

# 1 Allgemeine Didaktik – Didaktische Modelle

## 1.1 Systematische Hinführung

Ausgehend von einem Didaktik-Begriff, der die Didaktik ganz allgemein als »Theorie über das *Verhältnis* von Lehren und Lernen« (Coriand<sup>2</sup>2017, S. 14, Her vorh. i. Orig.) definiert, richtet das vorliegende Buch seinen Fokus dezidiert auf das Lehren und verortet die hier thematisierten didaktischen Modelle auf der Ebene der wissenschaftlichen Theorien. Auf dieser Ebene projektiert und betrachtet, stellt ein didaktisches Modell ein vereinfachtes Konzentrat der komplexen wissenschaftlichen didaktischen Theorie dar, die es abbilden will. Solche Modelle werden entweder vom jeweiligen Wissenschaftler selbst entworfen: Prominentes Beispiel ist Wolfgang Klafkis bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, die er z. B. im Sammelbändchen »Didaktische Theorien« von Herbert Gudjons und Rainer Winkel (vgl. Gudjons/Winkel<sup>13</sup>2011) – quasi als Primärtext – zur Verfügung stellt. Oder aber es entstehen – unterschiedlich motiviert – als Ergebnis der Auseinandersetzung mit bestimmten erziehungswissenschaftlichen Theorien solche Modellkonstruktionen wie beispielsweise das Modell der logischen Didaktik Herbarts, das den Versuch einer zusammenfassenden Rekonstruktion seiner logisch-kombinatorischen Denkart zum Zwecke der Begriffssystembildung durch eine »Sekundär«-Autorin (vgl. Coriand<sup>2</sup>2017, S. 101–111) darstellt.

Dass in der Bestimmung des Begriffs Didaktik auf den Aspekt des *Verhältnisses* von Lehren und Lernen wert gelegt und daraus als Erkenntnisinteresse didaktischer Forschungen die Aufmerksamkeit für das Lehren abgeleitet wird, geht auf die etymologischen Untersuchungen Otto Willmanns zurück (vgl. Willmann<sup>2</sup>1906). Willmann begrenzt den didaktischen Bezug zum Lernen, indem er lehren und lernen als »Korrelate« unterschiedlichen Umfangs feststellt. Als »Kausativum« umfasse lehren weniger als lernen, denn nicht jedes Lernen wird durch Lehren ausgelöst und begleitet. Indem der Zweck des Lehrens darin besteht, dass gelernt werden soll, ist das Lehren nur mit einem Teil menschlichen Lernens befasst und eng an diesen Teil gebunden. Während lehren ohne lernen »ein nichtiges Tun sei« (ebd., S. 411), existiert wertvolles und notwendiges Lernen auch unabhängig von Lehren. Willmann zeigt darüber hinaus, dass der Begriff »Didaktik« auf die alten griechischen Denker zurückführt; allerdings erfährt in ihrem Verständnis das Lehren gegenüber dem Lernen eine deutliche Aufwertung im Vergleich zur ursprünglichen Bedeutung: »Das Lehren, welches das lernende Erwandern nur zu ergänzen hatte, erhält den Vorrang« (ebd., S. 412). Der griechische Ausdruck »*didaskein*«, aus dem der heutige Begriff der Didaktik hervorgegangen sei, beinhaltet Willmanns Analysen

zufolge bereits diese Wertschätzung. Es gelte nicht nur der bekannte Spruch: »durch Lehren lernen wir« (ebd., S. 411), sondern: »Die Alten gehen darüber noch hinaus und sehen im Lehren erst den Abschluß des Lernens, also insofern seinen Zweck, so daß jener Spruch die Form erhielt: [...] wir lernen, um das Gelernte lehren zu können.« (Ebd.) Lehren geschieht demnach aus zwei Motiven heraus: zunächst aus pädagogischen Beweggründen, letztlich jedoch aus Gründen der Weitergabe von Kultur. Dem pädagogischen Motiv der antiken Griechen geht Willmann weiter nach. Ihnen sei es nicht einfach um Lernen schlechthin gegangen, sondern dem

»Lehren wird [...] das verstandesmäßige Lernen als Korrelat gegeben; so stellt Aristoteles zusammen: [...] Lehren und Denk-lernen [...]. Lehren im eigentlichen Sinne nennt er, die Ursachen von etwas nachweisen [...], oder angeben, was immer oder meistenteils geschieht [...]. Der Gegenstand des Lehrens ist dann der nämliche wie der der Wissenschaft: das Notwendige und Allgemeine, oder das Warum und Was. Das ihm entsprechende Denk-lernen ist das Erfassen, Begreifen, Verstehen des Grundes und Wesens, des Notwendigen und Allgemeinen, somit Erkenntnis im Gegensatz zur bloßen Kenntnis und zur Fertigkeit« (ebd., S. 412).

Die Frage nach der *richtigen* und *wahren* Lehrart bzw. – modern gewendet – nach *der* erstrebenswerten Qualität des Unterrichts beschäftigt die Wissenschaftler, Bildungspolitiker, Eltern, Lehrenden und Lernenden nach wie vor und wird nie allgemeingültig beantwortet werden können. Daran ändern auch Bildungsstandards und Kompetenzmodelle nichts. Sie sind – genau wie die vielfach kritisierten allgemeindidaktischen Modelle – einfach weitere Antworten, die den gegenwärtigen Diskurs wachhalten und die unterrichtspraktische Arbeit mehr oder weniger inspirieren. Ob und inwiefern sich pädagogische Praktiker von Theorien leiten lassen, hat auch damit zu tun, dass sie ein Verständnis für das besondere Theorie-Praxis-Verhältnis entwickeln, das sich vom Rezeptdenken und den damit verbundenen illusionären Erwartungen an eine vermeintlich »exakte« pädagogische Wissenschaft ähnlich den Naturwissenschaften unterscheidet. Das Anspruchsvolle der pädagogischen Tätigkeit – die Lehrtätigkeit inbegriffen – ergibt sich aus dem Umgang mit dem Wissen, dass niemand die Wirkungen seines pädagogischen Handelns wirklich in der Hand hat. Erziehung und Unterricht sind Prozesse mit unbestimmtem Ausgang und deshalb nicht in kausalanalytische Erklärungsmodelle zu fassen. Die Soziologen Luhmann und Schorr haben dafür den Begriff des »Technologiedefizits der Erziehung« (Luhmann/Schorr 1982) geprägt, und Johann Friedrich Herbart hat sehr viel früher in der Idee des »pädagogischen Tacts« (Herbart 1803/1851, S. 74) einen Lösungsansatz gesehen.

In dem Zusammenhang werden in Abhängigkeit von der »Entfernung von dem unmittelbar Gegebenen« (Weniger 1929/1990, S. 41) drei Ebenen pädagogischer und didaktischer Theoriebildung unterschieden. Erich Weniger (vgl. ebd.) nennt sie Theorien ersten, zweiten und dritten Grades. Ebenso geläufig sind die Bezeichnungen »pädagogisches Alltagswissen«, »pädagogisches Professionswissen« und »erziehungswissenschaftliches Wissen« (vgl. Vogel 1999, S. 36 ff.). Bei den *Theorien ersten Grades* handelt es sich um die ganz persönlichen, subjektiven Theorien der Unterrichtspraktiker<sup>2</sup> – ob in der Schule, der Universität oder in den Feldern der

---

2 Die Autorin verwendet in Anlehnung an den heuristischen Unterrichtsbegriff Wolfgang

Erwachsenenbildung tätig – zur Bewältigung der unmittelbaren praktisch-pädagogischen Anforderungen. Es ist die Ebene der Praxis, die nicht theoriefrei existiert. Selbst in der Ablehnung jedweder dem Praktiker entgegengebrachter Theorie mit dem Verweis auf seine praktischen Erfahrungen steckt Theorie; Erfahrung ist das Ergebnis einer Fragestellung, also einer Theorie. Die Theorien ersten Grades werden bestimmt durch die eigenen praktischen Erfahrungen, durch die persönliche Lernbiographie und die subjektive Einstellung, die man zu den Lernern und zum pädagogischen Beruf mitbringt; es sind Theorien der Praxis. Erfahrungswissen bzw. subjektive Theorien können sich zu Regelwissen verfestigen, über das man sich z. B. mit Kollegen verständigt. Darüber hinaus kann sich wissenschaftlich reflektiertes und vielfach bewährtes Erfahrungswissen zu in sich geschlossenen Unterrichtskonzepten entwickeln – wie das des Offenen Unterrichts oder der Montessori-Pädagogik oder des Blended Learning. Solche – praktischen – *Theorien zweiten Grades* entstehen meist aus einer unmittelbaren praktischen Reformabsicht heraus, sollen andere für die besondere Praxis gewinnen und bieten recht konkrete Handlungsorientierungen. Die *Theorie dritten Grades* schließlich verkörpert die »Theorie des Theoretikers« (Weniger 1929/1990, S. 41) und umfasst damit die Ebene der Erziehungswissenschaft. Der forschende Didaktiker analysiert in kritischer Distanz die pädagogische Praxis und versucht, mittels des gewählten methodologischen Zugangs das permanent auf Konsistenz und Widerspruchsfreiheit geprüfte Allgemeine, Gesetzmäßige dieser Praxis in ein wissenschaftliches Theoriegebäude zu abstrahieren. Daraus entstehen miteinander konkurrierende wissenschaftlichen Theorien und didaktische Modelle, die nun Gegenstand sind. Ihre Güte – so die disziplin- und bildungspolitische Erwartung an eine sogenannte zeitgemäße Didaktik – soll sich darin »messen« lassen, was sie letztlich für die pädagogische Praxis zu leisten imstande sind, inwieweit sie von den Praktikern nachgefragt werden. Diese Erwartung gehört zu den zentralen Themen des Diskurses.

## 1.2 Zum Diskurs

Es ist 1969 Herwig Blankertz (1927–1983), der erstmals ausgewählte didaktische Theorien der Gegenwart als Modelle charakterisiert und vergleichend diskutiert. Darüber hinaus gibt er einen Einblick in den Stand der Diskussion und will mit seiner Darstellung einen Beitrag zur Diskussion didaktischer Theorien leisten. Im

Sünkels, den er einführt, um das Phänomen »Unterricht« von anderen menschlichen Lebensphänomenen unterscheiden zu können (vgl. <sup>2</sup>2002, S. 18), einen Unterrichtsbegriff, der neben dem Schulunterricht weitere Erscheinungsformen des Unterrichts wie z. B. Weiterbildungsveranstaltungen, Volkshochschulkurse, Vorlesungen sowie das Lesen eines Lehrbuchs einschließt (vgl. dazu Coriand <sup>2</sup>2017, S. 36–46). Ihr erziehungstheoretisch begründetes Grundverständnis von Didaktik hat die Verfasserin in der Monographie »Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss« (Coriand <sup>2</sup>2017) dargelegt.

Zuge dessen bietet er einen Diskurs-Schlüssel an, der einen konstruktiven Zugang zu den durchaus miteinander rivalisierenden Ansätzen erlaubt: Wenn hier relativierend mit »durchaus« operiert wird, dann deshalb, weil Blankertz seit der ersten Auflage der »Theorien und Modelle der Didaktik« (Blankertz<sup>13</sup>1991) überzeugend die These vertritt, dass die »Grundpositionen gegenwärtiger Didaktik« – für ihn sind es drei: bildungstheoretische, informationstheoretische sowie lern- bzw. lehrtheoretische – »nur scheinbar miteinander konkurrieren, daß sie sich vielmehr in fruchtbare Kritik und dauerndem Problembewußtsein halten [...] können« (ebd., S. 8). Keinem der Ansätze sei bisher der überzeugende Durchbruch gelungen, denn »Empirie und Theorie lassen sich nicht in ein Kontinuum eintragen: (Adorno); vielmehr stünden sie in einem Spannungsverhältnis. »Darum bleibt die Verpflichtung der drei Ansätze auf eine Didactica magna gebunden an den Dialog der ihrer jeweiligen Grenzen bewußten Positionen.« (Ebd.) Besagter Diskurs-Schlüssel beruht auf der »heuristischen Annahme« (ebd., S. 17), dass sich die Aufgaben und Probleme der Didaktik nur dann zutreffend bestimmen lassen, wenn sie in einem Spannungsfeld aufgesucht werden. Als Charakteristikum für dieses Spannungsfeld verwendet Blankertz ein »Zwischen«. Er behandelt – unter Beachtung der voneinander abweichenden wissenschaftstheoretischen Prämissen – »die Didaktik zwischen *Bildungstheorie und Kybernetik*« (ebd., S. 16, Hervorh. i. Orig.), da er als Ergebnis seiner über 20 Jahre sich erstreckenden Analysen der didaktischen Diskussion feststellt, »daß der heute<sup>3</sup> mögliche und notwendige Problemhorizont der Didaktik sich erst in der Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze eröffnet« (ebd., S. 17). Mit dem »Zwischen« beabsichtigt er zum einen der Tatsache gerecht zu werden, dass das jeweils in Frage stehende Problem »von verschiedenen Standpunkten aus verschiedenen gesehen und darum auch unter differierenden Aspekten darzustellen und zu studieren sei« (ebd., S. 16). Andererseits seien die sachlichen Probleme von einer Art, »die keine der konkurrierenden Positionen vollständig und befriedigend löst« (ebd.). Somit sei es »wissenschaftlich unzulässig und praktisch-pädagogisch borniert«, »die Bemühungen auf nur eine Position zu beschränken« (ebd., S. 17).

Im Nachgang des bzw. parallel zum auflagenstarken Buch von Herwig Blankertz erscheinen – ebenfalls in hohen Auflagenzahlen – weitere Publikationen über didaktische Modelle (vgl. z. B. Peterßen<sup>14</sup>2001; Gudjons/Winkel<sup>13</sup>2011; Jank/Meyer<sup>13</sup>2019). Aber die Darstellungsform verändert sich hin zum Lehrbuch<sup>4</sup> für Lehramtsstudenten, Referendare und deren Bildner; ebenso beginnt sich die Diskussion zu wandeln. Sie wird politischer: Es sind nicht mehr die einzelnen didaktischen Modelle – von den Konzepten, Prinzipien und subjektiven Theorien ganz zu schweigen –, die in ihrer Entstehung, Differenziertheit und Verschränkung für die Theorie- und Praxisentwicklung interessieren. Vielmehr steht die Allgemeine Didaktik als Disziplin zur Disposition und wird pauschal als ein Insgesamt allgemeindidaktischer Modelle betrachtet, diskutiert und letztendlich – im Vergleich zur

- 
- 3 Als »heute« lässt sich das Jahr 1975 ausmachen. 1975 erschien die 9., neubearbeitete und erweiterte Auflage; alle nachfolgenden sind unveränderte Nachdrucke.
- 4 Im Sammelband von Herbert Gudjons und Rainer Winkel ist der Diskussionsgedanke durchaus noch vorherrschend aufgrund der Primärtexte sowie der abschließenden, von Herwig Blankertz geleiteten Diskussion mit den Protagonisten und drei Lehrern.

sogenannten empirischen Bildungsforschung und den an Bedeutung gewinnenden Fachdidaktiken – als nicht mehr zeitgemäß und erhaltenswert beurteilt (vgl. z. B. Meyer/Prenzel/Hellekamps 2008; Trautmann 2016). Das hat sichtbar zur Konsequenz, dass freiwerdende erziehungswissenschaftliche Professuren allgemeiner Denomination (Allgemeine Pädagogik, Allgemeine Didaktik) umgewidmet werden, um die Forschungsmethodik vorzuschreiben. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse wird universitätspolitisch aus Gründen der im Universitätsranking inzwischen nötig gewordenen Drittmittel sowie bildungspolitisch in der Erwartung, mit messbarer Unterrichtsqualität sowohl Schulentwicklung steuern als auch international an Ansehen gewinnen zu können, dirigiert und nivelliert. Verfolgt man entsprechende Publikationen in der Erziehungswissenschaft (s. u.), dann wird diese Politik von den eigenen Fachvertretern aktiv unterstützt. Mit historischem Blick betrachtet könnte man sagen, die Erziehungswissenschaftler geben mit ihrer Kerndisziplin Didaktik ihr »selbständiges Denken« auf, wodurch »Pädagogik« einst »zum Mittelpunkte eines Forschungskreises« wurde, und nun wieder Gefahr läuft, »als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden« (Herbart 1806/1982, S. 21) – insbesondere der Psychologie in der Ausrichtung der empirischen Lehr-Lernforschung bzw. empirischen Unterrichtsforschung bzw. empirischen Bildungsforschung<sup>5</sup>.

Die Argumente – und sogar der diesbezüglich sich über die Jahre verfestigende polemische Stil – haben sich in den letzten 20 Jahren kaum verändert (vgl. Coriand 2009). Martin Rothland fasst die vorherrschenden zusammen und vermittelt zugleich einen Eindruck über die mitschwingende Polemik, indem er die von ihm festgestellte »morbide Metaphorik« (Rothland 2013, S. 629) forschreibt. Er sortiert die Zustandsanalysen samt ihrer mehr oder weniger sachlichen Schlüsse in die Phasen der »Anamnese«, »Medizinische Einsichten«, »Diagnosen«, »Therapieoptionen« und der bilanzierenden Frage »Gesundung oder Exitus?«. Verfolgt man seine Diskursanalyse, so geht es im Kern um die Frage: Braucht die Erziehungswissenschaft angesichts der Existenz der empirischen Unterrichtsforschung überhaupt noch eine Allgemeine Didaktik?

Es sind vor allem drei Thesen, die im Diskurs gegen das Fortbestehen der Allgemeine Didaktik hervorgebracht werden:

- Die Allgemeine Didaktik habe sich »gerade *nicht* forschend der Schul- und Unterrichtspraxis und konkret der Nutzung, Realisierbarkeit und Wirksamkeit ihrer Modelle gewidmet« (ebd., S. 632, Hervorh. i. Orig.). Dieses Empiriedefizit sei »weit über den Siegeszug der empirischen Unterrichtsforschung hinaus höchst traditionsreich« (ebd.), was zur These einer »Tradition des Empiriedefizits« (ebd.) in der Didaktik veranlasst.
- Die Allgemeine Didaktik löst ihren eigenen »Anspruch auf praktische Relevanz« nicht ein; sie sei praktisch bedeutungslos, denn es sei nachgewiesen, »dass sich erfahrene Lehrkräfte in der Schul- und Unterrichtspraxis kaum von allgemein-didaktischen Modellen leiten lassen. Die immer wieder hervorgebrachte Praxis-

5 Die Namen sind vielfältig, die disziplinäre Identität ist nicht eindeutig. Eine Analyse der verschiedenen Verortungen nimmt Martin Rothland (vgl. 2018) vor.

- orientierung (vs. Forschungsorientierung) und Praxisrelevanz der Allgemeinen Didaktik erscheint damit als eine unermüdlich gepflegte Illusion« (ebd., S. 633).
- In der Allgemeinen Didaktik werde nicht geforscht (vgl. ebd., S. 634). Unter allgemeindidaktischer Forschung sei einhellig insbesondere die empirische Überprüfung ihrer Modelle gemeint (vgl. ebd., S. 637). Diese von Rothland herausgefilterte Aussage wird an anderer Stelle in ihrer wissenschaftspolitischen Konsequenz sehr viel deutlicher formuliert: In der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (!) betrachtet Ewald Terhart bereits 2002 die Allgemeine Didaktik im Vergleich zur empirischen Lehr-Lernforschung nicht als wissenschaftliche Disziplin. Auch wenn es der empirischen Lehr-Lernforschung und der Allgemeinen Didaktik um den gleichen Gegenstand ginge, so gäbe es doch »die entscheidende Differenz«: »Lehr-Lern-Forschung ist – wie der Name schon sagt – ein *Forschungsbereich* innerhalb der Pädagogischen Psychologie. Die Allgemeine Didaktik ist demgegenüber gerade *kein* Forschungsbereich, sondern Element des *Ausbildungsprozesses* von angehenden Lehrern« (Terhart 2002, S. 80, Hervorh. i. Orig.).

**Kurz:** Die alles dominierende These der »Tradition der Empirieferne« wird eifrig mit »schulpädagogischem Tunnelblick auf die Didaktik« (Prange 2009b) in zahlreichen »Therapieoptionen« verarbeitet (vgl. Rothland 2013, S. 634–640), und zwar so, als gäbe es keine fachliche Kritik oder Relativierung der hervorgebrachten Einwände. Die Personalisierung bzw. Vermenschlichung der Didaktik – hier als Patientin – scheint dabei ein probates Mittel, sich nicht fachsystematisch auseinanderzusetzen zu müssen. Nur ausreichend oft wiederholt und in Lehrbüchern tradiert (vgl. z. B. Seel/Hanke 2015, S. 861) gelten die Einwände als belegt. Ein Phänomen, das es in der Geschichte der Pädagogik übrigens schon einmal im Diktum »Reformpädagogik versus Herbartianismus« gegeben hat und bis heute nachwirkt. Ganz abgesehen davon, dass die Tradition der Didaktik in den Argumentationen häufig erst bei Wolfgang Klafki (vgl. Terhart 2008, S. 15–20) bzw. in den 1960er Jahren der Bundesrepublik beginnt.

Kritische Stimmen setzen sich inzwischen mit den Folgen der empirisch auf Bildungsstandards und Kompetenzorientierung gewendeten Schul- und Unterrichtsforschung auseinander. Gegenstand der Kritik sind u. a. die zunehmende Entfachlichung des Schulunterrichts und die damit einhergehende Entwertung von Inhalten zu Gunsten einer formalen Methodisierung des Unterrichts (vgl. hierzu z. B. Bandelt 2017; Gruschka 2018b; Hopfner/Stöckl 2018; Meyer 2018, S. 173 f.). Die Herabwürdigung pädagogischer Theoriezugänge und Prozesse setzt sich fort in der Überhöhung des selbstregulierten Lernens, das nur noch Lernbegleiter oder Moderatoren braucht — wie beispielsweise Hopfner/Stöckel (2018) und Oelkers (2018) kritisch feststellen. Sehr anschaulich demonstriert ein Mathematikdidaktiker die Verhinderung von Verstehensprozessen im Mathematikunterricht durch die missbräuchliche Umdeutung, Bagatellisierung und Sinnentleerung klassischer Begriffe und Theorien wie den bzw. der der Bildung zum Zwecke der Durchsetzung von Standardisierung und Outputorientierung. Eine Fachdidaktik ist ihm »nichts ohne Reflexion der Geschichte ihres Faches und ohne die Philosophie und (Kritische) Pädagogik« (Bandelt 2017, S. 283).

Dieser Einblick in die Diskussion liefert wesentliche Anhaltspunkte für die Gestaltung der Monographie. Allein die hartnäckig vertretene Aussage der traditionelle Empirieferne der Allgemeine Didaktik wird hier zum Anlass genommen, die allgemeindidaktischen Ansätze der DDR aufzunehmen, da diese nahezu durchgängig empirisch beforscht wurden. Beispielsweise Lothar Klingbergs Theorie der didaktischen Kompetenz Lernender (► Kap. 4.1.2) wurde bis zur systembedingten Forschungseinstellung 1990 empirisch erprobt (► Kap. 4.2.2). Die kritische Aussage Meinert A. Meyers, »dass Klingberg sich (noch) nicht mit der Frage beschäftigt hat, wie sich sein didaktisches Modell für die empirische Unterrichtsforschung öffnen kann« (2016, S. 261), trifft schlicht nicht zu. Gerade diesbezüglich drängen sich eine Reihe wissenschaftstheoretisch, ethisch und kritisch-pädagogisch interessante Forschungsfragen auf, die aber nur in Kenntnis der betreffenden Theorien zu beantworten sind: Worin liegen Ursachen dafür, dass sich die Allgemeine Didaktik in beiden deutschen Staaten forschungsmethodisch so konträr entwickelt hat, denn die These der Empirieferne trifft wohl eher für die bundesdeutschen Universitäten zu. Auch bleibt angesichts der hohen bildungs- und disziplinpolitischen Wertschätzung der Empirie offen, warum die empirischen Ansätze in der ostdeutschen Didaktik nahezu kommentarlos »abgewickelt« wurden? Folglich bleibt im Raum: Wie objektiv, ideologiefrei bzw. »wahr« sind die Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung tatsächlich – bzw. können sie sein vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen? Wie groß ist bis heute der Einfluss der Politik auf die Erziehungswissenschaft und die Schulpädagogik und mit welchen Wirkungen? Konstruktiv gebündelt: Welche Forschungsmethodik wird dem besonderen Charakter der »moralischen Wissenschaften« – ein von Otto Willmann eingeführter und klug begründeter Begriff (Willmann 1882/1894, S. 65) – im Vergleich zu den Naturwissenschaften tatsächlich gerecht?

Anzuzweifeln ist in dem Zusammenhang auch die im Rahmen der »Therapieoptionen« (Rothland 2013, S. 634) aufgestellte Behauptung, dass die Allgemeine Didaktik, würde sie mit empirischer Forschungsorientierung betrieben werden, ihre Identität verlieren könnte (vgl. auch Rothland 2018, S. 373 f.). Sie würde keine eigenständige Forschung mehr darstellen, sondern sich »in der empirischen Unterrichtsforschung etwa durch die Kopie der Herangehensweisen, der Bewertungsmaßstäbe und Kriterien auflösen« (Rothland 2013, S. 635). Hier bleibt daran zu erinnern, dass die Allgemeine Didaktik – auch in der empirischen Dimension – deutlich älter ist als die »neue« empirische Unterrichtsforschung, die erst im Zuge von PISA und TIMS aufkam (vgl. ebd., S. 631). Für den Diskurs wäre es systematisch erhellend zu erfahren, worin der Unterschied besteht zwischen empirischer Lehr-Lernforschung, empirischer Bildungsforschung und empirischer Unterrichtsforschung.<sup>6</sup> Wo sind diese Forschungsrichtungen disziplinär zu verorten? Auch um zu verstehen, inwiefern die empirische Unterrichtsforschung etwas anderes ist als eine besondere methodologische Ausrichtung allgemeindidaktischer Forschung.

Eine wesentliche wissenschaftstheoretische Prämissen, die hier gegenläufig zum konstatierten Diskurstrend »Allgemeine Didaktik versus empirische Unterrichts-

6 Hier werden die Bezeichnungen synonym verwendet.

forschung« vertreten wird, ist damit ausgesprochen: Es wird an den eingangs erwähnten Diskurs-Schlüssel von Herwig Blankertz angeschlossen, nur in einer etwas anderen Variation des Spannungsfeldes bzw. der Überlagerung von Lösungs- und Prüfperspektiven, die sich in sich in Anlehnung an Wolfgang Sünkel auftut. Er betrachtet die »Einheit der Didaktik« (Sünkel<sup>2</sup>2002, S. 23) grob im methodologischen Spannungsbogen von logischer, empirischer und pragmatischer Didaktik und charakterisiert ihre wechselseitige Abhängigkeit: Die Empiriker benötigen die Merkmale und Begriffssysteme der Logiker für die Kategorisierung der zu untersuchenden Realitäten; zugleich lassen sich die (logischen) Fachsystematiken nutzen, um die gewonnenen Daten mit Sinn und Struktur zu sammeln, um sie für synchrone und diachrone Vergleiche verfügbar zu halten. Die Interpretation der empirischen Daten greift auf die pragmatischen Zugänge zurück. Die Logiker wiederum streben an, dass die Begriffsgerüste mit Leben gefüllt werden mittels der Resultate der empirischen Forschung, d. h. sie kehren synthetisch zurück zu den Phänomenen, um dann analytisch weiter an der Schlüssigkeit der Systeme arbeiten zu können. Schließlich sorgen die Pragmatiker für die Erprobung ihrer Modelle und benötigen dafür sowohl die logischen Systeme und Begriffe als auch die empirischen Ergebnisse als Reflexionsparameter. Sünkel stellt diese schöpferische Abhängigkeit nochmals gesondert für die Empirie heraus: Je nachdem, ob die aufgestellten Hypothesen logischer oder pragmatischer Herkunft seien, ließen sich »zwei Typen der Unterrichtsforschung« unterscheiden. »Handelt es sich um eine pragmatisch gewonnene und begründete Hypothese, so entsteht ‚Begleitforschung‘, nämlich deshalb, weil die Empirie in diesem Fall voraussetzt, daß zugleich auch ein Unterrichtsversuch stattfindet, der so angelegt ist, daß eine Überprüfung der Hypothese ermöglicht wird« (ebd., S. 24). Liegt dagegen eine mittels logischer Operationen gewonnene und begründete Hypothese vor, »so entsteht ‚Grundlagenforschung‘; bei ihr kann jeder beliebige Unterricht Gegenstand der empirischen Untersuchungen sein, allenfalls ausgewählt unter dem Gesichtspunkt, ob das deutliche Auftreten der zu untersuchenden Struktur in ihm zu erwarten ist oder nicht« (ebd.). Empirische, pragmatische und theoretische bzw. logische Didaktik seien keine Richtungen oder Positionen, sondern »Grunddisziplinen« der Didaktik, die in »Kenntnis voneinander [...], nicht in konturenloser Vermengung, sondern eine jede unter sorgfältiger Betonung, Pflege und Entwicklung ihrer je eigenen Besonderheit«, die »Einheit der Didaktik« erhalten. (Vgl. ebd.)

Im Einzelnen interessieren bei der Darstellung der didaktischen Modelle die Einordnung der didaktischen Positionen in ein Gesamtgefüge einer Erziehungs- und/oder Bildungstheorie, die wissenschaftstheoretischen Aussagen zu Gegenstandsfeld, Wissenschaftsanspruch, Praxisrelevanz, Forschungsmethoden und systematischer Verortung der Allgemeinen Didaktik sowie ggf. die initiierten unterrichtspraktischen Konsequenzen.

## 1.3 Das pädagogische Motiv »Verstehen lehren«

Das Verstehen zu lehren, gehört spätestens seit der Antike zu den Hauptmotiven der Didaktik, wenn es nicht sogar ihr Hauptmotiv schlechthin darstellt. Martin Wagenschein (vgl. <sup>11</sup>1997) hat es wieder in das Bewusstsein der Lehrer und Lehrerinnen sowie der Lehrerbildung gerückt. Aber über Motive lässt sich bekanntlich streiten. Und in Zeiten, in denen die bildungs- und wissenschaftspolitisch einflussreiche empirische Unterrichtsforschung offensiv vom Begriff des Lehrens abgerückt ist und ihn durch fachfremde bis alltagstheoretische Ausdrücke wie Moderieren, selbstgesteuertes Lernen, Beraten, Arrangieren, Regie führen, Lernen lernen usw. zu ersetzen sucht, drängt sich die Frage auf: Ist das Verstehen-Lehren überhaupt noch zeitgemäß?

Die Antwort ist ernüchternd: Wohl eher nicht, denn es zeitigt keinen Effekt. Es wirkt nicht. Das scheint zumindest für den schulischen Kontext empirisch nachgewiesen zu sein. Hierzu kann man sich auf die Hattie-Studie <sup>(3)2015</sup> berufen. Sie genießt in der breiten Öffentlichkeit eine große Popularität und besitzt unter den empirischen Forschern national wie international eine hohe Anerkennung. Nicht zuletzt wird die allgemeindidaktische Perspektive durch das Urteil einer Schulpädagogin und empirischen Unterrichts- und Lernforscherin besonders herausgefordert: Hatties Studie habe die »Debatte um die Frage, ›was wirklich wirkt‹ neu belebt. Zudem macht die Kombination aus breiter empirischer Basis und theoretischer Rahmung die Arbeit Hatties auch für die Diskussion um das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Forschung interessant« (Willems 2016, S. 323).

Schauen wir also auf die Daten zum Verstehen lehren inklusive »theoretischer Rahmung«: John Hattie konzentriert sich bei den möglichen »Outcomes der Schulbildung« auf die Schülerleistungen (vgl. Hattie <sup>3</sup>2015, S. 7). Diesbezügliche Einflussfaktoren des Unterrichts und ihre Wirkungen sind in der deutschsprachigen Ausgabe von John Hatties »Visible Learning« in zwei Kapiteln ausführlich dargestellt (vgl. ebd. S. 192–278) und schließlich von ihm in folgender Tabelle zusammengefasst (vgl. ebd., S. 287):

**Tab. 1: Effekte der Lehrpersonen als Regisseur und Moderator (aus Hattie <sup>3</sup>2015, S. 287)**

Lehrperson als <i>Regisseur</i>	d	Lehrperson als <i>Moderator</i>	d
Reziprokes Lehren	0,74	Induktives Vorgehen	0,33
Feedback	0,73	Simulationen und Simulationsspiele	0,33
Meta-kognitive Strategien	0,69	Forschendes Lernen	0,31
Lautes Denken	0,64	Individualisierung	0,23
Direkte Instruktion	0,59	Webbasiertes Lernen	0,18
Mastery-Learning	0,58	Problembasiertes Lernen	0,15
Ziele	0,56	Ganzheits-Methoden	0,06

**Tab. 1:** Effekte der Lehrpersonen als Regisseur und Moderator (aus Hattie<sup>3</sup> 2015, S. 287) – Fortsetzung

Lehrperson als <i>Regisseur</i>	d	Lehrperson als <i>Moderator</i>	d
Verhaltensziele/ Advance Organizers	0,41		
Durchschnitt Lehrperson als Regisseur	0,62	Durchschnitt Lehrperson als Moderator	0,23

Ohne näher in die Hattie-Studie einzuführen, sei lediglich daran erinnert, dass John Hattie erst ab einer Effektstärke  $d = 0,4$  von »erwünschten Effekten« spricht. Werte zwischen  $d = 0,2$  und  $d = 0,4$  stellen »gewöhnliche Schulbesuchseffekte« dar und Effektstärken von  $d < 0,2$  bis  $(-0,2)$  »umkehrende Effekte«. (Vgl. Zierer 2014, S. 26f.)

Mit Blick auf die Prüfung der Wirksamkeit des Verstehen-Lehrens gilt die Aufmerksamkeit vor allem dem induktiven Vorgehen und dem forschenden Lernen, denn das sind Aspekte, die einem Unterricht, der dem Verstehen dienen soll, nahekommen. Das Verstehen zu lehren bedeutet nach Wagenschein, die Lerner den Gang der Erkenntnisgewinnung wissenschaftsorientiert – sprich genetisch-sokratisch-exemplarisch – und immer wieder angeregt durch die eigenen Fragen an die Phänomene durchleben zu lassen (vgl. <sup>11</sup>1997, S. 75 ff.). Erkenntnisse, die im Unterricht behandelt werden, sind nicht einfach da, sondern aus bestimmten Gründen und in einem geschichtlichen Zusammenhang ge- und erfunden worden. Es geht um das Fragen- und Denken-Lernen verbunden mit der Ermöglichung des (Wieder-) Entdeckens und (Neu-)Erfindens. Darauf bezogen vermitteln die Ergebnisse der Hattie-Studie, dass weder induktives bzw. analytisches Vorgehen noch das forschende Lernen eine Steigerung der schulischen Leistung bewirken. Bei gründlicher Betrachtung ist nicht die »nachgewiesene« Wirkungslosigkeit das eigentliche Problem solcher Art von Unterricht. Was soll auch eine Physiklehrerin, wie die Autorin selbst, mit diesem Ergebnis anfangen – in Zukunft auf induktives Vorgehen, die Initiierung von forschendem und problembasierter Lernen im Physikunterricht verzichten? Wohl kaum. Selbst wenn Beywl und Zierer bei dieser Ausdeutung wahrscheinlich von einer »Überinterpretation« (Beywl/Zierer<sup>3</sup> 2015, S. IX) oder gar falschen Interpretation sprechen würden, so ist in dem Fall die vermeintliche Fehlinterpretation hausgemacht durch die Zuordnung von Methoden zu den Rollen »Moderator« und »Regisseur«, die eine Wertung – genauer: Abwertung (s. u.) – enthalten. Das Problem ist vielmehr terminologischer Natur und damit ein Verstehensproblem: Es beginnt bei der Frage: Worin unterscheiden sich denn induktives Vorgehen und forschendes Lernen? Die Erklärungen zu Induktion, Deduktion sowie zu forschendem Lernen bleiben bei Hattie sehr vage (vgl. <sup>3</sup>2015, S. 246f.): Induktion wird eher als ein lehrerzentriertes Vorgehen beschrieben. Doch das ist nicht der Kern dessen, was der Didaktiker an der induktiven Methode im Unterricht schätzt. Daran erinnert eher das, was John Hattie unter forschendem Lernen erläutert. Hier operiert er auch mit dem Analysebegriff. Aber: Analyse und Induktion besitzen der Logik nach denselben Charakter (vgl. Willmann 1913a, Sp. 134f.). Es gibt zu den Begriffen Analyse und Synthese bzw. Induktion und Deduktion einen