

Jutta Standop | Eiko Jürgens

Unterricht planen, gestalten und evaluieren

Studientexte
Bildungswissenschaft



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag • Wien • Köln • Weimar
Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto
facultas • Wien
Wilhelm Fink • Paderborn
A. Francke Verlag • Tübingen
Haupt Verlag • Bern
Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck • Tübingen
Nomos Verlagsgesellschaft • Baden-Baden
Ernst Reinhardt Verlag • München • Basel
Ferdinand Schöningh • Paderborn
Eugen Ulmer Verlag • Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft • Konstanz, mit UVK / Lucius • München
Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen • Bristol
Waxmann • Münster • New York

Studententexte Bildungswissenschaft

herausgegeben von

Thorsten Bohl, Hans-Ulrich Grunder,
Bernd Hackl und Heike Schaumburg

Jutta Standop, Dr. phil., geb. 1964, ist Professorin für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Bildung und Erziehung im Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Trier. Ihre Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Schul- und Unterrichtsforschung, Bildungs- und Schultheorie, Theorie und Praxis der Werteerziehung, Didaktik der Hausaufgaben.

Eiko Jürgens, Dr. phil. habil., geb. 1949, ist Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Theorie- und Modellentwicklung in der Allgemeinen Didaktik, Pädagogische Diagnostik und Beratung, Reformpädagogik.

Jutta Standop
Eiko Jürgens

Unterricht planen, gestalten und evaluieren

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch und der Reihe „Studientexte Bildungswissenschaft“ sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2015.L. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Elske Körber, München.

Umschlagbild: © Katarzyna Bruniewska-Gierczak / 123RF.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 4336

ISBN 978-3-8252-4336-4

Inhalt

Vorwort der Herausgeberschaft	9
Vorwort der Autoren	11
Einleitung	13
1 Grundbegriffe und Grundlagen der Didaktik	15
1.1 Zur Geschichte der Didaktik	16
1.1.1 Die Idee vom Menschen als Individuum	16
1.1.2 Die Epoche der Aufklärung.....	17
1.1.3 Anfänge einer Unterrichtssystematik und -methodik	20
1.1.4 Die Etablierung einer universitären Bildungstheorie	22
1.1.5 Die reformpädagogische Bewegung.....	23
1.1.6 Reformen am neuzeitlichen Schulsystem und Curriculum	23
1.2 Was ist Didaktik?	24
1.2.1 Aufgaben der Allgemeinen Didaktik	25
1.2.2 Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik	27
1.2.3 Das Verhältnis von Didaktik und Methodik.....	28
1.2.4 Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung	29
1.2.5 Die Stellung der Didaktik in der Gesamtheit der Wissenschaften.....	31
1.3 Didaktik im Kontext von Bildung und Erziehung	34
1.3.1 Das Verhältnis von Didaktik und Erziehung	34
1.3.2 Das Verhältnis von Didaktik und Bildung.....	36
1.3.3 Didaktik und das gesellschaftliche Konzept der Inklusion	37
1.4 Ein allgemeines didaktisches Grundmodell	38
1.4.1 Intentionen und Zielperspektiven unterrichtlicher Planung	41
1.4.2 Zur Logik unterrichtlichen Planens.....	42
1.4.3 Die Notwendigkeit der Berücksichtigung differentieller Lehr-Lern-Arrangements	46
1.4.4 Das revidierte Ebenenmodell didaktische Reflexion nach Jank/Meyer.....	50

1.5	Kerncurricula, Bildungspläne, Lehrpläne, Rahmenpläne als Produkte, Anwendungs- und Einflussbereiche von Didaktik	52
1.6	Lernbegriff, Lernziele	54
1.7	Bildungsstandards, fachspezifische Standards	56
2	Unterricht: Begriffsklärungen und zusammenführende Modellentwicklungen	61
2.1	Was ist Unterricht?.....	61
2.2	Was ist »guter« Unterricht?.....	66
2.3	Unterrichtsmodelle und Unterrichtskonzeptionen	79
2.3.1	Das kritisch-konstruktive Didaktikmodell (nach Klafki)	80
2.3.2	Lehr-(Lern-)theoretische Didaktik	89
2.3.3	Der Zwischenschritt: Lehrtheoretisch-kritische Orientierungen.....	92
2.3.4	Das Hamburger Modell (nach Schulz)	94
2.3.5	Die Erweiterte Didaktische Analyse (EDA) als Integrationsmodell	100
3	Planen und vorbereiten von Unterricht.....	111
3.1	Planen als unsicheres Durchdenken von Lernanlässen.....	111
3.2	Planungstheorie	115
3.3	Heuristik Schüleraktiven Unterrichts	120
3.3.1	Inhalts- und Zielebene	120
3.3.2	Erkenntnistheoretische Ebene	122
3.3.3	Lerntheoretische Ebene.....	123
3.3.4	Konzeptionelle Ebene	124
3.4	Planungsmodell: Orientierungsrahmen didaktischer Planung	126
3.5	Anwendung und Ausgestaltung des Orientierungsrahmens didaktischer Planung.....	130
3.5.1	Verständnis der Sachlage	130
3.5.2	Herstellen von Anleitungen.....	140
3.5.3	Verständigung über das Vorgehen	152
3.5.4	Eingriffe.....	155
3.5.5	Gegebenheiten	157
3.5.6	Ergebnisse (Kontrolle).....	158
3.6	Unterrichtsprinzipien.....	159
3.6.1	Zentrale Elemente einer wissenschaftlichen Prinzipienlehre des Unterrichts	162
3.6.2	Konstitutive Unterrichtsprinzipien.....	166
3.6.3	Grundlegende bzw. regulierende Unterrichtsprinzipien	170
3.7	Methoden und Verfahrensweisen	176

3.8 Das unterrichtliche Verhältnis von Instruktion und Konstruktion.....	180
3.8.1 Die Perspektiven auf den Einsatz von Instruktion und Konstruktion im schulischen Unterricht	180
3.8.2 Problemorientierung im schulischen Unterricht.....	187
4 Gestalten und arrangieren von Unterricht	190
4.1 Formen der Organisation: Lernumgebung und Lernarrangement	190
4.2 Offenheit und Geschlossenheit: Dynamik der Schüleraktivierung.....	203
4.3 Kommunikation und soziale Interaktion	209
4.4 Classroom-Management	218
4.5 Theorie des Negativen Wissens und Fehlerbearbeitungsdidaktik	226
4.6 Pädagogische Diagnostik.....	231
4.7 Feedback und Beratung.....	238
5 Reflektieren und evaluieren von Unterricht	243
5.1 Unterrichtsdurchführung als „abweichender Prozess“ von der Unterrichtsplanung	244
5.2 Qualität von Unterricht	246
5.3 Reflexion und Evaluation durchgeführten Unterrichts	248
5.3.1 Analyse und Beurteilung von Unterricht.....	248
5.3.2 Evaluation von Unterricht.....	253
5.3.3 Modelle professioneller Praxisforschung.....	261
5.3.4 Unterrichtsevaluation durch Schülerinnen und Schüler	264
5.3.5 Methoden und Verfahren der Unterrichtsanalyse	266
6 Literaturverzeichnis	270

Vorwort der Herausgeberschaft

Unterricht gilt als das „Kerngeschäft“ der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern – nichts charakterisiert den Lehrerberuf stärker, nichts nimmt in der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern mehr Zeit und Raum ein, als die Planung, Durchführung und Entwicklung von Unterricht. Auch für Lehramtsstudierende ist die Frage der Unterrichtsgestaltung von Beginn ihres Studiums zentral – ist dies doch die Tätigkeit, bei der sie Lehrerinnen und Lehrer in ihrer eigenen Schulzeit vor allem erlebt haben und auf die sie sich nun in ihrem Studium vorbereiten wollen.

Der vorliegende Band von Jutta Standop und Eiko Jürgens führt also in einen Kernbereich des Lehramtsstudiums ein. Eine solche Einführung zu leisten, ist keine leichte Aufgabe: Schließlich ist das Nachdenken über die Gestaltung von Unterricht so alt wie die Schule selbst. Dem naiven Wunsch nach „Rezeptwissen“, klaren Anweisungen für einen guten Unterricht, steht eine Fülle didaktischer Theorien und Modelle gegenüber und obwohl (oder gerade weil) wir mittlerweile auf mehr als 50 Jahre empirischer Unterrichtsforschung zurückblicken, kann heute weniger denn je eine einfache Antwort auf die Frage gegeben werden, wie Unterricht in der Schule zu gestalten sei. Die Herausforderung eines Bandes, der die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht thematisiert, liegt also darin, aus der Vielzahl der Theorien, Modelle und Forschungsergebnisse eine Auswahl zu treffen, die das Feld der Didaktik umreißt, seine Wurzeln darstellt und gleichzeitig Anschluss an aktuelle Diskurse und Entwicklungen sucht; der theoretische Strukturierungen und Modellierungen von Unterricht praxis- und handlungsbezogen vermittelt ohne in eine simple Ratgeber-Rhetorik zu verfallen.

Der vorliegende Band leistet dies mittels der Darstellung aktueller Entwicklungen, die die Unterrichtsgestaltung beeinflussen, etwa die Entwicklung der Bildungsstandards oder den inklusiven Unterricht im Kontext ihrer historischen Bezüge. Anhand eines aktuellen, gleichwohl traditionsreichen didaktischen Konzepts, dem Schüleraktiven Unterricht, werden mehrere Perspektiven der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation diskutiert. Indem ein konkretes Unterrichtskonzept zum Ausgangspunkt genommen wird, gelingt es dem Autorenteam erfahrbar zu machen, was gemeint ist, wenn die Didaktik als „Handlungswissenschaft“ von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet wird: Machen sie auf diese Weise doch nachvollziehbar, wie sich didaktische Modelle und lerntheoretische Paradigmen, Befunde der empirischen Unterrichtsforschung und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung in

praktischem Lehrerhandeln kristallisieren und gleichzeitig praktisches Unterrichtshandeln immer einer theoretischen Fundierung bedarf.

Das Konzept des Schüleraktiven Unterrichts ist dabei nicht willkürlich gewählt. Als Leitvorstellung ist es – mitunter vielleicht mit anderer Bezeichnung – prominent in aktuellen schulpädagogischen Debatten. Indem Schule und Unterricht als übergeordnete Ziele die Mündigkeit, Selbstbestimmung und Demokratiefähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Blick haben, ist das Nachdenken über eine entsprechende Unterrichtsgestaltung von zeitloser Bedeutung. Die Antwort, die die Autoren geben, ist, die Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und sie konsequent und auf Augenhöhe an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen, von den ersten Schritten der Planung über die Durchführung bis zur Evaluation und Qualitätsentwicklung des Unterrichts. Von vornherein weitet der Band den Blick auf die Rolle des Lehrers, der im Unterricht weit mehr ist als ein Vermittler von Fachwissen und leistet so einen unschätzbaren Beitrag zur professionellen Entwicklung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern.

Heike Schaumburg, Berlin
Thorsten Bohl, Tübingen
Hans-Ulrich Grunder, Basel
Bernd Hackl, Graz

im Juli 2015

Vorwort der Autoren

Als die Idee entstanden ist, eine Publikation zur Unterrichtsplanung machen zu wollen, ging es um den Versuch, an die Diskussion in der Didaktik über „lernaktive Unterrichtskulturen“ anzuknüpfen und darüber nachzudenken, wie das dazu vorliegende didaktische Theorie- und Modellwissen für das konkrete unterrichtliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern verwendet werden kann. Dieses Buch ist das Ergebnis einer längeren, intensiven Auseinandersetzung der beiden Autoren mit traditionellen und neuen Linien in der Unterrichtsdidaktik und ihrer Verortung in erziehungs- und bildungstheoretischen Kontexten. Die kritische Sicht auf zurückliegende Entwicklungen ergibt sich nicht als explizites Ziel dieser Veröffentlichung, sondern implizit aus der Argumentation und Konstruktion des Neuen.

Die Autoren wollen konkrete Anregungen dafür geben, wie Unterrichtsplanung unter veränderten äußeren und inneren Bedingungen schulischen Lernens aufgeklärt und wirklichkeitsnah erfolgen kann. Mit den zahlreichen Verbindungslinien zwischen Theorie und Praxis werden wichtige Analyseanlässe für die eigene (zukünftige) Tätigkeit in der Schule und den beruflichen Umgang mit didaktischem Theoriewissen und dem unterrichtspraktischen Handeln geboten. Somit soll das Buch Antworten geben auf grundlegende Fragen zur lerneraktiven Unterrichtsplanung, ebenso aber sich als Beitrag verstehen, den Diskurs über neue Aufgaben und Konzepte der Unterrichtsdidaktik voranzubringen.

Da die Entstehung dieser Publikation begleitet wurde von den anregenden Diskussionen innerhalb unserer Arbeitsgruppen in Trier und Bielefeld, möchten wir besonderen Dank sagen an Antje Greiling und Judith Meyer zu Darum sowie Raimund Winkels und Christoph Übelacker für ihre hilfreiche Unterstützung und kritischen Gedanken.

Jutta Standop, Trier
Eiko Jürgens, Bielefeld

im Juli 2015

Einleitung

Schule ist eine Institution, in der die Lehrerinnen und Lehrer ihre beruflichen Aufgaben professionell und wissenschaftsorientiert wahrnehmen. Innerhalb der Vielfalt der beruflichen Tätigkeit nimmt das Unterrichten eine zentrale Stellung ein. Unterrichtsplanung ist und bleibt auch zukünftig eine der wichtigsten täglichen Aufgaben. Das gilt uneingeschränkt, obwohl sich Schule als lernende Organisation ständig im Wandel befindet und deshalb die berufliche Situation Veränderungen unterworfen ist und Umorientierungen im professionellen Handeln notwendig macht. Die Tätigkeit des Planens von Unterricht kann sich somit zwar ändern, an dessen Relevanz für einen erfolgreichen Unterricht gibt es trotz allem nichts zu rütteln. An der Planungsaufgabe führt nichts vorbei, sie gehört zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Allerdings genügt es nicht, Unterricht zu planen und vorzubereiten, sondern die Tätigkeit des Unterrichts in ihrer Komplexität in den Blick zu nehmen und das bedeutet: Mit Hilfe von Planungsentscheidungen zum Unterricht sollen Angebote des Lernens und Arbeitens gestaltet und die Qualität des eigenen Unterrichts gesichert und weiterentwickelt werden. Evaluation ist somit als integraler Bestandteil der Planungskompetenz von Lehrkräften zu betrachten. Unterrichtsevaluationen, sowohl in Form der Selbstbeurteilung als auch der Fremdbeurteilung, geben informative Rückmeldungen über die Wirkungen eigenen Planungshandelns und bieten maßgeblich Orientierung für weitere Aktivitäten für die Planung, Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Mit diesem Verständnis sind allerdings Vorentscheidungen verbunden, zu denen wir uns in diesem Buch entschlossen haben, indem wir didaktisches Planungshandeln als vollständiges Handeln auffassen und den planerischen Maßnahmen zugrunde legen.

Mit Unterrichtsplanung ist der Wirklichkeitsausschnitt aus dem Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern gemeint, an dem sich die tägliche Erziehungs- und Bildungsarbeit konzentriert. Wenn der Erwerb von fachlichem und überfachlichem Lernen und Wissen sowie die Entwicklung von Persönlichkeitsbildung und Handlungskompetenz ins Zentrum schulischen Unterrichts gestellt werden, so bedeutet das die Aufgabe der Unterrichtsplanung nicht in traditioneller Art fortzusetzen, sondern neue bildungstheoretische, didaktische und pädagogische Positionen und Theorien aufzugreifen und mit der derzeitig anerkannten lerntheoretischen Auffassung zu verbinden, wonach Lernen ein aktiver Prozess ist und Menschen nach Selbstwirksamkeit und Autonomie streben.

Damit geht es bei der Unterrichtsplanung um eine sorgfältige Beachtung der Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge zur Gestaltung lerneraktiver Unterrichtsarrangements und -umgebungen. Dazu gehört es auch, Unterricht als Angebot zu begreifen, das weder maßgeblich technischen Abläufen unterliegt, noch vollständig steuerbar ist. Unterrichtsplanung zur Generierung veränderter und erweiterter Lernkulturen ist auf die gleichermaßen professionelle wie phantasievolle Erprobung neuer pädagogischer Handlungsmöglichkeiten angewiesen, um die dahinterstehenden theoretischen Konzepte und neueren Befunde aus der Lern- und Unterrichtsforschung sinnvoll und situationsadäquat nutzen zu können.

Theorie und Praxis werden zusammengeführt, indem Planungsfragen und -strategien mit Grundfragen der Didaktik mit prominenten didaktischen Modellen und Konzepten des guten Unterrichts sowie der Heuristik Schüleraktiven Unterrichts verbunden werden. Die Darstellung des aktuellen Diskussionsstandes und der didaktischen Leitvorstellungen zur alltäglichen Wahrnehmung der Planungsaufgabe soll die Architektur lernerzentrierten Unterrichts sichtbar und gestaltbar machen.

1 Grundbegriffe und Grundlagen der Didaktik

► Advance Organizer

Didaktik ist, allgemein gefasst, die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Ihr primäres Forschungsinteresse liegt in der Aufklärung über und der Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen, von didaktischem Handeln in jedweder Form. Obwohl diese weitgefasste Definition alle möglichen Situationen einbezieht, in denen in irgendeiner Form Wissen vermittelt wird, richtet sich der Forschungsschwerpunkt von Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin auf organisierte Formen der Wissensvermittlung, insbesondere auf den Schul- und Universitätsunterricht. Hier bestehen die grundlegenden Aufgaben von Didaktik in der Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Während die allgemeine Didaktik unterrichtliche Lehr- und Lernformen betrachtet, die unabhängig von der Schulart, dem Schulfach sowie dem Alter und der individuellen Situation der Lernenden und somit auf jeden Inhalt anwendbar sind, können je nach Spezifizierung und Perspektive einzelne Teilgebiete der Didaktik eigenständig betrachtet werden, beispielsweise die Fachdidaktik. Für diese spezifischen Didaktiken wird zwar von der allgemeinen Didaktik der theoretische Rahmen gesetzt, gleichzeitig beziehen sie aber auch andere Aspekte des Unterrichts, wie z.B. die fachliche Komponente des Lerngegenstands, in ihre Untersuchungen ein.

Als Wissenschaft setzt Didaktik ihren Fokus auf die Bildung von wissenschaftlichen Theorien, dabei ist sie jedoch stets auf die Praxis, nämlich den Unterricht, bezogen und kann nicht unabhängig von diesem betrachtet werden. Die gewonnenen Erkenntnisse und Theorien werden in didaktische Modelle transferiert, die in heuristischer Funktion zwischen Theorie und Praxis vermitteln. Diese Modelle setzen die einzelnen Teilaspekte von Lehr-Lern-Situationen, also die Inhalte, die Methoden, Sozialformen und Medien, die Unterrichtsziele, die individuelle Situation der Lernenden sowie die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten, in eine Beziehung zueinander, wobei sie sich insbesondere hinsichtlich der jeweiligen Perspektive bzw. Schwerpunktsetzung unterscheiden. Aufgrund der Überkomplexität von Unterricht als dem Forschungs- und Wirkungsbereich der Didaktik, existieren wechselseitige Beeinflussungen zwischen dieser und den zahlreichen weiteren, den Unterricht direkt oder indirekt betreffenden, Disziplinen und Rahmenvorgaben, wie beispielsweise der Methodologie, der Lehr-Lern-Forschung, der Entwicklung von Bildungsplänen, Curricula und Bildungsstandards sowie dem Konzept von Inklusion.

1.1 Zur Geschichte der Didaktik

„Die Geschichtslosigkeit der neuzeitlichen Wissenschaft hat erhebliche, nicht immer erfreuliche Folgen. (...) wird es jedoch zur Regel von Forscherkarrieren, geht der Reichtum an Einsichten, Problemstellungen und Reflexionen verloren, der die Theorie- und Problemgeschichte auszeichnet. Es bleibt dann eher dem Zufall überlassen, inwieweit die Tradition noch Einfluss nimmt auf das, was im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb für bedeutsam gehalten wird“ (Benner/Oelkers 2004, 7).

Historisch-systematisches Arbeiten dient der Aufklärung von Welt und ist zugleich ein Prozess der Selbstaufklärung. Es nimmt den Einzelnen aus dem Lauf der Zeit heraus, in die eigene Geschichtlichkeit hinein und erzeugt damit eine persönliche Positionierung und Verantwortung für gesellschaftliches Handeln (nach Kron 1993, 58). Aus diesem Grund ist nicht nur die Befassung von erziehungs- und bildungswissenschaftlich Forschenden mit der Geschichte der Schule und des Unterrichts bedeutsam. Ebenso wichtig ist ein grundsätzliches Verständnis ihrer historischen Genese bei Lehrerinnen und Lehrern, wenn diese ein historisches Verständnis für die Bedeutung ihrer Berufsausübung entwickeln wollen. Didaktik als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft orientiert sich primär an empirischen Befunden. „Als eine unerlässliche, weil ideologiekritische, Arbeit ist dabei die Aufdeckung des gesellschaftlichen Bedingungs-, Entstehungs-, Entwicklungs- und Wirkungszusammenhangs anzusehen“ (Kron 1993, 57). Dies macht einen Einblick in die Geschichte der Didaktik notwendig, insbesondere die Betrachtung von zeitbezogenen didaktischen Frage- und Problemstellungen. Der Beginn der Geschichte über die Entwicklung didaktischer Fragestellungen in einem modernen Verständnis kann im 17. Jahrhundert verortet werden. Bis in die Gegenwart hinein sind eine Reihe von Epochen differenzierbar, die sich durch zeitspezifisch didaktisch bedeutsame Aussagen, Fragestellungen, Konzepte und Lehrmeinungen auszeichnen. „Die einzelnen Epochen lassen sich durch gesellschafts- und zeitspezifische pädagogisch-didaktische Signaturen kennzeichnen“ (Ballauf/Schaller 1970, 1973; v.d. Driesch/Esterhues 1960, Bd. 1; Flitner/Kudritzki 1962, 1967; Dolch 1965b; Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 1980, 96ff, Stichwort Didaktik; Peterßen 1985).

1.1.1 Die Idee vom Menschen als Individuum

Das 17. Jahrhundert zeichnete sich aus einerseits durch bedeutende Entdeckungen und Erfindungen, durch Systementwürfe und systematische Zusammenfassungen, andererseits durch Kriege, Notlagen und herrschaftliche Unterdrückung. Politische und gesellschaftliche Kräfte verlangten Ordnung und legten Wert auf eine angemessene Präsentation und Vermittlung jenes Wissens, das in dieser Epoche als gesichert und kirchlich legitimiert galt (Ballauf/Schaller 1970, 115ff; Reble 1957, 95ff). In dieser Zeit des Aufeinandertreffens neuer wissenschaftlicher Ein-

sichten wie Erkenntnisse und geltender Traditionen sowie Herrschaftssysteme(n) wurde die aus der Renaissance und dem Humanismus erwachsene Idee des Menschen als Individuum zunehmend Realität. Allerdings blieb diese Vorstellung noch vollständig im Rahmen des durch weltliche und kirchliche Machthaber legitimierten Universums, dargestellt als Kreislauf folgender Grundelemente: Gott – Natur – kirchliche und weltliche Macht – Mensch – Gott. Dieser entsprach auf der Interaktionsebene einem Umlauf des Wissens, „Curriculum“ genannt. Dies kann somit als erster moderner Lehrplan zur Einführung der Menschen in die Schöpfung Gottes, wie zur Steigerung und Konsolidierung von Herrschaft und Macht betrachtet werden. In diesem krisenhaften kulturellen Prozess entwickelten die Pädagogen die pädagogische Grundvorstellung von der Befreiung des Menschen zu sich selbst, wollten sie die humanistische Idee in einem veränderten Curriculum mit neuartigen Anschauungsformen auf der Grundlage einer anthropologischen Argumentation verwirklichen, die Interessen und Bedürfnisse der nachwachsenden Generation wahrnehmen und ihr entsprechen. Zugleich aber mussten sie als Anwälte von Kultur und Herrschaft den bestehenden Ordnungen entsprechen, da sie den Grundsätzen und Vorschriften der Herrscher unterworfen waren. Somit wollten sie einerseits die Bildung der Menschen verbessern, andererseits missachteten sie dieses Ansinnen in Übereinkunft mit den Mächtigen, die diesem hohen Ziel nicht immer wohlwollend gegenüber standen (Ballauf/Schaller 1970, 115ff). In einem solchen gesellschaftlichen Kontext entstanden die ersten modernen Didaktikentwürfe. Im Zentrum der Forschung zu dieser Zeit steht bis heute das Werk von Comenius (Schaller 1973). Er ist zugleich als Leitfigur der Weltverbesserer zu verstehen, deren Verdienste u.a. auf vier Gebieten gesehen werden. 1. Erstellung eines Curriculums; 2. Orientierung des Lehrens an der Natur der Lernenden, 3. Erkundung einer neuen Methode und daraus resultierend 4. die Darlegung der Reflexionen in einer Didaktik, die als Lehre vom Lehren verstanden wird (Kron 1993, 60).

1.1.2 Die Epoche der Aufklärung

Im 18. Jahrhundert war die politische Situation Europas gekennzeichnet durch Gründung und Durchsetzung der Nationalstaaten. Zur Sicherung ihrer Prosperität und für ihr Funktionieren wurden gesellschaftliche Institutionen, Organisationen und Mechanismen notwendig. Der Reproduktion und Legitimation dienten u.a. Ideen, Moralen, die öffentliche Sprache, die Einsetzung von Beamten sowie die Möglichkeit jährlicher Rekrutierung der männlichen Schulabgänger zum Heer, die Einrichtung von Schulen für eine funktionsgerechte Ausbildung für Handwerk und Verwaltung. Im Kontext dieser kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen können zwei Tendenzen als Grundlage für das Verständnis der Schulpraktiker angesehen werden (Ballauf/Schaller 1970, 298ff; Moog 1967, 4ff; v.d. Driesch/Esterhues 1960, 323ff; Blankertz 1982, 21ff):

(1) Philosophische Grundeinsichten und -anliegen der Aufklärung

- Nach Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) ist der Mensch als eine „Monade“ bestimmbar; diese entwickelt sich selbsttätig und ist eine Art Kraft- und Aktivitätszentrum, das sich die Welt selbsttätig aneignet und darstellt (Leibniz 1954, 9ff). Entsprechend können Selbstvollzug und Vernunfttätigkeit allen Menschen ohne Ansehung von Geschlecht, Alter, Herkunft und Hautfarbe zugesprochen werden.
- Die Erkenntnisse von John Locke (1632-1704) betreffen die Bedeutung 1. der individuellen und einzigartigen Natur jedes Menschen für Gesellschaft und Erziehung, 2. der Förderung aller Heranwachsenden einer Gesellschaft durch Erziehung und Unterricht hinsichtlich ihrer moralischen Entwicklung, 3. des Erwerbs gesellschaftsrelevanter Kenntnisse und Fertigkeiten für die nachfolgende Generation, um gesellschaftlich handlungs- und leistungsfähig zu werden, und 4. der Notwendigkeit und Allmacht von Erziehung und Unterricht (Locke 1966, 1, 2, 94, 102, 134, 217).
- Die anthropologischen und didaktischen Einsichten Jean Jaques Rousseaus (1712-1778) (Rang 1973, 70ff; Kron 1971, 67ff), dass sich alle Erziehung und aller Unterricht an der Entwicklung des Kindes zu orientieren und diese zu fördern habe. Erzieher und Lehrpersonen müssen die körperlichen, seelischen, geistigen und sozialen Entwicklungsschritte kindlicher Entwicklung im Allgemeinen sowie den Entwicklungsfortschritt jedes einzelnen Heranwachsenden selbst kennen.
- Deutlich sind die neuen Zielsetzungen für Erziehung und Unterricht: Natur, die Dinge und Menschen, die Rousseau als die neuen, entwicklungsgemäßen kulturellen und sozialen Medien ansieht (Rousseau 1963, 109), müssen in Handlungssituationen real positioniert werden, um den Heranwachsenden die Gelegenheit zur selbstständigen Organisation ihrer Lernprozesse bieten.
- Die pietistischen Erziehungsnormen August Hermann Franckes (1663-1727) und sein Konzept von der Erziehung zum Gehorsam den Geboten Gottes gegenüber stehen im absoluten Gegensatz zum aufklärerischen Konzept der Erziehung als Entwicklungshilfe. Nach dem pietistischen Gottesverständnis wirkt Gott an den Menschen nur dann, wenn sich diese seinem Willen unterwerfen. Entsprechend haben sich Erwachsene ebenso Autoritäten unterzuordnen, wie Heranwachsende ihren Eltern und Lehrern zu gehorchen haben. Erziehung und Unterricht dienen in logischer Konsequenz vor allem dazu, dass Heranwachsende lernen sich unterzuordnen, in zweiter Linie dem Erwerb elementaren Wissens und grundlegender Fertigkeiten, die sie zu gehorsamen, fleißigen, untertänigen Bürgern machen. Von den Aufklärern der Epoche wurde dieses Gesamtkonzept von Erziehung und Unterricht zwar weitgehend ignoriert, die Ziele des fleißigen und gehorsamen Bürgers jedoch im Wesentlichen geteilt. Insbesondere der Staat präferierte das pietistische Konzept und brachte es in entsprechenden Gesetzen, Schulordnungen und Lehrplänen zur Wirkung (Kron 1993, 63ff).

(2) Gesellschaftspolitische Entwicklung der Schule

Schulen sind zur Reproduktion der nationalstaatlichen Idee und zu ihrer gesellschaftspolitischen Umsetzung unerlässlich. Gerade die neuen Nationalstaaten stehen vor der Aufgabe ihrer mehrfachen Sicherung (z.B. durch ein stehendes Heer; durch eine staatsreue Verwaltung, deren Funktion in der Durchführung und Kontrolle der von der neuen Staatsgewalt gesetzten und verfügten Ordnungen besteht; durch die Neuordnung der bis dahin bekannten Schulen und die Einrichtung neuer Schulen, für eine ausreichende Vorbildung aller Schulabgänger). Diese Entwicklungen werden begünstigt durch weitere Entfaltung von Handeln und Handwerk und damit durch ein neues Bürgertum, das sich mehr und mehr zwischen dem niedrigen und dem höheren Stand ausbreitet. Die aktuelle Schulbildung wird dominiert durch Autorität und Gehorsam als christliche und zugleich staatliche Pflicht; Erziehung als Medium und Instrument zur Moralisierung der Jugend begleitet zwingend die neuartigen Kulturrinhalte. Drei Schularten entwickeln sich: die Volksschule, die Realschule und das Gymnasium. Insbesondere in den neuen „Bürgerschulen“ wird das aktuelle Ideal der Verknüpfung christlicher Tugenden und realistischer Weltbewältigung in der Moral der deutschen Aufklärung umgesetzt. Die praktische Umsetzung erfolgt durch die deutschen Pädagogen der Aufklärung, die „Philanthropisten“, die sich vor allem als Schulpraktiker ansehen (u.a. Karl Friedrich Bahrdt (1741-1792), Johann Bernhard Basedow (1724-1790), Joachim Heinrich Campe (1746-1818) Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), Ernst Christian Trapp (1745-1818), Christian Heinrich Wolke (1741-1825)). In der Vielfalt ihrer praktischen und publizistischen Tätigkeiten werden vier, in engem Bezug zur Didaktik stehende, Themenkreise deutlich: 1. die Erprobung des realen Curriculums, 2. die Bedeutung der Moral, 3. die Grundlegung der Medien im Unterricht und 4. die Erweiterung der Unterrichtsgrundsätze und der Lehrmethoden (vgl. Kron 1993, 67). Das bedeutendste didaktische Dokument und Grundcurriculum dieser Epoche ist das 1774 erschienene „Elementarwerk“ Basedows. Die Aufklärer sind überzeugt von der Lehrbarkeit der Tugend, unter der sie die innere Festigkeit des sittlichen Willens bei jedem Menschen verstehen. Interessanter Weise wird, bezogen auf die Heranwachsenden, hierfür die weit reichende anthropologische Unterstellung getroffen, dass diese einen Willen haben, auf den das Lehren einwirken muss. Somit rückt der Wille ins Zentrum pädagogischer Aktivitäten, der allerdings nicht – wie noch Francke vorgeschlagen und praktiziert hatte – gebrochen werden darf, sondern der im Gegensatz zu fördern und zu entwickeln ist. Für die Schulpraktiker steht über Tugend und Moral immer das Ideal der Aufklärung, das seine pädagogische Umsetzung in der Verbindung von Schule und Leben bzw. Schule und Natur findet. Der Erkenntnis von Leibniz entsprechend werden dem Menschen – insbesondere dem Heranwachsenden – innere Kräfte zugesprochen, die das konkrete Zusammenspiel von Erfahrung und Denken zur Entfaltung benötigen. Erweckung und Förderung der inneren Kräfte

werden daher von den Schulpraktikern als ihre pädagogische Grundaufgabe betrachtet. Um diese zu realisieren, sind – dem pragmatischen Interesse der Schulpraktiker entsprechend – Mittel oder Vermittler zwischen den Lernenden und der Welt, also die Medien, notwendig.

1.1.3 Anfänge einer Unterrichtssystematik und -methodik

Didaktische Theoriebildung und Praxis im 19. Jahrhundert sind beeinflusst durch die politischen und gesellschaftlich-kulturellen Strukturen des Nationalstaates. Idee und Praxis der Hierarchisierung aller Lebensbereiche gemäß des friderizianischen Herrschaftsdenkens dominieren noch als Regierungsmethode. Gleichwohl wird deutlich:

„Der Gedanke des 17. Jahrhunderts, dass die Menschennatur ins Zentrum aller gesellschaftlichen und pädagogischen Bemühungen zu treten habe, erfährt eine Verstärkung in der Idee der Emanzipation des Menschen von seiner ‚selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ und von seiner politischen und gesellschaftlichen ‚Entfremdung‘ (Marx)“ (Kron 1993, 73).

Das sich entwickelnde Individuum als Empfänger pädagogischer Bemühungen bleibt zentrales Thema der Didaktik. Die Unterstützung allerdings wird in die Theorie und Praxis der Methodiker des 19. Jahrhunderts eingebunden, als deren Vordenker und Systematiker der Pädagoge und Didaktiker Johann Friedrich Herbart (1776-1841) angesehen werden kann. Mit seinem Verlauf soll Unterricht der logischen Folge der gedanklichen Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit den Aspekten seiner Lebenswelt entsprechen. Als Vorgang pädagogischer Planung, Durchführung, Bewertung und Auswertung inszeniert Unterricht den Prozess der geistigen Tätigkeit der Lernenden. Dies soll die Heranwachsenden dazu anregen, ausdauernd zu lernen und vorab festgelegte Lernziele zu erreichen. Diese wichtige Erkenntnis wird durch drei bedeutsame, für Herbart und die Herbartianer zentrale, Aspekte des didaktischen Sachzusammenhangs deutlich:

1. Interesse und Gedankenkreis sind Grundphänomene aller didaktischen Überlegungen und stellen die Basis eines ersten kulturellen Lehrkonzepts bzw. einer ersten didaktischen Theorie dar. Für Herbart geht das Interesse „aus von interessanten *Gegenständen* und *Beschäftigungen*. Durch den Reichtum derselben entsteht das vielseitige Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubringen, ist Sache des Unterrichts, welcher die Vorarbeit, die von Erfahrung und Umgang herrührt, fortsetzt und ergänzt“ (Herbart 1959, 44). Der Gedankenkreis wiederum bildet sich „Im Vollzug des Aufklärungs- und Selbstaufklärungsprozess in der Abfolge von Klarheit, Assoziation, System und Methode ... heraus. In ihm sind alle Urteile, die aus dem Erkenntnisprozess gezogen werden, kritische Einsicht, Motive, Maßstäbe und der Wille zu ihrer Realisierung versammelt“ (Herbart 1959, 129). Die Entwicklungs- und Lernfähigkeit des

Menschen tritt erst durch Bildsamkeit als innere Tätigkeit hervor und macht Lehren und Lernen überhaupt möglich. Pädagogik und Didaktik treten zum ersten Mal in einen gegenseitigen Verweisungszusammenhang: So wie die pädagogische Praxis auf die Vermittlung (sozialer) Kultur gerichtet und damit immer schon didaktisch bemessen ist, orientiert sich didaktische Tätigkeit primär am Bezugsfeld der Pädagogik und nicht nur an dem der Methodik. Dennoch bleibt sie auf diese aus einem pädagogischen Begründungszusammenhang bezogen. Zum ersten Mal in der Geschichte erhält Didaktik eine pädagogische Frage- und Aufgabenstellung, die Probleme der Gegenwart deutlich macht und sich auf die Zukunft richtet.

2. Die Realisierung von Unterricht stellt eine Analogie der Entfaltung von Interessen und Gedanken der Lernenden dar. In Erfahrung und Umgang des Alltags entwickelt sich Interesse auf „natürliche“ Weise (Herbart 1959, 58ff). Erziehung und Unterricht hingegen sollen Interesse „künstlich“, d.h. didaktisch, und zugleich „geordnet“, d.h. methodisch, herbeiführen. Im „erziehenden Unterricht“ wiederum verzahnen sich menschliche Intellektualität und Moralität, sachliches und soziales Lernen, die nach Herbart untrennbar sind. Nach dem ersten neuzeitlichen Planungskonzept muss Unterricht an Umgang und Erfahrung anschließen, wenn er Interesse und Gedankenkreis wecken soll. Schule und Unterricht aber sind durch organisierte und legitimierte Ordnungen verwaltete Lebensbereiche, in welche die Heranwachsenden die Vielfalt ihrer Interessen und Vorstellungen mitbringen. Mit Hilfe des didaktischen Denkens kann das Leben in Schule und Unterricht geholt werden, „um das schulische Lehren und Lernen lebensnäher, kindgerechter, erträglicher und vielleicht in neuer Weise erfolgreicher werden zu lassen. Das ‚pädagogische Interesse‘ der Lehrer hingegen besteht darin, ihre Didaktik auf die Bedürfnisse der Schüler“ (Kron 1993, 78) hin auszurichten. Pädagogischer Takt hat die Intention, bei den Heranwachsenden ein neues, vielleicht bisher unbekanntes Interesse an der Ordnung ihrer Erfahrungen und Strukturierung ihrer Gedankentätigkeit hervorzurufen, an der Analyse von Sachverhalten und ihrer Synthese auf einer höheren Erkenntnisebene sowie an der Entwicklung alternativer zielführender Handlungskonzepte. Damit dies gelingt, hat Unterricht die Strukturierung der Interessenentwicklung der einzelnen Heranwachsenden zu berücksichtigen. Herbart konkretisiert das Vorgehen folgendermaßen: „Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren. In Sachen der Theilnahme sei er anschaulich, kontinuierlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend“ (Herbart 1959, 68).
3. Die Verallgemeinerung didaktischer Erkenntnis und Praxis wird in den Formalstufen des Unterrichts realisiert. Herbart schreibt zunächst von „Stufen des Unterrichts“ (Herbart 1959, 64), in der Weiterentwicklung von dessen Pädagogik reflektiert Ziller über „formale Stufen“ des Unterrichts (Ballauff/Schaller 1973, 164), die er in 1. Analyse, 2. Synthese, 3. Assoziation, 4. System, 5. Methode un-

terscheidet. Im Gegensatz zu Herbart beziehen Ziller und spätere Herbartianer die Stufung des Unterrichts nicht auf die Schüler, sondern auf den Stoff und seine Vermittlung. Rein adaptiert die Stufenlogik von Ziller, deren fünfte Stufe er nun mit „Funktion“ bezeichnet und überträgt die lateinischen Begriffe ins Deutsche: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Verknüpfung, 4. Zusammenfassung, 5. Anwendung (Pädagogisches Lexikon 1971, Sp. 195, Stichwort Artikulation des Unterrichts, zit. nach Kron 1993, 81).

1.1.4 Die Etablierung einer universitären Bildungstheorie

Die Nationalstaaten in Europa stabilisieren sich im Laufe des 19. Jahrhunderts und mit diesen auch das jeweilige Erziehungs- und Bildungswesen. Das nach wie vor ständisch organisierte dreigliedrige Schulwesen und die schulartsspezifische Lehrerbildung sind verwirklicht, die Reproduktion des Schulwesens gesichert. Allerdings gilt die Schulzucht als hart, die Lehrpläne als statisch und der Unterricht folgt zwar den Formalstufen, allerdings formalisiert und faktenorientiert (Paulsen 1960). Mit dem Begriff des „didaktischen Materialismus“ (Ballauf/Schaller 1973, 183) wird die enge Ausrichtung des Unterrichts am Inhalt sowie an Zucht und Ordnung charakterisiert. Pädagogisch und didaktisch bedeutsame Positionierungen entwickeln sich in einer gesellschaftspolitischen Gesamtsituation, die im Fundament noch nationalstaatlich und ständisch ausgerichtet ist, an ihrer Fassade aber schon demokratische Züge aufweist. Zunehmend artikulieren sich reformorientierte Wissenschaftler, unter ihnen auch die Bildungstheoretiker. Als Universitätsangehörige haben sie die Entwicklung pädagogischer und didaktischer Fragestellungen maßgeblich gefördert, allerdings folgen ihre Diskussionen vor allem dem Erkenntnisinteresse an einer wissenschaftlichen Begründung von Pädagogik und Didaktik, die sie als vollwertige Hochschuldisziplin etablieren wollen. Ihr fachliches Interesse richtet sich primär auf die systematische Ordnung historisch gesicherter pädagogischer und didaktischer Texte sowie auf die Entwicklung einer grundlegenden pädagogischen und didaktischen Systematik. Die Tradition einer bildungstheoretischen Diskussion aufgreifend, die mit Comenius begann und im deutschen Idealismus sowie Neuhumanismus insbesondere durch die Schriften von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) intensiviert wurde, erhalten die didaktischen Studien Herbarts einen zentralen Platz.

„Die Diskussionsebene öffnet u.a. zwei Perspektiven, die allerdings für die Diskussion zur Lösung didaktischer Praxisprobleme bis in die Gegenwart hinein von Bedeutung sind:

1. Das Zusammenwirken von pädagogischem und didaktischem Denken im Bildungsbegriff und die konstitutive Bedeutung des Bildungsprozesses für didaktische Theorie und Praxis;
2. die Betonung der materialen Seite des Bildungsprozesses und die Bedeutung von kulturellen Werten, Bildungsinhalten bzw. -gehalten und ihrer Organisation in einem Lehrplan“ (Kron 1993, 83).

1.1.5 Die reformpädagogische Bewegung

Die wachsende Entwicklung demokratischer Strömungen und Kräfte in allen Staaten Europas während des 19. Jahrhunderts führt dazu, dass die autoritäre Enge der Nationalstaaten zunehmend umbewertet und durchbrochen wird (Gründung demokratischer Parteien, Arbeits- und Bildungsvereine, Gewerkschaften und Lehrervereine). Die Ideen der Französischen Revolution verbreiten sich, Eduard Spranger (1882-1963) benennt 1920 vor dem Deutschen Reichstag Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit als die drei Grundmotive der Gesellschafts-, Kultur- und Schulreform seit der Jahrhundertwende (Spranger 1962, 9ff). Hermann Nohl (1879-1960) fasst die vielfältigen Einzelbewegungen zunächst mit dem Schlagwort „pädagogische Bewegung“ (Nohl 1963) zusammen. Als Reformpädagogik wird von Wilhelm Flitner (1889-1989) der Zeitraum zwischen 1895 und 1933 betrachtet (Flitner/Kudritzki 1967), den vier wesentliche Perspektiven auszeichnen: 1. Die Kulturkritik, 2. Die Reform von Schule und Unterricht, 3. Die Jugendbewegung, und 4. Die sozial- und gesellschaftskritische Bewegung (vgl. Kron 1993). Die gesellschaftspolitische Funktion und Bedeutung der Reformpädagogik in Bezug auf die Demokratisierung der Gesellschaft drückt sich in pädagogischen Interessen, Intentionen, Zielstellungen und Organisationsformen aus, die mit drei Grundeinsichten zusammengefasst werden können: 1. Die Maßgeblichkeit des Entwicklungsgedankens für das Lehren und Lernen, 2. Der ganzheitliche Ansatz des Unterrichtens, und 3. Die Auffassung von Unterricht als Arbeit (vgl. ebd., 90).

1.1.6 Reformen am neuzeitlichen Schulsystem und Curriculum

Nach 1945 hat sich die Bundesrepublik Deutschland in fast allen öffentlichen Bereichen an den Entwicklungen in der Weimarer Zeit orientiert, die DDR an Vorbildern aus der UdSSR. Im Anschluss an den Wiederaufbau und die Integrationsbemühungen in die neuen Machtblöcke von Ost und West werden ab Mitte der 1950er Jahre neue politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Positionierungen erkennbar. Der Bedarf an größeren Ressourcen und besser qualifizierten Schulabgängern aller Schularten wächst enorm. In der Bundesrepublik Deutschland reagiert die nachwachsende Generation mit Beginn der 1960er Jahre zunehmend kritisch auf starre Sicherheits- und Traditionsorientierung in der Gesellschaft. Vor allem der akademische Nachwuchs entwickelt eine an den Idealen der französischen Revolution, des Sozialismus und des Marxismus, der Psychoanalyse und radikalen Demokratiebewegungen orientierte Jugendkultur. Im Zuge eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern wird 1965 der Deutsche Bildungsrat gegründet, dem Vertreter aus allen gesellschaftlichen Bereichen angehören. Er hat den Auftrag, für das gesamte deutsche Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung (ausgenommen die Hochschulen), Konzepte für die Entwicklung, die Struktur, den Bedarf und die Finanzierung zu entwerfen. Der „Strukturplan für das Bildungswesen“, der im Jahr 1970 vom Bildungsrat veröffentlicht wird, kann „als einmaliges Dokument

eines gesamtgesellschaftlichen bildungspolitischen Reformbemühens angesehen werden“ (Kron 1993, 97). Er zeigte Perspektiven auf, die zugleich als Gesellschaftskrise interpretierte Bildungskrise zu bewältigen. Erwähnenswert sind insbesondere die Erkenntnis über den Zusammenhang von Gesellschaftsentwicklung, Bildungs- und Schulreform sowie die Revision des Curriculums, und die Einsicht in die Notwendigkeit, neue Inhalte und Formen des Lernens zu diskutieren (z.B. soziales Lernen). Der geschichtliche Blick auf die Didaktik bringt eine Reihe von Schlüsselbegriffen hervor, die bis in die Gegenwart hinein bedeutsam sind (z.B. Curriculum, Lehrmethode, Medien, Unterrichtsgrundsätze, Bildung, Bildungsprozess, Ganzheit, Gesamtunterricht) und die wiederholt sich als epochenspezifische Benennungen für aktuelle Grundphänomene des Lehrens und Lernens bzw. der Didaktik erwiesen haben. Zugleich ist eine Reihe von die Didaktik inhaltlich dimensionierenden Themenfeldern deutlich geworden (Kron 1993, 101):

- „- *Die Medien*: Lehren und Lernen läuft über die Sinne
- *Die Unterrichtsformen*: Lehren und Lernen vollziehen sich in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen
- *Die Artikulation des Unterrichts*: Lehren und Lernen realisiert sich in Rhythmen
- *Die Curricula*: Lehren und Lernen verlebendigt die Dinge und Symbole der kulturellen und sozialen Welt
- *Die Bildungsprozesse*: Lehren und Lernen gewinnen ihre Grundorientierung von den Bildungsprozessen der Individuen her
- *Die Theorien und Modelle didaktischen Handelns*: Lehren und Lernen werden einer Reflexion in systematischer Absicht unterzogen
- *Die Didaktik als Wissenschaft*: Sie erforscht und systematisiert die vorgenannten Zusammenhänge
- *Das didaktische Denken*: Es ist der Lebensnerv didaktischer Praxis und Theorienbildung und es steht im Verweisungszusammenhang zum pädagogischen Denken“.

1.2 Was ist Didaktik?

Allgemeine Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens (Jank/Meyer 2011). In allen Praxisfeldern, in denen es innerhalb oder außerhalb von Institutionen um die Vermittlung von Kultur geht, ist didaktisches Fragen, Denken und Handeln implizit (Kron et al. 2014, 20). Didaktik als Wissenschaft fokussiert folglich die Theorie didaktischen Handelns. Als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (ebd.) beschäftigt sie sich mit allen Fragen des Lehrens und Lernens auf einer grundsätzlichen Ebene in sämtlichen Voraussetzungen, Prozessen und Ergebnissen (Terhart 2011). Schroeder (1995) spezifiziert darüber hinaus, dass Allgemeine Didaktik sich „kritisch mit den Problemen des Unterrichts, wie sie grundsätzlich unabhängig vom Unterrichtsfach oder einer Altersstufe und einer Schulart auftreten“ (ebd., 15, 16) auseinandersetzt.

1.2.1 Aufgaben der Allgemeinen Didaktik

„Didaktisches Handeln ist die Weitergabe des Wissens als erlernbares Wissen“ (Rekus 2005, 62). Aufgabe der Didaktik ist also die Ermöglichung eines methodischen Lern- bzw. Erkenntniswegs für alle Schülerinnen und Schüler auf eine solche Weise, dass diese sowohl über fachliches Wissen verfügen, als auch ein „wertendes Verhältnis“ zu diesem entwickeln und entsprechend verantwortlich handeln können (vgl. ebd.). Damit verbindet sich die Erkenntnis, dass Informationen zwar vermittelbar sind, Einsichten hingegen eigenaktiv gewonnen werden müssen (vgl. ebd.). Die unterrichtsmethodischen Handlungen der Lehrenden sind im Kontext allgemeindidaktischer Reflexionen über die Lernenden sowie deren Erkenntnis- und Urteilsvermögen von den methodischen Aktivitäten der Lernenden zu unterscheiden (vgl. Jank/Meyer 2011; Rekus 2005). Didaktik als Gegenstandsbereich aller Fragen des Lehrens und Lernens ist von Jank/Meyer (2011) sachdienlich und kompakt mit einem Satz umschrieben worden:

„Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll“ (Jank/Meyer 2011, 16).

Gemeint sind „alle Fragen der Unterrichtsvorbereitung und -kontrolle, der Zielbestimmung, Inhaltsauswahl und Methodengestaltung sowie des Medieneinsatzes im Unterricht“ (Schröder 1995, 15, 16). Hierzu gehören u.a. sowohl die Beachtung und Begründung als auch Einschränkungen und Einwände im Hinblick auf Prinzipien der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung wie auch auf Unterrichtsziele und -inhalte. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Didaktik in ihren Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen nicht autonom eingesetzt wird; stets wirken weitere Gruppierungen (Politiker, Ökonomen, Entwicklungspsychologen, Sozialisationsforscher u.a.m.) an der Entwicklung von Lehr- bzw. Rahmen- oder Bildungsplänen mit. Didaktische Kompetenz bedeutet entsprechend, dass Lehrpersonen in der Lage sind, „institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse in fachlicher und sozialer Hinsicht zu planen, zu organisieren, durchzuführen, zu analysieren und auszuwerten“ (Kron et al. 2014, 20). Berufliche Kompetenz bedarf der reflektierenden sowie urteilenden Verarbeitung; nur wenn die gewonnenen Erkenntnisse zum Ausgangspunkt für weitere, neue Erfahrungen werden, kann sich diese zu einem differenzierteren Potential weiter entwickeln. Für diesen „Prozess der produktiven Verarbeitung beruflicher Erfahrung“ bei Lehrerinnen und Lehrern hält die Allgemeine Didaktik Instrumente wie Definitionen, Gedankenfolgen und Bewertungsmaßstäbe bereit, „mit denen die eigene didaktische Praxis, das eigene lehrende, unterrichtende Handeln und Entscheiden“ reflektiert werden kann (Terhart 2011, 10). Somit kann mit Peterßen zusammenfassend festgestellt werden: „Für Pädagogen hat die Didaktik den Rang einer Berufswissenschaft, darin der Bedeutung der Medizin für Ärzte nicht unähnlich; jedenfalls kommt kein Pädagoge darum herum, sich den aktuellen Erkenntnisstand von Didaktik anzueigenen“ (Peterßen 2001a, 743).

In den folgenden Gebieten präzisiert sich die Allgemeine Didaktik:

- *Schulartendidaktik*; Lehr- und Lernprozesse mit ihren Bedingungsbeziehungen bezogen auf spezifische Schularten eines gegliederten Schulsystems,
- *Schulstufendidaktik*; orientiert an einem in Stufenfolgen organisierten Bildungssystem (z.B. Primar-, Orientierungs- und Sekundarstufe I),
- *Bereichsdidaktik*; bezieht sich auf die Bedarfslage der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in verschiedenen Lebens- und Arbeitsbereichen (u.a. Interkulturalität in Gesellschaft, Schule, Industrie und Wirtschaft als Didaktik interkultureller Erfahrung),
- *Fachdidaktik*; die Vermittlung fachlich organisierter kultureller Inhalte aller Fachwissenschaften, Nachbardisziplinen sowie Teildisziplinen der Didaktik (Didaktik der Spanischen Sprache, Geografiedidaktik u.a.m.),
- *Fächerübergreifende bzw. integrierende Didaktik*; Inhalte verschiedener Fächer werden miteinander verbunden und bilden an der Lebenswelt orientierte Aufgabenstellungen (z.B. Sachunterricht, Naturwissenschaft/Technik),
- *Aufgabenbezogene Didaktik*; diese geht über schulbezogene Didaktiken hinaus, da ihr Ursprung in neueren gesellschaftlichen Herausforderungen an Bildung und Weiterbildung liegt (z.B. Mediendidaktik, Didaktik der Mehrsprachigkeit) (vgl. Kron et al. 2014, 29, 30, zit. nach Jank/Meyer 2006, 34).

Kritische Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Didaktik

Unterricht ist ein überkomplexes Geschehen. Um diesem gerecht zu werden, ist die Ziel-Inhalts-Methode-Beziehung (vgl. Klingberg 1987; Jank/Meyer 2011) stets zu berücksichtigen. Damit einher geht zugleich die Frage nach der bildungstheoretisch begründeten (an der grundsätzlichen Zielorientierung des Unterrichts zu messenden) Auswahl und Anordnung der Inhalte. Nach Lersch (2005) zeichnet sich gegenwärtig eine Tendenz zur Konzentration „auf dem Feld der Unterrichtsmethodik ... unter weitgehender Ausblendung der Inhaltsfrage“ (ebd., 87) ab. Lediglich zur Klärung der Prozessstrukturen in ihrer Bedeutung für die Entwicklung subjektiver Bewusstseins-, Persönlichkeits- oder Kompetenzstrukturen wird die Zielperspektive berücksichtigt (ebd.). Auch die Überlegungen von Rekus (2005), der sich kritisch mit der fortschreitenden Ausdifferenzierung von Einzelaspekten (wie Mediendidaktik, Internetdidaktik, Lehrdidaktik u.a.m.) auseinandersetzt, schließen sich dieser Richtung an. So geht es vorrangig nicht mehr um bestimmte Lerninhalte, „sondern um die Präsentationsformen beliebiger Inhalte. Methoden werden so zum Gegenstand der Didaktik“ (ebd., 55). Die Allgemeine Didaktik hat sich in hohem Maß von inhaltlichen Vermittlungsfragen gelöst und konzentriert sich auf fächerübergreifende Gestaltungsfragen des Lehrens und Lernens. Dies betrifft neben dem Einsatz neuer Medien ebenso Projektwochen, Phantasie Reisen, Lernstationen, Atelierlernen u.a.m. als allumfassende, auf jeden Inhalt anwendbare Lernformen. Statt eines Ergebnisses steht der Verlauf eines Belehrungsbemühens, an Stelle eines Inhalts steht die gewählte

Darstellungsform im Aufmerksamkeitsfokus. Der Lernweg wird zum Lernziel und nicht fachliches Lernen, sondern die Aneignung formaler Bereitschaften rückt in den Vordergrund, (z.B. Lern- und Kooperationswilligkeit, die Offenheit zur Übernahme von Verantwortung für eigenes und fremdes Lernen wie auch zur selbständigen Aufgabenbewältigung). „Das klingt freilich mehr nach ‚Erziehung‘ und weniger nach ‚Unterricht‘, mehr nach formaler und weniger nach materialer Bildung“ (ebd., 57).

1.2.2 Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik

Für die Allgemeine Didaktik ist nach Jank/Meyer (2011) kennzeichnend, dass es sich bei ihr um eine Wissenschaft handelt, „die theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lernens und Lehrens“ (ebd., 31) untersucht und strukturiert. Die Fachdidaktiken beschäftigen sich hingegen als Spezialwissenschaften „theoretisch umfassend und praktisch folgenreich“ (ebd.) mit Problemen der Didaktik aus der Perspektive eines Unterrichtsfaches (vgl. Schröder 1995). Ist didaktisches Handeln die Weitergabe von Kenntnissen als „erlernbares Wissen“, ist hiermit eine methodische Strategie verbunden. Diese wird von dem zu lernenden Fachgebiet mit seinem jeweils eigenen Wissenschaftsanspruch vorgegeben (Rekus 2002, 63). Fachdidaktik ist so verstanden kein Grundsatz der Reduzierung, um wissenschaftliche Erkenntnisse, beispielsweise für Schülerinnen und Schüler, auf ein einfacheres Anspruchsniveau zu dezimieren. Vielmehr bedürfen die spezifischen, in einem Unterrichtsfach zu vermittelnden Inhalte einerseits einer speziellen Betrachtungsweise der allgemeindidaktischen Prinzipien und andererseits einer Reflexion der generellen Vermittlungsaufgabe, um die fachspezifischen Erkenntnisse in allgemein kulturelles Wissen zu übersetzen (Schröder 1995; Rekus 2005). Deutlich wird, dass fachwissenschaftliche Inhalte nicht vorrangig unter fachsystematischen Aspekten, sondern aus der Unterrichtsperspektive für Lehr- und Lernprozesse zu betrachten und zu organisieren sind. Fachdidaktik ist damit auf die Allgemeine Didaktik und ihre Nachbardisziplinen verwiesen; deren Erkenntnisse ergänzen den fachbezogenen Vermittlungszusammenhang um weitere Bezugsgrößen, wie z.B. Schülerinteressen, die Aktualität der Fachinhalte und deren mediale Präsentation. Ist Fachdidaktik für den Bildungsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler bedeutsam, hat sie neben dem fachwissenschaftlichen Bezug notwendigerweise Berührungspunkte zu anderen Disziplinen. Daher werden bei einseitiger Konzentration auf den fachwissenschaftlichen Bezug die didaktischen Potenziale nicht optimal genutzt.

Peterßen beschreibt drei Auffassungsvarianten von Fachdidaktik (2001, 28ff):

- „a) Fachdidaktik ist als integrierender Bestandteil der Didaktik schlechthin aufzufassen ...
- b) Fachdidaktik ist in zweifacher Weise zu orientieren, an der Fachwissenschaft und am Schulfach...
- c) Fachdidaktik ist als Ergebnis wissenschaftsorganisatorischer Überlegungen und Vorgänge aufzufassen...“

Zu diesen Varianten lassen sich wiederum vier verschiedene Relationen von Allgemeiner und Fachdidaktik extrapolieren und zwar als 1. hierarchische Ordnung, 2. Bedingungs Zusammenhang, 3. arbeitsteilige Organisation, 4. Kooperation an einer gemeinsamen Aufgabe. Die unterschiedlichen Betrachtungen implizieren letztendlich jeweils differenzierte Konsequenzen auch für die Unterrichtsplanung.

Sowohl Allgemeine als auch Fachdidaktik haben zwar eigenständige Zugänge zum selben Gegenstand, letztlich müssen sie sich jedoch über ihre jeweiligen Erkenntnisse verständigen. Nach Kron et al. „wird dem Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ein besonderes Gewicht beigemessen“ (2014, 28). Jank/Meyer gehen noch einen Schritt weiter und bezeichnen Fachdidaktiken als im Kern erziehungswissenschaftliche Disziplinen, die zu einer „Regionalisierung“ der Bildung beitragen (2006, 33ff), wobei die Allgemeine Didaktik die Verzahnung herstellt. Aus der Perspektive des gemeinsam zu bedienenden Bereichs Lehren und Lernen stellen sowohl Allgemeine und als auch Fachdidaktik notwendige Zulieferer dar. Eine Trennung der zwei Didaktiken ist daher für beide Wissenschaften ungünstig und für die Lehrerbildung nachteilig. Denn so, wie die Fachdidaktik einerseits der bildungstheoretischen Ergänzungen durch die Allgemeine Didaktik bedarf, verliert andererseits letztere ohne fachliche Rückbindung ihr Thema (Rekus 2005; vgl. Plöger 1999). So weist Blömeke (2007, 14) einerseits fachdidaktischem Wissen die Funktion zu, fachliche und didaktische Ansprüche in einen Zusammenhang miteinander zu bringen. Andererseits konstatiert Arnold (2007, 31), dass „von fachdidaktischer Seite [...] keine Auskünfte über allgemeinbildende und erzieherische Aufgaben im Unterricht erwartet werden können“ (vgl. Terhart 2005; Arnold et al. 2007). Erst im Brennpunkt von fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Überlegungen lässt sich somit der Diskurs über die Auswahl von Lehr- und Lerninhalten beziehungsreich und systematisch lösen.

1.2.3 Das Verhältnis von Didaktik und Methodik

Methodik als die Lehre von den Methoden bezeichnet die Sammlung und Reflexion aller zugehörigen Techniken und Vorgehensweisen. Methoden selbst sind Verfahren zur Vermittlung kultureller Inhalte (vgl. Kron et al. 2014) und umfassen neben den hierbei eingesetzten Mitteln und Medien zugleich Formen der sozialen Organisation der Vermittlungsprozesse. Das Verhältnis von Didaktik und Methodik ist nach Kron et al. (2014) beispielsweise durch folgende Perspektiven gekennzeichnet:

- Wird Methodik als eigenständiger Lehr- und Aufgabenbereich der Didaktik verstanden und organisiert, stellt sie eine Teildisziplin der Didaktik dar, deren Schwerpunkt auf der Umsetzung didaktischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Überlegungen beruht. Die Beziehung zwischen Didaktik und Methodik ist dann organisatorischer Art und besteht „in einem Wechsel- oder Ergänzungsverhältnis, wobei Didaktik eher allgemeine Fragestellungen, Methodik eher spezielle Fragestellungen bearbeitet“ (ebd., 32).