Didaktik

Andreas Bach

1 Einführung

Das Wort Didaktik basiert etymologisch auf dem griechischen Wort didáskein („lehren“). Als wissenschaftlicher Terminus wird Didaktik unterschiedlich definiert. Kron et al. (2014) unterscheiden nach Gegenstandsfeldern geordnet fünf disziplinäre Bestimmungen, deren inhaltlicher Begriffsumfang sukzessive abnimmt: 1) Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen bezieht sich auf alle Bereiche und Formen, in denen gelehrt und gelernt wird. Es folgen 2) Didaktik als Theorie und Wissenschaft vom Unterricht, 3) Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte, 4) Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen und 5) Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien. Die Allgemeine Didaktik beansprucht einen umfassenden Geltungsbereich für Lehr-Lern-Prozesse in (außer-)schulischen Institutionen, wobei ihr Schwerpunkt faktisch auf Schulunterricht liegt. Sie ist ein wichtiger Ausbildungsbestandteil in vielen Lehramtsstudiengängen und dabei disziplinär der Schulpädagogik bzw. den Bildungswissenschaften zugeordnet. Neben der Allgemeinen Didaktik gibt es Didaktiken mit spezifischen Schwerpunkten: *Fachdidaktiken* fokussieren das Lehren und Lernen in bestimmten Schulfächern (z. B. Deutschdidaktik). Zudem werden *Schulartendidaktiken* (z. B. Gymnasialdidaktik), *Schulstufendidaktiken* (z. B. Didaktik der Primar- und Sekundarstufe) und *Bereichsdidaktiken* (z. B. Mediendidaktik) unterschieden. Mit Blick auf aktuelle Kompetenzmodellierungen bildet das sog. allgemeindidaktische Konzeptions- und Planungswissen im bekannten COACTIV-Modell der professionellen Handlungskompetenz explizit

A. Bach (✉)
Paris Lodron Universität Salzburg, Salzburg, Österreich
E-Mail: andreas.bach@plus.ac.at

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2023

M. Huber und M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen,* https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_14

eine Facette des pädagogischen Wissens von Lehrpersonen. Didaktische Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen bezieht sich nach Kron et al. (2014, S. 20) entsprechend darauf, Wissen und Fertigkeiten zu erwerben, um „institutionalisierte Lehr-Lernprozesse in fachlicher und sozialer Hinsicht zu planen, zu organisieren, durchzuführen, zu analysieren und auszuwerten."

2 Historische Entwicklung

Die Entwicklung der Didaktik lässt sich im deutschen Sprachraum weit in die Vergangenheit zurückverfolgen. Als historische Wurzeln didaktischen Denkens gelten philosophische, theologische und religiöse Diskurse über das Lehren und Lernen seit der Zeit der Antike. Das 17. Jahrhundert markiert die Entstehungsphase der Didaktik als Disziplin. Didaktische Reformer wie Wolfgang Ratke (1571–1635) und Johann Amos Comenius (1592–1670) verwendeten Didaktik erstmals als pädagogischen Terminus und verstanden Didaktik als Lehrart bzw. Lehrkunst. Comenius setzte sich progressiv für die Schulpflicht und einheitliche Schulbildung für Jungen und Mädchen aller Stände ein. Seine Schrift „Didactica magna" (Große Didaktik), die auf dem didaktischen Leitmotiv universeller Bildung („alle alles ganz zu lehren") basierte, zählt zu einem der bedeutendsten Werke der frühen Didaktik. Die Bewegung des Philanthropismus prägte die Entwicklung der Didaktik im 18. Jahrhundert. Johann Bernhard Basedow (1724–1790) legte mit seiner mehrbändigen Schrift „Elementarwerk" ein umfangreiches Curriculum für den Unterricht der damaligen Zeit vor. Die didaktische Theoriebildung im 19. Jahrhundert fand vor dem Hintergrund eines sich entwickelnden staatlich geregelten Pflichtschulwesens mit institutionell ausgebildeten Lehrpersonen statt und wurde maßgeblich durch die Arbeiten des Kant-Schülers Johan Friedrich Herbart (1776–1841) sowie seiner Nachfolger (sog. Herbartianer, z. B. Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein) bestimmt. Weitreichende schulpädagogische Wirkung hatten Herbarts theoretische Annahmen zu einer Stufung unterrichtlicher Lernprozesse. Der Ansatz wurde später in äußerst formalisierter Form auch für die Entwicklung von Stufenschemata zur Unterrichtsplanung in der Ausbildung von Lehrpersonen herangezogen, was sich in einem starr einheitlich gestuften Frontalunterricht widerspiegelte. Otto Willmann (1839–1920) konzipierte in seiner umfassenden „Didaktik als Bildungslehre" eine wissenschaftliche Systematik der Didaktik, deren Unterscheidung zwischen Bildungsinhalt und Bildungsgehalt später von Erich Weniger (1984–1961) und Wolfgang Klafki (1927–2016) aufgegriffen wurde. Die sich von der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entwickelnden reformpädagogischen Bewegungen leisteten mit Konzepten zur

Erneuerung des Schul- und Bildungssystems unter anderem einen Beitrag im Hinblick auf die methodische Planung und Durchführung von Unterricht. Die Theoriebildung der Didaktik im 20. Jahrhundert war zum einen von präskriptiven Didaktiken gekennzeichnet, die als handlungspraktische Unterrichtslehren insbesondere in der Ausbildung von Volksschullehrpersonen bis nach dem zweiten Weltkrieg bedeutsam waren. Zum anderen begann in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine zunehmende Verwissenschaftlichung der Didaktik mit wissenschaftstheoretisch unterschiedlich begründeten didaktischen Theorien und Modellen (vgl. Kap. 4). Dieser Prozess wurde maßgeblich durch die Überführung der Ausbildung von Lehrpersonen an Universitäten und die damit verbundene Einrichtung von Lehrstühlen befördert. Die im Rahmen didaktischer Ansätze ausgearbeiteten Planungs- bzw. Analysemodelle für Unterricht – zum Teil durchaus als rigide Schemata missverstanden – haben bis heute eine hohe ausbildungspraktische Bedeutung, indem sie angehenden Lehrpersonen als Grundlage für die schriftliche Ausarbeitung von Unterrichtsplanungen dienen (vgl. Arnold und Bach 2011; Wigger 2004).

3 Aktuelle Positionen und Diskurse

Die Allgemeine Didaktik ist aktuell durch eine Vielzahl unterschiedlicher didaktischer Modelle geprägt (vgl. im Überblick Kron et al. 2014). Nach Terhart (2002) können diese in vier Ansätze klassifiziert werden: 1) *Bildungstheoretische Ansätze* stellen die Auswahl, Anordnung und Explikation der Unterrichtsinhalte in den Mittelpunkt und betrachten Methodenfragen nachgeordnet. 2) *Lehrtheoretische Ansätze* fokussieren in der Perspektive einer planenden und analysierenden Lehrperson die von ihr zu treffenden interdependenten Entscheidungen zu Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Unterrichts. 3) *Kommunikations- und interaktionstheoretische Ansätze* grenzen sich deutlich von bildungs- und lehrlern-theoretischen Ansätzen ab und befassen sich mit unterrichtlichen Interaktionsprozessen und deren Auswirkungen. 4) *Konstruktivistische Ansätze* verstehen Lernen als Prozess der (Ko-)Konstruktion, der von Lehrpersonen nicht erzeugt, sondern nur angeregt werden kann.

Als besonders einflussreich gelten bis heute zwei „klassische“ Ansätze, die sich in ihrer Entwicklung stark angeglichen haben und deren Planungsmodelle komplementär kombinierbar sind (vgl. Arnold und Koch-Priewe 2011): die von Wolfgang Klafki anknüpfend an die Didaktik von Erich Weniger konzipierte Bildungstheoretische bzw. Kritisch-konstruktive Didaktik und die Lerntheoretische

Didaktik von Paul Heimann (1901–1967), die von Wolfgang Schulz (1929–1993) zur Lehrtheoretischen Didaktik weiterentwickelt wurde. Aufgrund ihrer zentralen Bedeutung werden beide Ansätze in ihren wesentlichen Merkmalen nachfolgend dargestellt. In den vergangenen Dekaden wurden zudem zahlreiche neuere allgemeindidaktische Modelle publiziert (z. B. Bildungsgangdidaktik, Lehrkunst-Didaktik, eklektische Didaktik), die gleichwohl zumeist auf traditionellen didaktischen Modellen aufbauen und sich oftmals den vier genannten Ansätzen zuordnen lassen (vgl. im Überblick Zierer 2013).

Der bildungstheoretische Ansatz von Klafki fokussiert Bildung als Zentralkategorie und rückt die Frage nach der Auswahl und Struktur von Bildungsinhalten und deren Bildungsgehalt in den Mittelpunkt unterrichtsplanerischer Entscheidungen. Das von Klafki in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelte Konzept der kategorialen Bildung (vgl. Klafki 1959) integriert materiale und formale Bildungstheorien in der dialektischen Verknüpfung beider Konzepte zur kategorialen Bildung. Basierend auf diesem kategorialen Bildungsverständnis legte Klafki (1958) ein auf die Inhaltsdimension didaktischer Entscheidungen bezogenes Planungsmodell für Unterricht vor: Mit der „Didaktischen Analyse“ kann ein Unterrichtsthema im Hinblick auf dessen Bedeutungsgehalt für die Bildungsprozesse von Lernenden durch die Bearbeitung von sog. fünf Grundfragen (z. B. zur Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung) expliziert werden. Unter Berücksichtigung neuerer didaktischer Ansätze (vgl. Schulz 1965) und vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule entwickelte Klafki seinen Ansatz zur *Kritisch-konstruktiven Didaktik* weiter. Unterricht sollte als übergeordnetes Bildungsziel die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ermöglichen. Zum übergreifenden Thema der Allgemeinbildung wurden *epochaltypische Schlüsselprobleme* (z. B. die Friedens- und Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit). Aufbauend auf der „Didaktischen Analyse“ entwarf Klafki (1994) ein „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“, das nunmehr explizit Fragen nach den Lernvoraussetzungen der Lerngruppe stellt, die Unterrichtsmethode als eigenständiges Planungselement beschreibt und die Erfassung des Lernerfolgs vorsieht.

Die Lerntheoretische Didaktik („Berliner Modell“; vgl. Heimann 1962; Schulz 1965), die zur Lehrtheoretischen Didaktik („Hamburger Modell“; vgl. Schulz 1980) weiterentwickelt wurde, orientiert sich am Lernbegriff und wird wissenschaftstheoretisch der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft zugeordnet. Unterricht wird nicht wie in bildungstheoretischer Perspektive als eine „bildende Begegnung“ verstanden, sondern als eine „zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen“ (Terhart 2002, S. 78). Das Berliner Modell unterscheidet vier Entscheidungsfelder (Intentionen, Inhalte,

Methoden, Medien), die sich an drei Prinzipien der Unterrichtsplanung orientieren sollten: Interdependenz der Entscheidungsfelder, Variabilität der Planung (Beachtung von Planungsalternativen) und Kontrollierbarkeit (Differenzen zwischen Planung und Realisierung des Unterrichts sowie Überprüfung von dessen Lernwirksamkeit). Darüber hinaus sind zwei Bedingungsfelder (anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen) zu beachten. In der später ausgearbeiteten Lehrtheoretischen Didaktik nahm Schulz eine gesellschaftskritische Perspektive ein und reformierte das Berliner Modell zum Hamburger Modell, wobei insbesondere die wissenschaftstheoretische Orientierung geändert wurde und die institutionelle und gesellschaftliche Einbettung von Unterricht sowie die Interaktion im Unterricht stärkere Berücksichtigung fanden. Die Unterrichtsplanung wird in dem Modell von Schulz darüber hinaus in verschiedene Planungsebenen differenziert und damit auch in der Perspektive einer langfristigen Planung gesehen.

Trotz ihrer curricularen Verankerung in vielen Lehramtsstudiengängen ist die Allgemeine Didaktik seit Langem durch erhebliche Kritik geprägt, die sich auf ihren Zustand als Disziplin und künftige Perspektiven bezieht (vgl. Rothland 2013; Terhart 2009). Neben der großen Anzahl didaktischer Modelle und der Frage nach deren berufspraktischer Relevanz, der geringen internationalen Rezeption der Allgemeinen Didaktik sowie der Fokussierung auf primär schulische Lehr-Lern-Prozesse werden eine Reihe weiterer Faktoren diskutiert: In fachdidaktischer Perspektive wird aufgrund des Fachbezugs schulischen Unterrichts zuweilen die Relevanz einer Allgemeinen Didaktik infrage gestellt. Die Allgemeine Didaktik argumentiert dagegen mit der fachübergreifenden Anwendbarkeit ihrer Modelle und verweist auf die nicht nur fachgebundenen Bildungsziele der Institution Schule und die Bedeutung von Allgemeinbildung für schulisches Lernen. Kritisiert wird weiterhin insbesondere eine zu geringe empirische Fundierung der didaktischen Theorien (vgl. Terhart 2009). Das Verhältnis zur forschungsstärkeren und international anschlussfähigeren empirischen Lehr-Lern-Forschung bzw. Bildungsforschung gilt entsprechend als schwierig und zuweilen als konkurrierend (vgl. Terhart 2002) – obgleich durchaus ergänzende Positionen auszumachen sind (vgl. Arnold et al. 2009). Die empirische Bildungsforschung erlebte in den letzten Dekaden einen starken Bedeutungszugewinn, was sich oft in der Denomination von neu ausgeschriebenen Professuren widerspiegelte. Die Allgemeine Didaktik als eine eher stagnierende Disziplin wurde im Zuge dieser Entwicklungen zunehmend marginalisiert. Angesichts der wiederholt attestierten *Krise* der Allgemeinen Didaktik wurden immer wieder künftige Perspektiven diskutiert – insbesondere auch ein notwendiger intra- und interdisziplinärer

Austausch. Seel und Zierer (2018) sprechen der Allgemeinen Didaktik trotz interdisziplinärer Verschiebungen und bildungspolitischer Veränderungen nach wie vor ein disziplinäres Alleinstellungsmerkmal für die Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung zu und verweisen auf die dafür notwendige Rückbesinnung auf bildungstheoretische Traditionen und die Neuorientierung in Richtung empirischer Bildungsforschung.

4 Forschungsperspektiven

Die Intensivierung der empirischen Forschung gilt aktuell als eine wesentliche Herausforderung für die Disziplinentwicklung der Allgemeinen Didaktik. In den vergangenen Jahren sind Bemühungen feststellbar, die empirische Forschungsorientierung der Allgemeinen Didaktik zu stärken. Mit Blick auf den Bereich der Planungskompetenz existieren inzwischen Selbsteinschätzungsverfahren, Wissens- und Vignettentests sowie Kategoriensysteme zur Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen. Im Rahmen der Forschungsgruppe ESIS *(Entwicklung Studierender in Schulpraktika)* wurden beispielsweise eine Selbsteinschätzungsskala (vgl. Bach 2013) und ein Testinstrument zur Erfassung allgemeindidaktischer Planungskompetenz entwickelt. Das Testinstrument wurde in einem von Wernke und Zierer (2017) herausgegebenen Sammelband zusammen mit weiteren Beiträgen zur Unterrichtsplanung publiziert, die ein breites inhaltliches und forschungsmethodisches Spektrum dokumentieren. Einen guten Überblick über die allgemeindidaktische Forschung gibt auch das seit 2011 herausgegebene Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Es bietet mit seinen Themenschwerpunkten ein Diskussionsfeld zur disziplinären Selbstbestimmung und Weiterentwicklung der Disziplin: Neben Anwendungsfeldern bezogen auf die Lehrer*innenbildung, Hochschule und inklusive Schule wurden unter anderem internationale Perspektiven, Verhältnisbestimmungen zur Fachdidaktik, die Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen, Fragen nach zeitgemäßen Bildungsinhalten in der Schule sowie Entwicklungen der Allgemeinen Didaktik im Hinblick auf neuere Ansätze und Modelle aufgegriffen. In einer Zusammenschau zeigt sich, dass in der Vergangenheit Anstrengungen unternommen wurden, um die Allgemeine Didaktik zu positionieren und weiterzuentwickeln. Die angemessene Operationalisierung und Erfassung allgemeindidaktischer Konzepte sind aktuell Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Künftig wird es für die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik als Disziplin wichtig sein, weiterführende sowohl empirisch-instrumentelle als auch analytische Fragestellungen in

den Blick zu nehmen sowie den interdisziplinären Austausch mit den Fachdidaktiken und der empirischen Unterrichtsforschung zu intensivieren. Von hohem Erkenntnisinteresse ist in diesem Zusammenhang auch eine stärkere international vergleichende und integrierende Perspektive auf Ansätze und Konzepte der Allgemeinen Didaktik.

Empfohlene Literatur

Arnold, K.-H., & Bach, A. (2011). Theorie des Unterrichts. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft Online (EEO). Schulpädagogik, Unterricht: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder*. Weinheim: Juventa.

Kron, F. W., Jürgens, E., & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6. Aufl.). München: Reinhardt.

Seel, N. M., & Zierer, K. (2018). Den „guten" Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36*(3), 378–389.

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

Wernke, S., & Zierer, K. (2017). *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vergleiche auch die Beiträge zu Fernunterricht/Distance Learning, Schrift, Sprachkompetenz und Unterrichtskritik in diesem Band.

Referenzen

Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R., & Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, K.-H., & Koch-Priewe, B. (2011). The merging and the future of the classical German traditions in General Didactics: A comprehensive framework for lesson planning. In B. Hudson & M. A. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe* (pp. 252–264). Opladen: Budrich.

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 87). Münster: Waxmann.

Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule, 54*(9), 407–427.

Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule 50*(10), 450–471.

Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1985/1994). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. Aufl., S. 251–284). Weinheim: Beltz.

Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, *16*(3), 629–645. https://doi.org/10.1007/s11618-013-0369-1

Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung* (S. 13–47). Hannover: Schroedel.

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*(2), 77–86.

Wigger, L. (2004). Didaktik. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 244–278). Weinheim: Beltz.

Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.