, Hammann, & Rothgangel, 2014).

Man kann die Unterschiede zwischen Allgemeiner und Fachdidaktik sehr stark dramatisieren und zusätzlich noch in ein hierarchisches Verhältnis bringen. Oder aber man versteht beide Formen als legitime Wissensfelder der Didaktik und als möglichst anschlussfähig zu gestaltende Aufgabenfelder in der Lehrerbildung. Bestimmte allgemein-didaktische Grundmodelle erfahren eine fachspezifische Ausformung und Konkretisierung. Bringt man fachbezogene Vorstellungen über Lehren, Lernen und Leisten in den Horizont der Allgemeinen Didaktik ein, so erfahren sie eine Ausweitung und Einbindung in die allgemeine, fachunabhängige Struktur und den Auftrag von Unterricht und Schule. Konkurrenzen und Eifersüchteleien zwischen Allgemeiner Didaktik und den zahlreichen Fachdidaktiken sind einerseits durch unterschiedliche bildungs- und wissenschaftstheoretische Grundhaltungen bedingt. Zugleich aber gilt es zu bedenken, dass mit der Beurteilung bzw. Zuweisung von Forschungs- und Ausbildungsrelevanzen im Kontext der Lehrerbildung auch immer curriculare Verteilungskämpfe durchpausen, die wiederum die Ressourcenverteilung beeinflussen. Das Diskussionsfeld ist auch deshalb äußerst heterogen und unübersichtlich, da die Fachdidaktiken – wie erwähnt – insgesamt keineswegs mit einer Stimme sprechen, also z.B. das Wissenschafts- und Forschungsverständnis etwa zwischen der Didaktik der natur- und derjenigen der kulturwissenschaftlichen Fächer sehr unterschiedlich sein kann und auch die Haltung zur Allgemeinen Didaktik differiert. Die im Zuge des stärkeren Ausbaus der Fachdidaktiken und auch mit Blick auf die Situation in der Allgemeinen Didaktik entwickelte Idee einer »allgemeinen Fachdidaktik«, die dann die herkömmliche Allgemeine Didaktik ersetze, ist erst in Ansätzen entfaltet worden (Bayrhuber et al., 2017). Aber vielleicht ist dies auch nicht die entscheidende Diskussionslinie; die Frage, wie man seitens der Fachdidaktik(en) die Erklärungskraft unterrichtspsychologischer Modelle und fachbezogener empirisch-psychologischer Lehr-Lernforschung einschätzt, ist demgegenüber eine wichtigere Frage.

4.2 Verhältnis zur Unterrichtsforschung und Unterrichtspsychologie

Die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken entstammen im Wesentlichen dem Kontext der Lehrerbildung und einer auf Lehrerbildung sehr stark konzentrierten Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft. Insofern weisen sie immer die drei Bezugspunkte Theorie, Forschung und Ausbildung/Praxis auf. Die empirische Unterrichtsforschung – oder weiter gefasst: die Unterrichtspsychologie – ist demgegenüber im wissenschaftlich-akademischen Kontext der Psychologie entstanden; Unterrichten ist dann ein Anwendungsfeld pädagogisch-psychologischer Forschung und Theorie (Baer et al., 2006; Kunter & Trautwein, 2013). Aus dieser unterschiedlichen Herkunft und daraus resultierenden Unterschieden im Verständnis von Wissenschaft, Forschung und Praxisbezug resultieren bestimmte Verständigungsschwierigkeiten zwischen diesen beiden Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft und Psychologie, die sich dem gleichen Gegenstandsfeld – Unterricht – zuwenden. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wurde und wird der Unterrichtspsychologie ein vereinfachendes, in Variablen gegliedertes Gegenstandsverständnis vorgehalten, welches zur Methodik der quantifizierenden Erfassung empirischer Daten führe und am Ende in eher technokratisch gehaltene Anwendungsempfehlungen einmünde. Die Psychologie umgekehrt hält die bildungsphilosophischen und sehr allgemeinen theoretischen Vorannahmen über Unterricht, was er ist und sein soll, für unbegründet, überflüssig und empirisch nicht prüfbar, hält Fallstudien und qualitative Explorationen letztlich für nicht beweiskräftig bzw. allenfalls als Vorstufen zur empirisch-quantitativen Forschung gerechtfertigt, und die Pra-

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

xisempfehlungen für zu vage und/oder empirisch für nicht hinreichend geprüft. Statt die Debatte über tiefliegende Unterschiede zwischen beiden wissenschaftlichen Formen der Erforschung von Unterricht und die Grenzen (der jeweils anderen Form) fortzuführen, ist es ertragreicher, sich auf die wechselseitigen Ergänzungen, Anregungen und Korrekturen zu konzentrieren (Terhart, 2002; Rothland, 2018). Auch sind Entwicklungen zu berücksichtigen, in denen gemeinsame Denkvoraussetzungen stärker herausgestellt werden als bisher (vgl. den Beitrag von Klieme, in diesem Band).

Während die ältere Instruktionspsychologie noch einfachen deterministischen Konzepten der Lehr- und Lernplanung folgte, geht man heute viel stärker von weniger deterministischen, Komplexitäten und Unsicherheiten berücksichtigenden Modellen aus: Gegen das Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts (Helmke, 2009), welches auf Vorbilder und Vorläufer aus der Unterrichts- und Schulforschung der 1970er-Jahre zurückgeht, kann keinesfalls der Technokratie-Vorwurf erhoben werden; insofern kommen tradierte Wahrnehmungen und Beurteilungen zwischen den beiden Lagern ins Wanken. Ähnliche Prozesse finden statt, wenn man bildungstheoretische und kompetenztheoretische Grundannahmen variiert, neu erprobt, neuen empirischen Blicken und Einteilungen aussetzt. Grundsätzliche Differenzen bleiben dabei bestehen – sicherlich. Aber gleichwohl sind Übersetzungen, wechselseitige Anregungen etc. möglich und auch im jeweiligen ›Lager‹ produktiv.

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.

5. Fazit

Nicht nur durch die empirische Forschung zu Unterrichtsprozessen erfährt Allgemeine Didaktik eine produktive Herausforderung und Ergänzung. Auch aus den mit Unterricht befassten Disziplinen heraus und mit einem deutlich theoretischen Interesse wird zunehmend die Frage gestellt, ob man diese vielfältigen interdisziplinären, ausbildungsbezogenen und unterrichtspraktischen Bezüge von Allgemeiner Didaktik nicht auch einmal einklammern bzw. beiseite stellen sollte *zugunsten der konzentrierten Befolgung einer dezidierten Theorieperspektive*. Die theoretische Durchdringung von Unterricht muss nicht von vornherein und jederzeit den praktischen Nutzen für (angehende) Lehrkräfte im Blick haben; *Theorie des Unterrichts* hat auch in einer streng wissenschaftlichen Perspektive einen Erkenntniswert. Hiermit können unterschiedliche Disziplinen befasst sein. Das Spektrum reicht von der Philosophie über die Erziehungswissenschaft und die Unterrichtspsychologie zur Soziologie des Unterrichts (Breidenstein, 2010; Meseth, Proske & Radtke, 2011; Koller, Reichenbach & Ricken, 2012, Terhart, 2018). Konversationsanalytische Arbeiten aus den Sprachwissenschaften sowie auch rechtwissenschaftliche Fragen zum Problem der Gerechtigkeit und Verantwortlichkeit in pädagogischen bzw. unterrichtlichen Situationen kommen hinzu. Es ist durchaus offen, ob die Allgemeine Didaktik in der Lage ist, für diese vielfältigen theoretischen Impulse sowie darüber hinaus auch für die erwähnten komplexer werdenden Forschungs-, Ausbildungs- und Praxisbezüge weiterhin die zentrierende Mitte zu sein.

Literatur

Baer, M., Fuchs, M., Füglister, P., Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.). (2006). *Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bern: h.e.p.-Verlag.

Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

Bayrhuber, H., Harms, U. Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H.J. & Weigand, H.-G. (Hrsg.). (2011). *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken.* Münster: Waxmann.

Blankertz, H. (2000). *Theorien und Modelle der Didaktik* (14. Aufl., zuerst 1969). Weinheim: Juventa.

Bohl, Th. & Zierer, K. (Hrsg.). (2013). *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (Jahrbuch Allgemeine Didaktik, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider.

Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*, 869–887.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung.* Hannover: Schroedel.

Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl., zuerst 2003). Seelze: Kallmeyer.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl., zuerst 1990). Berlin: Cornelsen.

Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (10. Aufl., zuerst 1963). Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Aufl., zuerst 1985). Weinheim: Beltz.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts.* Paderborn: Schöningh.

Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Porsch, R. (Hrsg.). (2015). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende.* Münster: Waxmann.

Ralle, B., Prediger, S., Hammann, M. & Rothgangel, M. (Hrsg.). (2014). *Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen: Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung.* Münster: Waxmann.

Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik* (5. Aufl., zuerst 2002). Weinheim: Beltz.

Rothland, M. (2018). Allgemeine Didaktik *und* empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die deutsche Schule, 110* (im Druck).

Schäfer, K. H. & Schaller, K. (1971). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung.* München: Urban & Schwarzenberg.

Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16*, 77–86.

Terhart, E. (2009). *Didaktik. Eine Einführung.* Stuttgart: Reclam.

Terhart, E. (2018). Allgemeine Didaktik und Unterrichtstheorie im deutschsprachigen Raum: Beobachtungen und Einordnungen. In D. Benner, H. Meyer, Z. Peng & Z. Li (Hrsg.), *Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog* (S. 83–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

von Olberg, H.-J. (2015). Die Vorgeschichte und Erfindung der Didaktik (Kapitel 3) und Didaktisches Denken von der Aufklärung bis 1945 (Kapitel 4). In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (S. 51–72, 73–99). Münster: Waxmann.

Allgemeine Didaktik – didaktische Modelle (Ewald Terhart), 9783825286989, 2020
wurde mit IP-Adresse 134.100.172.044 aus dem Netz der SUB Hamburg am Juli 3, 2024 um 15:33:30 (UTC) heruntergeladen.
Das Weitergeben und Kopieren dieses Dokuments ist nicht zulässig.