

Plöger, Wilfried

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung

Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 82-94



Quellenangabe/ Reference:

Plöger, Wilfried: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 1, S. 82-94 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324547 - DOI: 10.25656/01:32454

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324547>

<https://doi.org/10.25656/01:32454>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 1 / 1991

Jörg Schlee

Denkfallen

Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte

4

Wer Schülerinnen und Schülern in ihren individuellen Besonderheiten gerecht werden will – und die Sonderpädagogik will dies ja in besonderer Weise –, der sollte immer wieder prüfen, ob die verwendeten Begriffe und die theoretischen Konzepte angemessen sind oder ob sie unzureichende oder gar gefährliche Zuschreibungen bewirken können. Dieser Aufsatz will dazu herausfordern, die Gültigkeit der gängigen sonderpädagogischen Konzepte zu überprüfen. – Über Reaktionen wird die „Deutsche Schule“ gern berichten!

Hans Jürgen Apel

Bildungschancen für alle

Neuere Literatur über besondere pädagogische Maßnahmen

15

Unter welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler mit ungewöhnlichen Lernvoraussetzungen am besten unterrichtet werden können, wann und wie sie am besten lernen, das sind Fragen, mit denen sich die Erziehungswissenschaft in jüngster Zeit intensiver beschäftigt. Diese Sammelrezension versucht, einen Überblick über die Ergebnisse zu gewinnen und eine vorläufige Bilanz zu ziehen.

Gerhard Duismann und Klaus Klattenhoff

Allgemeine Bildung auch für „Lernbehinderte“

Über eine Alternative zur Sonderschule

24

Gesellschaftliche Veränderungen und ökonomische Entwicklungen sollten immer wieder dazu veranlassen, die vertrauten Konzepte des Lehrens und Lernens zu überdenken. Die drohenden Ausgrenzungen am „unteren“ Rand des Leistungsspektrums machen dies gegenwärtig besonders dringend. Ein neu zu bestimmendes Konzept der „Allgemeinbildung“ muß den Besonderheiten und Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Auch Kinder und Jugendliche, die in der Schule z. B. durch besondere Interessen oder eine raschere Lernfähigkeit auffallen, stellen die Lehrenden vor besondere Herausforderungen: Wie können sie diesen Schülerinnen und Schülern so gerecht werden, daß sie in ihren individuellen Möglichkeiten nicht unterfordert werden und zugleich in gemeinsame Lernprozesse der Gruppe eingebunden bleiben. Entsprechende Lernangebote erfordern eine innovative Schulkultur.

Detlef H. Rost

Sonderklassen für besonders Begabte?

Fördermaßnahmen für Grundschulkinder im Urteil von Eltern und Lehrenden

51

Daß Kinder mit besonderen Begabungen am besten in eigenen Lerngruppen unterrichtet werden könnten – dies erweist sich als eine Erwartung, die von der Mehrheit der betroffenen Eltern und Lehrenden nicht geteilt wird –, jedenfalls dann nicht, wenn der Unterricht in flexibler und differenzierter Weise auf die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler eingeht.

Gerd Schweizer

Der curriculare Standort der informationstechnischen Grundbildung 68

Auf ein Grundkonzept für die informationstechnische Grundbildung haben sich die Bildungspolitiker inzwischen geeinigt. Nicht geklärt ist indes, wo und mit welchen Inhalten die Ziele dieses neuen Unterrichtsbereichs verwirklicht werden können. Aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen alternativen Möglichkeiten entwickelt der Autor den Vorschlag, die ITG in der Arbeitslehre anzusiedeln.

Wilfried Plöger

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik

Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung

82

Theoretiker der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktiken haben sich zwar immer wieder ihrer wechselseitigen Wertschätzungen vergewissert, in der Praxis haben sie sich aber eher „auseinandergelebt“ – keineswegs zum Vorteil der gemeinsamen Sache. Die Ursachen dieser Entwicklung werden diskutiert, um Barrieren auszuräumen, die einer Wiederannäherung im Wege stehen, dort aber nicht stehen sollten.

Dorle Klika

Höhere Töchterschulen – wozu haben sie qualifiziert, wozu haben sie sozialisiert?

95

Daß Mädchen lange Zeit von höherer Bildung ausgeschlossen waren, ist oft untersucht und beklagt worden. Nur wenigen war es gleichwohl auch schon im 19. Jahrhundert vergönnt, eine höhere Töchterschule zu besuchen. Anhand detaillierter Quellen wird hier untersucht, was die Töchter dort in Französisch, in „Naturkunde“, in „Rechnen“ und in „Deutsch“ gelernt haben. Es zeigt sich überraschenderweise (?), daß das Bildungsprogramm der Mädchen dem der Jungen keineswegs unterlegen gewesen ist.

Norbert Schwarte und Henning Schüler

Über die Schwierigkeit, Diesterweg zu ehren

Ein offener Brief an den Präsidenten des Diesterweg-Komitees

112

Horst F. Rupp

Fr. A. Diesterweg – zwischen Legitimation und Provokation

117

Zu Ehren von Friedrich A. Diesterweg hatte die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Ost-Berlin zu dessen 200. Geburtstag am 29. 10. 1990 zu einem Kongreß geladen. Wie schwer es den Repräsentanten des alten Systems offenbar fällt, sich konsequent auf die neuen Zeiten einzustellen, machen zwei Berichte deutlich, die über diesen Anlaß hinaus grundsätzliche Fragen aufwerfen.

Nachrichten und Meinungen:

121

- Kirche, Schule und Staat in Ungarn
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Neuerscheinungen:

123

- Hermann Giesecke: Einführung in die Pädagogik
- Herwart Kemper: Schule und bürgerliche Gesellschaft
- Wolfgang Keim (Hg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus;
Wolfgang Keim: Erziehung im Nationalsozialismus
- Achim Leschinsky und Karl Ulrich Mayer (Hg.): The Comprehensive School Experiment Revisited. Evidence from Western Europe
- Ariane Garlichs: Alltag im offenen Unterricht
- Gertrud Hirsch: Biographie und Identität des Lehrers
- Karlheinz Ingenkamp: Pädagogische Diagnostik in Deutschland 1835–1932

Wilfried Plöger

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik

Ein Plädoyer für ihre Wiederannäherung

Das Gespräch zwischen den Vertretern der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik ist in den 50er und 60er Jahren intensiv gepflegt worden. Als eindrucksvolles Zeugnis für die *Bereitschaft des Aufeinanderhörens* und für die gemeinsame Suche nach Lösungen darf man die Diskussionen auf den beiden Tagungen des „Arbeitskreises der Pädagogischen Hochschulen“ in Tübingen (1959) und Trier (1962) ansehen. Besonders treffend hatte W. Klafki in seinem in Trier gehaltenen Vortrag („Das Problem der Didaktik“) die zukunftsweisende Leitidee möglicher Zusammenarbeit formuliert:

„Zu verabschieden ist die Vorstellung irgendeiner Art von Hierarchie der miteinander Sprechenden, zu verabschieden damit auch die Vorstellung, als könne hier an irgendeiner Stelle das Verhältnis der Ableitung oder der Anwendung walten, dergestalt, daß etwa die Allgemeine Didaktik, sich ihrerseits vermeintlich aus einer vorweg formulierten Bildungstheorie herleitend, Prinzipien entwickeln könnte, aus denen die Besondere Didaktik . . . und . . . die Fachdidaktiken ihre Ergebnisse abzuleiten vermöchten, oder als könnte die Allgemeine Didaktik Erkenntnisse zutage fördern, welche jene anderen didaktischen Disziplinen nur auf ihr besonderes Gegenstandsfeld anzuwenden bräuchten, um gültiger Erkenntnisse sicher zu sein. Solchen Vorstellungen gegenüber gilt es zu betonen, daß das Gespräch zwischen den Sachwaltern der verschiedenen Abstraktionsebenen didaktischen Denkens als ein Verhältnis partnerschaftlich verbundener und aufeinander angewiesener Gleichberechtigter verstanden werden muß“ (Klafki 1963, S. 27).

Signalisierte diese programmatische Formel die Gesprächsbereitschaft der Allgemeinen Didaktik gegenüber der Fachdidaktik, so *gerieten nun die Fachdidaktiker in Zugzwang* und hatten ihrerseits ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik näher zu bestimmen. In dieser indirekten Aufforderung lag allerdings auch eine historische Chance, die die Fachdidaktiker zu nutzen wußten. Sie erklärten die Fachdidaktik zu einer eigenständigen Disziplin, die ihre Legitimation aus der zu leistenden Vermittlung von Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft(en) schöpfen sollte. Diese eigentümliche Zwischenstellung wurde von fachdidaktisch interessierten Pädagogen und Fachdidaktikern bis zu Beginn der 70er Jahre akzeptiert, wie ein Blick in die einschlägige Literatur dokumentiert (s. z. B. Regenbrecht 1963, Otto 1970, Klein 1970, Kopp 1970, Kerstiens 1970).

Die beiderseitigen Bekräftigungen des partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik blieben nicht bloßes Programm, sondern schlugen sich gerade in der *fachdidaktischen Theoriebildung* in entsprechenden neuen Konzeptionen nieder. Ehemals vernachlässigte Fragen, wie etwa die nach den Bildungsinhalten, der begründeten Stoffauswahl oder der Stellung eines Unterrichtsfaches im Fächerkanon

gewannen nun an Bedeutung. Die zu Beginn der 60er Jahre entwickelten fachdidaktischen Konzeptionen versuchten diese Fragen vor allem mit dem terminologischen Instrumentarium der bildungstheoretischen Didaktik fachspezifisch zu formulieren und zu beantworten. Aus heutiger Sicht erscheint es deshalb gerechtfertigt zu sagen, daß die bildungstheoretische Didaktik den Fachdidaktikern den Weg in die Eigenständigkeit gewiesen hat; ohne die entsprechenden begrifflichen Vorleistungen der bildungstheoretischen Didaktik wäre der Diskussionsstand in den fachdidaktischen Disziplinen nicht in dem bekannten Maße vorangetrieben worden.

1. Der Weg in die Trennung

Auf dem Hintergrund der hier skizzierten ehemals üblichen Kooperationsbereitschaft zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik und der daraus hervorgegangenen Produktivität in der fachdidaktischen Theoriebildung ist es erstaunlich und bedauerlich zugleich, daß das Gespräch zwischen diesen Disziplinen derzeit ausbleibt. Ch. Keitel spricht sogar von der „Disparatheit von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik“ (Keitel 1983, S. 602). Wenngleich diese Kennzeichnung in ihrem pauschalen Anspruch nicht für alle Fachdidaktiken gleichermaßen gelten kann, so trifft sie doch die Grundtendenz, daß die ursprüngliche Verständigungsbereitschaft nicht mehr gegeben ist. Dafür lassen sich einige Indizien anführen:

(1) *In den neueren allgemeindidaktischen Theorien kommt das Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Regel nicht zur Sprache.* Als Ausnahme läßt sich lediglich die bildungstheoretische Didaktik anführen. Allerdings zeichnet sich auch hier eine gewisse Veränderung im Anspruch ab. So fordert W. Klafki zwar, daß Fachdidaktiken „als wissenschaftliche Disziplinen im Grenzbereich oder besser: im Beziehungsfeld von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften bzw. allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften entwickelt werden müßten“ (Klafki 1985, S. 37), und gesteht ihnen auch das Recht auf Verifikation und Falsifikation zu, da „Antworten auf die allgemeindidaktisch gestellten Fragen . . . nur unter Zuhilfenahme bereichs- und fachspezifischer Erkenntnisse gefunden werden könnten“ (Klafki 1985, S. 209). Für die von ihm entwickelten allgemeindidaktischen Fragedimensionen nimmt er aber zunächst in Anspruch, „daß sie auch für die bereichs- und fachdidaktischen Überlegungen verbindlich sind. Ob dieser Anspruch zu Recht erhoben wird, muß allerdings in der Diskussion mit den Bereichs- und Fachdidaktiken immer wieder neu geklärt werden“ (ebd., S. 209). Die von Klafki ehemals zugestandene Gleichwertigkeit scheint nun eher in ein dependentes Verhältnis umzuschlagen.

(2) *Die meisten Einführungen in die Allgemeine Didaktik bescheiden sich in der Regel mit der Darstellung allgemeindidaktischer Theorien und mit der Beurteilung der Reichweite und Grenzen der verschiedenen Ansätze – das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bleibt unthematisiert.* Lediglich in der Einführung von K. Aschersleben ist ein umfangreicheres Kapitel zu finden, das einen informativen Überblick über den Forschungsstand der verschiedensten Fachdidaktiken gibt und von daher auch

auf Beziehungen zur Allgemeinen Didaktik verweist (s. Aschersleben 1983, S. 28 bis 57). Gründe für die mangelnde Gesprächsbereitschaft werden dabei aber nicht eruiert.

(3) Als ein weiteres Indiz für das verstummte Gespräch zwischen den beiden Disziplinen darf man die bisher *verhaltene Rezeption der neueren allgemeindidaktischen Modelle* anführen. Während die Fachdidaktiken der gesellschafts- und geisteswissenschaftlichen Fächer die neu konzipierten Ansätze der bildungstheoretischen (kritisch-konstruktiven) und lerntheoretischen Didaktik (Hamburger Modell) zumindest partiell auf mögliche Impulse hin befragen (s. z. B. Claußen 1985, Dörr 1981, Giesecke 1978, Wittenbruch 1983, Schmiederer 1977⁶), haben die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen diese Chance bisher nicht wahrgenommen. Für sie gilt besonders, was Aschersleben insgesamt für die fachdidaktischen Forschungsschwerpunkte und für die darauf bezogenen Veröffentlichungen konstatiert: Sie beschäftigen sich in erster Linie „mit der Sachanalyse von Unterrichtsgegenständen, das heißt, mit ihren fachwissenschaftlichen Aspekten, in zweiter Linie mit der Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Musterentwürfe für die Praxis, mit Lernerfolgskontrollen und mit Fragen der Legimitation von Unterrichtszielen, seltener mit unterrichtsmethodischen oder -organisatorischen Problemen“ (Aschersleben 1983, S. 56). Die Frage nach der Anregungsfunktion allgemeindidaktischer Modelle bleibt also durch die vorrangig fachwissenschaftliche Orientierung unbeachtet.

(4) Mit Blick auf die *Praxis der Unterrichtsplanung* ist festzustellen, daß allgemeindidaktische Modelle nicht die entscheidende Leitfunktion für Planungsprozesse haben, die die Didaktiker für diese Modelle in Anspruch nehmen. „Analysen von Examenslehrentwürfen über mehrere Jahre hinweg bestätigen, daß die Kandidaten in ihren ‚Vorbesinnungen‘ durchaus die jeweils aktuellen Argumentationen aus der didaktischen Diskussion im Rahmen der gängigen Vorbereitungsschemata apologetisch für ihre Einfälle zu nutzen wissen. Was im Anschluß an derlei Bekenntnisse unter dem Stichwort ‚Stundenverlauf‘ notiert wird, ist so sehr den Traditionen einer didaktischen Subkultur verpflichtet, daß die im Rahmen didaktischer Modelle getätigten ‚Vorbesinnungen‘ als geradezu beliebig auswechselbar erscheinen“ (Hiller 1980, S. 134). Der Grund dafür, daß allgemeindidaktische Modelle im wesentlichen die äußere Legimitation von Planungsentwürfen abgeben, in diese aber nicht inhaltlich eingehen, dürfte in einer *mangelnden Vermittlung seitens der Fachdidaktiken* liegen; die Fachdidaktiker haben es versäumt, diese Modelle auf die Planung von Fachunterricht hin auszulegen und dadurch auf ihre Tragfähigkeit hin zu überprüfen. Insofern darf auch dieser Sachverhalt als Indikator für das abgebrochene Gespräch zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik gewertet werden.

(5) Schließlich ist auch die äußerst geringe Zahl der Publikationen, in denen das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik selbst thematisiert wird, ein signifikanter Anhaltspunkt: Seit Ende der 70er Jahre liegen nur wenige Schriften vor, die das Interesse am Gespräch zwischen den beiden Disziplinen wachzuhalten versuchen.

2. Die Ursachen der Trennung

Die Gründe, die die gegenwärtige Situation mitverursacht haben, sind zumindest so vielfältig und verschieden, wie die hier genannten Anhaltspunkte es vermuten lassen. Sie mögen etwa aus Inkonsistenzen in der Theoriebildung, aus einer unzureichenden Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, aus der mangelnden Aufnahmebereitschaft des Praktikers oder aus institutionellen Fehlformen resultieren. Entscheidend und offensichtlich nachweisbar dürften aber drei Gründe sein, die für sämtliche aufgeführten Indizien maßgeblich sind:

2.1 Die „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerbildung

Die „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerbildung ist als ein langwieriger Prozeß anzusehen, dessen Beginn spätestens Ende des 19. Jahrhunderts einsetzt und der mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten zu einem vorläufigen Ende gekommen ist. Im Hinblick auf die Frage, wie die gegenwärtige Disparität von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik zu erklären sei, erscheint die von Beckmann vorgenommene Modellierung der geschichtlichen Entwicklung der Volksschullehrerbildung aufschlußreich. Danach lassen sich seit dem 19. Jahrhundert *vier Phasen* der Entwicklung unterscheiden:

Die *1. Phase* erstreckt sich in etwa auf die *2. Hälfte des 19. Jahrhunderts*: Die in der Regel als Meisterlehre veranstaltete methodische Ausbildung ging der fachlichen Ausbildung zeitlich voraus. Beide Stränge blieben daher weitgehend isoliert (s. Beckmann 1968, S. 44 ff.).

Die *2. Phase* fällt in die *ersten Jahrzehnte unseres Jahrhunderts*: Im Zuge der Diskussion des Verhältnisses von Theorie und Praxis wurde nun die Erziehungswissenschaft das zentrale Studienfach. Zudem studierte der angehende Volksschullehrer auch Philosophie, Psychologie und Soziologie (s. Beckmann 1968, S. 131). Die fachliche Fundierung versuchte man durch die Einführung eines Wahlfaches voranzutreiben.

Die *3. Phase* setzt mit der *Nachkriegszeit* ein: Seit Beginn der 50er Jahre wurden nach und nach detaillierte allgemeindidaktische Modelle entwickelt (zuerst die bildungstheoretische, dann die lerntheoretische und schließlich die informationstheoretische Didaktik); in ihnen spiegelte sich die wachsende Differenzierung in der wissenschaftstheoretischen Diskussion wider. Die Ausbildung zum Volksschullehrer oblag in den meisten Bundesländern den Pädagogischen Hochschulen. Das dort zunächst übliche Grundmodell sah das Studium eines Wahlfaches und mindestens fünf weiterer Fächer (darunter Deutsch und Rechnen) vor und wurde im Laufe der Zeit modifiziert.

„Das Wahlfach wurde nach Anspruch und Umfang erheblich verstärkt und neben oder auch vor den Grundwissenschaften vielfach zum Schwerpunkt des Studiums. Wahlfächer wurden nun in zunehmendem Maße als wissenschaftliche Bezugsdisziplinen von Unterrichtsfächern verstanden; zugleich begann Mitte der 50er Jahre ein Prozeß der Entwicklung der ‚fachlichen Unterrichtslehren‘ zu wissenschaftlich anspruchsvollen Fachdidaktiken“ (Klafki 1976, S. 269).

Im Zusammenhang damit wurde die Anzahl der zu studierenden Fächer bald

auf zwei bis vier reduziert. Trotz der Forcierung des fachwissenschaftlichen Studiums, die ja auch immer mit der Gefahr einhergeht, daß der Lehramtsstudent zu sehr die didaktische Bedeutsamkeit des Stoffes für die Gegenwart und Zukunft des Schülers aus dem Auge verliert, ist es nämlich nicht zu einer Trennung zwischen Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik gekommen. Denn die allgemeindidaktischen Ansätze, vor allem die bildungstheoretische Didaktik, ermöglichten eine sinnvolle Abstimmung von fachwissenschaftlichen und didaktischen Interessen. Die Diskussion dieser Zeit war primär durch Fragen nach der Struktur der Bildungsinhalte, dem Sinn der Schulfächer, deren Stellung im Fächerkanon und deren Verhältnis zu den Fachwissenschaften bestimmt. Die Konzentration auf derartige Problemkreise stellte auch die eingangs erwähnte Gesprächsbasis dar. Besonders förderlich war dabei die institutionelle Organisation der Pädagogischen Hochschulen. An ihnen „hatte sich bis dahin – schon wegen ihrer Übersichtlichkeit, der Bekanntheit der Hochschullehrer untereinander und vor allem wegen der Betreuung studentischer Praktika durch jeden Hochschullehrer – regional und überregional eine lebhafte Diskussion zwischen Fachwissenschaftlern in der Lehrerbildung und Erziehungswissenschaftlern ergeben. Fragen der Allgemeinen Didaktik wurden für die einzelnen Fächer konkretisiert“ (Roth, L. 1980, S. 24).

Die 4. Phase zeichnete sich seit Anfang der 70er Jahre ab, führte zu tiefgreifenden Änderungen in der Lehrerbildung und ist als wichtiger Faktor für das gegenwärtige Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik anzusehen. Durch die beabsichtigte *Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten*, die bis heute allerdings nicht flächendeckend in allen Bundesländern (z.B. in Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg) realisiert wurde, vereinheitlichte man die Ausbildungsmodi der Volksschul- und Gymnasiallehrer und gliederte sie zum Teil an. Die Motive für diese Integration sind zweifelsohne vielfältig und vielschichtig. Neben bildungsökonomischen Gründen sind aber in erster Linie bildungspolitische Argumente maßgeblich gewesen. Vor allem hatte sich die Einsicht durchgesetzt, „daß zwei Entwicklungen im Bildungswesen in sich demokratisch verstehenden Gesellschaften auf längere Sicht unaufhaltsam sind und entsprechende Konsequenzen in der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der Lehrerbildung erfordern: die Auswirkung bisher getrennter Schularten – Hauptschule, Realschule, Gymnasium einerseits und Berufsschule andererseits – und bisher getrennter Hochschulen (Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen usw.)“ (Klafki 1976, S. 270).

Besonders prägend für den Prozeß der Integration und bestimmend für das sich daraus entwickelnde Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik waren die *Empfehlungen im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates*. Darin wurde die fachliche Ausbildung der Lehrer als erstrangige Aufgabe angesehen. Vom Umfang her seien zu dieser Ausbildung „die allgemeinen Grundlagen einer Fachdisziplin, die Struktur ihrer Methoden und die erforderlichen Fertigkeiten“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 225) zu zählen. In dieser Hinsicht sollte zwischen der Ausbildung von Primarstu-

fen- und Sekundarstufenlehrern kein prinzipieller Unterschied bestehen: „Die Forderung nach einem wissenschaftlichen Fachstudium für alle Lehrer ist zugleich eine Forderung nach Orientierung des Fachstudiums an den später zu erteilenden Unterricht. Lehrer für die Sekundarstufe II müssen ein intensives Fachstudium mit größerem Zeitaufwand betreiben, Lehrer der Primarstufe werden ebenso intensiv, aber mehr exemplarisch in das wissenschaftliche Fachstudium eindringen. Eine oberflächlich enzyklopädische Bildung für den Lehrer ist in jedem Falle abzulehnen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 228f.).

In engem Zusammenhang mit der Betonung der fachwissenschaftlichen Bildung wurden dann auch Stellung und Aufgaben der einzelnen Fachdidaktiken beschrieben: „Fachdidaktik ist im Fach verwurzelt. Sie verbindet das Fach mit der Schulpraxis“ (ebd., S. 225). Zu ihrem Aufgabenbereich gehörte es,

- „1. festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen;
 2. Modelle zum Inhalt, zur Methodik und zur Organisation des Unterrichts zu ermitteln, mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden;
 3. den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob er den neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht, und gegebenenfalls überholte Inhalte, Methoden und Techniken des Unterrichts zu eliminieren oder durch neue zu ersetzen;
 4. erkenntnistheoretische Vertiefung anzuregen und fächerübergreifende Gehalte des Faches beziehungsweise interdisziplinäre Gesichtspunkte zu kennzeichnen“.
- (Ebd., S. 225f.)

Dieser Katalog von Aufgaben läßt deutlich erkennen, daß das Verständnis des Fachdidaktikers von seiner Disziplin und vom zugehörigen Fachunterricht maßgeblich durch den Gegenstand und die Methoden der jeweiligen fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplin bestimmt werden sollte. Unterricht mußte daher streng wissenschaftsorientiert geplant und durchgeführt werden; dementsprechend war eine ständige Revision der Lehrpläne erforderlich, um den Unterrichtsstoff an die „neuesten Erkenntnisse der fachwissenschaftlichen Forschung“ anzugleichen.

Für das gegenwärtige Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik sind diese Forderungen des Bildungsrates mitentscheidend gewesen. Aus pädagogischer Sicht fiel man damit *hinter den Erkenntnisstand der 60er Jahre zurück*: Der Konsens zwischen den Vertretern der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik hatte bis dahin die Notwendigkeit der didaktischen Reflexion und Begründung von Unterricht in den Vordergrund gestellt; fachwissenschaftliche Inhalte mußten demnach erst im Hinblick auf die gegenwärtige und zukünftige Situation des Schülers ausgewiesen werden. Nach den Empfehlungen des Bildungsrates schien dies nun eine eher unbedeutende Aufgabe zu sein. Diese Ansicht kam vielen Fachdidaktikern offensichtlich gelegen. Die hinsichtlich der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten diskutierte Frage der Zuordnung der Fachdidaktiken zum erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fachbereich oder zur Fachwissenschaft wurde bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Bremen, Hamburg) einheitlich gelöst, indem man sich für eine Fach-zu-Fach-Zuordnung entschied. Die Fachdidaktiken sind seit dieser Zeit Bestandteil

einer fachwissenschaftlichen Fakultät. Für die Vertreter der Fachdidaktik war es nun eine Reputationsfrage, sich eher als Fachwissenschaftler oder als Pädagoge zu verstehen. Kollegiale Anerkennung war ihnen in der Regel nur sicher, wenn sie sich der Fachdisziplin verbunden fühlten und sich darin durch entsprechende Publikationen auswiesen. Dadurch schwand aber auch zwangsläufig das Interesse an der Pädagogik (s. S. 10 oben) und an der Allgemeinen Didaktik. Insofern darf man die letzte Phase der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung, organisatorisch durch den Integrations- und Vereinheitlichungsprozeß vollzogen, als einen entscheidenden Faktor für das gegenwärtig ausbleibende Gespräch zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik anführen.

2.2 Die unkritische Rezeption der allgemeindidaktischen Theorie

Die derzeit fehlende Gesprächsbereitschaft zwischen den Vertretern der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik ist mit rein organisatorischen Gründen wie denen der Integration nicht hinlänglich zu erklären. Denn unter diesem vereinzelt Aspekt bleibe es unverständlich, *warum die meisten Fachdidaktiker für den Anschluß an die fachwissenschaftliche Fakultät votierten* und sich nicht für die Zuordnung zum erziehungswissenschaftlichen Fachbereich entschieden haben. Die schnelle Entschlossenheit und das nahezu einheitliche Wahlverhalten lassen einen tieferliegenden Grund vermuten. Es drängt sich nämlich die Frage auf, ob die Vertreter der Fachdidaktik die allgemeindidaktischen Theorien in ihrer Reichweite schon zur Zeit des intensiven Austausches mit der notwendigen kritischen Distanz rezipiert haben. Auffällig ist in dieser Hinsicht zumindest die Tatsache, daß die Fachdidaktiker verschiedene Modelle zu verschiedenen Zeiten bevorzugt haben. In den einzelnen Fachdidaktiken wurden nämlich – je nachdem, welches allgemeindidaktische Modell die Diskussion bestimmte – Konzeptionen entwickelt, die sich in der Regel eben nur als fachdidaktische Konkretisierung dieses einen Modells erwiesen. So stehen beispielsweise seit dem Ende der 60er Jahre im Bereich der Sportdidaktik – um diese hier als Beleg heranzuziehen – verschiedene fachdidaktische Positionen unverbunden nebeneinander, weil sie sich jeweils auf andere allgemeindidaktische Ansätze beziehen, etwa auf die bildungstheoretische Didaktik (z. B. Hecker 1970), auf die lerntheoretische (z. B. Brettschneider 1975), auf die informationstheoretische (z. B. Ungerer 1979) oder auf die Curriculumtheorie (z. B. Funke 1979). Problematisch ist dabei vor allem der Sachverhalt, daß der einzelne Ansatz nicht im Verhältnis zu den anderen relativiert, sondern für sich genommen eher verabsolutiert wird.

Losgelöst von diesem fachdidaktischem Beispiel ist daher im Hinblick auf das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik zu fordern: Der Fachdidaktiker muß sich darüber Klarheit verschaffen, daß allgemeindidaktische Modelle nur „bestimmte Dimensionen und Kriterien des Unterrichts bzw. der Unterrichtsplanung“ benennen und daher auch nur „bestimmte unterrichtliche Probleme sagbar“ (Wittenbruch 1983, S. 56) machen. Denn als Modelle können didaktische Theorien „jeweils nur Stücke eines komple-

zen fachdidaktischen Problemfeldes in den Blick nehmen“ (Hecker/Küpper 1984, S. 38).

Parallel zur Haltung der Fachdidaktiker gegenüber allgemeindidaktischen Modellvorgaben muß auch deren *Umgang mit den Theoriekonjunkturen der jeweiligen fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen* gesehen werden. Exemplarisch läßt sich das etwa am Wandel sprachdidaktischer Konzeptionen belegen. Dominierte im Deutschunterricht bis etwa 1965 eine Spracheroziehung, die weitgehend den Theorien „inhaltsbezogener Grammatik“ (Weisgerber u. a.) folgte und bei der durch gestalts-, inhalts-, leistungs- und wirkungsbezogene Sprachbetrachtung sprachliches Wachsen, Können, Wissen und Wollen gefördert werden sollte“ (Ulrich 1983, S. 58), so gewann bald die soziolinguistische Forschung einen hohen Einfluß: Sprachunterricht bekam seinen primären Sinn in der Frage, inwiefern die durch die Zugehörigkeit zu einer niederen sozialen Schicht geprägte Sprach- und Handlungsfähigkeit kompensiert werden könnten. Ab Mitte der 70er Jahre geriet dann dieser „emanzipatorische Sprachunterricht“ durch neuere psycho- und pragmalinguistische Ansätze in die Kritik. Diese Theorien begreifen Sprache als Handeln, das durch die Situation, in der Menschen kommunizieren, zum Ausdruck kommt und bestimmt wird. Aufgabe des Deutschunterrichts sollte es nun sein, die kommunikative Kompetenz des Schülers in konkreten Situationen zu fördern. Die jeweilige Präferenz für die spezifische sprachtheoretische Ausrichtung und die gleichzeitige Vernachlässigung der anderen hat sich dann auch nahezu zwangsläufig in der Konzeption von Sprachbüchern niedergeschlagen.

Beide Fehlformen fachdidaktischen Denkens und Handelns, die unkritische Anlehnung an ein einzelnes allgemeindidaktisches Modell einerseits und die nicht minder unkritische Rezeption fachwissenschaftlicher Theorien andererseits, sind darauf zurückzuführen, daß der Modellcharakter der zu Rat gezogenen Ansätze erkenntnistheoretisch unreflektiert blieb. Diese fehlende Relativierung hatte zur Konsequenz, daß „der jeweilige aspekthafte Zugewinn rationaler Einsicht wegen des gleichzeitigen Verlustes bereits vorhandener Wissens- und Erfahrungsbestände in seiner intendierten Wirkung als Erweiterung der Rationalität didaktischen Handelns praktisch immer wieder aufgehoben“ wird. „Die Fachdidaktik setzt sich damit selbst dem Zwang aus, den Anspruch theoretischer Gültigkeit mit jedem Paradigmenwechsel auf einer hohen Abstraktionsebene neu zu begründen“ (Legler 1983, S. 590).

2.3 Der allumfassende Anspruch der allgemeindidaktischen Theorien

Neben dem mangelnden Interesse der Fachdidaktiker an einer pädagogischen Begründung des Fachunterrichts einerseits und ihrem unkritischen Rezeptionsverhalten gegenüber den Konzepten der Allgemeinen Didaktik andererseits ist die gegenwärtige Situation aber auch in hohem Maße durch die *Motive und inhaltlichen Schwerpunkte* mitbestimmt, die für die Forschungsarbeit in der *Allgemeinen Didaktik* maßgeblich sind. Die Entstehungsgeschichte der allgemeindidaktischen Modelle zeigt, daß es zunächst

darauf ankam, „Lehrerstudenten ein Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, mit dem sie Unterricht analysieren und im Gefolge auch planen können“ (Lütgert 1981, S. 579). Dieses pragmatische Interesse stand anfänglich deutlich im Vordergrund, war aber immer schon verwoben mit der Absicht, das konstruierte Modell theoretisch zu legitimieren, also „die vorgelegten Analyse- bzw. Planungsmodelle mit der jeweils von den Autoren vertretenen Bildungs- bzw. Unterrichtstheorie zu verbinden, um von dieser Konzeption Legitimationen für eine angemessene Unterrichtsplanung zu gewinnen“ (ebd.). Im Laufe der Zeit haben sich die Akzente allerdings deutlich verschoben: „Die theoretisch-legitimierende Wurzel wuchert, die pragmatische verdorrt, d. h., die ursprüngliche Funktion der Modelle, Lehrerstudenten und Lehrer für den Unterricht handlungsfähig zu machen, geht verloren“ (ebd.).

Dieser Tatbestand hat zweifelsohne mit dazu beigetragen, daß der „Fachdidaktiker vor Ort“, der Lehrer, dazu neigt, für die Planung einzelner Unterrichtsstunden eher auf die enorm angestiegene Kompendienliteratur zurückzugreifen als sich an allgemeindidaktischen Modellen zu orientieren. Dadurch aber wird vom Lehrenden die Bedeutung der theoretischen Legitimation verkannt oder sogar ausgeblendet. Es besteht zu wenig Einsicht in die Notwendigkeit, „didaktische Argumentationsebenen zu unterscheiden. Die Argumentation im Hinblick auf die Einzelstunde kann eines sein, die Argumentation, die darauf zielt, z. B. bestimmte Inhalte des Faches zu legitimieren, ist ein anderes; letztere kann nicht an jeder Unterrichtseinheit oder ihrer Planung wiederholt werden. Wollte man darauf verzichten, solche Legitimationen vorzutragen, hieße das, einen Zustand zu begünstigen, in dem die Lehrer blind oder nur noch aufgrund von Verordnungen handeln“ (Otto 1983, S. 539). So gesehen darf Lütgerts Vorwurf an die Vertreter der Allgemeinen Didaktik nicht dazu führen, daß in Zukunft die „theoretisch-legitimierende Wurzel“ verdorrt.

Für das gegenwärtige Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik ist es deshalb nicht so sehr entscheidend, daß die theoretische Legitimation im Vordergrund steht, sondern *wie* diese im einzelnen vorgetragen wird. Denn mit dem letzteren, also der Art und Weise der theoretischen Begründung, hängt nämlich der *Anspruch* zusammen, *mit dem die Allgemeine Didaktik* – auch implizit gegenüber der Fachdidaktik – *auftritt*. Unverkennbar ist in dieser Hinsicht die Tendenz, wonach die einzelnen Autoren weniger die spezifische Perspektive kennzeichnen, unter der bestimmte Fragestellungen und Problemkreise ausgewählt und erörtert werden, sondern vielmehr den Anspruch erheben, *alle wesentlichen* Faktoren des unterrichtlichen Lehr-/Lernprozesses thematisieren zu können. Diese Tendenz läßt sich beispielsweise in der bildungstheoretischen und lerntheoretischen Didaktik nachzeichnen. So betont etwa W. Klafki, daß das von ihm neuerdings vorgelegte Planungsraster darauf abzielt, „möglichst alle wesentlichen Dimensionen des Unterrichts und ihre Beziehungen zur Sprache zu bringen“ (Klafki 1985, S. 212). Einen ähnlichen Anspruch erhob Klafki auch für sein früheres Didaktikmodell, wenn es ihm darum ging, „ein Denkmodell zu skizzieren, in dem alle Grundbeziehungen zur

Sprache kommen, die in jeder Gesamtkonzeption einer Besonderen Didaktik oder einer Bereichs- bzw. Fachdidaktik . . . berücksichtigt sein wollen“ (Klafki 1963, S. 36). P. Heimann hatte bereits in seinen ersten wichtigen Aufsätzen darauf verwiesen, daß die Strukturanalyse als Kernstück des lerntheoretischen Modells und als eine „didaktische Topologie der wichtigsten Entscheidungs- und Begründungsfelder“ (Heimann 1962; hier zitiert nach 1976, S. 152 f.) anzusehen sei. Der Didaktik als Theorie des Unterrichts sprach er später die Aufgabe zu, „alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftlicher Kontrolle zu bringen“ (Heimann 1965, S. 9). Dieser Anspruch wurde auch in der Weiterführung der Heimannschen Arbeiten durch W. Schulz aufrechterhalten, indem dieser das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden versuchte: „Wenn man von dem, was sich zeigt, auch das Zufällige noch abstrahiert, das nur zum jeweiligen Unterrichtsbeispiel, nicht aber notwendig zum Unterricht überhaupt gehört, dann tritt die formale Struktur hervor, als deren inhaltliche Variationen sich konkreter Unterricht beschreiben läßt“ (Schulz 1965, S. 23). Für sein neues allgemeindidaktisches Modell, die sogenannte „Hamburger Didaktik“, beansprucht Schulz, daß es mit Hilfe einiger Grundannahmen „eine kalkulierbare und kritisch zu beobachtende Reduktion der Planungsaufgaben“ vornehmen könne, und so „die typischen Merkmale dieser Komplexität zu erhalten“ (Schulz 1981³, S. 6) suche.

Diese Formulierungen zeigen, wie die jeweiligen Autoren die von ihnen konzipierten Modelle auszeichnen: Jeder nimmt in Anspruch, die „wichtigsten“, „wesentlichen“, „typischen“ und „notwendigen“ Aspekte von Unterricht zu thematisieren. Wenn dabei auch nicht behauptet wird, man berücksichtige alle Faktoren des Unterrichtsgeschehens, so wird dennoch *ein gewisser Anspruch auf inhaltliche Vollständigkeit* erhoben, wenn es heißt, „alle wesentlichen“ Aspekte seien in die Konstruktion des Modells eingeflossen. Für den Modellverwender, also für den Studenten, für den Lehrer, vor allem auch für den Fachdidaktiker, der das allgemeindidaktische Modell fachspezifisch zu konkretisieren versucht, muß es darauf ankommen, den jeweiligen Anspruch in seiner begrenzten Reichweite zu erkennen. Offensichtlich ist diese Aufgabe von Anfang an versäumt worden: Die Vertreter der Allgemeinen Didaktik haben es unterlassen, den Anspruch ihres Modells gemäß der leitenden Interessen zu reduzieren und entsprechend zu kennzeichnen. Umgekehrt haben die Fachdidaktiker Reichweite und Grenzen der allgemeindidaktischen Modelle falsch eingeschätzt; nur so läßt sich hinreichend erklären, daß nach und nach die verschiedenen allgemeindidaktischen Ansätze rezipiert und konkretisiert wurden, gleichzeitig aber auch die durch die ehemals bevorzugten und nun diskreditierten Modelle angestoßenen Erkenntnisse in Vergessenheit gerieten.

3. Ausblick

3.1 Perspektiven für die didaktische Forschung

Für die zukünftige Entwicklung des Verhältnisses von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik wird nicht so sehr die organisatorische Zuordnung der

Fachdidaktik zu der fachwissenschaftlichen Fakultät maßgeblich sein. Denn das Selbstverständnis des Fachdidaktikers wird ihm nicht durch diese Organisationsform vorgeschrieben; er selbst kann sich entscheiden, ob er die pädagogische Dimension seiner Arbeit nicht minder schätzt als die fachwissenschaftliche. Welche Aufgaben stellen sich nun vordringlich für die allgemein- und fachdidaktische Forschung? Einerseits wäre zu fragen, *welche spezifischen Momente der Unterrichtswirklichkeit in den einzelnen didaktischen Modellen erörtert werden*. Dadurch würde erkennbar, daß die jeweiligen Modelle bestimmte Aspekte besonders differenziert thematisieren, andere Aspekte dagegen nur oberflächlich oder gar nicht. Andererseits wäre zu fragen, *welche Bedeutung die in den verschiedenen allgemeindidaktischen Theorien behandelten Begriffe und Zusammenhänge für fachdidaktisches Denken und Handeln haben könnten*. An ein derartiges Vorgehen knüpft sich zum einen die Hoffnung, den begrenzten Anspruch dieser Theorien aufzeigen zu können. Das Wissen um die Grenzen der einzelnen Theorie müßte dann aber auch Aufschlüsse über deren spezifische Leistungsfähigkeit ergeben. Denn wenn man davon ausgeht, daß die Allgemeine Didaktik den Fachdidaktikern keine spezifischen Antworten liefert, sondern sie fächerübergreifende „Fragen lehrt“, sich also als „Problematisierungsinstanz“ (Diederich, J. 1977, S. 24) versteht, dann müßte es gerade aus dem Wissen um den begrenzten Anspruch heraus möglich sein zu zeigen, welche allgemeinen Fragen es denn im einzelnen sind, die die jeweilige allgemeindidaktische Theorie stellt, und welche Bedeutung diese Fragen für die fachdidaktische Theoriebildung haben, um der Komplexität des vielseitigen und vielschichtigen Handlungsfeldes „Unterricht“ gerecht werden zu können.

3.2 Perspektiven für die Lehrerausbildung

Im Studium muß der Student nicht nur ein kritisches Bild von den verschiedensten Theorien gewinnen. Er soll auch den Anspruch der Allgemeinen Didaktik als Teildisziplin der Schulpädagogik einzuschätzen lernen. Allgemeine Didaktik hat weniger die Aufgabe, dem Lehrer fertige Antworten zu geben. Sie *provoziert die Fähigkeit des Studenten, unterrichtsrelevante Fragen zu stellen*, die schulform-, schulstufen- und schulfachunabhängig erörtert werden können und für die die einzelnen Autoren in ihren didaktischen Theorien verschiedene Antworten und Argumente anführen. Ziel der Lehrerausbildung muß es also auch sein, die in didaktischen Theorien zur Stärkung der eigenen Position verwendeten Argumente aufzudecken, die Beispiele, mit denen sie gestützt werden, auf ihren Aussagewert hin zu überprüfen und vor allem die gegen die einzelnen Theorien erhobenen Alternativargumente heranzuziehen und für eine fruchtbare Kontroverse um deren Geltungsbereich zu nutzen. Lehrerausbildung wäre so gesehen auch *Ausbildung im Argumentieren*.

Die Funktion der Allgemeinen Didaktik als „Problematisierungsinstanz“ verweist auf die notwendige Verbindung von allgemein- und fachdidaktischer Ausbildung. Man würde die Bedeutung allgemeindidaktischer Aussagen hoffnungslos überschätzen, wäre man im Glauben, sie könnten Unter-

richtspraxis direkt anleiten. Diese irrije Annahme entzöge den Fachdidaktiken jegliche Existenzberechtigung. Demgegenüber gilt zu betonen, daß *allgemeindidaktische Begriffe und Kategorien über fachdidaktische Forschung und Lehre erst zu konkretisieren sind*. Die Fachdidaktiken haben dafür Sorge zu tragen, die konstruktiven Vorgriffe didaktischer Theorien fachspezifisch zu verifizieren oder zu falsifizieren. Auf diese Weise wird dann auch einsichtig, welche Bedeutung unterschiedlichen Argumentationsebenen (gesellschafts-, schul-, lehrplan- und unterrichtstheoretische Argumentationsebene) für die reflektierte Planung von Fachunterricht zukommt.

Das geeignete *Handlungsfeld*, in dem das Ineinander von Theorie und Praxis als Einheit erfahren werden kann, ist die *Schulpraxis*. Lehrerbildung ist ohne schulpraktische Studien nicht denkbar, weil sich ansonsten keine Gelegenheit ergäbe, die Handlungsrelevanz allgemein- und fachdidaktischer Theorien „am eigenen Leibe“ überprüfen zu können. Diese Überprüfung führt unmittelbar zu der notwendigen Unterscheidung einer Topologie und Chronologie der Unterrichtsplanung. Anhand konkret geplanten Unterrichts kann man nämlich dem Studenten zeigen, daß er sein Handeln in der Regel primär auf der unterrichtstheoretischen Ebene legitimiert, sein Unterricht aber auch implizite Bezüge zur lehrplan-, schul- und gesellschaftstheoretischen Ebene erkennen läßt. Nur über diese topologische Differenzierung wird dann einsichtig, inwiefern Unterrichtsplanung immer auch chronologisch geordnet ist. Denn die einzelne Unterrichtsstunde ist in einen zeitlich übergeordneten Rahmen (Unterrichtsreihe, Halbjahres-, Jahrespläne) eingebettet, der wiederum in engem Zusammenhang mit den darauf bezogenen Argumentationsebenen gesehen werden muß.

Literatur

- Aschersleben, K. 1983: Didaktik. Stuttgart
- Beckmann, H.-K. 1968: Lehrerseminar – Akademie – Hochschule. Weinheim
- Brettschneider, W.-D. 1975: Grundlagen und Probleme einer unterrichtsrelevanten Sportdidaktik. Ahrensburg
- Deutscher Bildungsrat 1970: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Diederich, J. 1977: Was ist das Allgemeine an der Allgemeinen Didaktik? In: Hendricks, W./Stübiger, H. (Hg.): Zwischen Theorie und Praxis. Marburger Kolloquium zur Didaktik. Konberg/Ts., S. 23–35
- Funke, G. 1979: Curriculumrevision im Schulsport. Ahrensburg
- Hecker, G. 1970: Der Beitrag der Theorie der kategorialen Bildung zur Sportdidaktik. In: Hecker, G./Trebel, A. (Hg.): Sportdidaktik. Kastellaun, S. 43–95
- Hecker, G./Küpper, D. 1984: Trendbericht, Sportdidaktik. In: Sportwissenschaft (Sonderheft), S. 36–47
- Heimann, P. 1965: Didaktik 1965. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover, S. 7–12
- Heimann, P. 1976: Didaktik als Theorie und Lehre (erstmalig 1962 in: Die Deutsche Schule). In: Reich, K./Thomas, H. (Hg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart, S. 142–167

- Hiller, G. G. 1980: Ebenen der Unterrichtsvorbereitung. In: Adl-Amini, B. (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München, S. 110–141
- Kerstiens, L. 1970: Fragen der Zuordnung von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. In: Timmermann, J. (Hg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Hannover, S. 36–45
- Klafki, W. 1963: Das Problem der Didaktik. In: Das Problem der Didaktik. 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. S. 19–64
- Klafki, W. 1976: Lehrerbildung – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: Roth, L. (Hg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München, S. 267–276
- Klafki, W. 1985: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim
- Klein, A. 1970: Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Didaktik an der Pädagogischen Hochschule. In: Kochan, D. C. (Hg.): S. 173–186
- Kochan, D. C. (Hg.) 1970: Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Darmstadt
- Kopp, F. 1970: Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zur den Fachdidaktiken. In: Kochan, D. C. (Hg.), S. 187–208
- Legler, W. 1983: Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, S. 579–593
- Lütgert, W. 1981: Was leisten die Modelle der allgemeinen Didaktik? In: Neue Sammlung. 21, S. 578–594
- Otto, G. 1970: Fach und Didaktik. In: Kochan, D. C. (Hg.), S. 209–234
- Otto, G. 1983: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29, S. 519–543
- Regenbrecht, A. 1964: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule. In: Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben, hrsg. v. der Pädagogischen Hochschule Dortmund. Ratingen, S. 275–292
- Roth, L. 1980: Erziehungswissenschaft – Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. In: Ders. (Hg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer. München, S. 19–36
- Schulz, W. 1965: Unterricht – Analyse und Planung. In: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (Hg.): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover, S. 13–47
- Schulz, W. 1981³: Unterrichtsplanung. München
- Ulrich, W. 1983: Fachdidaktik, eigensprachlich. In: Kritische Sprichwörter zur Sprachdidaktik, hrsg. v. M. Gorschenek u. A. Rucktäschel. München, S. 48–70
- Ungerer, D. 1979: Sportdidaktik auf kybernetischer Grundlage. In: Grössing, St. (Hg.): Spektrum der Sportdidaktik. Bad Homburg, S. 57–84
- Wittenbruch, W. 1983: Methoden des Unterrichts: Eine Einführung. In: Gruhn, W./Wittenbruch, W.: Wege des Lehrens im Fach Musik. Düsseldorf, S. 15–80

Wilfried Plöger, geb. 1952, Dr. phil., 1. und 2. Staatsexamen; bis 1986 als Lehrer tätig; 1986 Promotion an der Universität-Gesamthochschule Paderborn (Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik); seit 1986 Hochschulassistent an der Universität Münster (Fachbereich Erziehungswissenschaft)

Anschrift: Bergstr. 27a, 4799 Borcheln