

Reusser, Kurt

Allgemeine Didaktik – quo vadis?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 311-328



Quellenangabe/ Reference:

Reusser, Kurt: Allgemeine Didaktik – quo vadis? - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 311-328 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188520 - DOI: 10.25656/01:18852

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188520>

<https://doi.org/10.25656/01:18852>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler,
Annette Tettenborn, Markus Weil 309

Schwerpunkt

Allgemeine Didaktik – quo vadis?

Kurt Reusser Allgemeine Didaktik – quo vadis? 311

Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt Das Transversale
und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer
Allgemeinen Fachdidaktik 329

Urban Fraefel und Falk Scheidig Mit Pragmatik zu professioneller Praxis?
Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung 344

Christine Pauli und Kurt Reusser Unterrichtsgespräche führen – das
Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz 365

Norbert M. Seel und Klaus Zierer Den «guten» Unterricht im Blick.
Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist 378

Miriam Leuchter Primarstufenspezifische Didaktik 390

Lennart Schalk und Elsbeth Stern Wer erklärt eigentlich was wie?
Gedanken zum Disziplinenschwungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 398

Kurzporträts zur Allgemeinen Didaktik

Kurt Reusser und Markus Wilhelm Acht Kurzporträts zur Stellung der
Allgemeinen Didaktik an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und
Universitäten – Einleitung zum Porträt-Teil 407

Adrian Baumgartner und Daniel Ingrisani Die Allgemeine Didaktik
im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern 408

Herbert Luthiger und Michael Fuchs Der Stellenwert der Allgemeinen
Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern 414

Urban Fraefel und Sabina Larcher Wo ist das «Allgemeine», Nicht-
domänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW? 420

Guido McCombie, Rolf Engler und Thomas Rhyner Porträt der
Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 427

Barbara Zumsteg Kurzporträt zur Stellung der Allgemeinen Didaktik
an der Pädagogischen Hochschule Zürich 433

| | |
|---|-----|
| Christine Pauli, Beat Bertschy, Dominicq Riedo und Lorenz Wepf Allgemeine Didaktik als Rückgrat der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zu den Studiengängen der Sekundarstufen 1 und 2 an der Universität Fribourg | 438 |
| Franz Eberle und Fritz C. Staub Aktuelle Stellung und Konzept der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich | 444 |
| Bernard Schneuwly Gibt es die «didactique générale» in der französischsprachigen Schweiz? | 450 |
| Alois Niggli und Kurt Reusser Vergleich der Kurzporträts zur Situation der Allgemeinen Didaktik an den angefragten Hochschulen | 458 |
| Buchbesprechungen zum Thema «Allgemeine Didaktik» | |
| Fromm, M. (2017). Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende und Gold, A. (2015). Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen (Marcel Naas) | 465 |
| Gruschka, A. (2013). Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis und Gruschka, A. (2014). Lehren (Markus Roos) | 467 |
| Wellenreuther, M. (2018). Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium (Lukas Bannwart) | 471 |
| Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (Clemens Diesbergen) | 473 |
| Scholl, D. (2018). Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag und Wegner, A. (Hrsg.). (2016). Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven (Michael Fuchs) | 475 |
| Porsch, R. (Hrsg.). (2016). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende und Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss (Michael Zutavern) | 479 |

Forum

| | |
|--|-----|
| Martin Rothland Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester | 482 |
|--|-----|

Rubriken

| | |
|-----------------------------|-----|
| Neuerscheinungen | 496 |
| Zeitschriftenspiegel | 498 |

Allgemeine Didaktik – quo vadis?

Kurt Reusser

Zusammenfassung Um den Ruf der Allgemeinen Didaktik ist es nicht zum Besten bestellt. Nach der empirischen Lehr-Lern-Forschung haben ihr mittlerweile auch die Fachdidaktiken den Rang abgelaufen. Gehörte die Allgemeine Didaktik einst zum Rückgrat der Berufsbildung von Lehrpersonen, so ist sie – zumindest ihrem Namen nach – aus zahlreichen Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (in der Schweiz) verschwunden und ihr theoriebildender Diskurs ist zum Erliegen gekommen. Der vorliegende Text argumentiert dafür, dass es trotz des Bedeutungsverlusts auch in Zukunft eine allgemeindidaktische Perspektive in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht.

Schlagwörter Allgemeine Didaktik – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Unterricht

General pedagogy – quo vadis?

Abstract The reputation of general pedagogy is not the best anymore. According to empirical research on learning and instruction, subject-specific pedagogy has increasingly taken precedence over it. Although general pedagogy had once been the backbone of teacher education, it has now almost disappeared – at least by name – from numerous teacher preparation programmes (in Switzerland). This contribution argues that, despite the comprehensible loss of significance, teacher education shall still be in need of the perspective of general pedagogy even in the future.

Keywords general pedagogy – teacher education – classroom teaching

Lange Zeit galt die Allgemeine Didaktik – in der ehemals seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung oft als «Methodik» bezeichnet – als Leitdisziplin in der Ausbildung von Lehrpersonen. Über Jahrzehnte gehörten allgemeindidaktische Lehrveranstaltungen zum Pflichtpensum angehender Volksschullehrpersonen in der deutschsprachigen Schweiz. Mit dem Aufstieg von Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung sowie dem Erstarken der Fachdidaktik hat sich dies geändert und die Allgemeine Didaktik ist innerwissenschaftlich und disziplinpolitisch unter Druck gekommen. Wie die im vorliegenden Heft publizierten Kurzporträts aus schweizerischen Hochschulen illustrieren, figuriert die Allgemeine Didaktik nur mehr an wenigen Orten als Referenzdisziplin in den Studienplänen. An die Stelle der ehemals üppig (mit teils mehr als einem Dutzend Semesterwochenstunden) dotierten Allgemeinen Didaktik sind die Fachdidaktiken sowie zahlreiche, unter keinen einheitlichen Nenner zu bringende pädagogisch-psychologische und bildungswissenschaftliche Module getreten. Parallel zu dieser Entwicklung finden sich in der Literatur zahlreiche Diagnosen und Kom-

mentare zum Zustand der Allgemeinen Didaktik (in Auswahl: Lüders, 2018; Reusser, 2008; Rothland, 2013, 2018; Staub, 2006; Terhart, 2005, 2008, 2010, 2013; Wegner, 2016; vgl. auch in diesem Heft Seel & Zierer, 2018). Während die einen das Ableben einer mit über 40 (konkurrierenden) Modellen (vgl. Kron, 2004) als analytisch schwach geltenden, empirisch wenig fundierten, angesichts reputationsstarker Nachfolger als überflüssig betrachteten Disziplin als unvermeidlich ansehen, machen sich andere Gedanken zu Möglichkeiten einer Frischluftzufuhr für einen nach wie vor als wichtig erachteten berufswissenschaftlichen Ausbildungsinhalt. Anstelle einer sich auf die Krisenrhetorik einlassenden Diskussion von Ablebensszenarien, Verteidigungspositionen und Optionen zur Rettung der Allgemeinen Didaktik werde ich im Folgenden – zuerst systematisch, sodann in Thesenform – darlegen, warum ich dennoch von der Zukunft einer allgemeindidaktischen Perspektive in den Studienplänen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überzeugt bin.

1 Marginalisierung der Allgemeinen Didaktik

Nach der durch PISA-Schock und internationale Large-Scale-Untersuchungen verstärkten Erforschung der Leistungsfähigkeit unserer Bildungssysteme sind die Karten im disziplinären Kräftespiel um die Deutungshoheit in Bildungsfragen neu verteilt worden. Neben der Allgemeinen Pädagogik ist dabei auch die Allgemeine Didaktik inhaltlich und forschungsmethodisch unter Druck geraten. Sodann hat der Aufstieg der Fachdidaktiken als Forschungs- und Lehrdisziplinen zu einem Reputationsverlust und zum Rückbau der Allgemeinen Didaktik im Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geführt.

1.1 Der Aufschwung der pädagogisch-psychologischen Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung

Seit den 1980er-Jahren ist die primär in der Psychologie verankerte, zu Didaktik und Erziehungswissenschaft in eher geringem Austausch stehende empirische Lehr-Lern-Forschung zur Referenzdisziplin in Bezug auf die evidenzbasierte Diskussion von Fragen nach Bildungsqualität und Bildungswirksamkeit geworden. Weiter ist die Pädagogische Psychologie als Ankerdisziplin der Unterrichtsforschung zu einem breit gefächerten – kognitive, motivational-emotionale, soziale und entwicklungsbezogene Aspekte des Lernens umfassenden – Forschungsgebiet und zu einem zentralen (Allgemeine Pädagogik und Didaktik in den Hintergrund drängenden) Teil des Curriculums der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geworden (vgl. Richter, Souvignier, Hertel, Heyder & Kunina-Habenicht, 2019).¹ Die pädagogisch-psychologische Erziehungs- und Lernforschung ist für die Schule deshalb von grosser Attraktivität, weil ihre Sicht des

¹ Auch die Bildungssoziologie und die Bildungsökonomie sind zum interdisziplinären Kranz der sich mit der Erforschung von Bildungsprozessen beschäftigenden Bildungswissenschaften zu zählen. Die primäre, weil subjektwissenschaftlich ausgerichtete Referenzdisziplin dazu stellt jedoch die Pädagogische Psychologie dar.

Lernens als eines individuellen und sozial-kognitiven (Ko-)Konstruktionsprozesses anschlussfähig ist an Bildungswerte, die von Pädagogik und Didaktik seit Langem als Ziele geteilt werden. Dazu kommt, dass sich Diskussionen zur Gestaltung innovativer Lehr-Lern-Umgebungen und zur Rolle von Lehrpersonen als empirisch bearbeitbare Fragen in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung als besser aufgehoben erwiesen haben als in den sich einer empirisch-psychologischen Fundierung entziehenden Modellen der Allgemeinen Didaktik. Vor allem die *bildungstheoretische* Didaktik bekundete Mühe mit dem Anspruch, unterrichtliche Methodenfragen (WIE-Frage der Didaktik) als gleichwertig mit Bildungsinhalts- und Lehrplanfragen (WAS-Frage der Didaktik) anzuerkennen und sich damit auf *psychologischer* Grundlage auf die Gestaltung der Mikroprozesse des Lehrens und Lernens als Kernaufgabe des Unterrichts einzulassen.

So wurde die aus der konstruktivistischen Erkenntnispsychologie Jean Piagets hervorgegangene, am Lernen des Kindes orientierte *psychologische Didaktik* Hans Aebli (1951, 1963) von der deutschen Didaktik jahrzehntelang ignoriert und als «technologisch» beargwöhnt (vgl. Kiper, 2006; Messer & Reusser, 2006) – dies trotz des Umstandes, dass es sich um einen in der Tradition Herbarts und Deweys stehenden Ansatz handelt, der die *Lernprozesse individueller Schülerinnen und Schüler* auf der Tiefenebene des fachlichen Verstehens und der Denkfähigkeit ins Zentrum rückt. Die heute selbstverständlich gewordene Bedeutung kognitionspsychologischen Wissens für das Handeln der Lehrpersonen und das Lernen der Schülerinnen und Schüler kommt bei Aebli bereits 1951 bzw. 1963 zum Ausdruck:

Die wissenschaftliche Didaktik stellt sich die Aufgabe, aus der psychologischen Kenntnis der Vorgänge geistiger Formung diejenigen methodischen Massnahmen abzuleiten, welche für die Entwicklung der Prozesse am besten geeignet sind. Eine solche Beziehung zwischen Didaktik und Psychologie wird nur selten bewusst und unmittelbar hergestellt. (Aebli, 1963, S. 15)

Die pädagogisch-psychologische Lern- und Unterrichtsforschung hat mittlerweile eine Vielzahl von fach- und stufenübergreifend nutzbaren Erkenntnissen hervorgebracht, die für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs essenziell sind und als Inhalte und Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung vermittelt werden sollten (vgl. Baer, Fuchs, Füglistner, Reusser & Wyss, 2006; Kunter & Trautwein, 2013). Durch die Lern- und Kognitionsforschung ist unser idealtypisches Bild von Schule, Unterricht und Lernen reichhaltiger geworden und hat sich verändert: durch Erkenntnisse zum Zusammenspiel von individuellen und sozialen Faktoren des Lernens; zum Wechselspiel von systematischem und situierendem, sozial unterstütztem und selbstständigem Lernen; zur Koproduktion von Angebots- und Nutzungshandeln im Unterricht und auf übergeordneten Ebenen des Schulsystems; zur Bedeutung adaptiver und differenzierender Lehr-Lern-Formen; zum didaktischen Umgang mit Heterogenität und der Bedeutung personalisierender Formen der Lernunterstützung; zur Gestaltung von Lernumgebungen, in denen fachliche und überfachliche Kompetenzen simultan gefördert werden; zur Entwicklung von Lernwerkzeugen und Lernmaterialien sowie zu den sich aus alledem

ergebenden Anforderungen an ein erweitertes Rollenverständnis von in pädagogischen Teams agierenden Lehrpersonen sowie von Schülerinnen und Schülern.

1.2 Das Erstarken der Fachdidaktik(en)

Gegenüber der Bildungsforschung verzögert, für die Allgemeine Didaktik jedoch nicht minder folgenreich, haben sich in den letzten Jahrzehnten auch die Fachdidaktiken entwickelt und als Lehr- und Forschungsbereiche an den Hochschulen und in den Studienplänen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etabliert. Nachdem zahlreiche Fachdidaktiken lange Zeit kaum mehr als fachmethodische Anhängsel ihrer Fachdisziplinen waren, haben sie sich zu empirisch forschenden und eigenständigen Einheiten fortentwickelt (Reusser, 1991; Terhart, 2010). Die fachdidaktische (Lehr-Lern-)Forschung hat dabei zunehmend zum tieferen Verständnis von Prozessqualitäten von Unterricht beigetragen (Klieme & Rakoczy, 2008). Auch wenn diese Entwicklung auf der Forschungsseite längst nicht abgeschlossen ist, haben die *Fachdidaktiken* mit ihrem Anspruch auf disziplinäre Autonomie und durch die Entwicklung fachspezifischer Referenzrahmen für Lehren und Lernen der Allgemeinen Didaktik auch auf dem engeren Terrain didaktischer Fragestellungen in den meisten Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung den Rang abgelaufen.² Vor allem jene Fachdidaktiken, welche früh mit der Lehr-Lern-Forschung zusammengearbeitet und sich international positioniert haben (wie die Mathematik-, Naturwissenschafts-, Geschichts- oder Fremdsprachendidaktik), orientieren sich selten (mehr) an traditionellen Didaktikmodellen, sondern an eigenen Systematisierungen und Ordnungsvorstellungen – oder an solchen der Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung. Aber auch diejenigen Fachdidaktiken, die der empirischen Unterrichtsforschung bis heute eher distanziert gegenüberstehen, sind in ihrem Selbstverständnis erstarkt, entwickeln sich weiter und beanspruchen Präsenz in den Studienplänen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Nimmt man die beiden Herausforderungen – empirische Lehr-Lern-Forschung und Fachdidaktik – zusammen, so zeigt sich, dass zahlreiche ehemals von der Allgemeinen Didaktik bearbeitete und von ihr als generisch betrachtete Fragestellungen – insbesondere das breite Themenfeld der Unterrichtsgestaltung, der Unterrichtsqualität und der Unterrichtswirksamkeit – zunehmend in einer sich fachlich und fachdidaktisch spezialisierenden Lehr-Lern-Forschung aufgehen (Terhart, 2010). Dass diese Entwicklung nicht nur positiv ist, lässt sich in zahlreichen Studiengängen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Zersplitterung des erziehungswissenschaftlichen Feldes und am Fehlen einer gemeinsamen Theorie- und Fachsprache innerhalb und zwischen der Lehr-Lern-Forschung und den Fachdidaktiken ablesen (Wyss & Reusser, 1985; vgl. auch in diesem Heft Schalk & Stern, 2018). Dabei handelt es sich um eine Hypothek, die vor allem zulasten der Studierenden geht, die sich im Wirrwarr von Gleiches oder Ähn-

² Die Entwicklung der Fachdidaktiken hin zu selbstständigen Ausbildungsbereichen hat in der Schweiz mit dem Bericht «Lehrerbildung von morgen» (Müller, Gehrig, Jenzer, Kaiser & Strittmatter, 1975) eingesetzt. Zum gegenwärtigen Stand der Stellung der Allgemeinen Didaktik im Verhältnis zu den Fachdidaktiken vgl. den Teil «Kurzporträts» in diesem Heft.

liches meinenden Konzepten kaum mehr orientieren können. Das Problem akzentuiert sich noch, wenn man die ebenfalls eigenen Traditionen verpflichteten Stufendidaktiken dazunimmt: So artikulieren die Kindergarten- und die Grundschulpädagogik, aber auch die Gymnasialpädagogik ihre didaktischen Konzepte und Fragestellungen oftmals auf andere Weise als die klassischen Schulfächer. Wenn es eine allgemeindidaktische Betrachtung von Lehr-Lern-Phänomenen auch künftig braucht, dann u. a. deshalb, weil die mit Lehren und Lernen assoziierten Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge in ihrer Gesamtheit nicht nur fachdidaktisch different sind, sondern auch viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Unterrichtsqualität und die Qualität didaktischen Handelns sind immer sowohl fachdidaktisch als auch allgemeindidaktisch zu bestimmen. Das bedeutet, dass vor dem Hintergrund gemeinsamer Ausbildungsaufgaben die unterschiedlichen Disziplinen zusammenarbeiten müssen.

2 Das Handlungsfeld «Unterricht» und die Aufgaben von Lehrpersonen

Unterricht als systematische Vermittlung und Aneignung kulturbedeutsamer fachlicher und überfachlicher Inhalte und Kompetenzen ist die schulische Kernaufgabe (Reusser, 2009). Damit die Bildungsziele erreicht werden, bedarf es produktiver Lernumgebungen und einer förderlichen Unterstützung durch Lehrpersonen. Wie dies gelingen kann, damit beschäftigt sich als Theorie und Handlungslehre seit jeher die Didaktik, in jüngerer Zeit auch die Lehr-Lern-Forschung (Klieme, 2018; Reusser, 2008). Als «Allgemeine Didaktik» thematisiert sie Lehren und Lernen in seinen grundsätzlichen, schultypen- und schulstufenübergreifenden Voraussetzungen, Prozessqualitäten und Ergebniserwartungen. Als «Fachdidaktik» beschäftigt sie sich mit der fachspezifischen Inhalts- und Prozessqualität von Lehren und Lernen und deren Voraussetzungen und Ergebnissen. Mit der Konkurrenz der Didaktik durch die Lehr-Lern-Forschung sind die Vorstellungen bezüglich der Qualitäten von Unterricht im Hinblick auf den Erwerb von Wissen und die Entfaltung mündiger Persönlichkeiten empirisch reichhaltiger und präziser geworden. So weiss man heute sehr viel mehr darüber, welche allgemeinen und spezifischen Merkmale von Lehr-Lern-Prozessen mit der Erreichung pädagogischer Bildungs- und Entwicklungsziele zusammenhängen. Gleichzeitig ist die Zahl der Partner und Disziplinen, die dieses Wissen repräsentieren und die in der Bildung von Lehrpersonen zusammenarbeiten müssen, grösser geworden.

Damit ungleiche Partnerinnen und Partner zusammenfinden, bedarf es – noch vor aller fach- und stufenbezogenen Ausdifferenzierung von Unterricht – einer Verständigungsbasis über die Grundkonstellation von Lehren und Lernen. Mit dem «*didaktischen Dreieck*» bietet sich eine Denkfigur an, die dank ihrer Inhaltsneutralität und Anschlussfähigkeit an die traditionellen «Theriefamilien» der Didaktik geeignet ist, die Grundsituation didaktischen Handelns und die Aufgaben von Lehrpersonen bei der Gestaltung produktiver fachlicher Lehr-Lern-Umgebungen zu klären (Reusser, 2006, 2014).

Der sowohl *epistemisch als auch handlungstheoretisch* zu verstehende Deutungsrahmen steht zum einen für das durch Merkmale des Schulkontexts gerahmte Wechselspiel der Reflexion zwischen den Polen «Bildungsgegenstand» (Kulturinhalte), «Lernende» (als Individuen und Gruppen) und «Lehrpersonen» und damit für die Kernstruktur des didaktischen Fragezusammenhangs. Zum anderen steht er für die kognitive, soziale und motivational-emotionale Dynamik eines über die Zeit sich erstreckenden, interaktiven Geschehens, das wir «Lehren» bzw. «Unterricht» nennen und dessen Steuerung der Verantwortung von Lehrpersonen obliegt. Lehren meint dabei nicht bloss das, was Lehrpersonen in völliger Autonomie bestimmen, sondern das, was diese in Interaktion mit den Lernenden unter Nutzung von Lehrmethoden und -materialien abhängig von Fächern, Stufen, personalen und sozial-kontextuellen Voraussetzungen und Vorgaben tun. Dazu gehört, dass Lehrpersonen ihre stofflichen Gegenstände so auswählen und aufbereiten müssen, dass diese für die Lernenden einer Zielstufe fasslich werden und in geeigneten Lehr-Lern-Settings mit ihrer Unterstützung angeeignet werden können.

Der *heuristische* Wert des didaktischen Dreiecks besteht darin, dass es ermöglicht, die *operativen Handlungsaufgaben des Lehrens und Lernens*, die sich als *globale, fachübergreifende Basiskulturen des Unterrichts* in zahlreichen Modellen der Allgemeinen Didaktik spiegeln, in den Blick zu nehmen. Bei den didaktischen Handlungsaufgaben handelt es sich um die Herstellung einer *bildungsinhaltlichen Ziel- und Stoffkultur*, einer *prozessbezogenen Lern- und Verstehenskultur* sowie einer *personalen Unterstützungs- und Interaktionskultur*. Die drei Kulturen stehen in ihrer Interdependenz für die transfachlichen Qualitätsfelder von Unterricht und die damit assoziierten psychologisch-didaktischen Merkmale von Lehr-Lern-Qualität (vgl. Abbildung 1).

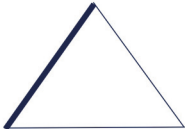
2.1 Stoff- und Aufgabenkultur – die fachlich-fachdidaktische Dimension von Unterricht

Fachlehrpersonen – auf der Metaebene: Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Lehrmittelautorinnen und Lehrmittelautoren – aller Stufen und Fächer müssen sich fragen: *Was soll wann* und in welcher *Abfolge*, mit welchem *Bildungsanspruch*, in welcher *Inhaltsqualität oder sachlichen Ordnung* und mit welchen *Bildungs- und Sozialisationszielen* gelehrt werden? Welche Stoffe und Lernaufgaben ermöglichen auf exemplarische Weise Zugänge zu Wissen und Verstehen in einem Fach? In den meisten Schulen erfolgt die Festlegung von Unterrichtszielen und Bildungsinhalten über Lehrpläne und darauf aufbauende Lehrmittel. Auch im Zeitalter von Bildungsstandards und Rechenschaftslegung stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, Bildungsinhalte auszuwählen, zu analysieren, pädagogisch und fachdidaktisch aufzubereiten (zu rekonstruieren, oftmals zu «reduzieren») und in sachhaltige, adressatengerechte Aufgaben und Lernaufträge mit Potenzialen zum Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu verwandeln (Reusser, 2018). Systematisch hat sich lange Zeit vor allem die *geisteswissenschaftlich-bildungstheoretische Didaktik* – unter der Leitidee von Bildung als «Begegnung der jungen Menschen mit Kultur» (Terhart, 2008, S. 15) – mit der Auswahl von Bildungsinhalten und der Reflexion damit verbundener Ziele auseinandergesetzt



Ziel- und Stoffkultur

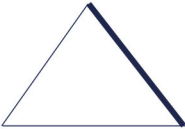
– die fachdidaktische Dimension von Unterricht



- > Fachstandards, Bedeutsamkeit und Qualität der Lerninhalte
- > Klarheit bezüglich fachlicher und überfachlicher Bildungsziele und Kompetenzen
- > Qualität von Lehrmitteln, Lernaufgaben und Lernmedien

Lehr-Lern-Kultur

– die psychologische Dimension der Artikulation von Unterricht



- > Klassenführung und Lernzeitstrukturierung
- > Methoden, Sozial- und Inszenierungsformen
- > Kognitiv und motivational aktivierende Impulse und Settings
- > Qualität des kognitiven Strukturaufbaus
- > Sinnstiftende Unterrichtsgespräche, dialogische Interaktion
- > Kultivierung von personalen Kompetenzen und Lernstrategien

Dialog- und Unterstützungskultur

– die personale und soziale Dimension von Unterricht



- > Positives Sozial- und Interaktionsklima
- > Durch taktvolle Zuwendung geprägte Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern
- > Diagnostisch fundierte individuelle Lernunterstützung und Lerncoaching, formative Beurteilung und Rückmeldung

Abbildung 1: Das didaktische Dreieck: Basisdimensionen und Tiefenqualitäten des didaktischen Handlungsfeldes im Wechselspiel von Stoffinhalt, Lernenden und Lehrperson (Reusser, 2006).

(Weniger, 1952). Wolfgang Klafki hat 1958 mit seinem bekannt gewordenen Aufsatz «Didaktische Analyse» zum ersten Mal einen fachübergreifenden Orientierungsrahmen vorgelegt, der Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung unterstützen soll, Stoffe und Lehrinhalte hinsichtlich ihres Bildungssinns und ihrer Bedeutsamkeit für die adressierten Kinder und Jugendlichen zu befragen. Heute gehört die bildungsinhaltliche Analyse von Stoffen und Lernaufgaben zu den *genuinen Aufgaben der Fachdidaktik*. Fachlehrpersonen stehen fast täglich vor der Aufgabe, konkrete Stoffe und Lernaufgaben auf ihren «Kompetenzwert» hin zu befragen, d.h. das fachlich-fachdidaktische und das überfachlich-persönlichkeitsbildende Potenzial von Lernaufträgen und Lerninhalten zu erkennen und dieses im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zu nutzen (Reusser, 2017).

2.2 Lehr-Lern-Kultur – die psychologische Dimension der Artikulation von Unterricht

Wissen und Lernleistung werden in einem sozialkonstruktivistischen Verständnis nicht mehr einfach als Produkte, sondern auch als Prozesse gefasst (Bruner, 1974), deren Qualitäten von der Lehr-Lern-Forschung ausbuchstabiert werden. Wenn Unterricht zu intelligentem, beweglich nutzbarem Inhaltswissen und damit verbundenen personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen führen soll, müssen auch die Lernprozesse entsprechend gestaltet werden. Die zweite Gruppe von Überlegungen, mit denen sich die didaktische Reflexion seit jeher beschäftigt – und mit denen sich Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung ebenfalls befassen müssen – bezieht sich auf die Choreografie und die methodische Inszenierung von Lehren und Lernen und die damit intendierten Lerntätigkeiten und Prozesse. Die Kernfrage lautet: Wie, d.h. *auf welche Weise* (mit welchen Methoden, Handlungs-, Sozial- und Unterrichtsformen), *in welcher zeitlichen Ordnung* (Artikulation, Lernzyklus) und *in welchen Prozessqualitäten* (einerseits: z.B. Wissen, Verstehen, das Gelernte anwenden; andererseits: Erwerb von Arbeitsmethoden sowie Lernstrategien und Reflexion des eigenen Lernens) soll – in Ansehung gegebener Kontextbedingungen und der Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – gelehrt und gelernt werden? Welche Aneignungs- und Aufbauprozesse sollen in welcher Qualität und Verarbeitungstiefe durch methodisches Lehrhandeln bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst und kultiviert werden? Mit Methodenfragen des Unterrichts und den damit verbundenen Lerntätigkeiten hat sich seit jeher nicht nur eine vielfältige *Methodenliteratur*, sondern in grundsätzlicher Weise erstmals auch die *lehrtheoretische* («Berliner», später: «Hamburger») *Didaktik* um Heimann, Otto und Schulz (1965) beschäftigt. Heimann schlug vor, den empirisch schwer zugänglichen Bildungsbegriff durch die beobachtungsnähere Kategorie des *Lernens* zu ersetzen. Allerdings bestand der Mangel dieses Ansatzes darin, dass vor allem in abstrakten «Strukturmodellen» abgebildete Strukturmomente des Lehrens, kaum jedoch empirisch-psychologische Prozessqualitäten des Unterrichts und des Lernens der Schülerinnen und Schüler thematisiert wurden. Als Beispiel eines frühen didaktischen Ansatzes, der den *problem- und verständnisorientierten Wissensaufbau bei den Lernenden* zum seinem Ankerpunkt machte, sei hier nochmals die kognitionspsychologische Didaktik von Aebli (1983)

angeführt. Im Unterschied zu gängigen Didaktikmodellen hat Aebli Unterricht systematisch aus der Perspektive der bei Schülerinnen und Schülern auszulösenden *Lernprozesse* interpretiert. In allen Fächern und Stufen sollen Lernprozesse «vier Stufen durchlaufen: problemlösendes Aufbauen, Durcharbeiten, Üben und zur Anwendung anleiten» (Aebli, 1983, S. 275). Ziel des psychologischen Lernzyklus ist es (und hier trifft sich Aebli mit Klafkis bildungstheoretischem Anspruch), Schülerinnen und Schüler zu selbstständig handelnden, eigenständig denkenden und kooperationsfähigen Menschen heranzubilden.

Wie bereits erwähnt hatte die empirisch-psychologische Lehr-Lern-Forschung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft über Jahrzehnte einen schweren Stand. Dadurch fehlte insbesondere dem allgemeindidaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum über lange Zeit die *lernprozessbezogene Tiefenschärfe*. Ein Grund dafür war, dass das *methodische* Denken (im Sinne der psychologischen Durchdringung von Lehr-Lern-Prozessen) gegenüber dem bildungsinhaltlich verstandenen didaktischen Denken («Primat der Didaktik gegenüber der Methodik») abgewertet wurde – dies, obgleich psychologische Vorstellungen zur Natur des Lernens und der Lernfähigkeit in der Erziehungswissenschaft durchaus eine Tradition aufweisen (z.B. Meumann, Lay, Dewey, Claparède; vgl. Depaepe, 1993). Mit dem Aufstieg der empirischen und der fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung hat sich dies grundlegend geändert, indem diese zu prägenden Kräften in der Erforschung generischer und fachdidaktischer Dimensionen der Unterrichtsqualität (Klieme, 2018; Lipowsky, Drollinger-Vetter, Klieme, Pauli & Reusser, 2018) geworden sind.

2.3 Unterstützungs- und Interaktionskultur – die personale Dimension von Unterricht

Der dritte Schlüsselbereich einer jeden Didaktik bezieht sich auf die Sicherstellung einer qualitativ hochwertigen sozialen und personalen Unterstützung, Anleitung und Interaktion im Unterricht. *Womit*, d.h. durch *welche förderlichen Instruktions-, sozialen Interaktions- und Kommunikationsformen* kann das Lernen der Schülerinnen und Schüler kognitiv, motivational und emotional *unterstützt* und gefördert werden? Seit es Unterricht gibt, spricht man von seiner Sozial- und Beziehungsdimension und der mit einem positiven Sozial- und Lernklima verbundenen erzieherischen Wirkung. Seit den frühen Arbeiten von Lewin, Rogers und dem Ehepaar Tausch gibt es eine reichhaltige Forschung (vgl. Cornelius-White, 2007; diverse Kapitel in Schweer, 2017), welche die Bedeutung einer taktvollen, pädagogisch förderlichen Interaktion und Beziehungsgestaltung belegt. In der Tradition der Allgemeinen Didaktik hat sich die als «Theoriefamilie» ehemals ebenfalls viel zitierte «kommunikationstheoretische Didaktik» mit der Interaktion in Klassenzimmern beschäftigt (Winkel, 1997). Allerdings hat diese ihr Augenmerk weniger auf die Interaktionsdynamik der fachlichen Instruktion als auf sozialpsychologische Strukturmerkmale der Unterrichtskommunikation und ihre Wirkungen gerichtet. Mittlerweile ist auch das Wissen über die sozialen und motivational-emotionalen Determinanten einer lernwirksamen Interaktion im Unterricht sehr viel

präziser geworden (vgl. Thiel, 2016). Bildung und Lernen als Erschließung von Kulturinhalten erfolgen damit nicht nur über direktinstruktionale Prozesse, sondern ganz bedeutsam auch über interpersonalen Austausch und Sozialisation. Durch ihre Präsenz als Fachexpertinnen und Fachexperten und Repräsentantinnen und Repräsentanten von disziplinären Weltzugängen und als kommunikationsstarke, gedanklich einführende Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner fordern Lehrpersonen die besten Kräfte der Schülerinnen und Schüler heraus: indem sie sie ermutigen, sie mit Blick auf formulierte Ansprüche adaptiv unterstützen und dadurch zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit beitragen. Die Qualität einer kognitiv empathischen Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden beeinflusst nicht nur die Motivation und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sondern auch Lernstrategien und personale Kompetenzen. In welchem Ton kommuniziert wird, Fehler und Lernschwierigkeiten bearbeitet, Zumutungen formuliert, Ziele und Grenzen gesetzt werden, trägt ebenso zur fachlichen und persönlichen Entwicklung der Lernenden bei wie die kognitive Instruktionsqualität des Unterrichts.

Die drei Kanten des didaktischen Dreiecks stehen – in der Ausdifferenzierung als generische und fachdidaktische Qualitätsmerkmale – für den Kern dessen, was heute unter lernwirksamem und entwicklungsförderlichem Unterricht verstanden wird und womit sich angehende Lehrpersonen in ihrer Ausbildung beschäftigen sollten. Zahlreiche im Unterricht beobachtbare Merkmale weisen als didaktische Prinzipien des Unterrichtens eine lange Tradition auf, so beispielsweise die Prinzipien der Kindgemässheit, der Anschauung, der Selbsttätigkeit, des Übens, der Lebensnähe, der Aktivierung, des Stoffaufbaus (vom Leichten zum Schweren) oder des genetischen und sokratischen Lehrens. In ihrer Gesamtheit verweisen sie auf die Komplexität der Anforderungen, mit denen Lehrpersonen in ihrem täglichen Handeln umgehen müssen – und dies auf jeder Stufe, in jedem Fach und idealiter simultan in jedem Moment, in dem sie einer Klasse, einer individuellen Schülerin oder einem individuellen Schüler gegenüberstehen.

Selbstverständlich sind mit der Entfaltung des allgemeinen operativen Handlungsfeldes von Unterricht nicht alle Voraussetzungen, Aufgaben und Qualitätsmerkmale angesprochen, die für das pädagogisch erfolgreiche Handeln von Lehrpersonen von Bedeutung sind und als allgemeindidaktische Perspektive – in Verbindung mit für die Studierenden bedeutsamen fachdidaktischen und/oder stufenbezogenen Perspektiven – in der Ausbildung von Lehrpersonen thematisiert werden sollten. Zahlreiche weitere Themen und Kontexte, die hier aus Raumgründen nicht angesprochen werden, müssen dazukommen.

3 Zur Stellung der Allgemeinen Didaktik in der Lehrpersonenbildung

Braucht es noch eine Allgemeine Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In welcher Funktion und Ausrichtung? Diese Frage stellen sich heute nicht nur deren

Vertreterinnen und Vertreter und selbst ernannte Erben, sondern alle, die in der Berufsbildung von Lehrpersonen tätig sind. Anstelle der weiteren Elaboration des dargelegten Grundgerüsts wird nachfolgend in fünf Thesen dargelegt, warum es eine allgemeindidaktische Perspektive auf Unterricht nach wie vor braucht. Ich stütze mich dabei auf systematische Argumente, richte mich jedoch vor allem an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, zu deren Ausbildungscurriculum die Allgemeine Didaktik auch weiterhin gehören sollte.

***These 1:** Ein privilegiertes Verständnis von Allgemeiner Didaktik als Theorie und Wissenschaft, in der das Handlungsfeld des Unterrichts auf exklusive Weise theoretisch reflektiert und erforscht wird, hat ausgedient. Zu einer theoretisch und schulpraktisch befriedigenden Erhellung von Voraussetzungen, Prozessmerkmalen und Handlungsformen gelingenden Unterrichts braucht es in der Ausbildung von Lehrpersonen das Zusammenwirken vieler Disziplinen, Perspektiven und Wissensbestände.*

Zum wissenschaftlich reflektierten Verständnis pädagogischen Sehens, Denkens und Handelns tragen zahlreiche Disziplinen mit je unterschiedlichen Beiträgen bei. An die Stelle von wechselseitigen Abwertungen, dogmatischen Positionsbezügen und dem Führen disziplinpolitischer Abgrenzungs- und Grabenkämpfe um Macht und Deutungshoheit sollte eine Haltung des wechselseitigen Austauschs treten – oder wie es Schalk und Stern (2018) in diesem Heft als Frage formulieren: «Wer erklärt eigentlich was wie?» Die Allgemeine Didaktik kann nur überleben und sich weiterentwickeln, wenn sie sich transdisziplinär öffnet und bei der theoretischen Rahmung von Lehren und Lernen – insbesondere bei Fragen des pädagogischen Designs von «bildungs- und lernwirksamem Unterricht» – unterschiedlichen Erklärungsebenen (Allgemeine Pädagogik, Didaktik/Fachdidaktik, Lernpsychologie, Entwicklungspsychologie, pädagogisch-psychologische Lehr-Lern-Forschung) Raum gibt und sie als Zugänge und Sichtweisen integriert. Eine hohe Bedeutung unter den Zugängen kommt dabei der Pädagogischen Psychologie zu, die sich als «*Subjektwissenschaft*» mit den Prozessen des Lernens, Denkens, Fühlens und Handelns heranwachsender Menschen beschäftigt. Deren Erkenntnisse sind gerade für Lehrpersonen, deren Aufgabe es ist, mentale (in Individuen ablaufende) Prozesse differenziert wahrzunehmen und zu unterstützen, von besonderer Wichtigkeit. Pädagogik und Didaktik sollten ihre langjährigen Vorbehalte und Abwehrreflexe gegenüber dem Nutzen (kognitions)psychologisch-didaktischer Denkformen ablegen (vgl. Terhart, 2005). Eine Allgemeine Didaktik, die sich (zu lange) in abstrakten bildungs- und gesellschaftstheoretischen Reflexions- und Strukturmodellen erschöpft hat oder sich (im kompletten Gegenteil) an praxisbezogener Methodenliteratur (wie es sie zuhauf gibt) orientiert, führt nicht zu unterrichtsbezogener Handlungsfähigkeit (vgl. Messner & Reusser, 2006; Staub, 2006).

These 2: *Bei aller empirischen Fundierung ist Didaktik mehr als allgemein und domänenspezifisch ausgerichtete empirische Lern- und Unterrichtsforschung. Als reflexive pädagogische Disziplin beschäftigt sie sich immer auch mit ausserhalb des primären Sinnhorizonts empirischer Bildungsforschung liegenden normativen Fragen wie der Legitimation von materialen und formalen Bildungszielen, z.B. im Kontext der Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln. Bei aller Öffnung gegenüber multiplen Zugängen darf diese normative Reflexion nicht verloren gehen.*

Während sich die empirisch-psychologische Forschung mit Lernen als einer *kognitiven Grundfunktion* befasst, beschäftigen sich Instruktionsforschung und Didaktik mit *Prozessen des Lehrens und Lernens im pädagogischen Kontext*, d.h. unter Bedingungen von *fachinhaltlichem Gegenstandsbezug* (etwas lernen), von *Lehren bzw. Lernen unter Anleitung* (von jemandem lernen) und von *intendierter Zielerreichung* (lernen, um Bildungsziele zu erreichen). Vor allem die bildungstheoretische Didaktik hat Fragen der Reflexion und der Rechtfertigung von Zielen und Inhalten präsent gehalten. Es handelt sich um Fragen, die bekanntlich Streitbar sind und denen eine werthafte, auch politische Dimension innewohnt, indem sie die Grundfrage betreffen, von welchen human-kulturellen Werten die Gesellschaft will, dass die Schule sie vertritt und in ihrem pädagogischen Handeln fördert und als Sinnhorizonte hochhält (Biesta, 2012, 2015; Bruner, 1999; Staub, 2006). Diese Reflexionsebene darf auch dann nicht verloren gehen, wenn sich das Gravitationszentrum bildungswissenschaftlicher Diskussionen – aus guten Gründen – in Richtung «evidenzbasierter» empirischer Lern- und Bildungsforschung verschoben hat. Was nicht geschehen sollte, ist, dass sich grundsätzliche, normativ aufgeladene Themen in rein deskriptiv angelegten, psychologischen und sozialwissenschaftlichen Modulen auflösen.

These 3: *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht auch in Zukunft einen kohärenzstiftenden, allgemeindidaktischen Ausbildungsrahmen als Korrektiv einer um sich greifenden Spezialisierung. Ein interdisziplinärer Kranz von fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Modulen – auch eine «Allgemeine Fachdidaktik» – vermögen den Aufbau eines gemeinsamen Grundverständnisses von Unterricht sowie von Grundkompetenzen nicht zu sichern.*

Lehrpersonen brauchen zur Erfüllung ihrer professionellen Aufgaben einen fächerübergreifenden (nicht ausschliesslich fach-, stufen- oder lernfeldbezogenen) Orientierungsrahmen, dies gemeinsam mit einem Grundbestand an allgemein- und fachdidaktischem Wissen zur Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterrichtsprozessen und zu ihren Qualitätsdimensionen.³ Ein solides Verständnis der psychologisch-didaktischen Prozesse des Verstehenlehrens und des Könnensaufbaus (Aebli, 1983; Gruschka, 2013; Klieme, 2018; Reusser, 1989, 2018), einschliesslich eines Spektrums von Inszenie-

³ Dieser Grundbestand kann auch als auf die kardinalen Aufgaben des Unterrichtens gerichtete «core practices» gefasst werden (vgl. in diesem Heft Fraefel & Scheidig, 2018).

rungsformen, Methoden und Unterstützungstätigkeiten, gehört ebenso dazu wie die Fähigkeit, fachunterrichtliche Lernzyklen im Wechselspiel von Angebots- und Nutzungshandeln zu planen und zu gestalten. Auch wenn in zahlreichen Studiengängen eine explizite Allgemeine Didaktik als Leitdisziplin und eigenständiges Fach nicht mehr vorkommt (vgl. die acht Kurzporträts und die Synopse in diesem Heft), sind deren Inhalte nach wie vor präsent. An vielen Orten werden diese entlang berufsrelevanter Themen und Handlungsfelder, die sich auf allgemeine und spezifische unterrichtsbezogene Kompetenzen beziehen, in die Module der Berufsstudien und der Bildungswissenschaften integriert – oder wie es Luthiger und Fuchs in ihrem Kurzporträt der Pädagogischen Hochschule Luzern formulieren: «... im Verbund mit den Fachdidaktiken, den Bildungswissenschaften und der Lernpsychologie ist sie [die Allgemeine Didaktik] für den Aufbau der Unterrichtskompetenzen unverzichtbar: Angehende Lehrerinnen und Lehrer brauchen einen Orientierungsrahmen – den bietet die Allgemeine Didaktik in Kooperation mit anderen Disziplinen» (Luthiger & Fuchs, 2018, S. 414).

Allgemeine Fachdidaktik als «Didaktik des Allgemeinen»? – Ob eine «Allgemeine Fachdidaktik» (vgl. Rothgangel, 2017) als Versuch, einen Wissensbestand des «Allgemeinen in der Didaktik» aus spezifischen fachdidaktischen Wissens- und Denkformen heraus zu formulieren, zu einem tauglichen Ersatz für eine Allgemeine Didaktik führen wird, ist meines Erachtens zweifelhaft, obgleich ich es für durchaus sehr ertragreich halte, *innerhalb* disziplinär ähnlicher Fächergruppen *induktiv* nach prozess- und zielbezogenen Gemeinsamkeiten zu suchen. Das für die Schweiz prominenteste Beispiel dazu findet sich im neuen Volksschullehrplan 21, wo es im Fachbereich NMG («Natur, Mensch, Gesellschaft») gelungen ist, «aus dem Inneren» einer disziplinär sehr heterogenen Fächergruppe heraus ein für das ganze Fächerspektrum gemeinsames, «generisches» Kompetenzmodell einschliesslich zugehöriger (*über*)*fachlicher Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* zu entwickeln. Was sich schwer vorstellen lässt, ist, dass man über weitere induktive Schritte am Ende zu etwas anderem kommt als zu bildungs- und lehr-lern-theoretisch verankerten Konzepten und Rahmungen, wie sie eine modernisierte, bildungstheoretisch und pädagogisch-psychologisch informierte Allgemeine Didaktik bieten kann. Zudem lässt sich fragen, ob die Bezeichnung «Allgemeine Fachdidaktik» nicht einen semantischen Widerspruch in sich selbst darstellt. Die Skepsis gegenüber dem Begriff diskreditiert dennoch nicht die Produktivität induktiver Analysen, d.h. dass es sich – theoriebildend und für die Praxis der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – durchaus lohnt, über das «gemeinsame Allgemeine» in multiplen, je besonderen fachdidaktischen Feldern nachzudenken. Allerdings verlaufen die Differenzen, d.h. das, was ein Thema oder Lernfeld gegenüber einem anderen «besonders» macht, oftmals nicht *zwischen* Fachgrenzen, sondern manifestieren sich *innerhalb* desselben Fachs – dies, zumal sich Disziplingrenzen ständig verschieben.

These 4: *Hinsichtlich der Gestaltung von Studienplänen sollte der theoriesprachlichen Fragmentierung und organisatorischen Zersplitterung des berufswissenschaftlichen Ausbildungsfeldes entgegengetreten werden. Eine auf den Erwerb von Kompetenzen*

gerichtete Lehre erfordert (insbesondere in einer modularisierten Ausbildung) Absprachen bezüglich der Frage, was wann und wo gelehrt wird. Module unterschiedlicher disziplinärer Herkunft sollten gebündelt und über Ausbildungsphasen synchronisiert werden. Ein allgemeindidaktischer Referenzrahmen mit Brückenfunktion kann dazu einen Beitrag leisten.

Für den Aufbau von zu beruflicher Handlungsfähigkeit führenden Unterrichtskompetenzen ist das Fehlen einer integrativen Theorie- und Fachsprache zwischen Modulen und Ausbildungsteilen ein seit Längerem erkanntes Problem (Wyss & Reusser, 1985). Unbefriedigend ist, wenn Fachdidaktik und Lehr-Lern-Forschung ohne Bezugnahme auf ein gemeinsames Qualitätsverständnis in Ausbildungsmodulen ihr eigenes, oftmals abgrenzendes fachdisziplinäres Verständnis von Unterricht entwickeln. Denn dann ist es kein Wunder, wenn sich die Studierenden (insbesondere die mehrere Fächer unterrichtenden angehenden Volksschullehrpersonen) als Folge davon in babylonischen Sprachverwirrungen wiederfinden. Bei aller präsent zu haltenden fachlich-fachdidaktischen Differenz und ohne Illusion, sich *im Detail* auf ein «allgemeingültiges Unterrichtsmodell» einigen zu wollen, braucht es innerhalb von Studiengängen einen in Studienaufbau, Verzahnung, Modulsynchronisation und Grundbegrifflichkeit sichtbaren Minimalkonsens über das Verständnis der übergreifenden pädagogischen Handlungsaufgaben und damit verbundener zentraler Qualitätsvorstellungen von Unterricht (vgl. die Ausführungen zum didaktischen Dreieck in Abschnitt 2 als Anregung dazu). Dabei kann es sich um einen für alle Akteurinnen und Akteure – insbesondere auch für Studierende und Praxislehrpersonen – sichtbaren gemeinsamen Orientierungsrahmen handeln, der sich auch in wichtigen ausbildungsdidaktischen Verfahren (z.B. in den Instrumenten der Unterrichtsplanung) niederschlägt.

These 5: *Allgemeine Didaktik als fächerübergreifende wissenschaftliche Theorie vom Unterricht in seinen vielfältigen Formen und Inhaltsbezügen kann sich nur behaupten, wenn sie sich als forschende und forschungsorientierte Disziplin weiterentwickelt. Dazu muss sie mit Lehr-Lern-Forschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zusammenarbeiten. Designexperimente und Projekte einer nutzeninspirierten (fach)didaktischen Grundlagen- und Entwicklungsforschung (Stokes, 1997) stellen dazu die Forschungsstrategie der Wahl dar.*

Damit sich Didaktik und Bildungsforschung näherkommen, braucht es zwei Dinge: eine in der empirischen Bildungs- und Lehr-Lern-Forschung verankerte Didaktik und eine gegenüber allgemein- und fachdidaktischem Denken aufgeschlossene pädagogisch-psychologische Lernforschung. Nur eine (Fach-)Didaktik, die sich kognitionswissenschaftlicher Forschung öffnet, und nur eine Lernforschung, die sich für pädagogisch-bildungstheoretische Denkhorizonte interessiert und das Ziel der Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen in Forschungsdesigns mitberücksichtigt, tragen zum Erkenntnisfortschritt in Bezug auf die Qualität und die Bildungswirksamkeit von Unterricht bei. Oftmals werden sich zwischen Disziplinen unterscheidende Sichtweisen auf Lehren

und Lernen erst in der konkreten Forschungs- und Entwicklungszusammenarbeit überhaupt sichtbar und handlungsnah diskutierbar. Vor allem *designbasierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte* (Brown, 1992) sowie nutzeninspirierte Grundlagen- und Interventionsstudien, die darauf abzielen, nicht nur *Erklärungswissen*, sondern durch Umsetzung von Forschungserkenntnissen auch *Handlungswissen* zu erzeugen, haben sich als Forschungstypus für eine solche Zusammenarbeit bewährt. Beispiele einer produktiven Forschungszusammenarbeit, aus der neben fachübergreifend nutzbaren Erkenntnissen zur Gestaltung von Lernumgebungen auch fachdidaktische Materialien und konkrete Unterrichtsentwürfe hervorgegangen sind, gibt es immer zahlreicher. Exemplarisch erwähnt seien das Kasseler DISUM-Projekt (Schukajlow, Blum, Messner, Pekrun, Leiss & Müller, 2009) im Bereich der mathematischen Modellierung oder das Münsteraner Projekt zum «anspruchsvollen naturwissenschaftlichen Verstehen» auf der Grundstufe (Hardy, Jone, Möller & Stern, 2006; Möller, Kleickmann & Tröbst, 2009) sowie die daran anschließende Schweizer MINT-Studie zum naturwissenschaftlichen Unterricht auf der Grundstufe (Stern, Schumacher & MINT-Lernzentrum der ETH Zürich, 2011–2014). In allen Projekten stand bzw. steht die forschungsgeleitete Entwicklung (Design) innovativer Lernumgebungen und Unterrichtsmaterialien gemeinsam mit engagierten Lehrpersonen im Zentrum, und auf der Ebene der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler wird bzw. wurde überprüft, ob die pädagogisch gewollten Entwicklungsziele auch tatsächlich erreicht werden (vgl. als weiteres Beispiel das in diesem Heft vorgestellte Projekt «Socrates 2.0», Pauli & Reusser, 2018).

4 Abschluss

Unterrichtskompetenz als didaktische Handlungskompetenz kann bei angehenden Lehrpersonen nur aufgebaut werden, wenn alle Disziplinen, die zu deren Erklärung beizutragen vermögen, in der Ausbildung – für Lehramtsstudierende sichtbar und in Studienplänen auf stimmige Weise aufeinander bezogen – zusammenarbeiten. Wichtiger als Bezeichnungen und kategoriale Abgrenzungen sind dabei die Erklärungskraft und der Nutzen von Konzepten für die Ausbildung des pädagogischen Sehens und Denkens. Dazu braucht es neben der Bündelung disziplinärer Perspektiven nach wie vor eine sich multiplen Zugängen öffnende Allgemeine Didaktik, die ihre genuin integrative, fächer- und stufenübergreifende Perspektive forschend weiterentwickelt und diese als bildungstheoretisch *und* pädagogisch-psychologisch informierte Theorie des Unterrichts in die Ausbildung einbringt.

Literatur

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Aebli, H. (1963). *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*. Stuttgart: Klett.

- Aebli, H.** (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baer, M., Fuchs, M., Füglistner, P., Reusser, K. & Wyss, H.** (Hrsg.). (2006). *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. Bern: hep.
- Biesta, G.** (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35–49.
- Biesta, G.** (2015). Educational philosophy. In L. J. Smelters & P. B. Baltes (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences, Volume 7* (2. Auflage) (S. 255–260). Oxford: Elsevier.
- Brown, A. L.** (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- Bruner, J.** (1999). Some reflections on education research. In E. C. Lagemann & L. S. Shulman (Hrsg.), *Issues in education research. Problems and possibilities* (S. 399–409). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J.** (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf: Schwann.
- Cornelius-White, J.** (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143.
- Depaepe, M.** (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Fraefel, U. & Scheidig, F.** (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 344–364.
- Gruschka, A.** (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K. & Stern, E.** (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of «floating and sinking». *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 307–326.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W.** (1965). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Kiper, H.** (2006). Rezeption und Wirkung der Psychologischen Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 74–85). Bern: hep.
- Klafki, W.** (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50 (10), 450–471.
- Klieme, E.** (2018). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K.** (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222–237.
- Kron, F. W.** (2004). *Grundwissen Didaktik* (4. Auflage). München: Reinhardt/UTB.
- Kunter, M. & Trautwein, U.** (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh: UTB.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K.** (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 183–202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M.** (2018). Gibt es Erkenntnisfortschritt in der Allgemeinen Didaktik? Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1083–1103.
- Luthiger, H. & Fuchs, M.** (2018). Der Stellenwert der Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 414–419.
- Messner, R. & Reusser, K.** (2006). Aebli's Didaktik auf psychologischer Grundlage im Kontext der zeitgenössischen Didaktik. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 52–73). Bern: hep.
- Möller, K., Kleickmann, T. & Tröbst, S.** (2009). Die forschungsgeleitete Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die frühe naturwissenschaftliche Bildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 415–423.

- Müller, F., Gehrig, H., Jenzer, C., Kaiser, L. & Strittmatter, A.** (Hrsg.). (1975). *Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen» im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Hitzkirch: Comenius.
- Pauli, C. & Reusser, K.** (2018). Unterrichtsgespräche führen – das Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 365–377.
- Reusser, K.** (1989). Verstehen lehren. Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 131–147.
- Reusser, K.** (1991). Plädoyer für die Fachdidaktik und für die Ausbildung von Fachdidaktiker/innen für die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (2), 193–215.
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: hep.
- Reusser, K.** (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 219–238). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K.** (2009). Unterricht. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 881–896). Weinheim: Beltz.
- Reusser, K.** (2014). *Aus 40 mach 1!? Ein Versuch der Integration der Allgemeinen Didaktik vor dem Hintergrund von Lernforschung und Fachdidaktik*. Referat im Symposium «Didaktische Modellbildung: gestern – heute – morgen» im Rahmen des Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE, Berlin, 12. März 2014.
- Reusser, K.** (2017). Produktive Aufgabenstellungen sind der Dreh- und Angelpunkt einer kompetenzförderlichen Lehr-/Lernkultur. *Lehren & Lernen*, 43 (5), 21–28.
- Reusser, K.** (2018). Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 129–166). Münster: Waxmann.
- Richter, T., Souvignier, E., Hertel, S., Heyder, A. & Kunina-Habenicht, O.** (2019). Positionspapier zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre. *Psychologische Rundschau*, 70 (2), 109–118.
- Rothgangel, M.** (2017). Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik, Band 1* (S. 22–30). Münster: Waxmann.
- Rothland, M.** (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 629–645.
- Rothland, M.** (2018). Allgemeine Didaktik und empirische Unterrichtsforschung als Teilgebiete der Schulpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 110 (4), 369–382.
- Schalk, L. & Stern, E.** (2018). Wer erklärt eigentlich was wie? Gedanken zum Disziplinenschwung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 398–406.
- Schukajlow, S., Blum, W., Messner, R., Pekrun, R., Leiss, D. & Müller, M.** (2009). Unterrichtsformen, erlebte Selbständigkeit, Emotionen und Anstrengung als Prädiktoren von Schülerleistungen bei anspruchsvollen mathematischen Modellierungsaufgaben. *Unterrichtswissenschaft*, 73 (2), 164–185.
- Schweer, M. K. W.** (Hrsg.). (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seel, N. & Zierer, K.** (2018). Den «guten» Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 378–389.
- Staub, F. C.** (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 169–191). Bern: hep.
- Stern, E., Schumacher, R. & MINT-Lernzentrum der ETH Zürich.** (2011–2014). *Die Schweizer MINT Studie*. Online verfügbar unter: www.educ.ethz.ch/lernzentren/mint-lernzentrum/Schweizer_MINT_Studie.html (30.05.2019).

- Stokes, D.E.** (1997). *Pasteur's quadrant*. Washington: Brookings Institution Press.
- Terhart, E.** (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (1), 1–13.
- Terhart, E.** (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9) (S. 13–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E.** (2010). Guter Unterricht: Die Perspektiven der empirischen Unterrichtsforschung und der allgemeinen Didaktik. In C. Fischer & R. Schilmöller (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand* (S. 39–52). Münster: Aschendorff.
- Terhart, E.** (2013). Neuansätze in der Allgemeinen Didaktik: ein Kommentar. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 3, 219–228.
- Thiel, F.** (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wegner, A.** (Hrsg.). (2016). *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven*. Opladen: Barbara Budrich.
- Weniger, E.** (1952). *Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz.
- Winkel, R.** (1997). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.). *Didaktische Theorien* (9. Auflage) (S. 93–112). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Wyss, H. & Reusser, K.** (1985). Zur Diagnose der gegenwärtigen Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 71–79.

Autor

Kurt Reusser, Prof. em. Dr., Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, reusser@ife.uzh.ch