

# Vorwort

Natürlich muss ein Buch über Modelle der Didaktik angesichts bereits existierender, thematisch einschlägiger und auflagenstarker Publikationen mit dem Einwand rechnen, hier nicht viel Neues anbieten zu können, oder gar, nicht mehr auf der Höhe der Zeit zu sein. Dass es dennoch entstanden ist, hat seinen Grund darin, dass die seit Jahren geführte Diskussion über Sinn und Zweck einer Allgemeinen Didaktik stark an die dominierenden didaktischen Modelle gebunden ist, die in den 1960er Jahren der Bundesrepublik entstanden und hier im Kapitel 5.1 (► Kap. 5.1) als ihre »neuen« Klassiker erfasst sind. Demgegenüber ist diese Monographie als ein in der Zeit deutlich ausgedehnteres Überblickswerk gestaltet, das didaktische Entwicklungen von der Geschichte bis zur Gegenwart skizzieren will.

Der Modellcharakter wird in diesem Vorhaben zur Darstellungshilfe, denn er ermöglicht durch die zusammenfassende Verdichtung der didaktischen Positionen überhaupt erst den Überblick, der wiederum – je nach individuellem Erkenntnisinteresse – eine Wahl für die vertiefende und vergleichende Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden, sehr viel komplexeren didaktischen Theorien anhand von Primärtexten anregen soll. Das Buch ist somit notwendigerweise voraussetzungsreich angelegt und erhebt keinen Anspruch auf allumfassende Abbildung der ausgewählten Theorien in den hier entstandenen Modellen; die Ausführungen sind kein Ersatz für die eigene Urteilsbildung. Vielleicht regt das Studium der ausgewählten Theorien andere Betrachtungsperspektiven für didaktische Theorien an, die hier keine Aufnahme gefunden haben, aber dem Leser darüber hinaus bekannt sind.

Der ausgeprägte Blick in die Geschichte der akademisch betriebenen Didaktik verfolgt den Zweck, vergleichend über Erkenntnisfortschritte, aber auch über Gründe für bestimmte Theorieentwicklungen nachzudenken zu können. Es geht nicht einfach nur um Geschichte als ein mehr oder weniger vernachlässigbares Wissenselement, sondern um die Genese von Erkenntnissen über Unterricht für Unterricht; es geht um die Fragen, die Forschungen veranlassen: Derzeitige Anstrengungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, diese methodologisch auf eine rein empirische Ausrichtung zu verkürzen, ist insbesondere der Tatsache geschuldet, dass ihr wissenschaftliches Vorbild nach wie vor in den Naturwissenschaften gesehen wird, was erkennbar zu einer Zurückdrängung disziplingeschichtlicher Forschung geführt hat. Nur: Anders als in der Naturwissenschaft und Technik lassen sich die Erkenntnis- und Entwicklungsfortschritte der Pädagogik nicht verdinglichen. Jede Glühbirne, jedes Telefon, jedes Auto, jeder Computer, jede Waschmaschine besitzt in der Regel – abgesehen von der Stunde Null ihrer Erfindung – einen gegenständlichen Vorgänger; viele der Neuentwicklungen sind für jedermann sichtbar und häufig als Alltagserleichterung oder -gefahr unmittelbar wahrnehmbar.

Das Fahrrad als Anwendungsfall der Naturwissenschaft und Technik kann in Serie gehen, der konkrete Unterricht als Anwendungsfall der Pädagogik und Didaktik oder einzelner empirischer Studien nicht. Die Erziehungswissenschaft benötigt ihre verschriftlichte Geschichte, denn ihre zentralen Forschungsgegenstände »Erziehung«, »Bildung« und »Unterricht« erwachsen aus einem Generationenverhältnis und dienen der Überlieferung und Fortentwicklung von Kulturen, für deren Verständnis, Beurteilung und Gestaltung man sowohl der diachron als auch synchron vergleichenden Perspektive bedarf. Außerdem ist die Geschichte lehrreich für das systematische Denken. Otto Willmann – ein Klassiker der Didaktik und Wissenschaftstheoretiker – hebt entsprechende Impulse der Historischen Pädagogik hervor: Sie lege die pädagogischen Systementwürfe vor und ermögliche so immerhin eine »Vorübung« (Willmann 1874/1971, S. 460) in den Angelegenheiten der Begriffsbildung und der Ordnung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Hierin besteht für die Erziehungswissenschaft und die Didaktik ein Grund, sich von den Naturwissenschaften leiten zu lassen, die die Fachsprache und die Ordnung der Erkenntnisse in Fachsystematiken zu den Kriterien für Wissenschaftlichkeit zählt. Zur Findung der eigenen wissenschaftlichen Identität gehört die Arbeit an den grundlegenden Begriffen, auch um sich disziplinverständlich im Spannungsverhältnis zwischen konstruktiver Abgrenzung und dem Aufspüren von notwendigen Beziehungen zu den Nachbardisziplinen wie Psychologie oder Soziologie zu bewegen. Ein Ausweichen auf psychologische oder soziologische oder gar naturwissenschaftliche Termini macht die Erziehungswissenschaft nicht wissenschaftlicher. Trotzdem setzt sich der von Klaus Prange 2001 festgestellte Trend der Verabschiedung von der Systemfrage (vgl. Prange 2001, S. 381) ungebrochen fort: In der Erziehungswissenschaft werden zur Dokumentation eines aktuellen Wissenstandes die so genannten Realenzyklopädien bevorzugt. Zu ihnen zählen die lexikalischen Enzyklopädien, die – alphabetisch geordnet – explizit als Nachschlagewerke konzipiert sind. Genauso hat die Erstellung von als Handbücher gestalteten Enzyklopädien, die in loser, fachsystematisch relativ unverbundener Form Aufsätze zu ausgewählten Themen einer Wissenschaft bereitstellen, Konjunktur. Neues, auch bisher unberücksichtigtes Fachwissen lässt sich hier leicht ergänzen. Ungleich schwieriger hingegen ist es, dem systematischen Bedürfnis nach Orientierung innerhalb von Disziplinwissen durch methodologische Enzyklopädien Rechnung zu tragen; sie scheinen nach Brezinkas »Metatheorie der Erziehung« (1978) endgültig der Vergangenheit anzugehören.

Die Übersicht über ausgewählte didaktische Positionen in Modellen wird mit den Autoren in der Disziplingeschichte eröffnet, die für einen Anfang der Etablierung der Allgemeinen Didaktik als akademisches Fach an den Universitäten stehen<sup>1</sup>. Dazu gehören unstrittig Herbart und Vertreter seiner wissenschaftlichen Schule. Es folgt anhand zweier Repräsentanten ein Einblick in didaktische Richtungen der sogenannten Reformpädagogik. Ihre Theorien bleiben auch nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute in den pädagogischen Diskussionen innerhalb der Bundesrepublik präsent. Die didaktischen Ansätze der DDR sind vor denen der BRD platziert, ob-

---

1 Abgesehen von Ernst Christian Trapp (1745–1818), der von 1779 bis 1783 den ersten Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik an der Universität Halle innehatte (vgl. Hopfner 2011).

wohl die beiden deutschen Staaten bis zur friedlichen Revolution von 1989 parallel existierten. Aber die DDR gibt seit 1990 nicht mehr, und ihre in diesen 40 Jahren entstandenen didaktischen Positionen werden kaum noch rezipiert.

Der Blick nach Japan – geboten von Niriakira Yoshida, Associate Professor an der Universität Hiroshima – bietet mit Lesson Study einen eigenen, lang erprobten Weg, in dem empirische und kritisch-konstruktive didaktische Forschungsansätze im Interesse von praxisnaher Unterrichtsqualitätsentwicklung und Lehrerbildung miteinander kombiniert werden.

Gerahmmt werden die Modelle durch das genuin didaktische Motiv »Verstehen lehren«, das eingangs vor dem Hintergrund des aktuellen Diskurses um Sinn und Zweck didaktischer Modelle für die Qualität des Lehrens und des Unterrichtens erörtert wird. Abschließend wird es in der Konsequenz, das Lehren selbst zu verstehen, erneut aufgegriffen und führt zu drei hochschuldidaktischen Thesen, die der universitären Vorbereitung auf den Lehrberuf gelten.

Nicht alle Modellkonstruktionen, insbesondere die der pädagogischen Herbart-Schule, sind für diesen Band völlig neu entstanden, sondern schon an anderer Stelle in anderen Zusammenhängen von mir veröffentlicht worden. Sie gehören aber in dieses Überblickswerk; vor allem diese haben mich zum erkenntnisleitenden Motiv »Verstehen lehren – Lehren verstehen« geführt.