

Seel, Norbert M.; Zierer, Klaus

Den "guten" Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 378-389



Quellenangabe/ Reference:

Seel, Norbert M.; Zierer, Klaus: Den "guten" Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 378-389 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188579 - DOI: 10.25656/01:18857

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188579>

<https://doi.org/10.25656/01:18857>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
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

Den «guten» Unterricht im Blick. Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist

Norbert M. Seel und Klaus Zierer

Zusammenfassung Trotz interdisziplinärer Verschiebungen und bildungspolitischer Veränderungen, die die Position der Allgemeinen Didaktik immer wieder infrage stellen, wird im vorliegenden Beitrag dargelegt, dass sie die zentrale Disziplin der Lehrerinnen- und Lehrerbildung war, ist und auch in Zukunft sein kann. Entscheidend dafür ist zum einen eine Rückbesinnung auf bildungstheoretische Traditionen und zum anderen eine Neuorientierung in Richtung empirischer Bildungsforschung. Beide Perspektiven sind notwendig, um die Frage nach einem «guten» Unterricht umfassend beleuchten zu können. Aufgrund ihres wissenschaftstheoretischen und wissenschaftsmethodischen Zugangs und Anspruchs bietet die Allgemeine Didaktik ein disziplinäres Alleinstellungsmerkmal für diese zukunftsweisende Herausforderung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Schlagwörter Allgemeine Didaktik – Instructional Design – Eklektik – Evidenz

Focusing on «good» instruction – Some thoughts on why general pedagogy is indispensable

Abstract Interdisciplinary shifts and changes in educational policy have repeatedly called the position of general pedagogy into question. Our article shows that general pedagogy was, is, and can continue to be the central discipline in teacher education. The decisive factors are, on the one hand, a return to the traditions of educational theory and, on the other hand, an orientation towards empirical educational research. Both perspectives are necessary in order to be able to examine the question of «good» instruction in a comprehensive way. Due to its theoretical and methodological approach, general pedagogy as an academic discipline provides a unique perspective on this forward-looking challenge in teacher education.

Keywords general pedagogy – instructional design – eclecticism – evidence

1 Eine Rückschau als Einleitung

«Manchmal muss man zurückblicken, um vorwärtszukommen.» So abgenutzt dieser Spruch auch wirken mag, so enthält er doch einen wahren Kern – zumindest was die Allgemeine Didaktik betrifft.

Der Blick zurück: Fünfzig Jahre ist es her, seit der Erstautor eine Vorlesung von Josef Dolch (1899–1971) über die Allgemeine Didaktik erleben durfte. Dabei arbeitete Dolch

systematisch das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft heraus. Wenig später gab Detlef C. Kochan (1970) zum selben Themenkomplex eine Sammlung ausgewählter Texte aus den Jahren 1953 bis 1969 heraus, in denen auch der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Allgemeinen Didaktik nachgespürt wurde. Damals etablierte sich die Allgemeine Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik und wurde zum festen Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Am Anfang stand eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete Didaktik, die dann – dem jeweiligen Zeitgeist folgend – durch kritisch-konstruktive, lerntheoretische, systemtheoretische, entwicklungslogische, dialektische, kommunikative und andere Ansätze herausgefordert und teilweise ersetzt wurde (vgl. Arnold & Zierer, 2015). Insgesamt aber war die Allgemeine Didaktik über Jahrzehnte hinweg als ein «auf Vollständigkeit zielendes Theoriegebäude zur Analyse und Planung didaktischen Handelns in schulischen und anderen Lehr- und Lernsituationen» (Blankertz, 1969, S. 17) unumstritten. In eine veritable Krise geriet sie um die Jahrtausendwende als Folge des schlechten Abschneidens des deutschen Schulsystems bei internationalen Vergleichsstudien (z.B. TIMSS, PISA).

Der durch diese Studien ausgelöste bildungspolitische Schock löste eine Suche nach den Ursachen aus und rasch gerieten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und in ihrem Zentrum die Allgemeine Didaktik in den Fokus der Kritik. Der Vorwurf lautete, dass die Allgemeine Didaktik nicht zu einer empirisch validen und praxistauglichen Forschung imstande sei und es ihr auch an internationaler Anschlussfähigkeit mangle. Der Befund war klar: Die Allgemeine Didaktik sei nicht mehr zeitgemäß und eigentlich so gut wie tot. Gleiches wurde damals auch der Disziplin «Instructional Design» attestiert (vgl. Gordon & Zemke, 2000), die als nordamerikanische Variante der Allgemeinen Didaktik betrachtet werden kann. In beiden Fällen wurde der morbiden Metaphorik mit einem trotzigem «Totgesagte leben länger» (Kiel & Zierer, 2011) geantwortet und weder die Allgemeine Didaktik noch das Instructional Design sind von der Bildfläche verschwunden.

Der Blick zurück lehrt uns, dass die Allgemeine Didaktik im Verlauf der Jahrzehnte einige Paradigmenwechsel vollzogen hat, was auf eine Vielfalt, womöglich im Sinn Thomas S. Kuhns (1976) auf eine substanzielle Unsicherheit, in Bezug auf ihre epistemologische Grundlegung hinweist. Zugleich deuten die Paradigmenwechsel auch auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung hin, da Erkenntnisse aus Psychologie, Soziologie, Kybernetik und Kommunikationsforschung aufgegriffen und inkorporiert wurden. Jeder Paradigmenwechsel hat letztendlich dazu geführt, dass das Verständnis dessen, wie Unterrichten effektiv zu planen, zu gestalten und zu implementieren sei, nachhaltig verbessert wurde.

Nach den einleitenden Bemerkungen wollen wir uns nun den Fragen zuwenden, die uns die BzL gestellt haben. Dabei geht es im Grunde darum, den Markenkern der Allgemeinen Didaktik in ihrem Verhältnis zur Lehr-Lern-Forschung zu bestimmen.

Damit verbunden ist die grundsätzliche Frage, ob eine Allgemeine Didaktik überhaupt noch gebraucht wird. Und wenn ja: In welcher Funktion und in welcher thematischen und methodischen Ausrichtung? Um diese Fragen zu beantworten, erscheint es uns zweckmässig, zunächst unser Verständnis der Allgemeinen Didaktik zu klären. An den Anfang setzen wir das folgende Theorem: *Allgemeine Didaktik ist die Wissenschaft vom «guten» Unterricht.*

2 Allgemeine Didaktik ist die Wissenschaft vom «guten» Unterricht

Entsprechend der Herleitung des Begriffs «Didaktik» aus dem griechischen «didáskein» (= «Lehren und Unterweisen», aber auch «Lernen und Belehrtwerden») hat Josef Dolch die «Didaktik als die Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren» definiert, aber nachdrücklich darauf hingewiesen, dass sie es auch mit jenen Formen des Lehrens und Lernens zu tun habe, «die nicht Unterricht oder Lernen im Unterricht sind» (Dolch, 1965, S. 45). Abgesehen davon, dass andere Definitionen die Bedeutung von Bildungsinhalten und des Lehrplans hervorheben, hat sich die Definition Dolchs bis auf den heutigen Tag behauptet (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017, S. 270).

Eine Wissenschaft vom Lehren und Lernen zu sein, beansprucht auch die vornehmlich in der Psychologie verankerte Lehr-Lern-Forschung für sich, was die Frage nach ihrem Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik aufwirft. Darüber ist in der Vergangenheit viel geschrieben worden, wobei sich die Auffassung durchgesetzt hat, dass Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung nicht in einem sich wechselseitig ausschliessenden Konkurrenzverhältnis stehen, sondern sich ergänzen. Laut Karl-Heinz Arnold, Sigrid Blömeke, Rudolf Messner und Jörg Schlömerkemper (2009) erreicht die Allgemeine Didaktik durch eine Synergie mit der Lehr-Lern-Forschung eine empirisch gesicherte Grundlage, während diese ihrerseits ein beträchtliches Mass an theoriegeleiteter Reflexion gewinnt, da die Allgemeine Didaktik auf eine «Einsicht in das Wesen der Bildung» zielt, «sofern diese durch Lehre entfaltet oder ermöglicht wird» (Siewerth, 1962, S. 77). Damit wird auf das zentrale Feld der Allgemeinen Didaktik hingewiesen: Sie setzt sich mit Bildung und nicht nur mit Lernen auseinander und richtet damit den Fokus auf einen «guten» Unterricht.

Um den Markenkern und die Reichweite der Allgemeinen Didaktik näher zu bestimmen, greifen wir auf das *Quadrantenmodell von Wilber* (2002) zurück (vgl. Abbildung 1), das vier Zugänge zur Erkenntnis unterscheidet, die aus zwei sich schneidenden Dimensionen resultieren: (1) «Individualität vs. Kollektivität» und (2) «Subjektivität (Innenansicht) vs. Objektivität (Aussenansicht)».

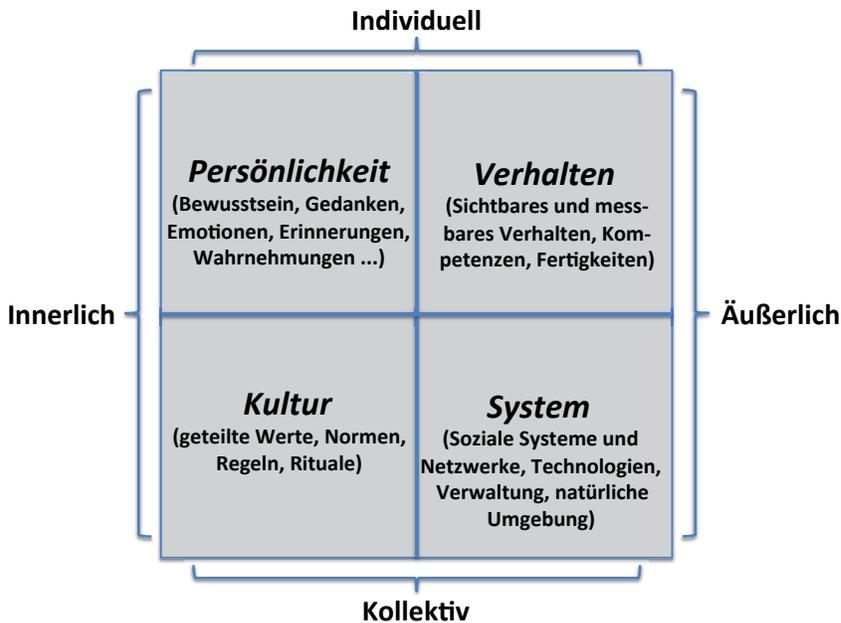


Abbildung 1: Das Quadrantenmodell der Erkenntnis von Wilber (2002).

Der *obere linke Quadrant* befasst sich mit personenspezifischen Aspekten der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger (Lehr- und Lernpersonen), z.B. mit deren Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Interessen, Wünschen und Erinnerungen. Naturgemäß sind diese Aspekte nicht der unmittelbaren Beobachtung zugänglich, sondern setzen Mitteilungen (vornehmlich sprachlicher Natur) voraus, die interpretiert werden müssen, damit die subjektiven Befindlichkeiten der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger erschlossen werden können. In das Zentrum des pädagogischen Erkenntnisinteresses rückt die Frage, was ein «freudvoller» Unterricht sein könnte, der die Interessen, Wünsche und Gefühle von Lehrenden und Lernenden aufgreift und kultiviert. Ob die Schule den Lehrplan umsetzt und Kompetenzen vermittelt, ist von sekundärer Bedeutung; primär geht es darum, ob die Zeit in der Schule von den Handlungsträgerinnen und Handlungsträgern als erfüllte Lebenszeit wahrgenommen wird. Es geht darum, wie Lehrpersonen und Lernende Unterricht und Schule *erleben*. In diesem Sinn forderte die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen bereits 1995, der Individualität der am Unterricht beteiligten Personen gerecht zu werden und die Schule als ein *Haus des Lernens* zu begreifen, als Ort, «an dem ... die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart ... ihren Platz findet» (Bildungskommission NRW, 1995, S. 86).

Der *obere rechte Quadrant* rückt das beobachtbare Verhalten der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger in den Mittelpunkt. Beobachtungen und Tests sichern den objektiven Zugang zur Erkenntnis, was die Festlegung normorientierter Kriterien der Effektivität voraussetzt. In der derzeitigen Bildungsforschung steht eine Qualitätssicherung durch Bildungsstandards im Vordergrund. Daran ist viel Kritik geübt worden (z.B. Schott & Ghanbari, 2012), die wir mit dem Hinweis auf Ann L. Brown (1992) dahingehend zusammenfassen, dass die «richtigen Dinge» (z.B. kritisches Denken, Problemlösen) zu messen sind, wenn es um den Erfolg von Unterricht geht. Ungeachtet der unterschiedlichen Auffassung in Bezug auf die Erfassung der Effektivität stimmen Bildungsforschung und Allgemeine Didaktik in der Auffassung überein, dass Effektivität ein Bestandteil von «gutem» Unterricht ist. Hilbert Meyer (2011) charakterisiert diese Effektivität anhand von zehn Merkmalen, darunter u.a. eine klare Strukturierung des Unterrichts, ein lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren und transparente Leistungserwartungen. Die genannten Merkmale entsprechen weitgehend den von John Hattie (2013) auf der Grundlage zahlreicher Metaanalysen herausgearbeiteten Faktoren erfolgreichen Lehrens und Lernens, weswegen sein Werk «Lernen sichtbar machen» zu Recht als Meilenstein der empirischen Lehr-Lern-Forschung bezeichnet werden kann. Obschon aus dem Kreis der Allgemeinen Didaktik deutliche Kritik an einer einseitigen Interpretation dieser Betrachtungsweise von Effektivität als Merkmal «guten» Unterrichts geübt wird, sie war (Willmann, 1889), ist und muss aus unserer Sicht eine Perspektive der Allgemeinen Didaktik bleiben.

Dabei gilt Sam S. Wineburgs (1989) Verdikt, wonach jede Lerntheorie, die nicht hinreichend in einer Lehrtheorie «situiert» ist, die Welt des Klassenzimmers praktisch unberührt lässt. Ein erfolgreiches «Lehren als Lernenmachen» setzt eine Professionalisierung der didaktischen Planung ebenso voraus wie die Entwicklung eines *pädagogischen Inhaltswissens*, das laut Lee Shulman (1986) zum einen aus der empirischen Forschung resultiert, zum anderen aber seinen Ursprung in der «Weisheit der Praxis» hat. Anders formuliert: Das Entstehen pädagogischen Inhaltswissens setzt eine *reflektierende Praxis* voraus, die viele Jahre an Erfahrung erfordert, die notwendigerweise einer intensiven und fortgesetzten Reflexion zu unterziehen ist, um letztendlich Expertentum zu erzeugen (vgl. Ericsson, 1996).

Die Effektivität von Unterricht hängt nicht nur von den Lehrpersonen und den Lernenden ab, sondern auch von Eltern und anderen Personengruppen, die mehr oder weniger direkt am schulischen Geschehen beteiligt sind. Dem entspricht der *untere rechte Quadrant*, in dem der funktionale Zusammenhang der Schule im Sinn eines sozialen Systems mit anderen Systemen (z.B. Milieu, Familie, Gleichaltrige, Wirtschaft, Politik, Informationstechnologien) thematisiert wird. Jedes dieser Systeme folgt eigenen Regeln, dient unterschiedlichen Funktionen und trägt nicht nur gesellschaftliche Erwartungen an die Schule heran, sondern konstituiert auch deren institutionelle Rahmenbedingungen. Bildungs- und Lernprozesse lassen sich in ihrer Komplexität nur unter Beachtung der Einflüsse der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Umge-

bung erschliessen. Das ist in der Lehr-Lern-Forschung ebenso unbestritten wie in der Allgemeinen Didaktik. So macht PISA beispielsweise den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg sichtbar. Und das zeigt auch die kritisch-kommunikative Didaktik, welche die Auswirkungen institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen von Lehren und Lernen aus der Sicht der kritischen Theorie thematisiert und zur Überwindung sozialer und ökonomischer Ungleichheiten beitragen will. «Guter» Unterricht ist demzufolge nicht nur «freudvoll» und effektiv, sondern er ist auch *systemisch passend*.

Ausgangsgrundlage hierfür ist eine diskursive und argumentative Auseinandersetzung in der Gesellschaft in Bezug auf Werte und Normen, Regeln und Rituale, die dem System «Schule» handlungsleitend auferlegt werden. Damit ist der *untere linke Quadrant* des Modells angesprochen, der die *kulturelle Passung* von Schule und Unterricht in den Blick nimmt. In diesem Quadranten geht es um den Bildungsauftrag, die Bildungsziele und die Bildungsinhalte, die stets aufs Neue ausgehandelt werden müssen. Derzeit wird diese Thematik unter dem Schlagwort der Kompetenzen für das 21. Jahrhundert diskutiert. So hat beispielsweise die Europäische Union acht Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft proklamiert (Europäische Kommission, 2007). Über die «4Ks» – Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität – hinausgehend werden auch Fremdsprachenkompetenz, digitale Kompetenz, soziale und staatsbürgerliche Kompetenz, kulturelle Bewusstheit und Unternehmensgeist als Bildungsziele postuliert. All das ist aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik nicht neu, entspricht es doch der Tradition der bildungstheoretischen Didaktik, die auf die Auswahl von Inhalten und Zielen sowie deren Begründung fokussiert und damit dem von Holm Tetens (2013) genannten wissenschaftlichen *Ideal der Erklärung und des Verstehens* entspricht. Während sich die Lehr-Lern-Forschung primär mit der Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehren und Lernen befasst, geht es der Allgemeinen Didaktik darum, nicht nur das *Was* und das *Wozu* pädagogischer Handlungen zu erklären, sondern auch zu verstehen, *warum* gehandelt werden soll.

Das Ideal wissenschaftlicher Erkenntnis besteht für Ken Wilber darin, dass alle vier Quadranten zur Geltung kommen. Jeder Versuch, einen der Quadranten auszuklammern, wird reduktionistisch. Diesbezüglich schreiben wir – zugegebenermassen etwas provokativ – der Allgemeinen Didaktik als einzigem Spieler im Forschungsfeld des «guten» Unterrichts das Potenzial zu, alle vier Quadranten abzudecken, während die Lehr-Lern-Forschung lediglich die beiden rechten Quadranten in den Blick nimmt – dies dafür in einer ausserordentlichen Qualität und Quantität. Anders formuliert: Lehr-Lern-Forschung kann besser als die Allgemeine Didaktik eine Antwort darauf geben, was *effektiver* Unterricht ist. Aber im Grunde ist nur die Allgemeine Didaktik in der Lage, die Frage zu beantworten, was ein *guter* Unterricht ist. Denn dazu sind auch die Fachdidaktiken nicht in der Lage, weil sie aus dem Blick ihrer Fächer argumentieren und üblicherweise die inter- und auch transdisziplinäre Perspektive ausser Acht lassen.

Wie jede wissenschaftliche Disziplin befolgt auch die Allgemeine Didaktik bestimmte Regeln und Methoden der Erkenntnisgewinnung, die ebenso zu reflektieren sind wie ihr Gegenstandsbereich. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Methodik formulieren wir das folgende Postulat: *Die Allgemeine Didaktik verbindet die kritische Reflexion mit der empirischen Forschung.*

3 Die Allgemeine Didaktik verbindet die kritische Reflexion mit der empirischen Forschung

Die Allgemeine Didaktik gewinnt ihre Erkenntnisse zu einem Teil vermittelt der Hermeneutik, dem «klassischen» Zugang der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie als «reflexive Bildungsforschung» zu begreifen (Blömeke, 2009), ist daher konsequent. Zugleich stützt sie sich auf empirisch geprüfte Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung und generiert diese auch zu gewissen Teilen selbst. Für manche Autorinnen und Autoren (z.B. Arnold, 2009; Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007) ist die Lehr-Lern-Forschung ein Teilgebiet der Allgemeinen Didaktik und liefert ihr den empirischen Teil. Nun hat aber die Lehr-Lern-Forschung über die letzten Jahrzehnte eine derart grosse Menge an empirischen Befunden zu allen möglichen Faktoren des Unterrichts produziert, dass die Gefahr besteht, den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr zu sehen.

Daher plädieren wir aus allgemeindidaktischer Sicht, auf Metaanalysen zurückzugreifen, wie sie beispielgebend von John Hattie (2013) durchgeführt wurden. Der besondere Reiz von Metaanalysen liegt darin begründet, dass sie mittels Effektstärken die praktische Bedeutsamkeit empirischer Befunde aufzeigen und dabei die Spreu vom Weizen trennen – empirischen Studien mangelt es ja selten an signifikanten Ergebnissen, aber leider häufig an evidenten Schlussfolgerungen. Infolgedessen filtern Metaanalysen die Substanz der hinreichend gesicherten empirischen Erkenntnis heraus. Dazu nur ein Beispiel: Freiarbeit ist als Unterrichtsmethode immer wieder Thema von Diskussionen. Obschon Studien nachweisen konnten, dass dieses Verfahren Lernerfolge bewirken kann, weisen Metaanalysen nach, dass das Leistungsniveau der Lernenden ein entscheidender Moderator ist. Freiarbeit wirkt folglich bei manchen Lernenden, aber nicht bei allen – ein Ergebnis, das metaanalytisch deutlich zutage tritt (vgl. Hattie & Zierer, 2017).

In der neueren Literatur wird offenkundig eine Integration von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung angestrebt. Allein dadurch können aber die bisherigen Versäumnisse der Allgemeinen Didaktik in der empirischen Prüfung ihrer Modelle und Kernaussagen nicht aus dem Weg geräumt werden – das ist aus unserer Sicht eine der grössten Herausforderungen für die Allgemeine Didaktik. Was die empirische Prüfung der Effektivität der von der Allgemeinen Didaktik bereitgestellten Planungsmodelle betrifft, ist der Anfang gemacht (vgl. Wernke, Werner & Zierer, 2015; Zierer, Werner & Wernke, 2015) und sollte zukünftig weiter ausgebaut werden.

Darüber hinausgehend beurteilen wir die *Methodik der Mehrebenenanalyse* als besonders geeignet, um fachübergreifende strukturelle Komponenten von Unterricht und deren Zusammenhänge mit dem gesellschaftlichen Kontext empirisch zu erforschen. In der nordamerikanischen Erziehungswissenschaft werden Mehrebenenanalysen seit Jahrzehnten verwendet, um Bildungseffekte, die durch Merkmale der Handlungsträgerinnen und Handlungsträger verursacht werden, bei expliziter Kontrolle der Effekte von Familie und Bezugsgruppen, Schulklassen, sozialen Milieus etc. ex post facto zu analysieren (vgl. Raudenbush, 1988). Wir beurteilen die Mehrebenenanalyse als die Methode, die dem Grundverständnis der Allgemeinen Didaktik am besten entspricht.

Nach der bisherigen thematischen und methodischen Standortbestimmung, wonach sich die Allgemeine Didaktik sowohl inhaltlich als auch methodisch als eklektische Disziplin ausweist (vgl. Zierer, 2010), wenden wir uns der Frage zu, wozu eine Allgemeine Didaktik auch in Zukunft gebraucht wird. Als Postulat formulieren wir: *Im Zentrum der Allgemeinen Didaktik steht das Allgemeine.*

4 Im Zentrum der Allgemeinen Didaktik steht das Allgemeine

Wird eine Wissenschaft als «allgemein» bezeichnet, so wird damit nicht nur die Wichtigkeit des gemeinschaftlichen Erkenntnisinteresses betont, sondern oft auch die Bedeutsamkeit des Besonderen heruntergespielt. Dementsprechend wird der Allgemeinen Didaktik die Aufgabe zugewiesen, der fortschreitenden Spezialisierung in spezialisierte (Fach-)Didaktiken als Korrektiv entgegenzuwirken, um das Ganze nicht aus dem Auge zu verlieren. Beispielhaft sei auf die Konzeption des modellbegründeten Lernens und Lehrens verwiesen, die in den Fachdidaktiken der Mathematik und der Naturwissenschaften seit Jahren eine bedeutende Rolle spielt, deren Leitideen und Gestaltungsprinzipien grundsätzlich aber auch auf andere Unterrichtsfächer (z.B. Wirtschaft, Geografie, Geschichte) übertragbar sind (vgl. Seel, 2017). Die fachübergreifenden strukturellen Komponenten des modellbegründeten Lehrens und Lernens herauszuarbeiten, ist eine zentrale Aufgabe der Allgemeinen Didaktik.

Das Allgemeine kommt in der Allgemeinen Didaktik in Handlungsmodellen für die pädagogische Praxis zur Geltung, die einen gemeinsamen, fächerübergreifenden Rahmen für die Planung, Gestaltung, Implementation und Evaluation von Unterricht konstituieren und zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen. Die Notwendigkeit des Planens wird generell akzeptiert; woran sich die Geister scheiden, ist die Frage des adäquaten Gebrauchs allgemeindidaktischer Modelle. Getragen von der Auffassung, dass das Gelingen von Unterricht als komplexes Geschehen die Verwendung von «Rezepten» voraussetzt (vgl. Grell & Grell, 1979), hat z.B. die systemtheoretische Didaktik eine extensive Detaillierung der Entscheidungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen der Unterrichtsplanung vorgenommen, was jedoch mit Blick auf den Aufwand für eine routinemässige Unterrichtsplanung als unverhältnismässig erscheint. Gleiches

lässt sich für die didaktischen Modelle von Wolfgang Klafki und Wolfgang Schulz festhalten, wenn sie – wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lange üblich – als rigide Ordnungsschemata verwendet werden. Schon 1970 betonte Klafki, dass die beobachtbare Dogmatisierung der «Didaktischen Analyse» nicht gewollt sei, da diese nur einen Orientierungsrahmen für eine kritische und produktive Unterrichtsplanung bieten sollte – mit viel Freiraum für Kreativität. Dementsprechend hat Karl-Heinz Flechsig (1991) darauf hingewiesen, dass allgemeindidaktische Entwürfe nichts anderes als Arbeitsmodelle sein können, d.h. theoretisch begründete und empirisch abgesicherte Handlungsanweisungen.

Die empirische Forschung zum Problemlösen bestätigt diese Position, indem sie feststellt, dass komplexe Probleme (wie z.B. die Planung von Unterricht) zunächst eine grobkörnige Planung – im Sinn eines umfassenden Modells – erfordern und sich eine Feinplanung erst im Verlauf des Prozesses ergibt. Insofern zeigt sich erfolgreiche Planung immerzu als taktisch und strategisch flexibles Vorgehen. In der Literatur zum Instructional Design wird dieses Vorgehen als «Rapid Prototyping» bezeichnet (vgl. Seel, Lehmann, Blumschein & Podolskiy, 2017). Anstatt das umfangreiche Regelwerk eines der üblichen Planungsmodelle Schritt für Schritt umzusetzen, beginnt die Planung mit dem Entwurf eines Prototyps, der den zunächst besten Versuch darstellt, dem Endprodukt so nahe wie möglich zu kommen. Dieser Prototyp wird dann so lange – gedanklich – ausprobiert und revidiert, bis eine Lehr-Lern-Einheit entsteht, die den Erwartungen entspricht. Kognitionspsychologisch entspricht der Prototyp einem mentalen Modell (vgl. Seel, 1991) und dementsprechend operieren konstruktivistische Instructional-Design-Ansätze (z.B. Shambaugh & Magliaro, 2001; Silber, 2007) mit diesem Konzept.

Das Verfahren des Rapid Prototyping kann auf Planungen unterschiedlicher Körnung und Reichweite angewandt werden – vom «Spickzettel» für routinierte Lehrkräfte bis hin zu elaborierten Unterrichtsentwürfen. Der Handlungsrahmen wird – ganz im Sinn einer eklektischen Didaktik (Zierer, 2010) – durch ein dem jeweiligen Zweck entsprechendes didaktisches Modell bereitgestellt, das eine Orientierungsverallgemeinerung (vgl. Wilber, 2002) ist, aber genügend Freiräume für individuelle und kreative Problemlösungen bietet. So zu planen, erfordert Übung – ganz im Sinn einer «reflektierten Praxis», die auf der Grundlage allgemeindidaktischen Wissens mittels Wiederholungen spezifischer Verhaltensweisen in Kombination mit metakognitivem Bewusstsein zu elaborierten und effizienten Routinen des Planens führt (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Das Endergebnis reflektierter Praxis besteht in einer mehr oder weniger routinierten Ausführung eines Plans oder Skripts.

«Übung macht den Meister!» lautet eine Handlungsmaxime, die auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Hause ist, wenn man bedenkt, dass es Professionstheorien gibt, die davon ausgehen, dass man nur lange genug Lehrkraft gewesen sein muss, um eines Tages erfolgreiche Lehrkraft zu sein (vgl. Gruber, Harteis & Rehl, 2006).

Aber anders als beim Einüben von Rapid Prototyping steht der Plan bzw. das Skript am Anfang des Trainings, da ein didaktisches Modell auf elementare Prozesse und Entscheidungen heruntergebrochen wird. Abgesehen von dem erforderlichen Zeit- und Arbeitsaufwand führt das selten zu den gewünschten Ergebnissen: «Teaching students a set of principles and heuristics, specifically if done in the absence of context, will not help students learn to make decisions» (Jonassen, 2008, S. 26). Ähnlich argumentieren Donald A. Stepich und Peggy A. Ertmer (2009): Lehranfängerinnen und Lehranfänger haben zwar während des Studiums viel konzeptuelles Wissen über Unterrichtsplanung erworben, sind aber überfordert, dieses Wissen auf die Probleme anzuwenden, denen sie in der Praxis begegnen. Besser wäre es daher, den Studierenden dabei zu helfen, die Fähigkeit zum komplexen Problemlösen zu entwickeln – was wiederum auf den Nutzeffekt einer reflektierten Praxis verweist. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern ist in diesem Sinn nicht nur Wissen und Können im Fach, in der Pädagogik und in der Didaktik, sondern auch Haltung und basiert damit als begründetes Agieren immer auf einem Wollen und auf Werten (vgl. Hattie & Zierer, 2017) – auch das ein Anspruch des Allgemeinen.

Die Allgemeine Didaktik könnte viel vom Instructional Design lernen – und umgekehrt gilt dies auch. Dem steht aber bis heute (!) eine geringe *Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Didaktik* an die internationale Forschung im Weg. Dies könnte leicht verändert werden, wenn sich Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Didaktik dazu entschliessen könnten, mehr in internationalen Zeitschriften zu publizieren. Die überraschend grosse Nachfrage nach einem von uns veröffentlichten Artikel über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Allgemeiner Didaktik und Instructional Design (Zierer & Seel, 2012, mit über 27000 Downloads «highly accessed») deutet auf eine grosse internationale Akzeptanz dieses Themenkomplexes hin.

5 Ein Ausblick: Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne

«Didaktischer Frühling oder ein Abschied in den Winter?» – dies war vor Jahren die zentrale Frage von Gerd Heursen (2005) im Hinblick auf die Zukunft der Allgemeinen Didaktik. Seine Antwort lautete: «Gelingt ihr [der Allgemeinen Didaktik] ... die Integration der Lehr-Lernforschung, ohne die eigenen traditionellen Positionen und Fragestellungen aufzugeben, stehen wir am Beginn des didaktischen Frühlings» (Heursen, 2005, o.S.).

Aus unserer Sicht sind bereits erste Ergebnisse in diese Richtung erzielt worden: Das EEPAD-Projekt («Entwicklung und Evaluation von Planungsmodellen der Allgemeinen Didaktik», vgl. z.B. Wernke et al., 2015), das als erster Schritt in Richtung der empirischen Erforschung allgemeindidaktischer Modelle gesehen werden kann, Hatties Metaanalysen oder auch die immer stärkere Verzahnung der Allgemeinen Didaktik mit Ergebnissen des Instructional-Design-Ansatzes – all diese Prozesse weisen darauf hin,

dass die Allgemeine Didaktik in der Lage ist, die Entwicklungen im wissenschaftlichen Feld zu meistern und auch in Zukunft die zentrale Disziplin der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sein.

Literatur

- Arnold, K.-H.** (2009). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H., Blömeke, S., Messner, R. & Schlömerkemper, J.** (Hrsg.). (2009). *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Zierer, K.** (Hrsg.). (2015). *Die deutsche Didaktik-Tradition. Grundlagentexte zu den großen Modellen der Unterrichtsplanung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bildungskommission NRW.** (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand.
- Blankertz, H.** (1969). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Blömeke, S.** (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G.** (2007). Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (4), 355–382.
- 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.
- Dolch, J.** (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache* (6. Auflage). München: Ehrenwirth.
- Ericsson, K. A.** (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In K. A. Ericsson (Hrsg.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (S. 1–50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th. & Tesch-Römer, C.** (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.
- Europäische Kommission.** (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Flehsig, K.-H.** (1991). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle* (3. Auflage). Nörten-Hardenberg: Zentrum für didaktische Studien.
- Gordon, I. & Zemke, R.** (2000). The attack on ISD: Have we got instructional design all wrong? *Training Magazine*, 37 (4), 42–53.
- Grell, J. & Grell, M.** (1979). *Unterrichtsrezepte*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Gruber, H., Harteis, C. & Rehl, M.** (2006). Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz. *Bildung und Erziehung*, 59 (2), 193–203
- Hattie, J.** (2013). *Lernen sichtbar machen* (bearbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von W. Beywl und K. Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Zierer, K.** (2017). *Ten mindframes for visible learning*. London: Routledge.
- Heursen, G.** (2005). Didaktischer Frühling oder ein Abschied in den Winter? Eine Sammelbesprechung über vier neue Einführungen in die Didaktik und ebenso viele Fragen. *EWR*, 4 (3).
- Jonassen, D. H.** (2008). Instructional design as design problem solving: An iterative process. *Educational Technology*, 48 (3), 21–26.
- Kiel, E. & Zierer, K.** (2011). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik! *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87 (2), 303–321.
- Kochan, D. C.** (Hrsg.). (1970). *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist

- Kuhn, T. S.** (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, H.** (2011). *Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? Mit didaktischer Landkarte* (8. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Raudenbush, S. W.** (1988). Estimating change in dispersion. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 13 (2), 148–171.
- Schott, F. & Ghanbari, S. A.** (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens*. Münster: Waxmann.
- Seel, N. M.** (1991). *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, N. M.** (2017). Model-based learning: A synthesis of theory and research. *Educational Technology Research and Development*, 65 (4), 931–966.
- Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P. & Podolskiy, O. A.** (2017). *Instructional design for learning. Theoretical foundations*. Rotterdam: Sense.
- Shambaugh, N. & Magliaro, S.** (2001). A reflexive model for teaching instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 49 (2), 69–92.
- Shulman, L.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Siewerth, G.** (1962). Didaktik als Wissenschaft. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 38, 77–102.
- Silber, K. H.** (2007). A principle-based model of instructional design: A new way of thinking about and teaching ID. *Educational Technology*, 47 (5), 5–19.
- Stepich, D. A. & Ertmer, P. A.** (2009). «Teaching» instructional design expertise: Strategies to support students' problem-finding skills. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 7 (2), 147–170.
- Tetens, H.** (2013). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung*. München: Beck.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S.** (2017). *Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werneke, S., Werner, J. & Zierer, K.** (2015). Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 429–451.
- Wilber, K. E.** (2002). *Eros, Kosmos, Logos: Eine Jahrtausend-Vision* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Willmann, O.** (1889). *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung* (Band 2). Braunschweig: Vieweg.
- Wineburg, S. S.** (1989). Remembrance of theories past. *Educational Researcher*, 18 (4), 7–10.
- Zierer, K.** (2010). *Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. & Seel, N. M.** (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 1 (15), 1–22.
- Zierer, K., Werner, J. & Werneke, S.** (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. *Die Deutsche Schule*, 107 (4), 375–395.

Autoren

Norbert M. Seel, Univ.-Prof. em. Dr., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, seel@ezw.uni-freiburg.de
Klaus Zierer, Univ.-Prof. Dr., Universität Augsburg, Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik, klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de