

Gundem, Bjørg B.

## Historische Wurzeln und heutige Grundlagen

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 37-46. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Gundem, Bjørg B.: Historische Wurzeln und heutige Grundlagen - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 37-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99970 - DOI: 10.25656/01:9997

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99970>

<https://doi.org/10.25656/01:9997>

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  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# 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

# Historische Wurzeln und heutige Grundlagen

## 1. Einleitende Bemerkungen

LEE SHULMAN von der Stanford University wurde im September 1990 vom Norwegischen Bildungsministerium und dem Norwegischen Rat für Angewandte Forschung in den Sozialwissenschaften (NORAS) eingeladen, Vorlesungen zu halten und laufende sozialwissenschaftliche Forschungsprogramme zu begutachten. Wenige Tage vor seiner Ankunft erreichte die konsternierten Organisatoren der Wunsch SHULMANS, während seines Aufenthalts einen Vortrag über skandinavische und deutsche Didaktiktheorien und -traditionen zu hören. Das hat gewissermaßen alles ins Rollen gebracht.<sup>1</sup> Vier Wochen später, auf einer Konferenz der Universität Oslo, bei der Didaktiker aus Deutschland mit englischen und amerikanischen Curriculumforschern zusammentrafen<sup>2</sup>, entstand die Idee eines internationalen Projekts über „Curriculum und Didaktik“, sie wurde auf mehreren Tagungen weiterentwickelt und führte schließlich zum Kieler Symposium und dem vorliegenden Heft.

Es war kein Zufall, daß LEE SHULMAN, von der Vorgeschichte in Oslo einmal abgesehen, am Kieler Symposium teilnahm, und ebensowenig überraschend war die Anwesenheit von WOLFGANG KLAFKI, KLAUS SCHALLER, DAVID HAMILTON und MAX VAN MANEN. Sie alle haben entscheidend dazu beigetragen, Schulen und Trends in Didaktik und Curriculum zu entdecken, zu gestalten und miteinander zu verbinden. In ihren Beiträgen vermitteln sie wichtige Einsichten über die historischen Wurzeln und die heutigen Grundlagen von Didaktik und Curriculum.

Vom vergleichenden Standpunkt aus geht es allerdings nicht nur darum, begriffliche Interpretationen, Einsichten und Klassifizierungen zu verstehen und zu erklären, sondern auch darum, die unterschiedlichen Kultur-, Bildungstraditionen und Methoden zu erfassen, in denen diese unterschiedlichen Begriffe verankert sind und ihre wesentliche Bedeutung erhalten. Eine gemeinsame Sprache zu haben bedeutet nicht unbedingt Sichtweisen oder Werte zu teilen (vgl. VAN MANEN in diesem Band). Eine unterschiedliche Sprache und verschiedene Worte können durchaus ein gleiches Ver-

1 Dieser Vortrag wurde schließlich in JCS veröffentlicht (GUNDEM 1992).

2 Vgl. Curriculum Work and Curriculum Content – Theory and Practice – Contemporary and Historical Perspectives (GUNDEM/ENGELSEN/KARSETH 1991).

ständnis und identische Werte beinhalten. Dies macht, mehr als alles andere, eine vergleichende Einführung zu einem gewagten, wenn auch verlockenden Unterfangen.

Bei der Suche nach den Wurzeln und den heutigen Grundlagen von Didaktik und Curriculum wurden gewisse Themenschwerpunkte gewählt – eine Auswahl, die sowohl durch die historischen Zeugnisse als auch durch heutige Trends und Tendenzen auf diesem Gebiet gerechtfertigt ist.

Die Entscheidung für das Vermächtnis von JOHANN AMOS COMENIUS und JOHANN FRIEDRICH HERBART mag von einem historischen wie inhaltlichen Standpunkt aus naheliegend und zwangsläufig erscheinen. Nicht ganz so selbstverständlich ist möglicherweise die Entscheidung für das Thema „Unterrichtsinhalt“. Aber es ist der Didaktik eng verwandt und – betrachtet man internationale Tendenzen beim Curriculum – auch der Ort, an dem „Curriculum und Didaktik aufeinandertreffen“.

## 2. *Didaktik/Curriculum und ihre gemeinsamen Wurzeln*

### 2.1 *Comenius und die Entstehung der Didaktik*

Daß KLAUS SCHALLER und DAVID HAMILTON – Vertreter einer deutschen bzw. britischen Wissenschafts- und Forschungstradition – das Thema „Comenius und die Entstehung der Didaktik“ auf ganz unterschiedliche Weise behandeln, scheint nur natürlich.

Es war faszinierend, den Arbeiten KLAUS SCHALLERS und DAGMAR CAPKOVAS vom Comenius-Institut für Pädagogik in Prag zu folgen, die sich in ihren Forschungen um etwas bemühen, das man eine Neubewertung von COMENIUS' pädagogischer Hinterlassenschaft im Lichte seiner Pansophie nennen könnte, unter besonderer Berücksichtigung seiner Schrift „Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“. Diese Neubewertung knüpft an die Kritik der Didactica Magna und die vielen Fehlinterpretationen COMENIUS' an, die allein in der Didactica Magna sein pädagogisches Vermächtnis sehen, ohne dabei seine Pansophie, die Botschaft der Pampaedia und anderer Teile der Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge aufzunehmen und zu integrieren.

Das Thema des Beitrags von SCHALLER „Die Didaktik des J.A. COMENIUS zwischen Unterweisungstechnologie und Bildungstheorie“ steht für diese Suche nach einer Neueinschätzung. SCHALLERS Hauptanliegen ist die besondere Bedeutung des Begriffes Didaktik bei COMENIUS, und er macht dazu einige interessante Feststellungen:

1. HÜBNERs Kritik hat COMENIUS tatsächlich stark getroffen, und mehr als zwanzig Jahre liegen zwischen den beiden Veröffentlichungen. Es gibt viele Belege dafür, daß COMENIUS sich von seinen ursprünglichen didaktischen Gedanken entfernte und sie revidiert hat.
2. Die Revision seines didaktischen Konzepts betraf vor allem die Inhalte: Es sollten solche Dinge gelehrt werden, die der Verbesserung der Menschen dienen.

3. Daraus entwickelte sich nicht nur eine Unterweisungstheorie, sondern auch eine Bildungstheorie, die den inhaltlichen Aspekt mit einschloß und sein pansophisches und dreifaches Verständnis des Wissens aufnahm. Sie war „bildungstheoretisch“ und „geisteswissenschaftlich“.

In HAMILTONS Beitrag „Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum“ ist der Ausgangspunkt in etwa der gleiche. HAMILTON fragt sich, warum soviel Zeit zwischen der tschechischen und lateinischen Ausgabe der Didactica Magna liegt, ohne jedoch eine Erklärung anzubieten – was SCHALLER dann tat.

Das mag den Eindruck erwecken, als suche HAMILTON eine andere Erklärung als die von SCHALLER gegebene – eine Erklärung, die mehr die äußeren politisch-gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigt. Die politisch-gesellschaftliche Perspektive fehlt jedoch auch bei SCHALLER nicht, wobei zudem noch der Pansophie und „Geisteswissenschaft“ Rechnung getragen wird.

HAMILTON vertritt nachdrücklich die Auffassung, die Entstehung der Begriffe „Curriculum“ und „Didaktik“ spiegle den historischen Wechsel vom privaten Lernen zur öffentlichen Unterweisung wider. Sein Insistieren auf dem Begriff „Unterweisung“ (instruction) mag ein wenig verwirren. Schwingt da ein idealistischer Ton in HAMILTONS Vorstellung von „privatem Lernen“ im Vergleich zur „öffentlichen Unterweisung“ mit? Ist wirkliche Bildung einer Elite vorbehalten? Gibt es historische Belege für diese Sichtweise?

Während SCHALLER sich in der Hauptsache mit dem Begriff der Didaktik beschäftigt, geht es HAMILTON vor allem um das Curriculum. Die Betonung der zweifachen Bedeutung von „was“ und „wie“ im Curriculumkonzept des 17. Jahrhunderts ist wahrscheinlich korrekt. Reihenfolge und Ordnung waren sowohl im „was“ als auch im „wie“ enthalten.

HAMILTON stellt COMENIUS ausdrücklich in eine ramistische Curriculumtradition, in welcher Wegekarten für das Lehren und Lernen im Mittelpunkt stehen. Die Verbindung zu ALSTED in Herborn, wo COMENIUS seine Studien begann, ist natürlich ein historisches Faktum. Und HAMILTON unterstreicht an anderer Stelle (1992), daß Leben und Werk des COMENIUS „in die Entstehungszeit der zentralen Ideen der abendländischen Schulbildung und politischen Theorie fallen.“ HAMILTON warnt in seinen Schriften davor, „pädagogische Vorstellungen losgelöst von den historischen Begleitumständen, unter denen sie entstanden sind, zu betrachten“, eine für Erziehungswissenschaftler wichtige Mahnung – die wir nicht immer ernst genommen haben.

Zur weiteren Ausführung seien hier einige Punkte aus dem kürzlich erschienenen „Grundwissen Didaktik“ referiert – der Verfasser FRIEDRICH KRON stützt sich, was COMENIUS betrifft, stark auf SCHALLERS Forschungsarbeiten. Das folgende Zitat zeigt, daß KRONs Schlußfolgerungen weitgehend mit denen HAMILTONS übereinstimmen:

„In der Mitte des 17. Jahrhunderts waren daher die ‚gemeinsamen Wurzeln, von Curriculum und Didaktik eng miteinander verwoben. Beide unterstützten eine soziale Bewegung, deren Wortführer Ratke und Comenius bestrebt waren, dem göttlichen Plan auf Erden durch die Wiederherstellung, Neugründung und Harmo-

nisierung der Unterweisungsordnung, der Naturordnung und der geistigen und politischen Ordnung wieder Geltung zu verschaffen“ (HAMILTON in diesem Band).

KRON wendet sich jedoch gegen den Standpunkt, es ginge um bloße Weltverbesserung, und meint: „Das Verdienst der Weltverbesserer kann u.a. auf vier Gebieten gesehen werden“<sup>3</sup>:

1. Erstellung eines Curriculums,
2. Orientierung des Lehrens an der Natur des 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, S. 60).

Es wird behauptet, COMENIUS habe, auch wenn er auf bereits vorhandene Ideen zurückgriff und dem Geiste seiner Zeit verpflichtet war, dennoch das erste Curriculum der Neuzeit erstellt, welches viele Jahrhunderte hindurch richtungweisend blieb. HAMILTON scheint in seinem Artikel COMENIUS die Anerkennung für diese Leistung zu verweigern. Hat COMENIUS nicht einen eigenen Beitrag zur Didaktik und zum Curriculum geleistet, unabhängig von seinen Vorgängern und Zeitgenossen?

HAMILTONS Forschungsarbeit und besonders seine Suche nach einer „Theorie des Schulunterrichts“ sind in der Tat beeindruckend (HAMILTON 1989). Aber er scheint nicht bereit anzuerkennen, daß die Wurzeln der Einführung oder Entwicklung der Didaktik als einer Theorie des Lehrens im 17. Jahrhundert liegen – was SCHALLER im Titel wie im Inhalt seines Artikel andeutet und worin ihm KRON beipflichtet.

Zu Beginn seines Artikels spricht HAMILTON bestimmte Probleme historischer und pädagogischer Untersuchungen an. Er muß, wie er sagt,

„darauf achten, Argumente vorzulegen, die einem Publikum zugänglich sind, welches für die Feinheiten der pädagogischen Praxis empfänglicher ist als für die Voraussetzungen historischer Auseinandersetzung“ (HAMILTON in diesem Band).

Die tschechische COMENIUS-Forscherin DAGMAR CAPKOVA hat darauf hingewiesen, daß man in der Auseinandersetzung mit COMENIUS auf zwei Schwierigkeiten stößt:

1. die Weigerung, COMENIUS' Bedeutung nach dem thematischen Gehalt (topicality) seines Werkes zu bewerten. Auch wenn COMENIUS-Forscher davon überzeugt seien, daß sein Werk nur der Vergangenheit angehöre, fürchteten sie, es auf unhistorische und unannehmbare Weise zu aktualisieren; und
2. die Gefahr, seine Ideen unkritisch aus ihrem Kontext und aus ihrer Entstehungszeit herauszulösen, sie in ein unnatürlich aktuelles Gewand zu stecken, ihre eigentliche Bedeutung zu verzerren und damit ihre allgemeine Interpretation auf unannehmbare Weise zu vereinfachen (CAPKOVA 1982).

3 KRON bezieht sich auf BALLAUFF/ SCHALLER (1970) sowie SCHALLER (1985).

Wir müssen uns natürlich dieser Gefahren bewußt sein. Die Vierhundertjahrfeier 1992 mag ein Beispiel für solch mangelndes Problembewußtsein sein, besonders was den zweiten Punkt anlangt. Forscher wie etwa HAMILTON scheinen demgegenüber die erste Gefahr überzubetonen.

Selbst wenn die meisten Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, Lehrerinnen und Lehrer heute der Meinung sind, die pädagogischen Ideen des COMENIUS hätten noch immer ihre Gültigkeit, so könnten gleichwohl Bedenken bestehen, seine Pädagogik in das Programm der Lehrerbildung und anderer Bildungsinstitutionen aufzunehmen. Ein denkbarer Einwand wäre, daß seine Didaktik in den Schulen heute selbstverständlich vorausgesetzt wird, auch wenn sich das nicht immer in der Praxis zeigt. Was COMENIUS' Bedeutung angeht, so möchte ich auf den tschechischen Philosophen JAN PATOCKA verweisen:

„Die Praxis von Komenskys Didaktik ist teilweise lange schon überwunden, und seine anerkannten Grundsätze wurden zu Trivialitäten. Das aber, worum es Comenius am meisten ging, Erziehung als eine Weise, wie der Mensch dazu gelangen kann, wirklich Mensch zu sein, ist das heute wie zu seiner Zeit gleichermaßen lebendige Problem“ (PATOCKA, zitiert nach SCHALLER 1992, S. 20).

Die amerikanische Pädagogin MAXINE GREENE würde dies wohl unterschreiben:

„Ich hoffe, die Menschen daran erinnern zu können, was es bedeutet, mit anderen Menschen einen lebendigen Umgang zu pflegen, im Dialog mit anderen frei zu werden, um der persönlichen Erfüllung und der Schaffung einer Demokratie willen“ (GREENE 1988, S. XII).

Und eine letzte Bemerkung: In seinem Artikel meint KLAUS SCHALLER, daß COMENIUS' „theozentrische Weltansicht nicht länger als selbstverständlich angenommen werden kann“. Doch heutzutage hat die Frage noch andere Dimensionen: Ich denke dabei an NEL NODDINGS neuestes Buch mit dem Titel „Educating for Intelligent Belief or Unbelief“ (1993). Hier deutet sich ein neuer, wenn auch nicht gänzlich anderer Bezugsrahmen an, in dem sich die heutige Didaktikdiskussion gleichfalls bewegen muß.

## 2.2 Herbart und die Didaktik der Gegenwart

Die Aufgabe, HERBARTS Einfluß – vielleicht weniger historisch, sondern vielmehr in der heutigen Zeit – darzustellen, fällt im Rahmen dieser Veröffentlichung MAX VAN MANEN zu.

Sein Vortrag hatte den Titel „Compromising Positions with Herbart“. Auf eine sehr persönliche und recht untypische Weise untersuchte er die Rolle HERBARTS für die späteren didaktischen Diskussionen. In diesem Zusammenhang ist es angemessen, etwas allgemeiner nach dem wichtigsten Beitrag zu Didaktik und Curriculum zu fragen, den die sogenannten „Systematiker und Unterrichtsmethodiker“ des 19. Jahrhunderts geleistet haben. Im Anschluß an KRON (1993) kann man darauf folgende vorläufige Antwort geben:

1. Interesse und Gedankenkreis werden als grundlegende Phänomene didaktischer Überlegung klassifiziert. Das heißt, es wird ein Abriß des ersten Entwurfs oder Plans der kulturellen Vermittlung bzw. der ersten Didaktiktheorie verfaßt.
2. Die Strukturierung des Unterrichts wird analog zur Entwicklung der Interessen und des Gedankenkreises der Lernenden betrachtet. Dies führt zur Entwicklung des ersten neuzeitlichen Konzepts von Unterrichtsplanung, was seinerseits die Neubestimmung des Planungsaspekts im Unterricht nach sich zieht. Auf diese Weise entstand ein neues Planungsmodell.
3. Durch die sogenannten Formalstufen fand eine Formalisierung didaktischen Denkens und didaktischer Praxis statt.

Wie paßt nun diese Darstellung zu der Auffassung, die MAX VAN MANEN in seinem Artikel vertritt? Ich möchte hier auf zwei Punkte näher eingehen:

Der erste betrifft die Aussage MAX VAN MANENS: „Pädagogisches Lesen – heißt den Text straffen, indem man ihn in der Richtung interpretiert, in die er zu deuten scheint“. Mein zweiter Punkt bezieht sich auf seine Verwendungsweise der Begriffe „Didaktik“ und „Pädagogik“.

Man muß nicht gegen VAN MANENS These zum pädagogischen Lesen argumentieren. Aber es wäre interessant herauszufinden, ob es derzeit Interpretationen des Herbartschen Begriffs „pädagogischer Takt“ gibt, die von den Vorstellungen VAN MANENS abweichen. Eine Interpretation – die sich auf HERBARTS Meinung über Zweck und Inhalt der Schulbildung bezieht – findet sich bei KRON (1993, S. 78). Hier wird gesagt, daß HERBART auch eine Gefahr in der Antwort sah, die sein Planungsmodell lieferte: Denn in dieser Antwort hätte man auch eine Instrumentalisierung der didaktischen Darstellung von Fragen und Übungen sehen können. Er wies deshalb auf den besonderen Charakter des Unterrichtens hin, in dem die Schülerinnen und Schüler immer wieder mit den Interessen und dem Gedankenkreis ihres Milieus „spielen“, darüber sprechen und diese darstellen wollen. In dieser angeborenen Verhaltenstendenz erkannte HERBART eine Möglichkeit für den Lehrer, seine eigenen „pädagogischen Interessen“ auf den Gedankenkreis seiner Schüler zu richten und so das Potential der Lernenden zu nützen.

Seine pädagogische Aufgabe besteht also darin, beim Unterrichten an die sozialen Interaktionen und alltäglichen Erfahrungen seiner Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, um ihnen zu helfen, ihre Interessen und ihren Gedankenkreis innerlich zu ordnen und auf diese Weise ein verantwortungsvolles berufliches und soziales Verhalten zu ermöglichen. Der Unterricht muß so aufgebaut sein, daß die Schülerinnen und Schüler zum einen ihre Erfahrungen artikulieren und sie zum anderen so ordnen können, daß sie in die Lage versetzt werden, ihre Einsichten auf ein höheres Niveau zu heben. Für dieses Anliegen führt HERBART den Begriff des „pädagogischen Takts“ ein (HERBART 1964, S. 6; KRON 1993, S. 78).

Im Unterschied zu VAN MANENS Auffassung wird Takt als Sensibilität der Lehrkraft verstanden, die im Unterricht versucht, den Lernenden einen Weg zur inneren Ordnung und zum systematischem Verständnis zu weisen. Die wichtigste Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers besteht darin, durch pädagogischen Takt im Lernenden ein neues und bisher unbekanntes Interesse zu wecken: Die Schülerin und der Schüler

sollen ihr Augenmerk auf die Ordnung des Denkprozesses richten, sich mit der Analyse von Fakten und der Synthese auf einer höheren Erkenntnisebene und schließlich mit der Entwicklung erfolgreicher Verhaltensstrategien beschäftigen. Takt ist in diesem Sinne entschieden inhaltsbezogen.

Heutzutage brauchen wir im Unterricht zweifellos beide Formen des Takts. Und ich würde zu Illustrationszwecken gern eine Verbindung zur Didaktik herstellen, wie sie uns in der gegenwärtigen Curriculumreform in Norwegen entgegentritt. Dort taucht genau das auf, was als HERBARTS Vorstellung von „pädagogischem Takt“ beschrieben wurde. Die Lehrkraft wird hier nicht nur als „Modell“ oder „Vorbild“ für die Schülerinnen und Schüler beschrieben, sondern als Expertin, deren Potential zur Wissensvermittlung oder -förderung mehr oder weniger unbegrenzt zu sein scheint: „Der Lehrer ist der Lerninhalt.“ Zwar findet sich nicht der Begriff „pädagogischer Takt“, aber das Vertrauen in die Interaktionsmöglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern ist erstaunlich. In einer solchen Situation ist der „pädagogische Takt“, wie VAN MANEN ihn versteht, wahrscheinlich unverzichtbar.

### *2.3 Didaktik/Curriculum und Lehrinhalt*

In einem Artikel der 1986 erschienenen Ausgabe des „Handbook of Research on Teaching“ spricht LEE SHULMAN von einem „fehlenden Paradigma“ in der amerikanischen Forschung für Unterricht, Lernen und Curriculum – ein Paradigma, das sich auf die „pedagogy of substance“, den Unterrichtsinhalt, konzentriert. WALTER DOYLE und IAN WESTBURY (1992, S. 138) haben zu erklären versucht, wie es zu diesem „missing paradigm“ kommen konnte, indem sie auf die „Einflüsse, die die curricularen und pädagogischen Untersuchungen in den Vereinigten Staaten geformt haben“, hinwiesen. Zu den wissenschaftsinternen Faktoren zählen sie z.B. den starken Einfluß der Psychologie. Noch wichtiger sind gesellschaftliche Kräfte, die sich in den Kontrollansprüchen äußern und die die Verwaltungs-, Regulierungs- und Bewertungsaspekte des Curriculums in den Mittelpunkt rücken.

LEE SHULMANS Antwort auf das fehlende Paradigma ist neben dem „pädagogischen Wissen über die Unterrichtsinhalte“ sein „Modell des pädagogischen Urteilens und Handelns“. Sein Vortrag auf dem Symposium „Wisdom for Practice and Wisdom of Practice“ und der in diesem Band abgedruckte Beitrag WOLFGANG KLAFKIS, „Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik“ zeigen Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Diese hängen vor allem mit den Grundlagen und der Natur des Curriculums im Gegensatz zur Didaktik zusammen, so wie mit SHULMANS pädagogischem Modell im Gegensatz zur didaktischen Analyse in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (KLAFKI 1958; 1993).

Die von WESTBURY und DOYLE benannten Einflüsse werden teilweise auch von SHULMAN ins Feld geführt, wobei der psychologische Einfluß betont wird. Das Pendant dazu sind in KLAFKIS Artikel die philosophischen Grundlagen, die grundlegende Ansichten über den Menschen und die Gesellschaft sowie das Lehren und Lernen enthalten.

Die philosophischen Grundlagen der didaktischen Theorie verleihen der Didaktik eine Geschlossenheit und Komplexität, die der Curriculumtheorie zu fehlen scheint. Mit dieser Geschlossenheit hängen auch Rolle und Natur der pädagogischen Verantwortung in der Didaktik zusammen, die PETER MENCK als Schlüssel zum Verständnis der deutschen Didaktik bezeichnet hat. In KLAFKIS Artikel ist sie verknüpft mit den übergeordneten Zielen seiner kritisch-konstruktiven Didaktik: Er sieht in der Förderung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität die höchste Verantwortung didaktischen Denkens und Handelns und geht so über das Problem des Erwerbs von Fähigkeiten bzw. Fachinhalten hinaus. Insofern ließe sich seine an die Frage: „Wodurch wird der Inhalt der eigenen Kultur Teil eines pädagogisch abgesicherten Lehr- und Lerninhalts bzw. Stoff in der Schule?“ anknüpfende didaktische Analyse als instrumentell bezeichnen. Für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wie auch für die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht ist seine didaktische Analyse allerdings entscheidend.

Bei einer vergleichenden Betrachtung muß man sich fragen, wie es um die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen KLAFKIS didaktischer Analyse und SHULMANS Modell des „Pädagogischen Denkens und Handelns“ bestellt ist. Zweifellos erkennt SHULMAN die Verwandtschaft an. Bei beiden handelt es sich um inhaltszentrierte Analysen der Lehr- und Lernplanung. Beide versuchen, wie SHULMAN sagt, „sowohl dem Gefüge des Stoffes als auch dem Bewußtsein und den Motiven der Lernenden gerecht zu werden“ – BRUNER nannte das die Herausforderung der intellektuellen Aufrichtigkeit.

SHULMANS Modell basiert nicht, wie KLAFKIS Modell, auf einem kritisch-konstruktiven Bildungsfundament. Allerdings sieht es so aus, als sei SHULMAN mit seinem Modell etwas gelungen, was bislang unmöglich zu sein schien, nämlich die Kluft zwischen der amerikanischen Curriculumtheorie und der deutschen Didaktik zu überbrücken: die Kluft zwischen normativen und deskriptiven Ansätzen. Nach SHULMANS eigener Aussage hat die Forschungsarbeit seiner Gruppe „... auf beispielhafte Weise eine Dialektik zwischen empirischen und normativen Prozessen veranschaulicht“. Sein „Modell des Pädagogischen Urteilens und Handelns“ war ein Ergebnis dieser Forschungen.

Die Ähnlichkeiten zwischen diesem Modell und KLAFKIS Modell der didaktischen Analyse sind unübersehbar. Allerdings unterscheiden sich die beiden Modelle hinsichtlich zweier Aspekte: Der erste bezieht sich darauf, wie sie entwickelt wurden, der zweite darauf, wie sie derzeit verwendet werden.

SHULMANS Modell ist das Ergebnis empirischer Forschungsarbeit und basiert u.a. auf Forschungsansätzen aus den Bereichen der kognitiven Psychologie, Anthropologie, Psychotherapie und der ärztlichen Diagnostik. Es ist grundsätzlich einem „empirischen Imperativ“ verpflichtet. Das Modell der didaktischen Analyse KLAFKIS beruht hingegen auf philosophischen Fragestellungen und fühlt sich der pädagogischen Verantwortung und der pädagogischen Praxis verpflichtet.

Vermutlich will SHULMANS Modell sowohl normativ als auch empirisch-deskriptiv sein. Dennoch scheint weder in der deutschen Didaktik, d.h. in der Didaktikforschung (vgl. BROMME, MENCK in diesem Band), noch in der amerikanischen Curriculumforschung ganz klar zu sein, wie die empirische und normative Dimension beschaffen ist.

Die amerikanische Curriculumforschung ist, wie SHULMAN und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gezeigt haben, ihrer Natur und Tradition nach eindeutig empirisch ausgerichtet, selbst wenn interpretatorische Verfahrensweisen befürwortet werden. KLAFKI behauptet jedoch, daß die kritisch-konstruktive Didaktik mindestens drei verschiedene methodologische Verfahren fordere:

- die historisch-hermeneutische,
- die empirische und
- die gesellschaftskritisch-ideologische Methode.

Der zweite Unterschied liegt darin, wie die beiden Modelle eingesetzt werden. Anscheinend wird das Modell des pädagogischen Urteilens und Handelns in der Forschung als analytisches Werkzeug und in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung als deskriptives Modell verwendet. Zwar enthält es normative Elemente – „Klugheit im Dienste der Praxis“ –, aber das Modell wird, anders als KLAFKIS Modell der didaktischen Analyse in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, nicht ausdrücklich präskriptiv gebraucht. Die didaktische Analyse ist in der Unterrichtsplanung ein Mittel für die Auswahl der Unterrichtsinhalte, was für SHULMANS Modell nicht in der gleichen Weise gilt.

Will man Theorien vergleichen, so liegt es nahe, sich ihren zentralen Begriffen zuzuwenden. Es mag jedoch fruchtlos erscheinen, Begriffe wie „Allgemeine Didaktik“ und „Curriculumtheorie“, „Fachdidaktik“ und „pädagogisches Wissen über die Unterrichtsinhalte“ einander gleichsetzen zu wollen. Was in solchen Gleichsetzungen verlorengeht, ist die Verankerung dieser Begriffe in skandinavischen und kontinental-europäischen, aber auch US-amerikanischen Zusammenhängen. Beim Versuch, die Begriffe und Konzepte zu vergleichen und in Gleichungen einzusetzen, erkennt man, wie komplex und umfassend die Didaktik ihrer Natur nach ist. Dem Begriff „Allgemeine Didaktik“ entspricht das amerikanische „curriculum and instruction“ nur zum Teil. „Fachdidaktisches“ Wissen z.B. ist nicht nur das Wissen, welches Lehrerinnen und Lehrer entwickeln, besitzen und einsetzen; wie das Fachwissen der Lehrkräfte ist es vielmehr ein fest verankertes Gebiet in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und Forschung. In diesem Sinne ist es mehr als das Produkt der Ausbildung und Erfahrung eines Lehrers.

Wichtig ist jedoch, die Fragen namhaft zu machen und zu klären, um die es in einer inhaltsorientierten Forschung und Lehrerausbildung geht. Daß SHULMAN und KLAFKI an diese Aufgabe auf eine sehr ähnliche Weise herangegangen sind, kann den Wert und die Bedeutung ihrer Modelle für das Urteilen und Handeln wie auch für das gegenseitige Verständnis der verschiedenen Bildungstraditionen nur unterstreichen. SHULMAN formuliert das so: „Vielleicht sollte die Entdeckung einer solchen Gemeinsamkeit zweier Arbeiten, diejenigen von uns, die ihren begrifflichen Rahmen entwickelt haben, ermutigen. Möglicherweise sind wir tatsächlich auf dem richtigen Weg.“

## Literatur

- BALLAUFF, T./SCHALLER, K.: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 2. Freiburg/München 1970.
- CAPKOVA, D.: On the Impact of J.A. Comenius (Jan Amos Komensky) to the Theory and Practice of Education. In: Symposium Comenianum 1982. Uher. Brod. 1984, S. 11 – 28.
- DOYLE, W./WESTBURY, I.: Die Rückbesinnung auf den Unterrichtsinhalt in der Bildungsforschung in der USA. In: Bildung und Erziehung 45 (1992) 2, S. 137 – 158.
- GREENE, M.: The Dialect of Freedom. New York 1988.
- GUNDEM B.B. 1992 Notes on the Development of Nordic Didactics. In: Journal of Curriculum Studies 24 (1992) 1, S. 61 – 70.
- GUNDEM, B.B./ENGELSEN B.U./KARSETH, B. (eds.): Curriculum Work and Curriculum Content Theory and Practice. Contemporary and Historical Perspectives (Report no. 5 1991 The University of Oslo: Institute for Educational Research). Oslo 1991.
- HAMILTON, D.: Comenius and the New World Order. Paper commissioned by wetenschappelijk tijdschrift voor democratisering van opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening 1992.
- HAMILTON, D.: Towards a Theory of Schooling. London 1989.
- HERBART, J.F.: Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: JOHANN FRIEDRICH HERBART. Sämtliche Werke. Erster Band. Herausgegeben von K. KEHRBACH. Langensalza 1964.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET: Hcrringsutkast Laereplan for grunnskolen og videregaaende opplaaering. Oslo 1992 (a).
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET: Reform 14. Informasionshefte om videregaaende skole. Oslo 1992 (b).
- KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule 1958–10, S. 450 – 471.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1993.
- KRON, F.W.: Grundwissen Didaktik. München 1993.
- MENCK, P.: Some Remarks on Research in Education and Didactics in Germany: „Pedagogical Responsibility“ – A Clue to German Didactics. Paper, presented at the Symposium in Kiel October 1993.
- NODDINGS, N.: Educating for Intelligent Belief or Unbelief. New York 1993.
- SCHÄFER, K.-H./SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1973.
- SCHALLER, K.: Comenius und die Moderne Pädagogik. In: K. SCHALLER (Hrsg.): Erkennen – Glauben – Handeln. Internationales Comenius-Colloquium Herborn 1984. Sankt Augustin 1985.
- SCHALLER, K.: Didaktik und Pädagogik in Werken des Johann Amos Comenius. In: Der Evangelische Erzieher 92 (1992) 2, S. 20 – 28.
- SHULMAN, L.: Paradigm and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In: M. WITTRICK (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York 1986.
- TOCHON, F./MUNDY H.: Novice and Expert Teachers' Time Epistemology: A wave function from Didactics to Pedagogy. In: Teacher and Teacher Education 9 (1993), S. 195 – 218.