

Götz, Margarete

Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 179-189



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Götz, Margarete: Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 22 (2004) 2, S. 179-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135479

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik¹

Margarete Götz

Der Beitrag thematisiert die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für die Primarstufendidaktik. Diese wird zunächst in ihrem Entstehungskontext, ihrem Gegenstandsbereich und Frageinteresse gekennzeichnet, um im Anschluss daran am Modellfall der bildungstheoretischen Didaktik die Relevanz allgemeindidaktischer Reflexionen für die Primarstufendidaktik zu erörtern. Das geschieht, indem geprüft wird, ob und in welchem Ausmass die Primarstufendidaktik für die Rechtfertigung eigener Positionsannahmen, für die Lösung stufenspezifischer didaktischer Problemlagen und für die Evaluation eigener Konzepte auf die Ausgangesysteme der Allgemeinen Didaktik angewiesen ist.

Folgt man auflagenstarken Lehrbüchern zur Allgemeinen Didaktik, dann stellen die darin als aktuell bedeutsam eingestuften didaktischen Theorien einen überschaubaren und relativ stabilen Bestand an Positionen dar. Er besteht mit der bildungstheoretischen und lerntheoretischen Didaktik aus Ansätzen, die seit ihrer Erstpublikation in den 1960er- Jahren mehrfach modifiziert und unter teilweiser Annäherung ihrer Grundtheoreme weiterentwickelt wurden. Zu ihnen kommt als jüngste Position die konstruktivistische Didaktik hinzu (vgl. Peterssen, 2001). Die einzelnen Ansätze unterscheiden sich in ihren wissenschaftstheoretischen Prämissen ebenso wie in ihren praxisrelevanten Konsequenzen. Trotz der Differenzen verbindet sie der gemeinsame Anspruch, eine wissenschaftliche Reflexion des Lehrens und Lernens zu leisten, die in ihren Annahmen und Ergebnissen für alle Stufen des Bildungssystems und für alle unterrichtlichen Fächer wie Lernbereiche gültig ist (vgl. Heimann u.a., 1965; Klafki, 1996).

In pragmatischer Absicht werden die theoretischen Erkenntnisse zu Handlungsempfehlungen für den Lehrer verdichtet, die ihm zur Vorbereitung, Durchführung, Analyse und Begründung seines eigenen Unterrichts hilfreich sein sollen. Prototypisch dafür ist die in der deutschen Lehrerbildung einflussreiche Abhandlung von Wolfgang Klafki, die unter dem Titel "Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung" (Klafki, 1958) dem Lehrer eine auf fünf Leitfragen konzentrierte Legitimations-, Entscheidungs- und Planungshilfe für den eigenen Unterricht zur Verfügung stellt. Dieselbe Funktion sollen eine ganze Reihe von Planungsrastern und -netzwerken erfüllen, die unter variierenden theoretischen Vorzeichen in der didaktischen Literatur kursieren (Jank & Meyer, 1994; Reich, 2002).

Mit ihrer Konzentration auf die gesamte Skala der mit Lehren und Lernen zusammen-

¹ Bei den nachfolgenden Ausführungen handelt es sich um einen leicht überarbeiteten Vortrag, der auf der internationalen Tagung zum Thema "Allgemeine Didaktik revisited" an der Pädagogischen Hochschule Zürich im September 2003 gehalten wurde.

hängenden Problembereiche besitzt die Allgemeine Didaktik ein ausgesprochen weites Gegenstandsfeld, dessen Bearbeitung die Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Sozialdimension des Unterrichts ebenso umfasst wie dessen Bedingungskonstellationen, seien sie anthropologischer, psychologischer, institutioneller oder gesellschaftlicher Art.

Die mit dem Signum des Allgemeinen versehene Reichweite und Bedeutung der didaktischen Reflexion wirft klärungsbedürftige Fragen auf, sobald die Stufen-, Bereichs- und Fachdidaktiken ins Blickfeld genommen werden. In welchem Verhältnis stehen sie zur Allgemeinen Didaktik? Wo liegen eventuell Gemeinsamkeiten und Differenzen? Oder noch radikaler gefragt: Hat die Allgemeine Didaktik noch eine Berechtigung angesichts der Existenz von Stufen-, Lernbereichs- und Fachdidaktiken?

Mit diesen Fragen befassen sich die nachfolgenden Ausführungen, indem sie die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für die Stufendidaktik beleuchten. Als deren Modellfall dient dabei die didaktische Reflexion über die Primarstufe bzw. Grundschule des deutschen Bildungssystems, eine Schulstufe, die für alle 6- bis 10-jährigen Kinder obligatorisch ist. Die Konzentration auf diese Stufendidaktik geschieht nicht nur aus berufsbiografischen Gründen, sondern auch, weil die Grundschul- bzw. Primarstufendidaktik unter allen Stufendidaktiken den profiliertesten Zuschnitt besitzt.

In einem ersten Schritt soll der Entstehungskontext der Grundschuldidaktik aufgezeigt werden. Danach wird diese in ihrem Frageinteresse, Aufgaben- und Gegenstandsfeld gekennzeichnet. Mit deren Identifizierung und Charakterisierung wird die Basis gewonnen, um die vorstehend erwähnten Fragen beantworten zu können.

1. Kennzeichnung der Primarstufendidaktik

1.1 Zum Entstehungskontext der Primarstufendidaktik

Die Primarstufendidaktik in Deutschland verdankt ihre Entstehung nicht der Bearbeitung eines disziplinaren erziehungswissenschaftlichen Theorie- oder Methodenproblems, sondern dem Bedürfnis nach einer zunächst schulform- und später schulstufenbezogenen Differenzierung der Lehrerbildung. Wie die Allgemeine Didaktik ist daher auch die Primarstufendidaktik aufs Engste mit der Entwicklung der Lehrerbildung verknüpft.

Diese verläuft zur Gründungszeit der deutschen Grundschule in den 1920er-Jahren nach einem zweigeteilten Ausbildungsgang. Während der Gymnasiallehrer ein akademisches Fachstudium absolviert, erfolgt die Ausbildung des Volksschullehrers mit ganz wenigen Ausnahmen unterhalb des Universitätsstudiums in Lehrerbildungsanstalten, Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen, eine Praxis, die mit regionalspezifisch und zeitlich bedingten Abweichungen bis in die 1970er-Jahre in Westdeutschland beibehalten wurde. Legitimiert wurde diese Trennung mit der Verschieden-

heit des Bildungsauftrages beider Schulformen, der der Volksschule zugeschriebenen volkstümlichen und der dem Gymnasium zufallenden Gelehrtenbildung.

Obwohl in dieser Zeit die Ausbildung des Primarschullehrers bzw. Grundschullehrers mit derjenigen des Volksschullehrers identisch ist, existiert dennoch sowohl im Lehrangebot der Ausbildungsstätten wie in der Fachpublizistik eine speziell auf die Unter- klassen der Volksschule bezogene didaktische Reflexion. Sie fällt in die Zuständigkeit der Besonderen Unterrichtslehre und wird notwendig, weil mit der Einrichtung der deutschen Grundschule von Anfang an ein Bildungsprogramm eigener Art beansprucht wird, durch das sich die erste Schulstufe von der Oberstufe der Volksschule unterscheidet, erst recht natürlich von den höheren Schulen. Es ist historisch gesehen ein Erbe der Reformpädagogik und verpflichtet die Grundschule auf ein Lehren und Lernen, das vom Kinde und seiner Entwicklung aus organisiert ist (vgl. Eckhardt & Konetzky, 1928). Seine didaktische Umsetzung erfährt es in einem ungefächerten Gesamtunterricht, in der Herkunft der Stoffe aus der Heimatwelt des Kindes, in einem den Prinzipien der Anschauung, der Lebensnähe und Selbsttätigkeit genügenden Unterrichtsarrangement (vgl. Neuhaus, 1994).

Das sind dann auch die Themen, die die stufendidaktische Reflexion bis weit in die 1960er-Jahre hinein bestimmen. Publizistisch dokumentiert sind sie in einer ganzen Reihe von Schriften, denen weniger die Profilierung einer stufendidaktischen Theoriebildung als Motiv zugrunde liegt. Vielmehr sind sie in praxisanleitender Absicht verfasst und sollen, wie es in einer "Einführung in die Unterrichtslehre der Grundschule" von 1972 heisst, "gute Hilfen für das eigene Praktizieren" leisten (Jeziorsky, 1972).

An der Thematik der Schriften lässt sich ablesen, was in abgeschwächter Form auch die gegenwärtige Lage der Grundschuldidaktik in Deutschland kennzeichnet, nämlich eine Dominanz der methodischen gegenüber der inhaltlichen Frage des Grundschulunterrichts (vgl. Knauf, 2001). Das erklärt sich u.a. aus der Tatsache, dass die erste Schulstufe mit der Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens eine unangefochtene Aufgabe erfüllt, die ihr mehr als anderen Schulstufen eine Stabilität ihrer Unterrichtsgegenstände und ihrer Fächerstruktur verleiht.

Als in den 1960er-Jahren die deutsche Grundschule organisatorisch eigenständig wird, das westdeutsche Schulwesen im Zuge einer umfassenden Bildungsreform in seinem Aufbau neu geordnet und curricular nach Massgabe der Wissenschaftsorientierung erneuert wird, zieht das eine Reform der Lehrerbildung nach sich. Die Volksschullehrerausbildung wird in Westdeutschland mit Ausnahme Baden-Württembergs in den 1970er- und 1980er-Jahren in die Universität integriert unter gleichzeitiger Ausdifferenzierung eines schulstufenspezifischen Studienganges für das Lehramt an Grund- bzw. Primarschulen. Damit wird die Etablierung einer ausschliesslich auf die Grundschule bezogenen Stufendidaktik im universitären Fächerkanon notwendig, die allerdings in ihrer institutionellen Verortung wie in ihrer Aufgabenzuschreibung keinem Einheits-

muster folgt. Das ist bedingt durch die Verschiedenheit der länderspezifischen Ausbildungsprogramme für das Lehramt an Grundschulen (vgl. Schmitt, 1994).

Sofern die Primarstufendidaktik als eigenständiges Fach- und Lehrgebiet im universitären Fächerkanon etabliert ist, deckt sie ausgewählte Lernbereiche der Grundschule ab, teilweise durch eigens eingerichtete Professuren, vorzugsweise den Schriftspracherwerb, den Sachunterricht, vereinzelt auch die Mathematik. Wo dies nicht der Fall ist, wie etwa in Nordrhein-Westfalen, ist die grundschuldidaktische Reflexion von der Fachdidaktik mit zu leisten.

Ungeachtet solcher Divergenzen wird mit dem Einzug in die Universität die vormals als Besondere Unterrichtslehre betriebene Stufendidaktik mit der Herausforderung konfrontiert, sich als wissenschaftsförmiges Fach zu profilieren, also durch eigene Theorie- und Forschungsanstrengungen ihr Gegenstandsfeld zu bearbeiten, ein Anspruch der mit dem berufsvorbereitenden Zweck des Lehramtsstudiums nicht durchgängig deckungsgleich ist. Die Problemlagen, die das nach sich zieht, wurden zwischenzeitlich in einer ganzen Reihe von Defizitanalysen zur Lage der universitären Lehrerbildung in Deutschland diagnostiziert (vgl. Oelkers & Neumann, 1995).

Aber nicht die Folgekosten der Verwissenschaftlichung der Grundschuldidaktik für die Lehrerbildung sind im Kontext der hier interessierenden Fragestellung zu erörtern, sondern die Rückwirkungen, die die Existenz von Stufendidaktiken auf die Allgemeine Didaktik nach sich ziehen. Bevor darauf eingegangen wird, soll vorab die primarstufendidaktische Fragestellung charakterisiert werden.

1.2 Fragestellung und Gegenstandsfeld der Primarstufendidaktik

Wie schon die Klassifizierung der Grundschuldidaktik als Stufendidaktik signalisiert, bezieht sie sich auf das Lehren und Lernen auf einer bestimmten Schulstufe. Sie besitzt damit einen Gegenstandsbereich, der im Vergleich zur Fachdidaktik weiter, im Vergleich zur Allgemeinen Didaktik jedoch enger gefasst ist. Während diese nach dem Selbstanspruch ihrer Vertreter von den Eigentümlichkeiten einer Schulart oder Schulstufe abstrahiert, markieren jene gerade das Spezifikum der Primarstufendidaktik. Sie reflektiert Lehren und Lernen unter Berücksichtigung und in Abhängigkeit von schulstufenspezifischen Besonderheiten. Sie liegen im Falle der deutschen Grundschule

- (1) in der Brückenfunktion, die die Grundschule als erste Bildungseinrichtung überhaupt zwischen dem situativen Lernen der Vorschulzeit und dem nach der Primarschulzeit einsetzenden fachsystematischen Lernen einnimmt,
- (2) in der Aufgabe, das Lernen unter institutionellen Bedingungen zuallererst einfädeln und grundlegen zu müssen. Diese für jede schulische Erstinstitution typische Aufgabe ist im Falle der deutschen Grundschule in bildungstheoretischer Wendung traditionell als grundlegende Bildung gekennzeichnet worden (vgl. Lichtenstein-Rother & Röbe, 1982; Einsiedler, 2001);

(3) in der unausgelesenen Schülerschaft mit je individuell wie kollektiv extrem unterschiedlichen Lernlagen und -potentialen, so dass in ein und derselben Grundschulklasse Kinder mit Lernbeeinträchtigungen wie hochbegabte Grundschüler und Grundschülerinnen anzutreffen sind (vgl. Graumann, 2002).

Es sind diese schulstufenspezifischen Besonderheiten und die daraus resultierenden didaktischen Problemlagen, deren Bearbeitung in die Zuständigkeit der Primarstufendidaktik fällt. Sie untersucht das Lehren und Lernen unter den Bedingungen der ersten Schulstufe. Dabei hat sie als eine ihrer zentralen Aufgaben zu begründen, zu analysieren und zu überprüfen, über welches Inhalts-, Methoden- und Sozialarrangement und mit welchen professionellen Standards Unterricht so zu strukturieren und zu gestalten ist, dass er für alle Kinder die Differenz zwischen vorschulischem und schulischem Lernen sowohl individuell wie kollektiv in einer Art und Weise bearbeitet, die anschlussfähige Bildung für alle Primarschüler sichert. Zur Lösung dieser wie weiterer stufenspezifischer Aufgaben ist die Grundschuldidaktik wie alle spezialisierten Didaktiken natürlich auf die Erkenntnisse von Nachbardisziplinen angewiesen, sei es die Bildungstheorie, die Entwicklungs- oder Lernpsychologie, die Soziologie mit ihren Subdisziplinen oder die Fachdidaktik.

Obwohl die Grundschuldidaktik ein einigermaßen klar begrenzbares Gegenstands- und Aufgabenfeld besitzt, spiegelt sich in ihrer gegenwärtigen Verfassung keine disziplinäre Einheitsgestalt wider. Vielmehr umfasst sie ein ganzes Spektrum stufendidaktischer Positionen, die sich in ihren Theorie- und Methodenpräferenzen ebenso unterscheiden wie in der Reichweite und Praxisrelevanz ihrer Erkenntnisse. Trotz solcher Differenzen zeichnet sich als genereller Entwicklungstrend ab, dass die grundschuldidaktische Reflexion in ihrer gegenwärtig erkennbaren Verfassung die Grenzen einer ausschliesslich auf die Berufsvorbereitung fixierten Besonderen Unterrichtslehre übersteigt. Das manifestiert sich in der Intensivierung eigener Theorie- und Forschungsanstrengungen, deren Ergebnisse systematisiert in Handbüchern und Einführungswerken vorliegen (vgl. Einsiedler u.a., 2001; Knauf, 2001).

Parallel dazu hat das Arbeitsfeld der Primarstufendidaktik eine Binnendifferenzierung in einem Ausmass erfahren, dass sich unter ihrem Dach spezialisierte Stufendidaktiken herausgebildet haben. Dazu gehören als profilierteste Beispiele die Didaktik des Schriftspracherwerbs und die Didaktik des Sachunterrichts, die nach dem Selbstanspruch ihrer Vertreter den Charakter eigenständiger Lernbereichsdidaktiken besitzen (vgl. Kahlert, 2002).

Das alles sind Indizien dafür, dass die Grundschuldidaktik in Deutschland in der Vergangenheit einen Prozess der Verselbständigung durchlaufen hat. Ob er im Ergebnis zu einer gänzlichen Loslösung der Primarstufendidaktik von der Allgemeinen Didaktik führt, lässt sich klären, wenn man danach fragt, worin denn der spezifische Beitrag der Allgemeinen Didaktik zur Lösung grundschuldidaktischer Problemlagen liegt.

2. Zur Notwendigkeit der Allgemeinen Didaktik aus der Sicht der Primarstufendidaktik

Das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und spezialisierten Didaktiken ist in der Vergangenheit wiederholt in der einschlägigen deutschen Fachpublizistik diskutiert worden, ohne dass dabei im Ergebnis ein Konsens erzielt wurde (vgl. Kochan, 1972; Meinert & Plöger, 1994). Dennoch braucht man trotz bestehender Differenzen die Existenz von Fach-, Lernbereichs- und Stufendidaktiken gegenüber der Allgemeinen Didaktik nicht zu verteidigen, denn auch deren Vertreter halten spezialisierte Didaktiken für notwendig, insistieren jedoch gleichzeitig darauf, dass diese nicht ohne Rückbezug auf die Allgemeine Didaktik ihre Fragestellungen angemessen lösen können (vgl. Keck, 1990; Klafki, 1994).

Das führt konsequenterweise zur Frage der Bedeutung der Allgemeinen Didaktik für die Stufendidaktik in der hier betrachteten Variante der Grundschuldidaktik. Diese Bedeutung müsste sich ausfindig machen lassen, wenn es gelingt, einen didaktischen Problemkontext zu identifizieren, der einzig und allein von der Allgemeinen Didaktik bearbeitet werden kann und dessen Lösung zudem Relevanz für die Grundschuldidaktik besitzt.

Um das zu eruieren, soll die bildungstheoretische Didaktik in ihrer weiterentwickelten Version der kritisch-konstruktiven Didaktik betrachtet werden, die mit dem Namen Wolfgang Klafki verbunden ist (vgl. Klafki, 1996). Die Konzentration auf diese Position liegt nicht zuletzt in der anhaltend zustimmenden Resonanz begründet, die Klafkis Ansatz in Kreisen der deutschen Grundschuldidaktik, aber auch darüber hinaus erfahren hat (vgl. Faust-Siehl u.a., 1996; Knauf, 2001). Eine mögliche stufendidaktische Relevanz der kritisch-konstruktiven Didaktik soll fokussiert auf deren bildungstheoretische Grundannahmen, ihren Erkenntnisanspruch und ihre Zugänglichkeit für Wirkungsforschung geklärt werden. Damit wird zugleich erörtert, ob und inwieweit die Primarstufendidaktik auf die Allgemeine Didaktik als Legitimations-, als Erkenntnis- und Evaluationsinstanz grundschuldidaktischer Anstrengungen angewiesen ist.

2.1 Bildungstheoretische Fundierung

Mit der Überzeugung, dass spezialisierte Didaktiken "nicht zulänglich allein aus sich selbst heraus begründet und entwickelt" (Klafki, 1994, S. 53) werden können, wird eine Zuständigkeit der Allgemeinen Didaktik für die Legitimation grundschuldidaktischer Argumentationen beansprucht. Das soll im Falle der kritisch-konstruktiven Didaktik durch eine pädagogische Zieltheorie geleistet werden, die ihre zentrierende Kategorie im Bildungsbegriff besitzt. Bei dessen näherer Bestimmung folgt Klafki nach eigenem Bekunden den Denkfiguren der Kritischen Erziehungswissenschaft und damit einer Position, die sich innerhalb der Pädagogik aus der Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule entwickelt hat (vgl. Klafki, 1996).

Denkt man in disziplinären Ordnungen, dann entstammt das Bildungskonzept der kritisch-konstruktiven Didaktik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die ja der genuine Reflexionsort für Bildungstheorien ist. Demzufolge besitzen grundschuldidaktische Konzepte, die mit dem Bildungsbegriff operieren, streng genommen ihre Fundierung in Bildungstheorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, nicht der Allgemeinen Didaktik.

Deren Vertretern soll damit keineswegs das Recht abgesprochen werden, Bildungstheorie zu betreiben. Da ihre Ausarbeitung jedoch nicht zwingend die Existenz einer Allgemeinen Didaktik voraussetzt, ist die Primarstufendidaktik für die bildungstheoretische Rechtfertigung eigener Anstrengungen nicht auf die Allgemeine Didaktik in der Variante der kritisch-konstruktiven Didaktik angewiesen. Deren Positionsannahmen können der Grundschuldidaktik zwar eine bildungstheoretische Legitimation verschaffen, aber dafür bedarf es nicht notwendigerweise des Rückgriffs auf die Allgemeine Didaktik. Auch wenn man einerseits mit Klafki anerkennt, dass sich spezialisierte Didaktiken nicht aus sich selbst heraus begründen können, so muss andererseits doch ebenso gesehen werden, dass für die bildungstheoretische Rechtfertigung der Primarstufendidaktik der Allgemeinen Didaktik keine Monopolstellung zukommt. Ob sie jenseits der Legitimationsfrage einen Beitrag zur Lösung stufendidaktischer Probleme leisten kann, lässt sich erschliessen, wenn man sich dem Erkenntnisanspruch der kritisch-konstruktiven Didaktik zuwendet.

2.2 Erkenntnisanspruch

Nach Klafkis Aussagen stehen Allgemeine Didaktik und Stufendidaktik weder in einem hierarchischen Verhältnis zueinander noch bedienen sie sich unterschiedlicher Erkenntnisquellen. Die entscheidende Differenz zwischen beiden markiert die Generalisierbarkeit ihrer Erkenntnisse. "Allgemeine Didaktik und Fach- bzw. Bereichsdidaktiken unterscheiden sich ...im Prinzip nicht durch ein grösseres oder geringeres Mass an pädagogischer Qualität ihrer Aussagen, sondern durch einen unterschiedlichen Grad an Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse, die sie anstreben bzw. gewinnen, anders formuliert: durch einen unterschiedlich weiten Umfang des Geltungsanspruches ihrer Aussagen" (Klafki, 1994, S. 50).

In diese Verhältnisbestimmung ist eingeschlossen, dass Allgemeine Didaktik und spezialisierte Didaktiken einschliesslich der Primarstufendidaktik dasselbe Gegenstandsfeld untersuchen, den Erkenntnissen darüber jedoch ein unterschiedlicher Geltungsanspruch zukommt. Dieser fällt bei der Allgemeinen Didaktik, bedingt durch deren Bestreben, eine Gesamterfassung des didaktischen Problemfeldes zu leisten, weiter aus als bei der auf die erste Schulstufe konzentrierten Grundschuldidaktik und hat Denkmodelle und Aussagensysteme zur Folge, denen ein hoher Abstraktionsgrad und einhergehend damit eine Tendenz zur Inhaltsleere anhaftet. Da die beanspruchte Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse nur unter Ausschluss schulstufenspezifischer Eigentümlichkeiten

erreicht werden kann, bringt der Rückgriff darauf der Primarstufendidaktik keinen Erkenntniszugewinn für die Lösung ihrer eigenen Fragestellungen.

Das lässt sich an ganz konkreten Beispielen veranschaulichen. Ob man beim Schriftspracherwerb mit der Druckschrift oder der Schreibschrift beginnt, ob man den Sachunterricht konzeptionell wissenschaftsorientiert, mehrperspektivisch oder genetisch-exemplarisch ausrichten soll, warum und zu welchem Zeitpunkt in der Grundschule eine Fremdsprache gelernt werden soll – das sind alles Fragen, die die Primarstufendidaktik beschäftigen, für deren Lösung allgemeindidaktische Theorien jedoch keine gesicherten Klärungshinweise bieten, weil sie ihre beanspruchte Geltung nur unter Ausblendung des konkreten Falls erlangen können.

Neben solch ganz konkreten Fragen lässt sich die Unergiebigkeit allgemeindidaktischer Erkenntnisse für die Stufendidaktik auch an Klafkis Allgemeinbildungstheorie demonstrieren. Ihren Kernbestand repräsentieren die von Klafki identifizierten epochaltypischen Schlüsselprobleme, deren unterrichtliche Behandlung die Schüler befähigen soll, in sozialer und demokratischer Teilhabe an der Bewältigung der Probleme mitzuwirken. Zu diesen zählen u.a. die Frage von Krieg und Frieden, die Umweltproblematik, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und die neuen Medien (vgl. Klafki, 1992; 1996). Wenn diese wie auch weitere Schlüsselprobleme zwischenzeitlich in der Grundschuldidaktik zustimmend aufgenommen und hier speziell für eine innovative Weiterentwicklung der Didaktik des Sachunterrichts positiv bewertet wurden, dann spricht das auf den ersten Blick zumindest für eine fruchtbare Wechselbeziehung zwischen Allgemeiner Didaktik und Primarstufendidaktik (vgl. Lauterbach u.a., 1992; Faust-Siehl u.a., 1996). Bei näherem Hinsehen jedoch erweist sich dieser Eindruck als trügerisch. Wenn man sich bei der stufendidaktischen Transformation der Schlüsselprobleme weder mit Simplifizierungen noch mit moralisierenden Kurzschlüssen begnügt, dann ist bislang die Frage der Vermittelbarkeit der Schlüsselprobleme unter den Bedingungen des Lehrens und Lernens in der ersten Schulstufe alles andere als überzeugend gelöst.

Wie an den Beispielen nachvollziehbar ist, wird der von schulstufenspezifischen Besonderheiten abstrahierende Geltungsanspruch allgemeindidaktischer Theoriengebäude um den Preis ihrer Wirkungslosigkeit bei der Bearbeitung grundschuldidaktischer Aufgaben erkaufte. Wegen ihrer beanspruchten Geltung bleiben allgemeindidaktische Erkenntnisse für primarstufenspezifische Vollzugsformen des Lehrens und Lernens praktisch einfluss- und folgenlos, es sei denn, man verbucht das Bekenntnis von Grundschuldidaktikern zu allgemeindidaktischen Positionen bereits als Beweis einer für beide Seiten gewinnbringenden Kooperation.

2.3 Zugänglichkeit für Wirkungsforschung

Mit dem Insistieren auf generalisierende Aussagen bewegt sich die allgemeindidaktische Reflexion auf einem Abstraktionsniveau, das, bildhaft gesprochen, einem "Stri-

cken ohne Wolle" gleichkommt (Dietrich, 1994), was zur Folge hat, dass die Annahmen und Denkfiguren der Allgemeinen Didaktik immun gegen Wirkungsforschung sind. Indirekt belegt das auch die Erwartung Wolfgang Klafkis an die spezialisierten Didaktiken, nämlich die Rolle einer Prüfinstanz gegenüber der Allgemeinen Didaktik zu übernehmen. "Allgemeine Didaktik ist überhaupt nicht denkbar oder bleibt formal und unfruchtbar, wenn sie die Fach- und Bereichsdidaktiken nicht ständig als einen der unverzichtbaren Quellgründe ihres Denkens und als ständige Erprobungs- und Korrekturfelder ihrer generalisierenden Aussagen und Konzepte ernst nimmt" (Klafki, 1992, S. 12). Mit dieser Argumentation wird der Allgemeinen Didaktik in der Version der kritisch-konstruktiven Didaktik zugleich bescheinigt, dass sie wegen des formalen Charakters ihrer Erkenntnisse für eine empirisch gesicherte Evaluation von spezialisierten Didaktiken einschliesslich der Primarstufendidaktik nicht beansprucht werden kann.

Letztere befasst sich im Gegensatz zur Allgemeinen Didaktik immer mit Lernen und Lehren, das sich konkret auf einer bestimmten Schulstufe mit Schülern und Schülerinnen einer bestimmten Alters- und Entwicklungsspanne über bestimmte Inhalte mit bestimmten Lehrpersonen vollzieht. Bedingt durch die Ausrichtung auf einen in seinen Grenzen klar bestimmbareren Gegenstands- und Aufgabenbereich ist die Primarstufendidaktik für Wirkungsforschung zugänglich. Stufendidaktische Theorieannahmen und Modellvorstellungen können einer empirischen Bewährung unterzogen werden, dadurch in ihren erwarteten wie unerwarteten Effekten sowohl in der Grundschule selbst wie auch im Rahmen der Grundschullehrerausbildung überprüft werden und, je nach Ergebnis, modifiziert, optimiert, korrigiert oder gänzlich verworfen werden. Davon zeugen eine ganze Reihe aktueller grundschuldidaktischer Forschungsprojekte (vgl. Rossbach u.a., 2001). Ihre Ergebnisse wie die Zugänglichkeit für Wirkungsforschung überhaupt sichern der Primarstufendidaktik eine dynamische und realitätsnahe Weiterentwicklung ihrer Konzepte und Modellbildungen zum Lehren und Lernen in der ersten Schulstufe.

Im Vergleich dazu entziehen sich die realitätsabgehobenen Theorien der Allgemeinen Didaktik einer empirischen Überprüfung, so dass ihre Vertreter Gefahr laufen, rein akademische Debatten unter Insidern zu pflegen ohne Berufsfeldbezug zur Lehrerbildung, der ja die Allgemeine Didaktik ihre Entstehung verdankt.

3. Fazit

Mit der Existenz von Fachdidaktiken und Stufendidaktiken, wie sie im Zuge der Akademisierung der Volksschullehrerbildung in Deutschland entstanden sind, wird der Fortbestand einer Allgemeinen Didaktik als wissenschaftliche Disziplin fragwürdig. Prüft man deren Bedeutung speziell für die Primarstufendidaktik, so fällt es schwer, die Notwendigkeit einer Allgemeinen Didaktik anzuerkennen. Weder zur Legitimation ihrer Theoriepositionen noch zur Lösung stufenspezifischer didaktischer Probleme

noch zur Evaluation eigener Ansätze ist die Primarstufendidaktik zwingend auf die Allgemeine Didaktik angewiesen.

Für die bildungstheoretische Rechtfertigung stufendidaktischer Konzepte besitzt die kritisch-konstruktive Didaktik keinen Alleinvertretungsanspruch. Hier kann die Primarstufendidaktik, sofern sie bildungstheoretisch argumentiert, Anleihen bei der Allgemeinen Erziehungswissenschaft machen. Darüber hinaus kann die Primarstufendidaktik von der Allgemeinen Didaktik keinen Erkenntniszugewinn und -fortschritt erwarten, da allgemeindidaktische Reflexionen infolge des Insistierens auf generalisierbare Aussagensysteme sich jenseits der Grenzen stufenspezifischer Besonderheiten und Fragestellungen bewegen und demzufolge für deren wissenschaftliche Bearbeitung unergiebig sind. Zudem erscheint die Allgemeine Didaktik als Instanz zur Evaluation primarstufendidaktischer Positionsannahmen ungeeignet, denn deren empirische Bewährung lässt sich nicht auf der Basis von Theoriekonstruktionen überprüfen, die sich wegen ihres formalen Charakters einer Kontrolle durch Wirkungsforschung entziehen.

Da sich kein eigenständiges Leitthema und Aufgabengebiet identifizieren lässt, das die Allgemeine Didaktik in Alleinzuständigkeit und gewinnbringend für die Lösung stufendidaktischer Probleme bearbeiten könnte, ist sie – zumindest von der Warte der Primarstufendidaktik aus betrachtet – entbehrlich. Ungeachtet eines solchen Fazits kann man natürlich für den Fortbestand der Allgemeinen Didaktik votieren, weil man jenseits spezialisierter Didaktiken die Gesamterfassung aller Aspekte des schulischen Lehrens und Lernens in einer Art Supertheorie für unabdingbar erachtet. In diesem Fall operiert man allerdings mit Ganzheitsintentionen, die in Lehrer- und Pädagogenkreisen zwar Zustimmung finden mögen, die aber wissenschaftlich dubios sind.

Literatur

Dietrich, I. (1994). "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" – Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In M. A. Meyer & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 235–242). Weinheim: Beltz.

Eckhardt, K. & Konetzky, S. (Hrsg.). (1928). *Grundschularbeit vom Kinde aus*. Langensalza: Beltz.

Einsiedler, W. (2001). Grundlegende Bildung. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, W. R. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 184–194). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., Keck, W. R. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (2001). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Graumann, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.

Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

Jeziorsky, W. (1972). *Einführung in die Unterrichtslehre der Grundschule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Primarstufendidaktik und Allgemeine Didaktik

- Kahlert, J.** (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keck, R. W.** (1990). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Überlegungen aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In R. W. Keck, W., Köhnlein & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandesaufnahme und Analyse* (S. 22–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W.** (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 10, 450–471.
- Klafki, W.** (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 11–31). Kiel: IPN.
- Klafki, W.** (1994). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In M. A. Meyer, & W. Plöger (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (S. 42–64). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W.** (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Knauf, T.** (2001). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kochan, D.** (Hrsg.). (1972). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lauterbach, R., Köhnlein, W., Spreckelsen, K. & Klewitz, E.** (Hrsg.). (1992). *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel.
- Lichtenstein-Rother, I. P. & Röbe, E.** (1982). *Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Meyer, M. A. & Plöger, W.** (Hrsg.). (1994). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Neuhaus, E.** (1994). *Reform der Grundschule. Darstellung und Analyse auf dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse* (6. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. & Neumann, D.** (1995). Ausbildungskonzepte für den Primarstufenlehrer. In K. P. Hemmer et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter* (S. 126–137). Stuttgart, Dresden: Klett.
- Peterssen, W. H.** (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Reich, K.** (2002). *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Rossbach, G.-H., Nölle, K. & Czerwenka, K.** (Hrsg.). (2001). *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten in der Grundschule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitt, R.** (1996). *Ausbildung für die Grundschule. Studium – Vorbereitungsdienst – Fort- und Weiterbildung*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.

Autorin

Margarete Götz, Prof. Dr., Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Universität Würzburg, Wittelsbacherplatz 1, D-97074 Würzburg, margareta.goetz@mail.uni-wuerzburg.de