

Menck, Peter

## Anmerkungen zum Begriff der "Didaktik" in Deutschland

*Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 115-126. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Menck, Peter: Anmerkungen zum Begriff der "Didaktik" in Deutschland - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 115-126 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100036

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

# Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden  
Didaktik

Herausgegeben von  
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts  
in Zusammenarbeit mit  
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

**Didaktik und, oder Curriculum** : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

# Inhaltsverzeichnis

## *I. Einleitung*

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. ....	9
--	---

## *II. Grundlagen*

BJØRG B. GUNDEM Historische Wurzeln und heutige Grundlagen .....	37
KLAUS SCHALLER Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie .....	47
MAX VAN MANEN Herbart und der Takt im Unterricht .....	61
DAVID HAMILTON Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum. ....	81
WOLFGANG KLAFKI Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik .....	91

## *III. Paradigmata und Forschungsansätze*

REINER BROMME Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm .....	105
PETER MENCK Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland .....	115
CHARLES W. ANDERSON Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft .....	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum .....	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht .....	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
 <i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille? .....	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerausbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen .....	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht .....	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften .....	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark .....	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik .....	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland .....	309
 <i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	 319

# Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland

## 1. Vorbemerkung zur „pädagogischen Verantwortung“

Im Jahre 1958, als WOLFGANG KLAFKI zum ersten Mal seine „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ publizierte, resümierte WILHELM FLITNER „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. In diesem Büchlein finden wir eine Formel, die seitdem immer wieder zitiert wurde: Die „Reflexion am Standort der Verantwortung des Denkenden ist die Mitte dessen, was im strengen Sinne pädagogische Wissenschaft heißen darf ... in diesem Sinne ist die pädagogische Wissenschaft durchaus *réflexion engagée*“ (FLITNER 1958, S. 18). KLAFKI hat dieses Konzept von FLITNER dann auf die Didaktik angewendet. 1963 gründete er seine Definition des „didaktischen Feldes“ auf die

„pädagogische Verantwortung vor dem jungen Menschen, der den Sinn seines Lebens als Kind und Jugendlicher erfüllen und zugleich schrittweise in seine Mündigkeit hineinwachsen soll. Hier, in der pädagogischen Verantwortung, liegt die ‚Generalinstanz‘ didaktischer Entscheidungen, hier liegt zugleich die Verbindung zu allen anderen Bereichen pädagogischen Handelns und Denkens. Im Zentrum dieser Verantwortung ... steht das auf seine noch nicht erreichte, aber zu erreichende Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit und zugleich auf seine frei wählbaren Lebensmöglichkeiten hin hilfsbedürftige Kind bzw. der Jugendliche, die befähigt werden sollen, in Gegenwart und Zukunft alle sie wesentlich betreffenden Dimensionen ihrer Lebenswirklichkeit menschlich zu bewältigen“ (KLAFKI 1963, S. 101).

Ich zitiere das deswegen so ausführlich, weil das Konzept der „pädagogischen Verantwortung“ mir ein Schlüssel zum Verständnis der deutschen Didaktik zu sein scheint. Vor allem möchte ich an dieses Konzept erinnern, weil ich denke, daß es dazu taugt, ein fundamentales Defizit des heutigen didaktischen Diskurses in Deutschland zu vermeiden. Was diesen Diskurs angeht, so mögen sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die nicht in der deutschen pädagogischen Tradition aufgewachsen sind<sup>1</sup>, an Shakespeares Hamlet erinnert fühlen:

1 Der Text wurde in einem Kontext vorgetragen, in dem solche Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler in der Mehrzahl waren, die mit der deutschen Didaktik nicht vertraut waren. Ich habe mich deswegen ein wenig bemüht, den Standpunkt eines Ethnomethodologen – mir selbst gegenüber – einzunehmen.

„What do you read, my lord?“

„Words, words, words.“

„What is the matter ... the matter that you read, my lord.“

„Slanders, sir ...“ (follows a heap of nonsense) and Polonius aside:

„Though this be madness, yet there is method in't.“

Auf das, was Hamlet sagt, kann Polonius sich keinen Reim machen, das Bild ist zu verwirrend. Er unterstellt allerdings, daß es einen Sinn haben muß – und, wie wir eingeweihte Zuschauer wissen, es hat tatsächlich auch einen. Es ist bezeichnend, daß nahezu alle Texte von deutschen Didaktikerinnen und Didaktikern, die ins Englische übersetzt werden, zu einem guten Teil aus Erklärungen von so deutschen Begriffen wie „Didaktik“, „Bildung“, „Lehrplan“ oder eben „Unterricht“ bestehen. Aber der Beobachter oder die Beobachterin aus der Fremde mag beruhigt sein: Selbst deutsche Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler haben manchmal gewisse Schwierigkeiten mit der Sprache ihrer Kolleginnen und Kollegen; selbst hier bestehen eine Reihe von Texten im wesentlichen aus ermüdenden Erläuterungen der besagten Begriffe. Daß es jedoch um „Unterricht“ geht, darüber sind sich wohl alle einig. Und da beginne ich, eben weil wir uns da einig sind.

## 2. Didaktik – eine Begriffsbestimmung und eine Beobachtung

An den Anfang stelle ich so etwas wie ein anthropologisches Datum. Wenn wir Menschen in der Gesellschaft beobachten, wo immer oder wann immer sie leben, finden wir eine Praxis, die darin besteht, daß Wissen tradiert wird, sie mag einigermaßen informell sein oder aber als Unterricht in einer modernen Schule stattfinden. Unverzichtbare Requisiten dieser Praxis sind

- Übermittler, Priester, Katecheten, Lehrer, jedenfalls Repräsentanten der älteren Generation;
- eine unwissende Jugend; und
- Wissen: verwaltet und mitgeteilt von den einen und notwendig für das gegenwärtige und zukünftige Leben der andern.

Der Rest ist nicht obligatorisch, also beispielsweise die Organisation als Unterricht im modernen Verstande oder formale Organisationen wie die Schule, in denen in unserer Gesellschaft vornehmlich die Tradition von Wissen stattfindet. In einer – philosophisch gesehen – pragmatischen Weise nehme ich dies als Ausgangspunkt meines Arguments. Ich kann es auch so sagen: Die Praxis der Tradierung von Wissen in einer modernen Schule – kurz: Unterricht – ist es letzten Endes, über die wir sprechen. Sofern wir uns auf diese Praxis beziehen, wenn wir sprechen und forschen, verstehen wir einander und können nach angemessenen Begriffen suchen. Üblicherweise und abgesehen von allen Feinheiten der näheren Bestimmung bezeichnen wir nun als „Didaktik“ all das Wissen, das sich auf diesen Unterricht bezieht, also beispielsweise

- didaktische Modelle: Modelle von Unterricht in der Schule;
- didaktische Theorie: Theorie von Unterricht in seinem Kontext;
- didaktische Forschung: die Erforschung von Unterricht.



Nicht selten wird in der deutschen Tradition „Didaktik“ als „Lehrkunst“ übersetzt, die Kunst zu lehren. Ersichtlich ist das Wissen, das hierfür erforderlich ist, eine Untermenge dessen, was man insgesamt über den Unterricht weiß. Ich ziehe es allerdings vor, die Theorie einer Praxis, hier: des Unterrichts, nicht aber das Berufswissen einer Profession, der Lehrerinnen und Lehrer, als eine eigene erziehungswissenschaftliche Disziplin zu bestimmen – der Didaktik eben.

Gewöhnlich wird an dieser Stelle auf allerlei didaktische „Ansätze“ oder „Konzepte“ oder gar „Paradigmata“ hingewiesen, wie man sie nennt: geisteswissenschaftliche, kommunikative, kritische oder auch bildungstheoretische Didaktik; die Berliner, die Hamburger oder die Marburger Didaktik. Die Vorstellung ist dabei vermutlich die, daß alle diese theoretischen, methodischen Zugänge zu „Unterricht“ insgesamt den Begriff der Didaktik ausmachten. Ich fürchte allerdings, daß ausländische Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler wenig mit solchen Subtilitäten anfangen können. Und ich weiß, daß deutsche Studienanfänger in die Irre, nämlich ins unübersichtliche Detail geführt werden, wenn man sie gleich am Anfang ihres Studiums damit konfrontiert. Ich fange demnach einfach mit dem Unterricht an.

Wenn man das tut, so wird man sehr bald zwei Schwerpunkte des Interesses am Unterricht in der deutschen didaktischen Diskussion identifizieren können. Man kann geradezu von zwei Lagern von Didaktikerinnen und Didaktikern sprechen, die jeweils ihre eigenen Slogans, Methoden, Themen und Absichten haben. Was ihre Repräsentanten angeht, so überschneiden sie sich so gut wie überhaupt nicht.

Das eine Lager ist mit all denjenigen bevölkert, die sich als „Didaktiker“ bezeichnen. Immer wieder erläutern sie entweder phänomenologisch oder begriffsrealistisch, was Unterricht wirklich ist und wie Unterricht dementsprechend durchgeführt werden müßte. Das Wissen, das sie produzieren und verwalten, umfaßt eine große Vielfalt von philosophischen Erörterungen grundlegender Begriffe wie „Bildung“ oder „Methode“ bis hin zu Rezeptbüchern für die Vorbereitung von sicher gelingenden Unterrichtsstunden. In dieses Wissen sind die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern eingearbeitet, bestenfalls die Erfahrungen von Generationen erfahrener Lehrkräfte, schlimmstenfalls die Idiosynkrasien des jeweiligen Autors.

In letzter Zeit wird das meist in der Form von sogenannten „didaktischen Modellen“ angeboten. Sie sind überaus beliebt und haben seit 1969, als HERWIG BLANKERTZ den Begriff prägte, Konjunktur. Da man geradezu den Eindruck haben kann, „Didaktik“ sei nichts anderes als eine Summe von solchen Modellen, mache ich hier eine Anmerkung, diesmal allerdings nicht für die besagten ausländischen Kolleginnen und Kollegen.

Sieht man sich eines der neuesten Exemplare dieser Literaturgattung an, so findet man ein Ensemble von

- allerlei mehr oder weniger wissenschaftstheoretischen Erörterungen über „Didaktik“, „didaktisches Theoriewissen“ und „Wissenschaftstheorie“;
- drei „didaktischen Modellen“: „Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns“ (JANK/MEYER 1991, S. 92);
- dem für die Autoren spezifischen „Unterrichtskonzept“: ein weiteres, sozusagen *das* Modell; und
- Ratschlägen „für die Gestaltung anspruchsvollen Unterrichts“ (ebd., S. 2).

Die deutschen „didaktischen Modelle“ – das waren ursprünglich einfache und nützliche Handreichungen im Rahmen der Ausbildung angehender Lehrkräfte. BLANKERTZ (1969) dienten sie als Exempel für seine „Theorien und Modelle der Didaktik“, die ihm Ordnung in eine Vielfalt von heterogenem Wissen über Unterricht bringen sollten. Heute mögen sie, zu „Paradigmata“ stilisiert, dazu taugen, das Selbstverständnis von Didaktikerinnen und Didaktikern zu symbolisieren. Man ginge jedoch fehl – und nun denke ich wieder an jene Kollegen und meine Studierenden –, wenn man sie, einzeln oder in ihrer Gesamtheit, als Theorie des Unterrichts nähme.

Im anderen Lager findet man die „Empiriker“. Empirische Erforschung von Lehren und Lernen, „Lehr-Lern-Forschung“, so drücken sie ihr Selbstverständnis aus, die „Empirische Pädagogik“ oder die „Unterrichtswissenschaft“ – Betonung auf „Wissenschaft“ – sind ihre Kommunikationsmedien; und in der „Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung“ sind sie organisiert. Hier bedarf es keiner näheren Vorstellung: Gegenstand und Methodik sind geläufig – in den anderen Sozialwissenschaften und unter den auswärtigen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern, sei es in Finnland, in Großbritannien, den Vereinigten Staaten oder in Australien.

Es gab – Ende der 60er und in den 70er Jahren (noch) – vehemente Auseinandersetzungen zwischen beiden Richtungen. Heute ist davon nichts mehr zu sehen. Man nimmt sich einfach nicht, jedenfalls nicht nachhaltig, zur Kenntnis. Das ist erstaunlich, da beide Seiten zweifellos Wissen von Unterricht produzieren und verwalten. Und es ist bedauerlich, denn es gibt eine Vielzahl von Hinweisen darauf, daß beide Lager nicht in befriedigender Weise erreichen, was sie anstreben: den Unterricht in der Schule zu verbessern. – Fairerweise sollte ich ergänzen, daß es eine Vielzahl von Varianten und auch von vermittelnden Positionen gibt, auf eine komme ich noch zurück. Hier kommt es mir nur darauf an, eine erste, grobe Ordnung in das Wissen zu bringen, das unter Bezugnahme auf Unterricht in der Schule produziert und zusammengetragen wird.

### *3. Die Ursprünge und die „Methode“*

Diese beiden gegensätzlichen Positionen habe ich nicht in der Absicht skizziert, den didaktischen Diskurs in Deutschland als prinzipiell defizitär zu kritisieren, obwohl ich sicherlich nicht der einzige bin, der gelegentlich denkt: *difficile est, satyram non scribere*. Aber eine Generalabrechnung wäre nicht fair, und sie wäre unhistorisch. Denn wenn wir in die Geschichte der deutschen Didaktik zurückblicken, dann stellen wir fest, daß es jeweils sehr vernünftige Motive waren, die zur Entwicklung dieser beiden Richtungen geführt haben, und sind, die ihre Vertreterinnen und Vertreter daran festhalten lassen.

#### *a) Die „Didaktiker“*

Mit guten Gründen wird immer wieder daran erinnert, daß der Begriff „Didaktik“ seit den sogenannten „Didaktikern“ WOLFGANG RATKE und JAN AMOS KOMENSKY

benutzt wird. Ursprünglich gehe er auf ein Adjektiv zurück, zu dem das Substantiv *techné* hinzugefügt werden müsse; RATKE hat das präzise als „Lehrkunst“ übersetzt. In KOMENSKYS „*Didactica magna*“ finden wir auch schon das Muster, nach dem dann alle späteren Didaktiken aufgebaut sind:

- Am Anfang stehen Sätze über die Bestimmung des Menschen, seine Natur, wie es bei KOMENSKY und später immer wieder heißt.
- Dann folgt eine Kritik der Schule seiner Zeit; mit der Hilfe von öffentlicher Erziehung werde die Jugend geradezu davon abgehalten, ihre Bestimmung zu erlangen.
- Das wird mit dem Konzept einer besseren Schule verbunden, die als positives Gegenbild zum Kritisieren gezeichnet wird.
- Und schließlich folgen Regeln, gemäß denen die Kinder in dieser Schule unterrichtet werden sollen, Regeln, die aus der Bibel, von den alten Autoritäten, von der Natur (hier von den Vögeln) und von Handwerk und Technik abgeleitet werden.

Ich war sehr erstaunt, als ich feststellte, daß noch zweihundert Jahre später ADOLPH DIESTERWEG seine Didaktik, seinen „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ (DIESTERWEG 1835), ganz ähnlich aufgebaut hat, wenn auch bei ihm die Kritik an der Schule und das Konzept einer neuen Schule fehlen. Was mich am meisten erstaunte, war die Tatsache, daß die Regeln, die er nun aus der Natur der Schülerinnen und Schüler abgeleitet hat, mehr oder weniger dieselben sind wie die, die KOMENSKY zusammengestellt hat. Blickt man schließlich in KARL STÖCKERS „*Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*“, die zum ersten Mal 1956 erschien und seitdem immer wieder aufgelegt wurde, so stellt man fest, daß das dieselbe alte Methode ist: sehr viel elaborierter, auch nicht aus theologischen Grundsätzen – wie bei KOMENSKY – oder aus einer Theorie der Bildung – wie bei DIESTERWEG – abgeleitet, aber in der Substanz dasselbe, diesmal legitimiert und angereichert durch eine ebenfalls bald jahrhundertealte Tradition, die Tradition der Reformpädagogik.

Der vernünftige Kern dieser „didaktischen“ Tradition ist, wenn ich das richtig sehe, die Vorstellung, daß Unterricht immer als eine praktische Aufgabe verstanden wird. Didaktik, so verstanden, hat erfolgreiches Unterrichten als ihren Zweck. Das ist noch nicht die ganze Didaktik, wie gesagt. Aber das ist ein integrierendes Moment mitsamt einer Fülle von Handlungswissen, das es zu organisieren erlaubt.

## *b) Die „Empiriker“*

Unterricht, interpretiert als Aufgabe – das impliziert die Praxis des Lehrens und, historisch gesehen, die Professionalisierung des Lehrberufs. In diesem Zusammenhang wurden Lehrstühle für Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik in allen europäischen Ländern eingerichtet. Wir pflegen an dieser Stelle an die Universität Halle und ERNST CHRISTIAN TRAPP zu erinnern, einmal davon abgesehen, daß sein Nachfolger, der klassische Philologe FRIEDRICH AUGUST WOLF, viel bedeutender für die Professionalisierung des Lehrberufs war. In TRAPPS „*Versuch einer Pädagogik*“ finden wir eine erhellende Passage, die allerdings wiederum keine Konsequenzen hatte.

Auch TRAPP stellte – wie vor ihm KOMENSKY – Regeln für die Erziehung zusammen. Aber das ist nicht alles. Er strebt ein „richtiges und vollständiges System der Pädagogik“ an (TRAPP 1780, S. 61), um letztlich „den Kindern zu Selbstmacht über sich“ zu verhelfen (ebd., S. 59). Wenn wir nun

„die gehörige Anzahl richtig angestellter pädagogischer Beobachtungen und zuverlässiger Erfahrungen hätten: so könnten wir ein (solches) System der Pädagogik schreiben ...; und wenn wir das System geschrieben hätten, so könnten wir die öffentliche Erziehung und den Schulunterricht auf einen solchen Fuß setzen, daß nichts daran zu ändern und zu bessern übrig bliebe“ (ebd., S. 61 f.).

Nicht nur das: Er fügt auch noch Bemerkungen an über die Art dieser Beobachtungen und die Qualifikationen, die die Beobachter besitzen müssen.

Dies ist jedenfalls die Idee einer empirischen Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik. Diese Idee nahm an die hundert Jahre später Gestalt an. Lehrervereine begannen empirische pädagogische Forschung anzuregen und durchzuführen. In einer subtilen Studie hat DEPAEPE (1993) diesen Prozeß Schritt für Schritt rekonstruiert. Er hat einen sehr detaillierten Überblick über die Anfänge dessen gegeben, was wir heute die empirische pädagogische Forschung nennen, gruppiert um die Paradigmata von Child-Study, Pädologie, Experimentelle Pädagogik und Erziehungspsychologie. Insbesondere hat er die Entwicklung von Fragestellungen, die Methoden und den sozialen Kontext dieser Zugänge rekonstruiert. In Deutschland ist diese Art von experimenteller Pädagogik verschwunden. Nach DEPAEPE ist das auf die Herrschaft der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den 20er Jahren, auf die zunehmende Orientierung an der Psychologie und schließlich auf die Deformation während des Dritten Reiches zurückzuführen. Und in der deutschen Didaktik gibt es so gut wie keine Bezugnahmen auf diese Tradition. Von Zeit zu Zeit werden WILHELM LAY und ERNST MEUMANN als die Begründer einer empirischen Pädagogik reklamiert. Aber das geschieht eigentlich nur, um Gegenpositionen aufzubauen oder sie zu widerlegen. Die heutige empirische Unterrichtsforschung ist aus den Vereinigten Staaten (re-)importiert worden.

Es war vor allem der zitierte Anspruch, daß man nämlich mit Hilfe von empirischer Forschung „die öffentliche Erziehung und den Schulunterricht auf einen solchen Fuß setzen (könne), daß nichts daran zu ändern und zu bessern übrig bliebe“ (TRAPP, S. 61f.), der zur Kritik am Programm und der Praxis von „empirischer pädagogischer Forschung“ geführt hat. Obwohl TRAPP wohl eher einen Prozeß der dauernden Verbesserung im Sinn hatte als einen erreichbaren Endzustand (ebd.), gab es immer wieder Versprechungen dieser Art in der Geschichte der Pädagogik. Wir sollten sie als solche vielleicht nicht zu ernst nehmen und deswegen auch hier nicht weiter diskutieren. Allerdings: Wenn anders das Schulwesen oder auch nur der Unterricht in ihm in einen besseren Stand gesetzt werden soll – und „Reform“ ist bis heute in aller Pädagogen Munde –, dann bedarf es einer pünktlichen Kenntnis: nicht nur dessen, was reformiert werden soll, sondern auch von Zusammenhängen und Abhängigkeiten, die Prognosen und praktische Hypothesen erlauben. Wir wissen nun heute unermesslich viel mehr Gesichertes über Unterricht in der Schule als TRAPP oder MEUMANN vor zweihundert oder einhundert Jahren. Und das ist das Ergebnis der historischen Leistung der „Empiriker“ heute und in früheren Jahren.

Es scheint überflüssig zu sein, daran zu erinnern? Nehmen wir ein zentrales Argument: Seit KOMENSKY gilt als oberstes Prinzip der Didaktik, daß der Unterricht – wie die Erziehung überhaupt – der Natur zu folgen habe. Alle anderen Prinzipien und Regeln folgten aus diesem Prinzip. Es wird wohl kaum einen Lehrer, kaum eine Lehrerin geben, der bzw. die nicht an irgendeiner Stelle der Ausbildung dieses Prinzip als verbindlich zur Kenntnis zu nehmen hatte. Üblicherweise ist es ROUSSEAU'S „Emile“, der als Medium der Vermittlung dieses Prinzips dient – obwohl ROUSSEAU'S Kenntnis der menschlichen Natur im allgemeinen und des Aufwachsens von Menschen im besonderen durchaus beschränkt war gegenüber dem, was wir heute darüber wissen. Mit guten Gründen hat nun MEUMANN nicht etwa die Klassiker der Pädagogik selbst, sondern diejenigen kritisiert, die deren Weisheit zum Maßstab für ihr eigenes pädagogisches Handeln machen (MEUMANN 1914, S. 1f.). Es gibt sie noch, und weiterhin gehen individuelle und tradierte Erfahrungen, die in der Regel nicht explizit reflektiert werden, in die Didaktik als deren empirisches Fundament ein, obwohl man es eigentlich genauer wissen könnte.

#### 4. Ein missing link – die „Pädagogische Tatsachenforschung“

Am Anfang habe ich versprochen, daß einige Beschränktheiten des didaktischen Diskurses vermieden werden könnten, wenn man das geisteswissenschaftliche Konzept der „pädagogischen Verantwortung“ für die Grundlegung der Didaktik heranzöge. Bei diesen Problemen habe ich vornehmlich an das Nebeneinander der beiden soeben skizzierten didaktischen Positionen gedacht, der „Didaktiker“ und der „Empiriker“. Ich komme jetzt darauf zurück und setze gleich noch einmal neu ein. Dazu gehe ich auf FRIEDRICH SCHLEIERMACHER'S Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826 zurück, die wir gerne an den Beginn der Entwicklung einer wissenschaftlichen Pädagogik stellen. Er beginnt sie mit der einfachen Frage: Wer braucht eine Theorie der Erziehung, und was ist deren Gegenstand? Eine Technik für den Gebrauch von Lehrern ist sie jedenfalls nicht. Vielmehr handele es sich um eine Theorie,

„die von dem Verhältnisse der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? ... Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt“ (SCHLEIERMACHER 1826, S. 9).

Die Praxis von Erziehung als ganze definiert den Gegenstand der Theorie der Erziehung, und diese umfaßt das Kind und seine Natur, Erzieher, eine pädagogische Situation, Institutionen und formale Organisationen, wie SCHLEIERMACHER das dann im folgenden ausführt.

Ich denke nun, daß es hilfreich wäre, wenn man die Frage: Was ist der Gegenstand der Didaktik? auf dieselbe Weise beantwortete: Der Gegenstand der Didaktik sind die Obliegenheiten der älteren Generation gegenüber der jüngeren, und zwar im Blick auf die Tradition der relevanten Kultur. Die Praxis von Unterricht in seinem Kontext definiert den Gegenstand der Didaktik. Nimmt man das zusammen mit dem, was ich

anfangs über den Unterricht sagte, dann könnte man kurz definieren: „Didaktik ist die Theorie des Unterrichts.“ Und in der Tat:

ERICH WENIGER, der akademische Lehrer von KLAFFKI ebenso wie von BLANKERTZ, und viele andere deutsche Didaktiker haben „Didaktik“ auf dieselbe Weise definiert:

„Didaktik ist ... die Lehre vom Lehren und Lernen, Lehre vom Unterricht. Aber Unterricht ist mehr als nur die Wechselwirkung von Lehren und Lernen. Es sind in ihm sehr verschiedene Faktoren in vielfach verschlungenen Zusammenhängen enthalten. Die Didaktik unterwirft diese Gesamtheit des unterrichtlichen Geschehens ihrer Betrachtung. Wir nennen diesen strukturierten Zusammenhang des unterrichtlichen Geschehens, in dem als in einem Teile der Erziehungswirklichkeit Lehre und Überlieferung an eine nachwachsende Generation vor sich geht, das Lehrgefüge. Lehrgefüge ist also der konkrete Zusammenhang von Faktoren und Momenten, in dem die bildende Berührung zwischen den Heranwachsenden oder sonst irgendwie Lernenden, Aufnehmenden, sich Formenden und der Welt der Werte, des objektiven Geistes, der Gesellschaft, der Generation der Erwachsenen zustande kommt, und zwar gehört zum Begriff des Lehrgefüges der bewußte, dieses Lehrgefüge gestaltende Wille“ (WENIGER 1952, S. 5).

Dieser „Wille“ ist nichts anderes als das Gegenstück von FLITNERS „pädagogischer Verantwortung“. Ich habe nämlich mit Bedacht gegenüber meinen anfänglichen Festlegungen dieses Moment in den Begriff der Didaktik aufgenommen, als ich SCHLEIERMACHER zitierte: seine „Obliegenheiten“, WENIGERS „Willen“ oder eben jene „pädagogische Verantwortung“ FLITNERS. So versuche ich, beide Traditionen aufzunehmen:

- erstens, daß Unterricht eine praktische Aufgabe ist, daß man den Gegenstand der Didaktik geradezu verfehlt, wenn man den Zweck der Praxis nicht konstitutiv in sie aufnimmt; und
- zweitens, daß Unterricht eine der empirischen Erforschung zugängliche und – soll er angemessen bewältigt werden – ihrer bedürftige Praxis ist.

Mit dieser Definition – Didaktik als Theorie des Unterrichts – dürften alle einverstanden sein. Auf dieser Basis müßte es möglich sein, das auszuarbeiten, was – letzten Endes – die beiden besagten Gruppen anstreben: eine praktisch folgenreiche Didaktik. Tatsächlich gibt es diese bereits, wir brauchen sie nicht zu erfinden. Allerdings finden wir sie nicht hinter solchen Etiketten, die die neuesten Moden schmücken: „offener Unterricht“, „humane Schule“, „freie Arbeit“, handlungs- oder schülerorientierte Didaktik usw. Und diese Didaktik hat ebenfalls eine altehrwürdige Tradition.

Wir können wiederum bis zu TRAPP zurückgehen. Er hatte – wie gesagt – die Vorstellung, daß man die Menge der vorhandenen didaktischen Regeln systematisch ordnen und mit Hilfe von Beobachtungen empirisch überprüfen müsse. Seine und die Bemühungen seiner Zeitgenossen, der Philanthropen, standen im Kontext einer grundlegenden Reform des öffentlichen Schulwesens. Ich sage „im Kontext“, da natürlich die Beobachtung von Unterricht als solche und selbst ein Corpus von didaktischen Regeln noch nicht die Reform selbst ausmachen. – Dieser Zusammen-

hang mit einer Reform der Schule wird noch deutlicher, wenn wir nunmehr auf LAY, MEUMANN und ihre Zeitgenossen sehen. Es waren praktische Fragen und Probleme des Unterrichts – Rechnen, Orthographie, Aufmerksamkeit, Üben –, die sie empirisch studiert haben. Sagen wir es so: Es waren pädagogisch oder besser: didaktisch definierte Gegenstände, es war, allgemein gesprochen, Unterricht als ein *paedagogicum*, was ihre Fragen und ihre leitenden Begriffe bestimmte. Unterricht als *paedagogicum*, damit haben sich diese Klassiker – als Lehrer – beschäftigt, und – als Erziehungstheoretiker – versuchten sie, das unter der Kategorie der „Erziehung“ zu interpretieren. Nur ein paar Hinweise dazu:

LAY war Leiter eines Lehrerseminars; MEUMANNs erster Text zur empirischen Pädagogik wurde in der Zeitschrift „Die deutsche Schule“ veröffentlicht, dem Organ des „Deutschen Lehrervereins“ (vgl. DEPAEPE 1993, S. 60). Seine „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“ widmete er den Lehrervereinen in Königsberg, Frankfurt und Bremen. Das sind Indizien. MEUMANN formulierte dementsprechend in seinem „Abriß der experimentellen Pädagogik“:

Eine „objektive Instanz“, die „im Geiste reiner Wahrheitsforschung das Zweckmäßige, Wertvolle und Brauchbare in den ‚modernen Ideen‘ der Erziehungsreform“ zu beurteilen erlaubt, „haben wir in den Versuchen zur wissenschaftlichen Begründung der pädagogischen Reformvorschläge, und diese wird um so mehr den Charakter objektiver unparteilicher Entscheidungen tragen, als sie auf empirischer Tatsachenforschung beruht, und mit den Mitteln exakter Forschung arbeitet: Beobachtung, Experiment, Statistik u. dgl.“ (MEUMANN 1914, S. 3).

Der heute gängige Vorwurf, MEUMANN und seine Zeitgenossen hätten pädagogische Probleme zu rein psychologischen umformuliert, trifft nicht. Liest man in dem Text, aus dessen Vorwort ich zitierte, ein wenig weiter, so sieht man, daß das Gegenteil der Fall ist.

Ein Mitarbeiter MEUMANNs an dessen Hamburger „Institut für Pädologie“ und für eine kurze Zeit sein Nachfolger war PETER PETERSEN. Er hat dann das Konzept einer „Pädagogischen Tatsachenforschung“ entwickelt. Dies ist nun tatsächlich ein eigenständig pädagogisches Konzept. Es ist entstanden im Zusammenhang mit dem bekannten Schulversuch, der Jena-Plan-Schule, in der PETERSEN den Ertrag der Reformpädagogik, sozusagen um die Begriffe „Gruppe“, „Arbeit“, „Schulleben“, „Selbstbestimmung“ und ähnliche herumgruppiert, zusammenzutragen und schulpraktisch umzusetzen versuchte. Die Verwirklichung dieses Modells an der Jenaer Universitätsschule wurde durch empirische pädagogische Forschung, eben die „Pädagogische Tatsachenforschung“, begleitet. PETERSEN hat deren Design entwickelt, es wurde dann Schritt für Schritt verbessert, parallel zur Entwicklung und Verbreitung seines Schulmodells.

Wie sah die „Pädagogische Tatsachenforschung“ aus? Dazu gehört zunächst einmal das, was PETERSEN die „pädagogische Situation“ nannte:

Pädagogische Situation ist jener absichtsvoll gebildete und unterhaltene Lebenskreis problemhaltiger ... Situationen, der dazu bestimmt ist, der allseitigen Entwick-

lung, Formwerdung (Bildung) und Reifung der rein menschlichen Anlagen und geistigen Kräfte von Kindern und Jugendlichen die beste Umwelthilfe zu gewähren“ (PETERSEN 1952, S. 109).

Der Gegenstand der Forschung sind dementsprechend „pädagogische Tatsachen“, das heißt Faktoren oder Aspekte der „pädagogischen Situation“.

„Erscheinungen, Äußerungen im Verhalten, Handlungen und Leistungen sind durch zweierlei als pädagogisch charakterisiert:

1. sie offenbaren und machen erkennbar die Entwicklung, Formwerdung (Bildung) und Reifung der Menschenkinder in Beziehung auf ihre rein menschlichen Eigenschaften und geistigen Kräfte, auf ihr Wesen, und
2. sie treten auf innerhalb einer Organisation der Kinder- und Jugendwelt, die in der Absicht gestaltet ist, jene Entwicklung, Bildung und Reifung unter der Idee der Erziehung in bester Form und mit den besten Möglichkeiten zu unterstützen und zu fördern“ (ebd., S. 108).

PETERSENS zweite Frau, ELSE MÜLLER-PETERSEN, entwickelte die Methode der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ weiter und hat eine Vielzahl von Forschungsarbeiten in Jena durchgeführt und initiiert. Ich greife ganz willkürlich nur ein Beispiel heraus, um daran die Idee zu illustrieren, die dahinter stand (ebd., S. 407).

Verteilung der Lehrer- und Schülerhilfen mit Berücksichtigung der Art				
Art	Lehrerhilfen		Schülerhilfen	
	absolut	%	absolut	%
A. Belehrungshilfen	200	28,84	600	75,16
B. Arbeitsimpulse	208	45,41	250	54,59
C. Hilfen hinsichtl. des Arbeitsmaterials	38	10,89	311	89,11
D. Hilfen hinsichtl. der Schulsitte	43	19,46	178	80,54
E. Ordnung im Gruppenraum	11	18,33	49	81,67
F. Persönliche Gefälligkeiten	12	41,38	17	58,62
	512	27,00	1410	73,00

Die Zeilen- und Spaltenköpfe dieser Tabelle reflektieren PETERSENS didaktisches Konzept des „Gruppenunterrichts“, und die Zahlen können sinnvollerweise nur im Rahmen eines Verständnisses von Unterricht als pädagogische Situation interpretiert werden, und das unmittelbar einsichtig.

Leider wurde diese Tradition der Pädagogischen Tatsachenforschung nach dem Zweiten Weltkrieg unterbrochen. Einige Aufsätze haben PETERSEN und seine Frau in den späten 40er Jahren noch veröffentlicht. Aber die Forschungsarbeit war nicht mehr möglich, nachdem die Universitätsschule in Jena 1950 geschlossen worden war. Allenfalls kann man noch die „psychologische Erforschung der pädagogischen Situation“ von FRIEDRICH WINNEFELD (1957) an der Universität Halle erwähnen. In einem nennenswerten Umfang begann die empirische Unterrichtsforschung jedoch erst



Ende der 60er Jahre mit der Übernahme von KURT LEWINS Studien zum Sozialklima und NED A. FLANDERS' Erforschung von Lehrstilen (diese vermittelt wohl vor allem durch FRECH 1971).

### *Schlußbemerkung*

Zu Beginn der 90er Jahre gab es einige Rückblicke auf die Forschungsarbeit, die seitdem geleistet worden ist. In diesem Zusammenhang stellte UWE HAMEYER fest, daß es empirisch gesichertes Wissen in einer „beträchtlichen Spannweite“ gebe. Es fehle allerdings an einer „Synthese dessen, was wir heute über Lehr- und Lernprozesse wissen“. Ihren praktischen Sinn erhielten erziehungswissenschaftliche Einzelerkenntnisse „erst in der pädagogischen Zusammenschau und kritischen Reflexion“ (HAMEYER 1991, S. 24). Er spricht geradezu von der Anforderung einer „Synchronisation des Wissens in pädagogisch-praktischer Absicht“, der „Auswertung des Wissens nach pädagogischen Zielen“ (ebd., S. 25). Das Argument liegt nun, obwohl ohne Referenz auf PETERSEN, durchaus in der Tradition, die ich als Gelenkstelle zwischen den beiden von mir charakterisierten Positionen der Didaktik bezeichnet habe.

Allerdings: HAMEYER fordert eine solche Synthese, die verlorene Zusammenhänge rekonstruieren und Bruchstücke zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen soll. Betrachtet man dagegen die besagten Exponenten des didaktischen Diskurses in Deutschland, so ist es schwer, einen gemeinsamen Ausgangspunkt tatsächlich aufzufinden. Da ist einerseits eine Theorie der Unterrichtsplanung – aber das ist eine eigene Praxis, die ihrer eigenen Logik folgt, sagen wir: der Logik von Arbeitsökonomie und -effektivität. Und dann ist da andererseits eine Theorie der psychischen und sozialen Prozesse – dies sind zwar Aspekte von Unterricht, aber gerade keine pädagogischen Aspekte. Blicken wir jedoch auf den Traditionsstrang zurück, für den ich die „Pädagogische Tatsachenforschung“ reklamiert habe, so zeigt sich, daß eine am Gelingen der Praxis von Unterricht interessierte und auf die Strukturen und Gesetzmäßigkeiten derselben gerichtete, also eine empirisch vermittelte Didaktik möglich ist, ein spezifisch pädagogischer und zugleich ein Zugang zur Wirklichkeit von Unterricht also.

### *Literatur*

- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- COMENIUS, J.A.: Große Didaktik. Übers. und hrsg. von A. FLITNER. Düsseldorf/München 1954.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. Weinheim 1993.
- DIESTERWEG, A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1835). Hrsg. von J. SCHEVELING. Paderborn 1958.
- FLITNER, W.: Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg 1958.
- FRECH, H.-W.: Kontrollierte Beobachtung verbaler Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern. Ein Beitrag zur Reform der Praxiseinführung im Rahmen der Lehrerbildung. In: Neue Sammlung 1971, S. 87–103.

- HAMEYER, U.: Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000: Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt. In: Unterrichtswissenschaft 1991, S. 23–28.
- JANK, W./MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M. 1991.
- KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.
- LEWIN, K. et al.: Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates (1939). In: E.J. AMIDON/J.B.HOUGH (eds.): Interaction Analysis Theory, Research, and Application. Reading (Mass.)/Palo Alto/London/Don Mills (Ont.) 1967, S. 24–46.
- MEUMANN, E.: Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig/Berlin 1914.
- PETERSEN, P./PETERSEN, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von THEODOR RUTT. Weinheim 1952.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Pädagogische Schriften. 1. Band. Hrsg. von E. WENIGER. Düsseldorf 1957.
- STÖCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1960.
- TRAPP, E.C.: Versuch einer Pädagogik (1780). Hrg. von U. HERRMANN. Paderborn 1977.
- WENIGER, E.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952.
- WINNEFELD, F.: Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld. München/Basel 1957.