

Zierer, Klaus

**Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung. Stuttgart: Reclam 2009. 212 S.
[Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 440-443

urn:nbn:de:0111-opus-72935



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit

<i>Jochen Kade/Wolfgang Seitter</i> Einführung in den Thementeil	303
<i>Wolfgang Seitter</i> Zeitformen (in) der Erwachsenenbildung. Eine historische Skizze	305
<i>Gert Biesta/John Field/Michael Tedder</i> A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions of learning through the lifecourse	317
<i>Christiane Hof/Jochen Kade/Monika Fischer</i> Serielle Bildungsbiographien – Auf dem Weg zu einem qualitativen Bildungspanel zum Lebenslangen Lernen	328
<i>Matthias Herrle/Sigrid Nolda</i> Die Zeit des (Nicht-)Anfangens. Zum Prozessieren von Erreichbarkeit und Vermittlungsbereitschaft in der Etablierungsphase pädagogischer Interaktion	340
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Ökonomisierung von Lernzeit – Zeit in der betrieblichen Weiterbildung	355
<i>Burkhard Schäffer</i> Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder von „Babyboomern“	366
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Zeit“	378

Allgemeiner Teil

Jürgen Budde

Inszenierte Mitbestimmung?! – soziale und demokratische Kompetenzen
im schulischen Alltag 384

Klaus Zierer

Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken
in der Pädagogik 402

Torsten Schwan

„Ich werde rücksichtslos gegen den Liberalismus, Demokratie und das
Judentum schreiben und reden“ – zum Rassismus und Antisemitismus in der
Jenaplan-Pädagogik nach 1933 414

Besprechungen

Maya Kandler

Werner Michl: Erlebnispädagogik 437

Bernd Heckmair/Werner Michl: Erleben und lernen 437

Torsten Fischer/Jörg W. Ziegenspeck: Erlebnispädagogik 437

Klaus Zierer

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung 440

Gertrud Nunner-Winkler

Garz, Detlef: Lawrence Kohlberg – An Introduction 443

Frauke Stübig

Mechtild Oechsle/Helen Knauf/Christiane Maschetzke/Elke Rosowski: Abitur
und was dann? 446

Klaus Prange

Margit Stein: Allgemeine Pädagogik 449

Bernhard Schmidt

Christine Zeuner/Peter Faulstich: Erwachsenenbildung – Resultate der
Forschung 451

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2009	454
Pädagogische Neuerscheinungen	492
Impressum	U 3

mungen“ bzw. „historischen Epochen“ verwendet wird, verdeutlicht, wie die Autoren geschickt mit subjektiver Beliebigkeit in der sprachlichen Ausdrucksweise Mehrdeutigkeit schaffen.

Fazit: Eine peinliche Collage aus recycelten Versatzstücken, abgeschriebenen Zitaten und unreflektierter Übernahme teils zweifelhafter Quellen. Ohne den Modetrend wäre eine zweite Auflage wohl kaum möglich gewesen.

Dr. Maya Kandler
Ludwig-Maximilians-Universität München
Department Pädagogik und Rehabilitation
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und
Bildungsforschung
Leopoldstr. 13
80802 München
E-Mail: Maya.Kandler@edu.lmu.de

Ewald Terhart: Didaktik – Eine Einführung.
Stuttgart: Reclam 2009. 212 S., EUR 6,00.

Seit langem, zuletzt wohl in den 1970er-Jahren, wird nicht mehr so viel über das Selbstverständnis und die Zukunft der Allgemeinen Didaktik gesprochen wie derzeit. Anders als damals kann sie sich ihrer Rolle aber nicht sicher sein: Offen wird über ihren Niedergang gesprochen und über disziplinäre Nachfolger verhandelt. Allgemeine Didaktik scheint von hier aus betrachtet an ihrem Ende angelangt zu sein. Demgegenüber lassen sich jedoch auch Positionen finden, die für eine Rückbesinnung und Neubestimmung der Allgemeinen Didaktik plädieren und ihre Unersetzbarkeit zu belegen versuchen. Also: Allgemeine Didaktik am Anfang ihrer Epoche? Just in diesem Moment veröffentlicht Ewald Terhart das Buch „Didaktik“ und versieht es mit dem Untertitel „Eine Einführung“. Gerade in den eben geschilderten Umbruchszeiten ist dies bemerkenswert. Vor dem skizzierten Hintergrund soll es besprochen werden. Insofern ist die Frage zu stellen, wie die Zukunft der Allgemeinen Didaktik gesehen wird.

Das Buch von Terhart entstand aus Studienmaterial, das für die Fernuniversität Hagen erstellt wurde, und will eine „Einführung in die Didaktik“ sein. Demzufolge zielt es darauf ab, „eine Übersicht über grundlegende Dimensionen und Problemstellungen des didaktischen Denkens und Handelns bereitzustellen“, und setzt „keine Erfahrungen mit erziehungswissenschaftlicher Literatur voraus“ (S. 11), womit zwei weitere Kriterien für die vorliegende Rezension genannt sind. Getragen werden die Überlegungen von Terhart von der Überzeugung, dass sowohl ein Zuviel als auch ein Zuwenig „an Hilfe und Unterstützung, Anleitung und Führung“ hinderlich sein kann und somit „eine situations-, adressaten- und aufgabenspezifische Balance“ zwischen beiden Extremen anzustreben ist. (S. 10) Darin zeigt sich seiner Meinung nach „didaktische Kompetenz“, wozu die Kenntnis über „grundlegende Dimensionen und Problemstellungen“ unabdingbar sind. Auch dieser Anspruch wird an das Buch selbst zu richten sein.

Welches sind diese „grundlegenden Dimensionen und Problemstellungen“ der Didaktik? Ein Blick auf den Aufbau des Buches gibt eine Antwort auf diese Frage. Denn dieses ist untergliedert in einen Teil I „Grundlagen des Lehrens und Lernens“ und einen Teil II „Didaktische Theorien und Modelle“ – ohne Zweifel sind dies spätestens seit den 1970er Jahren die zentralen Kategorien der Didaktik. Insofern bietet das Buch auf dieser Ebene wenig Neues. Dieser Eindruck ändert sich aber merklich, wenn ein näherer Blick auf seine Ausführungen geworfen wird:

Terhart beginnt sein Buch mit Reflexionen zu den Begriffen „lehren“ und „lernen“, um deutlich zu machen, dass hierbei „das Verhältnis von psychologischen Erkenntnissen und pädagogischen Konzeptionen, allgemeiner: von Psychologie einerseits und Pädagogik bzw. Didaktik andererseits“ eine Rolle spielt (S. 14) – erfreulich ist die Zuwendung zur psychologischen Forschung, die sich durch das ganze Buch zieht; begrifflich problematisch erscheint die Gegenüberstellung von „Erkenntnissen“ und „Konzeptionen“. Ob „Lernen immer geschieht“ (S. 14), ob „wir ununterbrochen lernen“ (S. 15), wage ich zu bezweifeln. Es folgen leserfreundliche und an-

schauliche begriffliche Vorüberlegungen zum Lehren und Lernen. Diese sind notwendig, weil „analytische Klarheit“ die Basis für eine „empirische Fundierung“ ist (S. 21). Auch der anschließende Abriss zur „Geschichte des organisierten Lehrens und Lernens“ überzeugt in der Darstellung. Das nächste Kapitel über „Lehren und Lernen – zwischen Psychologie und Didaktik“ besitzt ebenfalls einen historischen Zugang, werden darin doch wichtige Etappen in der Erforschung des Lehrens und Lernens dargestellt (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus) und bis in die Gegenwart fortgeführt. Terhart gelingt es hier knapp, aber präzise die Abhängigkeit und Ergänzungsbedürftigkeit der Didaktik und der Psychologie aufzuzeigen: „Wenn man alles über Lernen weiß, weiß man noch nicht alles über die konkrete Erzeugung von erfolgreichem Unterricht.“ (S. 39) Liegt der Fokus der eben besprochenen Kapitel auf dem schulischen Kontext, werden im nächsten Kapitel außerschulische Bereiche des Lehrens und Lernens behandelt – von Terhart als „Neue Lernkulturen“ bezeichnet, wobei zu Beginn offen bleibt, warum. Denn zunächst wird das Feld der Erwachsenenbildung umrissen. Erst danach wird auf neue Lernkulturen explizit eingegangen und mit internationalen Vergleichsstudien und informellem Lernen in Verbindung gebracht. Auch wenn diese Darstellungen inhaltlich überzeugen, erscheint die Abfolge der Argumentation in diesem Abschnitt doch etwas undurchsichtig und sprunghaft. Sehr lesenswert, vor allem für angehende Lehrkräfte, ist das nächsten Kapitel „Gute Lehrer = besserer Unterricht?“. Terhart gelingt es darin gleich zu Beginn, die Breite und Komplexität dieser Frage herauszukristallisieren und verschiedene methodische Zugänge aufzuzeichnen, die von erziehungsphilosophischen Überlegungen bis hin zu Beobachtungen erfolgreichen Lehrerhandelns reichen. Dabei schickt er das ernüchternde Urteil voraus, dass „es keine spezifischen Persönlichkeitseigenschaften gibt, die eine Person zu einem erfolgreichen Lehrer werden lassen ... Insofern haben wir es wohl eher mit einem Phantom zu tun, wenn es um die ideale Lehrerpersönlichkeit geht“. (S. 76f.) Im Weiteren konzentriert sich Terhart dem Zeitgeist entsprechend auf

empirische Befunde und stellt insbesondere das Prozess-Produkt-Paradigma, das Experten-Paradigma und berufsbiographische Studien dar, nutzt diese aber auch, um zu zeigen, dass damit die Frage nach einem „guten“ Lehrer noch nicht beantwortet ist: Weder ein erfolgreiches Lernen der Schüler noch Unterrichten allein kennzeichnen einen „guten“ Lehrer, sondern sind nur einzelne Aspekte des Lehrerberufs. Im nächsten Kapitel, dem letzten des ersten Teils „Grundlagen des Lehrens und Lernens“, geht Terhart auf den Beitrag der Neurowissenschaften ein und versucht damit der Aktualität dieser Forschungsrichtung gerecht zu werden. Ausführlich wird das Verhältnis von Neurobiologie und Pädagogik behandelt, leider aber wenig konkrete Forschungsergebnisse genannt und stattdessen Skepsis über den Wert dieser Diskussion verbreitet. Insofern wirkt das Urteil, dass „bislang die Gehirnforschung der didaktischen Praxis nichts wirklich Neues anzubieten [hat]“, (S. 94) wie ein Todesstoß für dieses Thema, der auf das Kapitel selbst zurückwirkt und seine Berechtigung infrage stellt. Mit diesen Überlegungen ist für Terhart die „Grundlagen des Lehrens und Lernens“ gelegt und der erste Teil seiner Einführung abgeschlossen. Den zweiten Teil widmet er „Didaktischen Theorien und Modellen“:

Auch hier beginnt Terhart mit Begriffsreflexionen – und zwar zum Terminus „Unterricht“, um die Grundlagen für die Beschäftigung mit didaktischen Theorien und Modellen zu schaffen. Aufbauend auf der Bestimmung, dass Unterricht Situationen meint, „in denen mit pädagogischer Absicht und in planmäßiger Weise sowie innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens und in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird“, (S. 103f.) werden „vier elementare Ansatzpunkte unterrichtsbezogenen Denkens“ erläutert und mit Unterüberschriften pointiert: „Die Inhalte: Von der Bildungstheorie zu den Bildungsstandards“, „Das Lernen: Von Herbart zur kognitiven Unterrichtspsychologie“, „Die Erziehung: Von der Schulpflicht zum sozialen Lernen“ und „Die Grenzen: Von der Unterrichtsanstalt zur Offenen Schule“. Diese Passagen zeigen kurz, aber klar disziplinhistorische und -spezifische Entwick-

lungen im didaktischen Denken auf. Es folgt ein Kapitel über „Modelle der Allgemeinen Didaktik“. Im Wesentlichen unterscheidet Terhart in seinen Ausführungen zwischen „älteren, traditionellen [bildungstheoretische, lehrtheoretische und kommunikative Didaktik] und neueren, aktuellen [konstruktivistische Didaktik, Bildungsgang- und Neurodidaktik] Varianten“ (S. 134) was aber fälschlicherweise suggerieren kann, dass die Einen nicht mehr von Bedeutung sind, die Anderen aber schon. Auch fehlt auf die didaktische Frage, warum diese Auswahl getroffen wurde, eine Antwort. Gleich am Anfang seiner Ausführungen weist er darauf hin, dass ergänzend zu seinen Überlegungen in anderen Lehrbüchern und in den Originalschriften gelesen werden sollte. Dementsprechend kurz und skizzenhaft fällt die Beschreibung der einzelnen didaktischen Modelle aus, was ihren Wert schmälert. Bei der Darstellung der bildungstheoretischen Didaktik von Wolfgang Klafki, um nur ein Beispiel zu nennen, wird deren zentrale Kategorie der Bildung kaum erläutert, geschweige denn in ihrer Komplexität erfasst. Ob „Leser ohne Vorkenntnisse“, für die Terhart ja schreibt, damit etwas anfangen können, darf bezweifelt werden. Abgeschlossen wird der Punkt „Didaktische Theorien und Modelle“ mit Reflexionen zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung, wobei der Grund für die thematische Einordnung an dieser Stelle offen bleibt. Terhart erläutert darin interessante, aber auch streitbare Thesen, die er in verschiedenen Zeitschriftenartikeln bereits publiziert hat. Eine sei näher erläutert: Allgemeine Didaktik ist eine Ausbildungsdisziplin, Lehr-Lernforschung ein Forschungsbe- reich. Damit vollzieht Terhart eine scheinbare Trennung, die aber missverständlich ist: Hängt nicht Forschung und Ausbildung immer zusammen? Sind allgemeindidaktische Studien keine Forschung? Und auch das Schlagwort der „fremden Schwestern“ ist vor diesem Hintergrund nicht unproblematisch. Im nächsten Kapitel geht Terhart auf „Unterrichtsmethoden: Konzepte, Entwicklung, Forschung“ ein. Aufschlussreich und überzeugend sind erneut die einleitenden terminologischen Vorüberlegungen. Auch die daran anschließende Darstellung empirischer Untersuchungen zur Me-

thodenpraxis in der Realität, wonach beispielsweise in der Grundschule nicht so viel offener Unterricht praktiziert wird, wie gemeinhin angenommen, sind stichhaltig und klar verfasst. Es folgen Ausführungen zur „Theoriegeschichte der Unterrichtsmethode“, die bei Sokrates ansetzen und über Ratke, Comenius, Pestalozzi und Herbart bis zur Reformpädagogik führen. Auch wenn dieser Abschnitt inhaltlich überzeugt, so bleibt doch seine Einbettung in den Argumentationsverlauf etwas fraglich, zumal im Anschluss daran erneut eine Hinwendung zum Begriff „Unterrichtsmethode“ stattfindet. Aktuell und lesenswert sind die Ausführungen zu empirischen Forschungsergebnissen in diesem Kontext: Unter Rückgriff auf das Produkt-Prozess-Paradigma kommt er zu dem Schluss, dass es „nicht die eine richtige Methode [gibt], sondern Methoden sind nur unter bestimmten Bedingungen ... und mit Blick auf bestimmte angestrebte Wirkungen ... effektiv, wirkungslos oder gar schädlich.“ (S. 183) Damit ist die Frage, ob offene oder geschlossene Lernformen effektiver sind, eigentlich nicht zu beantworten, obwohl Terhart schreibt, dass vor dem Hintergrund messbarer Lernzuwächse der Schüler „das lehrerzentrierte, darbietende Verfahren insgesamt ... erfolgreicher“ ist. (S. 191) Den Abschluss dieses zweiten Teils stellt einen Antwortversuch auf die Frage „Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik?“ dar, dessen Thesen ebenfalls in den bereits angesprochenen verschiedenen Zeitschriftenaufsätzen diskutiert wurden. Erneut sind diese Passagen interessant, aber auch streitbar. Leider fehlt meines Erachtens eine abschließende Stellungnahme von Terhart, die seine Position zusammenfasst. Hiervon hätte weiteres Potenzial für die disziplinspezifische Entwicklung der Allgemeinen Didaktik ausgehen können.

Wie sieht der Beitrag des Buches hinsichtlich der Ausgangsfrage nach der Zukunft der Allgemeinen Didaktik aus? Dass Terhart diese thematisiert, überrascht wenig, war er doch einer der Protagonisten, die die Diskussion um die Zukunft der Allgemeinen Didaktik mit mehreren Publikationen ins Rollen gebracht haben. Inhaltlich betrachtet zeichnen sich seine Überlegungen dadurch aus, dass sie diese Frage umreißen, abstecken, systemati-

sieren und erste Denkanstöße liefern. Vor allem die Kenntnis der Forschungslandschaft, sowohl im nationalen als auch internationalen Raum, ist eine der Argumentationsstärken von Terhart. Es besteht aber kein Zweifel daran, dass er Partei für einen Fortbestand der Allgemeinen Didaktik ergreift und eine Annäherung an empirisch orientierte Disziplinen und internationale Diskurse fordert.

Abschließend sei noch auf drei Schwierigkeiten bei der Lektüre des Buches hingewiesen: Erstens ist an eine Einführung sicherlich ein anderer Grad an didaktischer Aufbereitung zu richten, als wie vergleichsweise an ein Lehrbuch. Aber: Das Buch von Terhart kommt nahezu ohne unterrichtspraktische Beispiele aus. Richtig ist zwar, wie er bemerkt, dass „die erfolgreiche Durcharbeitung von Einführungen ... nicht die praktische Fähigkeit zum Unterrichten“ vermittelt. Diese kann „nur in konkreten Klassenzimmern erlernt werden“ (S. 16). Aus der Didaktik wissen wir aber auch, dass Veranschaulichung und Situationsorientierung wichtige Hilfen im Lehr-Lernprozess sein können. Ein Zuviel an didaktischer Hilfestellung, vor allem, wenn man an die Zielgruppe der Leser denkt, die keine Erfahrungen mit Fachliteratur zu haben brauchen, liegt eindeutig nicht vor. Zweitens verwendet Terhart eine Reihe von Disziplinbezeichnungen, die selbst für Kenner des Faches nur schwer auseinander zu halten sind: Schulpädagogik, Allgemeine Didaktik, Unterrichtsforschung und auch traditionelle beziehungsweise empirische Unterrichtsforschung, Lehr-Lern-Forschung, Lernpsychologie, Pädagogische Psychologie, Allgemeine Psychologie, Unterrichtspsychologie usw. Ob dieses Sammelsurium an Begriffen nötig gewesen wäre, bleibt offen. Was aber zweifellos fehlt, ist eine gründliche Klärung des Begriffes „Didaktik“. Drittens merkt man es dem Buch an, dass es aus Studienmaterial für die Fernuniversität Hagen entstanden ist. Positiv bedeutet dies, dass die einzelnen Kapitel auch für sich gelesen werden können. Negativ gwendet hat dies zur Folge, dass ein umspannendes Band, das die verschiedenen Teile zusammenführt, doch eher fehlt.

Summa summarum lässt sich sagen, dass das Buch von Terhart eine gelungene Einführung darstellt. Es lässt sich nur hoffen und

dank des Preises ist dies auch zu erwarten, dass das Buch viele Studenten als Leser finden wird. Es spricht aus inhaltlicher Sicht wichtige Faktoren an, wie sich Allgemeine Didaktik in Zukunft entwickeln kann und sich zu ihren Nachbardisziplinen, vor allem zur Lehr-Lernforschung, verhalten muss. Warnen muss man meines Erachtens aber vor einer umgreifenden „Psychologisierung“ und „Empirisierung“ der Allgemeinen Didaktik. Denn dies wäre eine Verkürzung der Allgemeinen Didaktik, da es darin zahlreiche Fragen gibt, die nicht auf einem entsprechenden Weg bearbeitet werden können. Allgemeine Didaktik hat einen Wert jenseits einer „Psychologisierung“ und „Empirisierung“.

PD Dr. Klaus Zierer
Menzinger Straße 23
80638 München
E-Mail: KlausZierer@gmx.de

Detlef Garz: Lawrence Kohlberg – An Introduction. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich 2009. 112 S., EUR 12,90.

Detlef Garz hat eine kurze englischsprachige Einführung in Kohlbergs theoretische Überlegungen und empirische Forschungen zur moralischen Entwicklung vorgelegt mit dem Ziel, Fehldeutungen zu korrigieren, um so „erstmalig eine angemessene Bewertung“ (S. 8) seiner Arbeiten zu ermöglichen.

Im Eröffnungskapitel wird die Verzahnung von Kohlbergs persönlicher und intellektueller Entwicklung nachgezeichnet: 1927 geboren, wuchs er als Sohn eines sehr erfolgreichen, extrem konservativen Vaters in einer liberalen jüdischen Gemeinde auf. Nach Beendigung des College heuerte er 1945 bei der Handelsmarine an, wechselte aber bald als unbezahlter Ingenieur auf einen Frachter, der jüdische Flüchtlinge nach Palästina einschleuste. Er wurde von britischen Truppen gefangen genommen und während der langen Phase ‚erzwungenen Nachdenkens‘ beschloss er, sein weiteres Studium und Leben Fragen von Moral und Politik zu widmen. An der Universität