

Terhart, Ewald

Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik?

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 1, S. 1-13

urn:nbn:de:0111-opus-47367

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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

Essay

Ewald Terhart

Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter
mit der Allgemeinen Didaktik? 1

Thementeil: E-Learning, Medienräume, Lernformate

Michael Giesecke

Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen 14

Jeanette Böhme

E-Learning und der buchkulturelle Widerstand
gegen eine Entschulung der Gesellschaft 30

Peter J. Weber

E-Learning – die missverstandene Lernkultur 45

Manuela Pietraß

„Leeres Wissen“ durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen
Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive 61

Linktipps zum Thema E-Learning 75

Allgemeiner Teil

Manfred Hofer/Heinz Reinders/Stefan Fries/Marten Clausen

Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter:
Ein deduktiver Ansatz 81

<i>Dagmar Hänsel</i>	
Die Historiographie der Sonderschule. Eine kritische Analyse	101
<i>Urs Haebelin/Christian Imdorf/Winfried Kronig</i>	
Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz	116
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Andreas Flitner</i>	
Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik	135
<i>Jutta Ecarius</i>	
Karl Lüscher/Ludwig Liegle: Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft	138
<i>Franz Hamburger</i>	
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach/Kirsten Fuchs/Cathleen Grunert/ Andreas Huber/Beate Kleifgen/Parviz Rostampour/Claudia Seeling/ Ivo Züchner: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001	
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	140
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	146

Ewald Terhart

Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik?¹

Die Allgemeine Didaktik als ein spezieller Wissensbereich der Erziehungswissenschaft ist einerseits in einer durchaus komfortablen Lage: Sie ist ein durch Prüfungs- und Ausbildungsordnungen abgesichertes Element in allen Lehramtsstudiengängen. Es existiert eine überschaubare Zahl von Lehrbüchern, die – kontinuierlich aktualisiert – seit langen Jahren in der Ausbildung der zukünftigen Lehrer an Universitäten und in Studienseminaren eingesetzt werden.² Nicht zuletzt aufgrund dieser Lehrbuchtradition hat man es mit einem übersichtlichen Muster von stabilen Theorielinien zu tun. Erwähnt werden sollte auch noch, dass die Sektion Schulpädagogik mit ihren drei Unterkommissionen die größte Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist. Und schließlich: Seit kurzem sind eine Reihe von Texten aus der deutschsprachigen Didaktik in der englischsprachigen Fachliteratur anzutreffen – übrigens eher die Texte von alten und neuen Klassikern aus dem Bereich der bildungstheoretischen Didaktik.³

Dieser Eindruck von Saturiertheit täuscht jedoch. Bei näherer Analyse der Situation der Allgemeinen Didaktik zeigen sich nämlich Eigentümlichkeiten, Selbstfixierungen und stabile Blindstellen: Die Theorielage hat sich seit Jahren – wenn nicht Jahrzehnten – kaum geändert; über das Verhältnis zu den Fachdidaktiken wird viel diskutiert, es ist aber letztlich nicht geklärt. Die Verbindung zur empirischen Unterrichtsforschung sowie auch zur Unterrichtspsychologie ist noch immer nicht wirklich hergestellt. Nach wie vor ist es schwierig, die neuen informationstechnischen Möglichkeiten auf der Theorie-Ebene konzeptionell anspruchsvoll und auf der Praxis-Ebene des Unterrichts sinnvoll zu integrieren. Womöglich erschweren sogar die institutionelle Absicherung in der Lehrerbildung und die damit verbundene Kristallisation eines ehemals lebendigen theoretischen Zusammenhangs zu immer wieder ‚durchgenommenem‘ Lehr- und Prüfungsstoff eine selbstkritische Sichtweise; vielleicht wird gerade dadurch innovatives Potenzial blockiert. So drängt sich der Verdacht auf, dass die Allgemeine Didaktik womöglich am eigenen institutionellen Erfolg inhaltlich erstickt ist.

- 1 Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Am Ende der Pädagogik. Zum gegenwärtigen Umgang mit Denktraditionen“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 19.7.2004.
- 2 Zu nennen sind hier z.B. Jank/Meyer (1991, ⁶2003), Peterßen (1983, ⁶2001) und Kron (1993, ⁴2004). Als ebenso anspruchsvolle wie anregende Grundsatzkritik am ‚didaktischen Betrieb‘ vgl. Gruschka (2002); als Literaturbericht über aktuelle Neuerscheinungen vgl. v.Olberg (2004).
- 3 Zu diesem Kontext vgl. Hopmann u.a. (1995) sowie Westbury u.a. (2000).

Und dabei sind die Herausforderungen vielfältig:

- Die empirische Lehr-Lern-Forschung pädagogisch-psychologischer Provenienz – in Verbindung mit fachdidaktischer Ausrichtung – fordert den Alleinvertretungsanspruch der Allgemeinen Didaktik für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lehren und Lernen nachdrücklich heraus. Die durch empirische Forschung stärker und informationshaltiger werdenden Fachdidaktiken konstituieren sich neu und suchen ihr Verbindendes oder Allgemeines nicht mehr in der Allgemeinen Didaktik, sondern in empirisch aufzuklärenden Modellen des Lehr-Lern-Prozesses.⁴
- Es gibt Bestrebungen, anhand des Begriffs der „Vermittlungswissenschaft“ der (Fach-) Didaktik ein gänzlich neues, erweitertes Profil zu geben: jede wissenschaftliche Disziplin müsse das Problem ihrer eigenen „Vermittlung“ an ihre Außenwelt, ihr Publikum thematisieren; die Schule bzw. der Unterricht sei insofern nur ein Spezialfall dieses für jede Wissenschaft wichtigen Problems. „Vermitteln“ gilt als eine Art bereichsunabhängige Schlüsselkompetenz, die bei jeder anspruchsvollen Tätigkeit anfallt. Als Vermittlungswissenschaft wird Didaktik gewissermaßen universalisiert. Alle müssen didaktisch werden.⁵
- Die Notwendigkeiten und Praxisformen lebenslangen privaten und beruflichen Lernens und Weiterlernens erzeugen einen wachsenden eigenständigen wissenschaftlichen Diskurs über informelles Lernen, der durch die traditionelle Allgemeine Didaktik – die bislang letztlich immer schulzentriert war – zunehmend weniger auffangen kann. Die Abkehr vom Verschulten, vom Lehrer-Image wird zum positiven Signum dieser Didaktik des informellen Lernens, die ihren Charakter als Didaktik gerade zu dementieren bemüht ist. Aber auch das hat Tradition: Vom guten Didaktiker wurde schon immer gesagt, gerade er habe nichts ‚Didaktisches‘ an sich.
- Schließlich eröffnen moderne Informations- und Kommunikationsmedien neue Lehr- und Lernwelten, die ebenfalls mit den Werkzeugen der Allgemeinen Didaktik nur sehr schwer zu bestimmen sind. Dieser und der zuvor genannte Punkt können dazu führen, dass sich das Lernen immer stärker vom Lehren abkoppelt. Nicht mehr die staatliche Institution Schule und die Profession Lehrer sind dann organisierende Verantwortliche für ein Lehren, das zu Lernen führt. Stattdessen wird jeder Einzelne selbst verantwortlich dafür, ob und was er wie lernt. Dies eröffnet vielleicht Freiheiten; in jedem Fall aber verlagert es Risiken aufseiten der nunmehr selbstständig Gewordenen. Die Devise lautet: Autodidaktik statt Allgemeine Didaktik.

Was bedeutet dies für die Allgemeine Didaktik? Kann sie sich wie bisher als integrations- und in engen Grenzen doch als wandlungsfähig erweisen? Wie weit tragen die Traditionen noch? Auf welche neuen Theorieangebote sollte sie eingehen und auf welche

4 Vgl. hierzu Helmke (2003, ³2004), Terhart (2003) und Wellenreuther (2004). Als einen interessanten Versuch, auf der Basis von Ergebnissen neuerer empirischer Unterrichtsforschung und bestimmten didaktisch-bildungstheoretischen Grundsatzannahmen eine moderne Unterrichtslehre zu erarbeiten vgl. Meyer (2004).

5 Eine erste Übersicht über dieses noch unscharf strukturierte Feld vermittelt Welbers (2003).

besser nicht? Wie will sie, aus der Lehrerbildung geboren (also an der Profession orientiert), die empirische Forschung (also die Disziplin-Orientierung) stärker in sich einbinden – und beide Verpflichtungen sinnvoll balancieren? Und falls es mit der Allgemeinen Didaktik allmählich zu Ende gehen sollte: Was tritt an die Leerstelle? Gibt es dann gar keine Leerstelle – oder bemerkt sie nur keiner mehr? Und was würde *das* bedeuten?

M.E. ist seit der Epoche machenden Systematisierung von Blankertz die Theorielage der Allgemeinen Didaktik – mit einer Ausnahme – relativ stabil.⁶ In der Entwicklung seit Blankertz beherrschen vier größere Theoriefamilien das Terrain: Die bildungstheoretische Didaktik, die lehrtheoretische Didaktik, die kommunikative Didaktik sowie – neuerdings, und das ist bis zu einem gewissen Grad die erwähnte Ausnahme – die konstruktivistische Didaktik. Im Folgenden sollen zunächst (1) diese *Theoriefamilien* kurz umrissen bzw. rekapituliert werden. Im Anschluss hieran werden (2) einige Querverbindungen zwischen diesen Familien erörtert, und zwar unter dem Stichwort *Familienbande*. Diese Querverbindungen sind für die Einschätzung der Theorieentwicklung wichtig, weil sich die dominierenden Theoriefamilien wechselseitig kritisiert und beeinflusst haben. Abschließend möchte ich (3) eine Übersicht und Einschätzung zu aktuellen Ansätzen und Gruppen geben, die man unter Umständen als *Erbschaftsanwärter* bezeichnen kann, da sie Themen und Probleme der Allgemeinen Didaktik aufnehmen und in ein neues Licht rücken. Dabei ist es natürlich – wie immer in Erbschaftsangelegenheiten – eine interessante Frage, ob sich womöglich der eine oder andere Erbschleicher unter die Erbschaftsanwärter geschmuggelt hat.

1. Theoriefamilien

(1) *Bildungstheoretische Ansätze* verstehen Unterricht als Prozess der bildenden Begegnung zwischen ausgewählten geeigneten Bildungsgütern und der nachwachsenden Generation. Für den Lehrer steht die Auswahl, Anordnung und Explikation der Inhalte des Unterrichts – in Abstimmung zu den mitgebrachten Voraussetzungen der Schüler – im Mittelpunkt, wobei dem Nachvollzug von vorgängigen Lehrplanentscheidungen eine große Bedeutung zukommt. Methodenfragen, also: Fragen der konkreten Sequenzierung, der medialen Unterstützung etc. des Lernens im Unterricht sind demgegenüber nachgeordnet. Es geht um die Anbahnung von Bildung durch Begegnung junger Menschen mit Kultur. Damit ist bildendes Unterrichten eine moralisch-praktische Kunst. Die Erschließung bzw. der Nachvollzug des Bildungsgehaltes von Themen, die der Lehrplan vorsieht, wird zur zentralen Aufgabe bei der Unterrichtsvorbereitung des Leh-

6 Vgl. Blankertz (1969, ¹⁴2000). Diese Aussage bezieht sich bewusst nur auf die Theorielage, die ich als relativ stabil betrachte. Sie bezieht sich nicht auf die zweifellos zu konstatierende Ausbreitung vielfältiger praktischer Innovationen auf der Ebene des Unterrichtens und der Methodik. Hier ist an erster Stelle die Entwicklung neuer Unterrichtskulturen in der Grundschule zu nennen.

rers; die von W. Klafki formulierten Grundfragen der „didaktischen Analyse“ sollten angehenden Lehrern die dafür notwendige Perspektiven vermitteln. In der aktuellen Fassung streben bildungstheoretische Modelle als übergeordnete Ziele von Unterricht und Bildung die Ermöglichung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit an; als leitende Prinzipien für die Themenauswahl und Strukturierung werden weniger die Fächer- bzw. Fachstruktur bzw. die Bildungsgehalte potenzieller Themen, sondern grundlegende epochaltypische Schlüsselprobleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens betrachtet.⁷

(2) *Lehr-lerntheoretische Ansätze* nehmen die Perspektive des planenden und analysierenden Lehrers ein und versuchen, ihm wissenschaftlich gesicherte Informationen zur Gestaltung des Unterrichts an die Hand zu geben. (In frühen Schriften dieses Ansatzes aus den 1960er-Jahren war z.T. nicht mehr vom „Lehrer“, sondern von einer „lehrenden Intelligenz“ die Rede; angesichts von Telelearning, Expertensystemen etc. klingt dies wieder ganz aktuell.) Die Grundaussage ist folgende: Eingepasst in die vorgefundene Ausgangslage der Lernenden bzw. der Lerngruppe und in Befolgung übergeordneter Lehrplanvorgaben hat ein Lehrer Entscheidungen hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu treffen. Der so konstruierte und durchgeführte Unterricht erzeugt Wirkungen, die wiederum kontrolliert werden müssen und als Voraussetzungen in die weitere Planung eingehen. Unterricht ist dann nicht länger „bildende Begegnung“, sondern „zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen“. Im Rahmen der Weiterentwicklung der lehrtheoretischen Didaktik ist die institutionelle und gesellschaftliche Einbettung von Unterricht sowie die Interaktion im Unterricht allerdings zunehmend stärker berücksichtigt worden. Die lehrtheoretische Didaktik hat aufgrund ihres zweckrational-pragmatischen Unterrichtsverständnisses sicherlich die größte Nähe zu Fragestellungen der empirischen Lehr-Lern-Forschung. Sie ist als der unterrichtsbezogene Ausdruck des Übergangs von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft zu verstehen.

(3) *Kommunikations- und interaktionstheoretische Ansätze* verstehen sich als klare Gegenbewegung zu sowohl bildungs- wie lehrtheoretischen Ansätzen. Sie konzentrieren sich weniger auf die Inhaltsdimension und auch nicht auf die planende und analysierende Perspektive des Lehrers, sondern auf den Prozess und die Auswirkungen der sozialen Interaktion im Klassenzimmer. Unterricht wird als soziale Situation verstanden, in die die Beteiligten ihre je persönlichen Vorerfahrungen, Sichtweisen und Definitionen einbringen. In diesem Kontext kommt es zur Rezeption und didaktischen Umarbeitung philosophischer und informationstheoretischer Kommunikationskonzepte, aber auch zur Rezeption von Befunden aus der sozialpsychologischen Forschung zum Lehrer-Schüler-Verhalten. Insofern wird von solchen kommunikativen Didaktiken her eine Bezugnahme auf empirisch-psychologische Unterrichtsforschung vollzogen – allerdings nicht so sehr mit Blick auf Inhalte und deren Vermittlung („Instruktion“), sondern mit

7 Bei den etablierten Theoriefamilien verzichte ich auf Literaturhinweise.

Blick auf Interaktionsstrukturen und deren Folgen („Interaktion“). Hinzu kommt aber auch hier eine normative Selbstverpflichtung: kommunikative Didaktik orientiert sich am Ziel der Etablierung möglichst herrschaftsfreier, symmetrischer Kommunikation im Klassenzimmer. Man erkennt sofort: hier hat der ideologie- und gesellschaftskritische Ansatz der Erziehungswissenschaft seine Didaktik formuliert.

(4) Die vierten hier zu nennenden *konstruktivistischen Ansätze* bilden die neueste Theoriefamilie in der allgemeinen Didaktik. Konstruktivistische Didaktiken nehmen einen Teil der interaktionsorientierten Unterrichts- sowie auch einen Teil der sog. erfahrungs- und handlungsorientierten Methodenkonzeptionen in sich auf. Eine wissenschaftstheoretische Zuordnung ist schwierig, da diese Theoriefamilie in sich sehr heterogen und an ihren Grenzen nicht sehr randscharf ist. Grundlegend für konstruktivistisches Denken in der Didaktik ist die Vorstellung, dass alles Wissen konstruiert ist, dass sich Wissen nur an Wissen – und nicht an Realität – abgleichen lässt, dass insofern kein Wissen ‚an sich‘ privilegiert ist, dass Lernen ein Akt der (Ko-)Konstruktion in Gemeinschaften ist, dass Lehrer das Lernen nicht erzeugen, sondern nur anregen können, und dass ein Beurteilen von Lernergebnissen auf der Basis von Richtig/Falsch-Unterscheidungen inadäquat ist. Konstruktivistische Didaktik artikuliert sich auf der Theorie-Ebene in einer relativ radikalen Weise; bei den Überlegungen und Vorschlägen zur Gestaltung von Unterricht wird jedoch durchweg eine gemäßigte Position vertreten. Die konstruktivistischen Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung orientieren sich sehr stark an alten und neuen reformpädagogischen Modellen (Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, fächerübergreifendes Lernen, Förderung der Selbsttätigkeit, Lernen des Lernens etc.).⁸ Konstruktivistische Didaktik hat eine vergleichsweise große Nähe bzw. Überlappung mit der neueren psychologischen Lernforschung, z.T. auch mit der aktuellen Instruktions- und Trainingsforschung. Bei radikalen Vertretern ist jedoch der Übergang zu entgrenzenden postmodernen Argumentationen wie schließlich auch zu „New-Age“-Denkformen und Praktiken fließend.

2. Familienbände

Diese Theoriefamilien haben sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte immanent weiterentwickelt. Sie haben sich dabei untereinander beeinflusst und z.T. auch angenähert; insofern bestehen zahlreiche Querverbindungen. Alle vier Familien waren darüber hinaus gezwungen, sich durch Exklusion ‚alter‘, als überholt erachteter Argumentationen und Begriffe sowie durch Inklusion von ‚neuen‘ Themen und Konzepten (z.B. aus sozialphilosophischen Zeitgeistanalysen, aus Theorien und Theoremen der Erkenntnis, aus Forschungen zum Lernen, zur Situation von Kindern und Jugendlichen etc.) zu modernisieren. Auf diese Weise ist ein Netzwerk von internen und externen Querverbindungen entstanden, sodass es nahe liegend ist, von Familienbänden zu sprechen.

8 Vgl. dazu repräsentativ Siebert (1999) und Reich (2002, ²2004).

(1) Der *bildungstheoretische Ansatz* hat sich insgesamt als sehr lernfähig und flexibel erwiesen; durch kontinuierliches Weiterschreiben der theoretischen (Konzept der Allgemeinen Bildung) wie der operativen Teile (Unterrichtsplanung) sind ständige Aktualisierungen vorgenommen worden. So wurden etwa Elemente der Lernpsychologie, der Interaktionsforschung der Curriculumforschung und – in Gestalt der „Schlüsselprobleme“ – Motive aus den (mittlerweile alt gewordenen) Neuen sozialen Bewegungen der 1980er-Jahre integriert. Die Stärke dieses Ansatzes liegt weiterhin in seiner grundlegenden Option für Bildung als zentrierende und orientierende Kategorie. Dadurch wird nicht nur eine Sinnstiftung für Unterricht generell möglich; über den Bildungsbegriff wird Unterricht sowohl mit der Entwicklung des Einzelnen wie mit der Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft verbunden. Sofern man den Kultur- und Sinnbezug von Schule, Unterricht und Lehrerhandeln in den Mittelpunkt stellt, wird jede anspruchsvolle Allgemeine Didaktik unausweichlich ‚bildungstheoretisch‘ sein müssen. Auf der schul- und unterrichtsbezogenen Ebene sehe ich eine Fortführung des Grundmotivs dieser Theoriefamilie in der Bildungsgangsdidaktik (s.u.).

(2) Die *lehr-lerntheoretischer Ansatz* hat einen mehrfachen Wechsel seiner wissenschaftstheoretischen Orientierung hinter sich: von einem ‚einfachen‘ Empirismus der Gründungsphase der „Berliner Schule“ zu einer ideologiekritischen Wissenschaftsauffassung zu Beginn der 1970er-Jahre bis hin zu sehr subjektnahen, z.T. schon quasi-therapeutischen Formen im „Hamburger Modell“ – eine wahrlich bewegte Geschichte. Er wird weiterhin in der Lehrbuchliteratur (und natürlich in den Studienseminaren der 2. Phase) behandelt. Die Identifikation einer konkreten Wissenschaftlergruppe, die diesen Ansatz heute vertritt bzw. weiterentwickelt, ist jedoch m.E. nicht möglich. Von dieser personellen Kontinuität unabhängig, also rein sachlich gesehen, hat heute die empirische Lehr-Lern-Forschung (bzw. Unterrichtswissenschaft) in einer gewissen Weise das Erbe der „Berliner Schule“ dieser Tradition angetreten. Deren pädagogisch-psychologischen Modellannahmen über die Bedingungen schulischen Lernens und seine Förderung durch Lehren sind gewissermaßen als Ausdifferenzierungen und Modernisierung des ursprünglichen Struktur-Schemas von „Heimannottoschulz“ anzusehen.

(3) Die *kommunikationstheoretischen Konzepte*, die in den 1970er-Jahren mit einigem Aplomb sowohl bildungs- wie lehrtheoretische Modell unter Nutzung moderner Interaktions- und Kommunikationstheorien herausgefordert haben, sind mittlerweile weitgehend in das Feld der schülerorientierten, erfahrungsnahen, handlungsbezogenen und generell ‚offenen‘ Unterrichtsgestaltung übergegangen. Sozialphilosophische und sozialpsychologische Hintergrundtheorien – wie noch in den Ursprungszeiten dieser Theoriefamilie (G.H. Mead, P. Watzlawick) – werden hierfür kaum noch in Anspruch genommen. Insofern ist auf theoretischer Ebene die „kommunikative Didaktik“ eigentlich nicht weiterentwickelt worden; auf der Ebene der Praxis ist der kommunikative Ansatz dagegen in einen bunten Strauss von Methodismen und methodische Gestaltungsformen hinein explodiert. Die zentrale – zugegeben: bildungstheoretische – Frage der Didaktik, warum Schüler was lernen sollen, wird durch eine Hypertrophie des Methodischen stillgelegt: Methodik statt Didaktik.

(4) *Konstruktivistische Didaktik-Konzeptionen* sind mittlerweile als vierte Theoriefamilie zu bezeichnen. Unter Nutzung erkenntnistheoretischer, hirneurologischer und lernpsychologischer Annahmen und Erkenntnisse wird die Verbindung zwischen Lehren und Lernen entkoppelt. Das bedeutet: Unterricht (Lehren) kann Lernen nur wahrscheinlicher machen – Lernen selbst wird zur ko-konstruierenden Tätigkeit der Lernenden selbst, wobei jedes Lernergebnis am Ende als Erfolg zählen muss, denn über wahr und falsch ist – radikalkonstruktivistisch gesehen – nicht mehr zu befinden. Auf der Ebene von Theorie ist konstruktivistische Didaktik noch nicht sehr stark mit anderen allgemein-didaktischen Positionen verknüpft; weil sich dieser neue Ansatz noch in der Phase der polemischen Abgrenzung befindet, konnten noch keine Familienbande entstehen. In der Praxis verbindet sich konstruktivistische Didaktik mit den Praxisformen reformpädagogischer und der kommunikativen Modelle sowie – verstärkt – mit den komplexen virtuellen Lernwelten, die die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien anbieten. In dieser Form ist die konstruktivistische Provokation mithin pädagogisch normalisiert und didaktisch entschärft worden; konstruktivistisches Vokabular kann nun herangezogen werden, um allen möglichen sinnvollen und sinnlosen didaktischen Praxen zumindest begrifflich-semantisch einen brüllend modernen Anstrich zu geben.

Insofern kann man heute feststellen: Seit Jahrzehnten haben sich die ursprünglichen Theorien und Modelle der Didaktik wechselseitig beeinflusst, sich selbst immanent gewandelt und dabei teils angenähert, teils auch von Didaktiken in Methodiken verwandelt. Teilweise hat es eine Zusammenführung mit neuen Reforminitiativen gegeben, z.B. mit Ansätzen einer inneren, „pädagogischen“ Schul- und Unterrichtsentwicklung. In diesem Kontext sind übrigens auch die aus der früheren Aktions- und Praxisforschung stammenden Konzepte der schulnahen Lehrerforschung zu nennen. Unter der Überschrift und mit dem Anspruch ‚Lehrer erforschen ihren Unterricht selbst!‘ wird ein Forschungstypus etabliert, der sich bewusst von der theorie- und erkenntnisorientierten, also praxisdistanten und im engeren Sinne wissenschaftlichen Forschung abgrenzt und die Berufsaufgaben und Reformambitionen konkreter Lehrergruppen zum Ausgangspunkt nimmt. Praxisnahe Forschung, Entwicklung der Praxis selbst und Ausbildung von Neulingen für eine innovative Praxis gehen gezielt ineinander über.⁹ Damit dokumentiert sich einerseits ein wachsendes Selbstbewusstsein der Lehrerschaft – oder ist es nur eine Lehrereélite? – gegenüber dem konventionellen, szientifisch ausgerichteten Forschungstypus, dem man vorwirft, sich ignorant gegenüber den konkreten Problemen vor Ort zu verhalten bzw. Praxis nur als Anwendungsfeld von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verstehen. Andererseits besteht damit die Gefahr, dass diese Lehrerforschung den Horizont der Berufskultur der Lehrerschaft nicht überschreitet, weil sie auf das ‚distanzierte‘ und distanzierende Erkenntnis- und Innovationspotenzial der spezifisch wissenschaftlichen Perspektive verzichtet.

9 Vgl. dazu Altrichter/Posch (1990, ³1998) sowie Obolenski/Meyer (2003).

3. Erben, Erbschaftsanwärter – und solche, die es sein möchten

Sicherlich haben sich die erwähnten Theriefamilien weiterentwickelt – nicht zuletzt durch wechselseitige Beeinflussung und exogame ‚Blutauffrischung‘. Gleichwohl aber sind es – auch im Falle der Rezeption von (neuen) Theorien aus anderen (Teil-)Disziplinen – doch Entwicklungen aus alten Bahnen heraus und noch innerhalb der alten Bahnen. Dem Didaktiker wird eben alles didaktisch. Deshalb ist es interessant, nach solchen Theorie- und Forschungsansätzen Ausschau zu halten, die selbst nicht eigentlich aus der Allgemeinen Didaktik kommen, sich aber gleichwohl mit deren klassischem Problembündel (Was soll warum von wem wie zu welchem Zweck gelernt werden?) auseinandersetzen. Deshalb soll es im Folgenden um die Frage gehen, wer sich als Erbe der klassischen allgemein-didaktischen Theorien zu profilieren versucht – und wie viel Erfolg er dabei hat. Ich konzentriere mich auf drei Gruppen von Erbschaftsanwärttern:

(1) *Fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung*: Schon immer wurde das Nicht-Zusammengehen von empirischer Unterrichtsforschung einerseits und Allgemeiner Didaktik beklagt. Die Allgemeine Didaktik ist stärker auf Sinngebung von Lehrerarbeit sowie auf die Gestaltung konkreten Unterrichts orientiert; wohingegen die empirische Unterrichtsforschung zunächst einmal ein analytisches Interesse an Unterricht hat. Im vergangenen Jahrzehnt sind empirische Forschung und Didaktik in Gestalt der *fachdidaktisch* orientierten Lehr-Lern-Forschung zusammengekommen. Untersucht wird Lehren und Lernen im Unterricht nicht abstrakt und inhaltsneutral, sondern immer innerhalb einer bestimmten „Domäne“, d.h. eines Lernfeldes bzw. Faches. Es geht dabei um Verstehensprozesse, um die Entwicklung von Begriffen und Konzepten des Faches, um fachspezifische Lehrstrategien, um methodische Varianten beim Erarbeiten fachlicher Inhalte und Kompetenzen. Allerdings ist hier eine starke Asymmetrie hinsichtlich der repräsentierten Fächer festzustellen: In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ist diese Art der didaktischen Forschung international wie national ungleich viel weiter entwickelt als in den anderen Fächern bzw. „Domänen“. Die fachdidaktische Orientierung dieser Art von empirischer Forschung macht Sinn: Unterricht ist immer an Fachlichkeit bzw. an Substanz, an eine Sache gebunden – nicht einfach in der Weise, dass die Sache den Unterricht in Ablauf und Ergebnis bestimmt, sondern ebenso in der Weise, dass der Unterricht der Sache in der Wahrnehmung der Schüler allererst ein Gesicht gibt. Lehren und Lernen sind „domänenspezifisch“; die moderne Unterrichtspsychologie konstatiert, dass es keine allgemeinen, bereichsunabhängigen Erkenntnisse über Lehren, Lernen und Verstehen gibt.¹⁰

10 Vgl. hierzu z.B. Finkbeiner/Schnaitmann (2001) und Prenzel/Doll (2002). Es sei daran erinnert, dass ein wichtiger Strang der ca. 30 Jahre zurückliegenden Curriculum-Diskussion – gerade in der Münsteraner Arbeitsgruppe um Blankertz – die Arbeit an fachdidaktischen Strukturgittern für eine mittelfristig angelegte Lehrplanreform war. Der wissenschaftstheoretische und reformstrategische Ansatz war damals jedoch ein anderer als der der gegenwärtigen fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung; Letztere hat keine weitergehenden curricularen Reformambitionen, sondern will fachbezogenes Lehren und Lernen kontrolliert optimieren.

Dies alles befördert die Idee einer Substitution der Allgemeinen Didaktik durch eine Aufsummierung fachdidaktischer Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung. Damit sind wichtige Gewinne verbunden; zugleich aber werden Grenzen deutlich. Denn es ist unabweisbar, dass Unterricht und Unterrichten selbst – unabhängig von den Fächern/Inhalten – bestimmte allgemeine Elemente aufweisen. Darüber hinaus – und vielleicht noch wichtiger – muss berücksichtigt werden, dass sich die berufliche Kompetenz von Lehrern nicht in Fachkenntnissen und fachdidaktischen Fähigkeiten erschöpft. Klassenführung, Interaktionsformen, allgemeine Muster der Inhaltserarbeitung, Konfliktregulierung, Elterngespräche, kollegiale Zusammenarbeit, Schulentwicklung etc. verlangen Kompetenzen, die weit über (Fach-)Didaktik hinausgehen. Insofern stößt auch die im engeren Sinne fachdidaktisch orientierte Lehr-Lern-Forschung an ihre Grenzen – und zwar dort, wo sie auf die Kontexte von Unterricht und Schule, von Lehren und Lernen im Klassenzimmer trifft. Eine voll ausgebildete fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung allein kann nie die hinreichende Basis für die qualifizierte Ausübung des Lehrerberufs sein, weil dieser zwar im Kern aus Unterrichten besteht, hierin aber natürlich nicht aufgeht. An dieser Stelle muss eine Erweiterung der analytischen Perspektive erfolgen, um die unterschiedlich tief gestaffelten kontextuellen Bedingungen für das Gelingen und Misslingen von Unterrichts- und Bildungsprozessen aufzuklären. Genau dieser Sprung in die Analyse von Kontexten wird derzeit von der empirischen Lehr-Lern-Forschung in Ansätzen vollzogen.

Ist das dann eine moderne, neue Form von Allgemeiner Didaktik? Kann diese Forschung etwas zur Beantwortung der didaktischen Grundfragen beitragen? Bedingungen, Prozesse und Effekte des Lehrens und Lernens, des Unterrichtens, der Schulbildung werden aufgeklärt – die *inhaltliche* (nicht: prozessuale) *Begründungsfrage*, warum dies oder jenes so oder anders gelernt werden soll, bleibt aber noch offen. Hinsichtlich der Begründungs- und Sinnggebungsdimension kann von hier aus gegenwärtig wenig erwartet werden; zu diesem Zweck sind andere Kontexte zu bemühen.

(2) *Die Formulierung von Bildungsstandards*: Sofort ‚nach PISA‘ sind Rufe nach der Entwicklung von bundesweiten Bildungsstandards für zentrale Fächer (bzw. Kompetenzen) in bestimmten Klassenstufen laut geworden. Bildungsstandards zielen darauf ab, einheitliche Anforderungen für Schüler zu definieren und an bestimmten strategischen Stellen im Bildungsverlauf zu überprüfen, ob und inwieweit sie erreicht werden. Sie dienen der Beobachtung der Arbeits- und Wirkungsweise des Schulsystems – nicht der individuellen Leistungsmessung (von Schülern oder Lehrern). Das Gutachten der Gruppe um Klieme (2003) basiert auf einem Kompetenzmodell, welches die Ziele und Inhaltsbereiche des schulischen Lehrens und Lernens insgesamt neu strukturiert und für die einzelnen Bereiche Kompetenz-Skalen definiert, die einen leistungsbezogenen Erwartungsraum abstecken, in den möglichst viele Schüler möglichst weit vordringen sollten. Mittlerweile liegen die ersten Bildungsstandards vor.

Dieser Weg erinnert sehr stark an die Curriculum- und Unterrichtsreform(-ambitionen) der frühen 1970er-Jahre – und deren Umschlagen in „Abiturnormen“. Auf der Basis eines Modells der notwendigen Kompetenzen für die moderne Gesellschaft wird

eine Strukturierung und Zuteilung von Inhalten und Leistungserwartungen vollzogen, die schulische Bildung von ihren tatsächlichen Effekten her transparent und im weitesten Sinne steuerbar machen soll. Wohlgemerkt: Es wird nicht etwas wirklich völlig Neues ‚erfunden‘, sondern die bisher durch Lehrpläne, Leistungsanforderungskataloge und Lehrbücher schon immer vollzogene (oder besser: intendierte!) Formulierung von Anspruchsniveaus (Standards) für Schulbildung wird *explizit* gemacht, wird *beobachtbar* gemacht, wird konkreter *instrumentiert* – und im Sinne einer kontinuierlichen Systembeobachtung eingesetzt. In den Kerncurriculum-Überlegungen für die Grundschule und in den Kanon-Überlegungen für die Gymnasiale Oberstufe findet dies seinen konkreten, didaktik- und unterrichtsnahen Ausdruck.¹¹

Dass die alt-neue Bewegung zu den Bildungsstandards, Kerncurricula und Kanones als eine Art Wiederkehr der ca. 30 Jahre zurückliegenden, an Inhalten, Inhaltsauswahl und -anordnung orientierten Curriculum-Diskussion der frühen 1970er-Jahre verstanden werden kann, ist schon daran zu erkennen, dass sehr ähnliche Probleme behandelt werden – z.T. in einer anderen Begrifflichkeit und mit neuen Instrumentarien. Dies ist den Protagonisten der Standard-Bewegung auch durchaus bewusst. So werden vor allem in den Diskussionen um Kerncurriculum und Kanon herum durchaus inhaltliche Begründungs- und Sinnfragen erörtert. Bildungsstandards müssen schließlich inhaltlich begründet werden, damit deutlich wird, warum es so wichtig ist, dass alle Schüler in diesen zentralen Bereichen möglichst weit kommen. Aber wie schon vor 30 Jahren besteht die Gefahr, dass schulisches Lehren und Lernen nicht anhand der Antwort auf Begründungs- und Inhaltsfragen, sondern vom Ergebnis, also gewissermaßen: vom Ende her, d.h. von den Chancen und Möglichkeiten der testdiagnostischen Erweisbarkeit (Aufzeigbarkeit und Beurteilbarkeit) von Lernergebnissen und Kompetenzniveaus her gestaltet wird. Obwohl in den letzten Jahrzehnten die Möglichkeiten der Erweisbarkeit von Lernergebnissen deutlich ausgearbeitet wurden und anspruchsvoller geworden sind, bleibt dieses Problem bestehen; ebenso ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass Lehrer sich allzu direkt nur noch am später Abgeprüften orientieren und dabei den Unterricht in ein Quiz-Training verwandeln.

Abschließend zu dieser Gruppe von Erbschaftsanwärttern sei noch darauf hingewiesen, dass sie zwar die Ebene des Lehrplans und der sonstigen Vorgaben für Unterricht und seine Ergebnisse bearbeitet, *diesen selbst aber nicht erreicht*. Auch dies erinnert an die frühere Curriculumreform, die u.a. auch daran gescheitert ist, dass sie im Alltag der Schulen nicht recht ‚ankam‘. Umgekehrt ist – wie gerade gezeigt – die fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung auf prozessbezogene Erkenntnisse über die unmittelbare Unterrichtsebene bezogen, ohne selbst ‚nach oben‘ zur Ebene der Lehrpläne und Vorgaben auszugreifen. Faktisch greifen insofern die Bildungsstandard-Bewegung und die fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung ineinander; beide Erbschaftsanwärttergruppen ergänzen sich in gewisser Weise – wobei dieses Ergänzungsverhältnis aufgrund eines gemeinsamen wissenschaftstheoretischen Hintergrundes in empirischer Bildungsforschung erleichtert bzw. befördert wird.

11 Vgl. dazu das Themenheft „Bildungsstandards“ der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/2004.

(3) *Bildungsgangdidaktik/Bildungsgangforschung*: Dieser Ansatz geht zurück auf die letzte Arbeitsphase von Blankertz. Aus dem Kontext von mittelfristiger fachbezogener Curriculumrevison („Strukturgitteransatz“) und der Entwicklung und Begleitung eines Schulreformmodells („Kollegstufe“) heraus entstand unter Einschluss des Ansatzes der Entwicklungsaufgaben der Grundgedanke, das Schulcurriculum stärker auf die Entwicklungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten im Lebenslauf von Schülern und Heranwachsenden zu beziehen. Die Frage der inhaltlichen Schulbildung wird nicht mehr von einem fiktiven Endzustand der Gebildetheit betrachtet, sondern gewissermaßen prozessualisiert, auf den Entwicklungsprozess der Einzelnen bezogen, der aber wiederum immer in Relation zu allgemeinen oder typischen Entwicklungsaufgaben betrachtet wird. Dies erfordert eine Verschränkung von drei Erkenntnisebenen:

- zunächst der *empirischen Ebene* – was weiß man über den Identitätsbildungsprozess von Kindern und Jugendlichen, welchen Entwicklungsaufgaben haben sie sich individualbiographisch zu stellen,
- dann der *normativen Ebene*: woran sollte sich der Entwicklungsprozess ausrichten, welches allgemeine Ideal, welches begründbare Muster soll der Förderung von Entwicklung zugrunde gelegt werden,
- schließlich der *operativen Ebene*: wie muss das schulische Aufgabenfeld strukturiert und rhythmisiert sein, damit dieser Entwicklungsprozess begleitet und befördert wird.

Der Bildungs-Gang der Einzelnen wird orientiert an einer verallgemeinerungsfähigen Idee eines wünschbaren Bildungsgangs generell. Lehrpläne und Curricula müssen diese entwicklungsorientierte und entwicklungsfördernde Gesamtperspektive des Bildungsgangs vor Augen haben; dabei geht es nicht einfach um Kumulation, sondern zusätzlich um unterscheidbare Stufen und qualitative Sprünge.¹²

Diese Gruppe von Erbschaftsanwärtern deckt – verglichen mit anderen – den breitesten Gegenstandsbereich ab und hat insofern das größte Potenzial; konzeptionell und methodisch umschließt der Ansatz die empirische, die entwicklungsorientierte und normative Dimension. Auf einer allgemeinen Ebene aber kann man formulieren: Die *Biografisierung des Bildungsproblems* ist der entscheidende Gedanke, der durch diese Gruppe in die Theoriefamilie der bildungstheoretischen Didaktik eingebracht wird. Das Bildungsdenken wird damit aus der Sphäre des Spekulativ-Normativen heraus an die ablaufenden Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden angekoppelt – ohne dabei in empirischer Entwicklungs- und Biografieforschung aufzugehen. In dieser

12 Dieser Ansatz ist für verschiedene Fächer, Lernbereiche und Stufen des Bildungsprozesses ausgearbeitet worden (vgl. z.B. Meyer/Reinhartz 1998; Hericks u.a. 2001). Ein von der DFG gefördertes Graduiertenkolleg der Universität Hamburg ist auf Bildungsgangforschung bezogen und faltet den Ansatz weiter aus; ebenso existieren Überlegungen, vor dem Hintergrund des berufsbiographischen Ansatzes zur Professionalität im Lehrerberuf, auch die Lehrerbildung (insbesondere als Zusammenhang von Erstausbildung und Weiterbildung) als eine Art „Bildungsgang“ zu konzipieren (Keuffer 2001; Treptow 2004).

entwicklungsorientierten Verschränkung von wirklichkeitszugewandter (empirischer) und an Idealen orientierter (normativer) Perspektive liegt auch weiterhin der produktive und provokative Sinn des bildungstheoretischen Ansatzes.

Damit kehrt diese knappe Skizze zum Ausgangspunkt zurück, variiert jedoch die eingangs eingenommene Perspektive. Die Situation der Allgemeinen Didaktik ist eben nur auf den ersten Blick gut überschaubar. In Gestalt der genannten drei Gruppen von Erbschaftsanwärttern sind einige bemerkenswerte und ausbaufähige Herausforderungen ausgesprochen worden, die teils an alte Diskussionen anschließen (sie leider hier und da nur schlicht wiederholen, ohne dies zu bemerken), aber doch auch in mancherlei Hinsicht weiterführend sind. Innerhalb der Allgemeinen Didaktik ist ein offensiver und innovativer Umgang mit diesen neuen Ansätzen jedoch nicht weit verbreitet. Der Denk- und Theiestil in diesem Bereich der Erziehungswissenschaft ist – dies wird man bei allem Respekt sagen dürfen – sehr traditionsverhaftet. Man kann es an den erwähnten, seit Jahrzehnten immer gleich strukturierten und erfolgreichen Lehrbüchern erkennen. Diese stabile Traditionsorientierung ist jedoch – und dies war die These – wohl auch der Tatsache geschuldet, dass Didaktik administrativ verlangter Inhalt der Lehrerbildung und der staatlichen Lehrerprüfungen ist. Insofern befindet sich Allgemeine Didaktik – gewissermaßen ‚gesetzlich geschützt‘ – in einer Situation, die eine Tendenz zur Bewahrung der Bestände und zur Wiederholung des immer Gleichen befördert. Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten kann dies fatale Auswirkungen nach sich ziehen. Für einen kreativen Umgang mit Traditionen, für einen Umgang mit ihnen, der aktuelle gesellschaftliche, schulische und unterrichtliche Veränderungen und Herausforderungen sowie auch den wissenschaftlichen Fortschritt in für die Didaktik wichtigen Bezugsdisziplinen aufnimmt, kurzum: für eine intellektuelle Selbstbefreiung wäre es womöglich förderlich, wenn dieser administrative Schutzschirm einmal außer Kraft gesetzt würde.

Eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit der Frage, warum welche Schüler was wie lernen sollen (und wie man nachhält, inwieweit dies auch geschieht) – diese zentrale Frage der Didaktik wird nie abschließend zu beantworten sein, da sowohl die Anlässe und Kontexte für diese Frage sowie vor allem die Antworten und die jeweiligen Folgen dieser Antworten historisch wandelbar sind. Wohl aber kann man wissen, dass die didaktische Frage selbst nie vollständig stillgestellt werden kann, sondern in wengleich veränderten Fassungen immer wieder auf die Tagesordnung kommt. Dabei ist für jede anspruchsvolle Didaktik eine Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Argumentationen – unvermeidlich.

Literatur

- Altrichter, H./Posch, P.: (1990, ³1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blankertz, H. (1969/¹⁴2000): *Theorien und Modelle der Didaktik*. München/Weinheim: Juventa.
- Finkbeiner, Cl./Schnaitmann, G.W. (Hrsg.) (2001): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auer.

- Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Helmke, A. (2003/²2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H. Chr./Kunze, I. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Hopmann, St./Riquarts, K./Krapp, K./Klafki, W. (Hrsg.) (1995): Didaktik und/oder Curriculum.33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim Beltz.
- Jank, W./Meyer, H. (1991/⁶2003): Didaktische Modelle. Berlin: Scriptor.
- Keuffer, J. (2001): Bildungsgänge in der Lehrerbildung – Standardisierung oder Differenzierung? In: Hericks, U./Keuffer, J./Kräft, H. Chr./Kunze, I. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Frankfurt: DIPF.
- Kron, F. (1993/⁴2004): Grundwissen Didaktik. München: Reinhardt.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M./Reinhartz, S. (Hrsg.) (1998): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olberg, H.-J.v. (2004): Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 119-131.
- Peterßen, W. (1983/⁶2001): Lehrbuch: Allgemeine Didaktik. München: Oldenbourg.
- Prenzel, M./Doll, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2002/²2004): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied: Luchterhand.
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16, S. 77-86.
- Treptow, E. (2004): Bildungsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufen I und II unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Phil. Diss Universität Münster.
- Welbers, U. (Hrsg.) (2003): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf: Gruppello.
- Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Westbury, I./Hopmann, St./Riquarts, K. (Eds.) (2000): Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition. London: Erlbaum.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ewald Terhart, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.