

Daniel Scholl

Metatheorie der Allgemeinen Didaktik

Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag

Scholl

Metatheorie der Allgemeinen Didaktik

Daniel Scholl

Metatheorie der Allgemeinen Didaktik

Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2018.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2245-9

Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um meine geringfügig überarbeitete Habilitationsschrift, die im Oktober 2017 von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln als schriftliche Habilitationsleistung im Fach *Erziehungswissenschaft* angenommen wurde.

Mit großer Dankbarkeit schaue ich auf die Jahre zurück, in denen Herr Prof. Dr. Wilfried Plöger diese Arbeit begleitet und mir mit Weitsicht und unermüdlichem Einsatz seine Unterstützung angeboten hat. Insgesamt hat er mir berufliche Möglichkeiten und Chancen der Zusammenarbeit eröffnet, die ich mir nicht besser hätte vorstellen können!

Auch meinen Eltern danke ich in tiefer Verbundenheit für ihren liebevollen Beistand in allen Fragen des Lebens, der mir immer wieder neue Sichtweisen eröffnet und mir Entschlossenheit für alles Anstehende gibt!

Daniel Scholl
im März 2018

Kurzzusammenfassung

In der Bundesrepublik Deutschland wurden seit 1945 knapp 100 allgemeindidaktische Theorien entworfen, die mit dem Anspruch einhergehen, eigenständige Theorien zu sein. Auch wenn in beinahe allen dieser Theorien die Konzepte *Unterricht* und *Unterrichtsplanung* gesetzt sind, haben die entsprechenden Autoren allerdings kaum Bezug aufeinander genommen und ihren jeweiligen Ansatz zugleich mit Absolutheitsansprüchen versehen. Unter anderem diese mangelnden Bezüge und die Überhöhung der eigenen Ansprüche haben dazu geführt, dass der Theoriebildungsdiskurs inzwischen zum Erliegen gekommen ist, während die Kritik an der gesamten Disziplin deutlich zugenommen hat: Die Allgemeine Didaktik steckt in einer Krise!

Obwohl in dieser Kritik an der Disziplin auch treffende Desiderate didaktischer Theorien herausgestellt werden, wird die Diskussion aber selbst von einem Problem begleitet: Die einzelnen, oft sehr speziellen Kritikpunkte sind allein aufgrund der kaum fassbaren *Vielzahl* didaktischer Theorien nicht für alle Theorien von Bedeutung. Um also zu generalisierenden Aussagen über die Allgemeine Didaktik zu kommen, wäre es notwendig, diese Kritik im systematischen Rahmen einer ausdrücklichen Metatheorie zu formulieren, die die grundsätzliche Möglichkeit bietet, *alle* didaktischen Theorien zu betrachten.

Das übergreifende Ziel der vorliegenden Arbeit besteht deshalb in der Entwicklung einer solchen *Metatheorie der Allgemeinen Didaktik*, von der aus es möglich wird, die spezifischen *inhaltlichen* Aussagen der einzelnen didaktischen Objekttheorien zu beschreiben, dadurch die jeweilige Aussagekraft dieser Theorien systematisch zu bestimmen und damit Leerstellen der jeweiligen Theorien, aber auch Anschlussmöglichkeiten an andere Theorien aufzuzeigen. Im Ergebnis besteht durch eine solche Metatheorie die Chance, die allgemeindidaktische Perspektivenvielfalt auf Unterricht und Unterrichtsplanung kritisch zu würdigen und wieder anschlussfähig für künftige Forschung zu machen.

Grundlegend für die Konzeption dieser Metatheorie ist Niklas Luhmanns systemtheoretische Kommunikationstheorie. In einem ersten Schritt wird diese Theorie in eine Objekttheorie des Unterrichts überführt, in deren Zentrum die *Operation der Kommunikation* des sozialen Systems *Unterricht* und die drei Sinndimensionen, innerhalb derer sie verläuft, stehen: Im Unterricht bilden sich im Universalmedium *Sinn* – umgesetzt im Medium *Sprache* – jeweils spezifische *Ordnungen in der Sach-, Zeit- und Sozialdimension* heraus.

In einem zweiten Schritt werden diese objekttheoretischen Überlegungen metatheoretisch gewendet und für eine Analyse der didaktischen Theorien nutzbar gemacht: Didaktische Theorien werden so gelesen, als würden sie *Unterricht* generell *als Wahrnehmung von Ordnungsaufgaben* verstehen, die sich mit Luhmann in die *Herstellung einer sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung der Kommunikation* unterscheiden lassen. Dabei besagt die leitende Hypothese der Arbeit, dass sich die meisten didaktischen Theorien jeweils schwerpunktmäßig mit *einer* der drei Ordnungen beschäftigen.

Um diese Hypothese zu prüfen, wird die aus der Objekttheorie gewonnene Metatheorie in einem dritten Schritt ausdifferenziert und in Leitfragen für eine Analyse ausgewählter

didaktischer Theorien überführt, die schließlich in einem vierten Schritt erfolgt: Beispielhaft für Theorien zur sachlichen Ordnung stehen Klafkis bildungstheoretische Didaktik I und II, für Theorien zur zeitlichen Ordnung von Cubes kybernetisch-informationstheoretische Didaktik und die Bildungsgangdidaktik (im Sinne u.a. von Hericks und Meinert Meyer) und für Theorien zur sozialen Ordnung die Hamburger Didaktik von Schulz. Im Ergebnis kann die Hypothese der eindeutigen Schwerpunktsetzung didaktischer Theorien innerhalb von sachlichen, zeitlichen oder sozialen Ordnungsfragen der unterrichtlichen Kommunikation exemplarisch belegt werden.

Abstract

In the Federal Republic of Germany almost 100 didactical approaches have been drafted since 1945, accompanied by the claim to be stand-alone theories. Even though the concepts of *teaching* and *lesson planning* form the basis for nearly all of these theories, the authors of these different theories have hardly referred to each other and furthermore provided their respective approach with claims to absoluteness. Among other things, that lack of reciprocal reference and the superelevation of own claims have led to the fact that the theory formation discourse has now come to a standstill, while the criticism of the entire discipline has increased significantly: General Didactics ('Allgemeine Didaktik') is facing a crisis!

Although this criticism of the discipline also points out the relevant desiderata of didactical theories, the discussion itself is accompanied by a problem: The individual and in many cases very specific points of criticism do not apply to all theories, simply because of the barely comprehensible multiplicity of didactical theories. Thus, in order to come to generalising statements about General Didactics it would be necessary to formulate that criticism within a systematic framework of an explicit metatheory, which basically offers the opportunity to consider *all* didactic theories.

Therefore, the overarching objective of the present paper is the development of such a *metatheory of General Didactics*, which allows to describe the specific *contentual* statements of the individual didactical object theories, thereby to determine the respective significance of these theories systematically and thus to point out gaps of the respective theories, but also connectivity to other theories. The outcome of such a metatheory is the opportunity to critically appreciate the diversity of perspectives of General Didactics on teaching and lesson planning and to make it compatible with future research.

Fundamental to the conception of this metatheory is Niklas Luhmann's system-theoretical communication theory. In a first step, this theory will be transformed into an object theory of teaching. At the heart of this object theory of teaching are the *procedure of communication* of the social system of teaching and the three dimensions of meaning in which it proceeds: Within teaching specific *classifications in the factual, temporal and social dimension* evolve in the universal medium of *meaning* – realized in the medium of *speech*. In a second step, these object-theoretical considerations are turned metatheoretically and utilised for an analysis of the didactical theories: These theories are read in the way as if they understood teaching generally as a *perception of order tasks*, which can be differentiated into the *production of a factual, temporal and social order of communication* with the usage of Luhmann. Withal the leading hypothesis of the present paper claims, that most of the didactic theories focus predominantly on *one* of the three orders.

In order to test this hypothesis, the metatheory which was derived from the object theory will be differentiated and transferred into guiding questions for the analysis of selected didactical theories that eventually are followed by a fourth step: Illustrative for theories of factual order are Klafki's Bildung-centered didactics I and II ('Bildungstheoretische Didaktik I & II'), for theories of temporal order the cybernetic information-theoretical didactics of von Cube and the Bildungsgangdidactics ('Bildungsgangdidaktik') (in line with, inter alia, Hericks and Meinert Meyer) and for theories of social order Schulz's "Hamburg" didactics model. As a result, the hypothesis of explicit prioritisation of didactical theories within factual, temporal and social means of order of teaching communication can be exemplary verified.

Inhalt

Danksagung	5
Kurzzusammenfassung	6
Einleitung	13
Teil I	17
1 Gründe für die Krise der Allgemeinen Didaktik	17
2 Die Notwendigkeit einer inhaltlich ausgerichteten Metatheorie der Didaktik.....	22
Teil II	27
1 Aufgaben einer Metatheorie der Didaktik	27
2 Anforderungen an die Theoriebildung.....	30
3 Die Wahl einer Bezugstheorie zur Umsetzung der formalen Anforderungen an die Theoriebildung	32
3.1 Luhmanns Kommunikationsbegriff.....	35
3.1.1 Die Operation der Kommunikation als kleinste Einheit eines sozialen Systems	39
3.1.2 Die Anschlusskommunikation als Fortsetzung der Kommunikation	41
3.1.3 Die Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation	42
3.1.4 Sinn und Sinndimensionen	44
3.2 Ansätze zu einer Theorie der Didaktik – Objekttheoretische Annahmen zum Unterrichtssystem	46
3.2.1 Kommunikationstheoretische Reformulierung der erzieherischen Absicht	50
3.2.2 Sinnordnungen des Unterrichts	51
3.2.3 Vorordnungen des Unterrichts	54
4 Überführung der objekttheoretischen Annahmen in eine Metatheorie	58
Teil III	63
1 Differenzierung und Konkretisierung der Metatheorie	63
1.1 Die sachliche Ordnung von Unterricht	67
1.2 Konkretisierung der Kategorie der sachlichen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen.....	70
1.3 Die zeitliche Ordnung von Unterricht.....	77
1.4 Konkretisierung der Kategorie der zeitlichen Ordnung von Unterricht in Unterkategorien und Leitfragen.....	80
1.5 Die soziale Ordnung von Unterricht.....	86

- 1.6 Konkretisierung der Kategorie der sozialen Ordnung von Unterricht
in Unterkategorien und Leitfragen..... 87
- 2 Auswahlkriterien für die didaktischen Theorien 93

- Teil IV** 97
- 1 Didaktische Theorien zur sachlichen Ordnung von Unterricht 97
 - 1.1 Bildungstheoretische Didaktik I 99
 - 1.1.1 Die zentrale bildungstheoretische Perspektive 99
 - 1.1.2 Die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs
und die formale Norm für die Wahl von Themen 99
 - 1.1.3 Die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs
und die inhaltlichen Normen für die Wahl von Themen 102
 - 1.1.4 Die didaktische Analyse 104
 - 1.1.5 Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse 107
 - 1.2 Analyse der bildungstheoretischen Didaktik I als erster
prototypischer Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts..... 111
 - 1.3 Bildungstheoretische Didaktik II 119
 - 1.3.1 Die zentrale bildungstheoretische Perspektive 119
 - 1.3.2 Die formale Bestimmung des Bildungsbegriffs
und die formale Norm für die Wahl von Themen 119
 - 1.3.3 Die inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs
und die inhaltlichen Normen für die Wahl von Themen 120
 - 1.3.4 Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik..... 126
 - 1.3.5 Die sieben Grundfragen des (vorläufigen) Perspektivenschemas
der Unterrichtsplanung 128
 - 1.4 Analyse der bildungstheoretischen Didaktik II als zweiter
prototypischer Theorie zur sachlichen Ordnung des Unterrichts..... 136
- 2 Didaktische Theorien zur zeitlichen Ordnung von Unterricht..... 139
 - 2.1 Kybernetisch-informationstheoretische Didaktik 140
 - 2.1.1 Die zentrale kritisch-rationale Perspektive 141
 - 2.1.2 Die zentrale kybernetische Perspektive
und die abstrakte Beschreibung des Regelungsvorgangs 143
 - 2.1.3 Die konkrete Beschreibung des Regelkreises der Erziehung 146
 - 2.1.4 Das Verständnis von kybernetischer Erziehungswissenschaft
als Prozessforschung 155
 - 2.1.5 Unterrichtsplanung im Sinne
kybernetisch-informationstheoretischer Didaktik..... 156
 - 2.2 Analyse der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik als erster
prototypischer Theorie zur zeitlichen Ordnung des Unterrichts 160
 - 2.3 Bildungsgangdidaktik 165
 - 2.3.1 Die zentrale bildungsgangtheoretische Perspektive 167
 - 2.3.2 Die zentrale entwicklungsaufgabentheoretische Perspektive 172
 - 2.3.3 Unterrichtsplanung im Sinne bildungsgangtheoretischer Didaktik 187
 - 2.4 Analyse der Bildungsgangdidaktik als zweiter
prototypischer Theorie zur zeitlichen Ordnung des Unterrichts 191
- 3 Didaktische Theorien zur sozialen Ordnung von Unterricht 196

3.1 Die strukturtheoretische Perspektive der Berliner Didaktik als Voraussetzung für die Hamburger Didaktik.....	197
3.2 Die Weiterführung der zentralen strukturtheoretischen Perspektive und ihre Kritik als Motor für die Entwicklung der Hamburger Didaktik	201
3.3 Die kritische Überarbeitung der Berliner Didaktik als „Zwischenbilanz“.....	206
3.4 Die zentrale handlungstheoretische Perspektive der Hamburger Didaktik.....	211
3.4.1 Das didaktische Handlungsfeld	212
3.4.2 Der Personenkreis didaktisch Handelnder.....	213
3.4.3 Das didaktische Handeln	213
3.4.4 Die Bedingungen didaktischen Handelns.....	214
3.5 Unterrichtsplanung im Sinne der Hamburger Didaktik	219
3.5.1 Die Perspektivplanung.....	220
3.5.2 Die Umrissplanung	223
3.5.3 Die Prozessplanung	231
3.5.4 Die Planungskorrektur.....	232
3.6 Analyse der Hamburger Didaktik als prototypischer Theorie zur sozialen Ordnung des Unterrichts.....	232
Schluss	239
Abbildungen und Tabellen	251
Literatur	253

Einleitung

„Im allgemeinen ist es so, daß die Definition der Beziehung um so mehr in den Hintergrund rückt, je spontaner und ‚gesunder‘ die Beziehung ist, während ‚kranke‘ (d.h. konfliktreiche) Beziehungen u.a. durch wechselseitiges Ringen um ihre Definition gekennzeichnet sind, wobei der Inhaltsaspekt fast völlig an Bedeutung verliert.“ (Watzlawick/Beavin/Jackson ¹⁰2000, 55) Erkennbar seien solche konfliktreichen Beziehungen, so Watzlawick, Beavin und Jackson, am Wechsel der Kommunikation von der Inhalts- auf die Beziehungsebene, also auf die Ebene der *Metakommunikation*. Ohne diese Analogie überstrapazieren zu wollen, lässt sich ein solcher Wechsel der Kommunikationsebenen seit einigen Jahren in der Disziplin der Allgemeinen Didaktik beobachten: Während kaum noch neue didaktische Theorien entwickelt werden (Inhaltsebene) (siehe zum Beispiel Terhart 2009, 192), wird dafür auffallend häufig (wissenschaftssoziologisch) über die bereits bestehenden Theorien und die Disziplin der Allgemeinen Didaktik insgesamt kommuniziert (Beziehungsebene). Eine solche Metakommunikation drückt sich zum Beispiel in den Vorhaben aus, die Allgemeine Didaktik als *Vermittlungswissenschaft* (siehe zum Beispiel Reinmann 2012 und die entsprechende Diskussion in der Zeitschrift „Erwägen, Wissen, Ethik [EWE]“ 23 [3]) neu auszurichten oder ihr *Verhältnis zur empirischen Lehr-Lernforschung* zu bestimmen (siehe stellvertretend Terhart 2002; Blömeke/Müller 2008; Arnold/Blömeke/Messner/Schlömerkemper 2009).

Zu dieser Beschäftigung mit der Disziplin auf der Beziehungsebene kommt erschwerend hinzu, dass sich die jeweilige Metakommunikation oft einer „Krisenrhetorik“ (Trautmann 2016, 37) bedient und durch eine „morbide Metaphorik“ (Rothland 2013, 629) das Ableben der Allgemeinen Didaktik thematisiert (siehe für eine Übersicht Rothland 2013). Offenbar, um die Analogie zu Ende zu denken, scheint die Disziplin der Allgemeinen Didaktik also zu kranken oder zumindest in einer Krise zu stecken. Pessimistische Beobachter veranlasst dieser vermeintliche Zustand dazu, die letzten Tage der Allgemeinen Didaktik zu zählen, weil sie sich als überflüssig, unwissenschaftlich, anmaßend, theoretisch unklar, unnützlich oder dogmatisch (siehe die Zusammenfassung der Kritik bei Trautmann 2016, 37f.) erwiesen habe. Optimistische Beobachter dagegen sehen eher, dass der Gegenstand der Allgemeinen Didaktik, „ihr historischer Verlauf und auch ihr aktueller Zustand [...] immer wieder neue Denk- und Diskussionsanstöße“ (Terhart 2013, 219) erzeugten, die es möglich machten – werden sie nur als solche aufgegriffen –, „mit kritischem Blick auf Traditionen im Rücken durchaus neue Wege zu gehen“ (ebd.) und die Allgemeine Didaktik auf diese Weise wiederzubeleben¹ (siehe Reusser 2008, 224).

¹ Der Gebrauch dieser Metapher scheint beinahe eine Tradition in der Didaktik zu haben, denn schon zu Beginn der 1990er Jahre sprechen Hopmann und Künzli von einer *Didaktik-Renaissance*, wobei sie die „metaphorische Rede von einer Renaissance, einer Wiedergeburt“ (Hopmann/Künzli 1992, 117) doppelt auslegen: Sie könne „eine Wiederauferstehung von den Toten oder eine einer zweiten Geburt gleichkommende Wandlung“ (ebd.) bedeuten.

Während die Fürsprache für die jeweiligen Positionen inzwischen zu einer differenzierten Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik geführt hat, zeigt sich aber auch eine Besonderheit dieser Diskussion zunehmend deutlicher: Die einzelnen, oft sehr speziellen Kritikpunkte sind allein aufgrund der kaum fassbaren *Vielzahl* didaktischer Theorien – Kron kommt in seinem Standardwerk „Grundwissen Didaktik“ auf 46 (!) (Kron/Jürgens/Standop 2014, 65) – nicht für alle Theorien von Bedeutung. So gilt zum Beispiel der von Trautmann pointiert resümierte Vorwurf, dass die Didaktik eher einen rasonierenden „Zugang ohne ausreichende Anbindung an empirische Forschung“ (Trautmann 2016, 37) pflege, nicht für alle Theorien gleichermaßen, weil es Theorien wie etwa die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik von Cubes gibt, die sich ausdrücklich innerhalb des empirischen Paradigmas des Kritischen Rationalismus verorten. Auch wenn diese Didaktik andere Probleme begleitet, belegt sie aber zumindest, dass solche Vorwürfe nicht auf *alle* Theorien zutreffen oder – aufgrund neuerer Theorieentwicklungen in der Allgemeinen Didaktik (siehe zum Beispiel Bohl/Hanke/Koch-Priewe/Zierer 2013) – „mittlerweile nicht mehr zutreffen“ (Trautmann 2016, 38).

Um also zu generalisierenden Aussagen über die Allgemeine Didaktik zu kommen, wäre es notwendig, in der Metakommunikation nicht nur einzelne Kritikpunkte an ausgewählten didaktischen Theorien anzuführen, sondern diese Kritik im systematischen Rahmen einer ausdrücklichen *Metatheorie* zu formulieren, die die grundsätzliche Möglichkeit bietet, *alle* didaktischen Theorien zu betrachten. Von dort aus ließe sich dann auch das Problem der Vielzahl didaktischer Theorien aufgreifen, das die momentane Diskussion über die Allgemeine Didaktik so erschwert, weil es die angedeutete, scheinbar unlösbare Herausforderung einer generellen Systematik der Allgemeinen Didaktik mit sich bringt.

Für solche metatheoretischen Betrachtungen der Allgemeinen Didaktik mit diesem hohen Anspruch gibt es allerdings bisher nur erste Ansätze (siehe Teil I), aber keine umfassenden Ausarbeitungen. Damit besteht in der Allgemeinen Didaktik das gleiche Desiderat, vor das sich Cramer bei der Systematisierung der Forschungen zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf gestellt sieht: „Es fehlt ein solider Ausgangspunkt für eine kriteriengeleitete Ordnung des Forschungsfeldes“ (Cramer 2016, 15).

Um dieses Desiderat produktiv aufzugreifen, lege ich mit dieser Arbeit einen Vorschlag für eine *Metatheorie der Didaktik* vor, die es möglichen machen soll, die Vielzahl didaktischer Theorien *inhaltlich* analysierbar zu machen. Dadurch soll der Grundstein für eine Systematik verstanden als deskriptive, relationale Ordnung (siehe Anter 2004, 35ff.) didaktischer Theorien gelegt werden, auf dem eine differenzierte Kritik bauen könnte. Käme zu einer solchen Theorie dann noch eine Metatheorie hinzu, die eine formale Analyse didaktischer Theorien (zum Beispiel in forschungsmethodologischer Hinsicht) erlaubte, wäre ein analytisches Instrumentarium geschaffen, um sowohl Grundsatzfragen der gesamten Disziplin der Allgemeinen Didaktik erneut thematisieren als auch die Frage der Wissenschaftsforschung nach der disziplinären Bestimmung der Allgemeinen Didaktik (siehe zum Beispiel Rothland 2008) aufwerfen zu können.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb, eine *Metatheorie der Didaktik* zu entwickeln, von der aus die inhaltlichen Aussagen der Vielzahl didaktischer Theorien systematisch analysiert werden können. Eine solche Analyse soll dazu führen, den inhaltlichen Stellenwert einzelner didaktischer Theorien zu bestimmen und ihre Leerstellen vor dem Hintergrund anderer Theorien, aber auch Anschlussmöglichkeiten an diese Theorien aufzuzeigen. Im Ergebnis bestünde durch eine solche Metatheorie die Chance, die didaktische Per-

spektivenvielfalt auf Unterricht und Unterrichtsplanung für die Forschung auch wieder auf der *Inhaltsebene* der Kommunikation nutzbar zu machen. Das soll allerdings nicht unter der erkenntnistheoretisch naiven Perspektive geschehen, allein aus den inhaltlich geordneten Aussagen didaktischer Theorien eine neue, eher integrative Theorie zu entwickeln, sondern unter der Absicht, überhaupt erst einmal die Bedingungen für die Möglichkeit zu schaffen, die Aussagen didaktischer Theorien „wertfrei“ zu ordnen, sie also aufeinander zu beziehen, um sie einer Kritik zugänglich zu machen.

Ausgehend von zwei grundsätzlichen, wissenschaftstheoretischen Problemen der Tradition der Allgemeinen Didaktik, die ich in Teil I als Gründe für die Theoriekrise der Didaktik ausmache, lege ich in Teil II die Grundlagen für meinen Vorschlag einer Metatheorie. Wegen der unüberschaubaren Komplexität des Gegenstandsfeldes kann diese Metatheorie allerdings noch keine so weitführende Systematik bieten, wie sie etwa inzwischen zu Unterrichtsmethoden (siehe Baumgartner 2014) oder den Forschungen zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf vorgelegt wurde (siehe Cramer 2016), sondern sie muss aus bestimmten Gründen zunächst selbst eine komplexe Theorie (siehe dazu Teil II, Kapitel 1 und 2) mit heuristischer Funktion bleiben. Diese Funktion erlaubt „nur“ eine Ordnung der Aussagen didaktischer Theorien, aber *keine* Bewertung ihres wissenschaftlichen Status. Maßgeblich für die Konzeption der Metatheorie ist deshalb Luhmanns systemtheoretische Kommunikationstheorie, die diesen Anspruch auf Komplexität der Metatheorie in beschreibender Absicht einlösbar macht. Auf diese Kommunikationstheorie hin lese ich didaktische Theorien so (siehe Teil II, Kapitel 3.2), als würden sie Unterricht generell als Wahrnehmung von Ordnungsaufgaben verstehen, die sich mit Luhmann in die Herstellung einer sachlichen, zeitlichen und sozialen Ordnung der Kommunikation analytisch unterscheiden lassen, obwohl sie gemäß der Gleichzeitigkeit der Konstitution der drei Sinndimensionen – Luhmann spricht von einem „Kombinationszwang“ (Luhmann 2002c, 127) – realiter immer miteinander verbunden gedacht werden müssen. Dabei besagt meine *leitende Hypothese*, dass sich die meisten didaktischen Theorien jeweils schwerpunktmäßig mit *einer* der drei Ordnungen beschäftigen.

Die kommunikationstheoretische Bestimmung von Unterricht auf der Objektebene, die das Ergebnis von Teil II darstellt, überführe ich in Teil III in eine Metatheorie der Didaktik. Dort differenziere und konkretisiere ich Kategorien zur Analyse didaktischer Theorien. Diese Kategorien nutze ich dann in Teil IV, um die Funktion der Metatheorie zu veranschaulichen und die leitende Hypothese exemplarisch zu belegen: Beispielhaft für Theorien zur *sachlichen Ordnung* stehen Klafkis bildungstheoretische Didaktik I und II, für Theorien zur *zeitlichen Ordnung* von Cubes kybernetisch-informationstheoretische Didaktik und die Bildungsgangdidaktik (im Sinne u.a. von Hericks und Meinert Meyer) sowie für Theorien zur *sozialen Ordnung* die Hamburger Didaktik von Schulz. Zum Schluss zeige ich im Sinne einer differenztheoretischen Gegenüberstellung der analysierten didaktischen Theorien ausblickend auf, wie die herausgearbeiteten Ergebnisse zur inhaltlichen Verortung der Aussagen dieser Theorien genutzt werden können und welche Perspektiven für künftige didaktische Forschungen denkbar sind.

Teil I

1 Gründe für die Krise der Allgemeinen Didaktik

Der Verweis auf die Vielzahl didaktischer Theorien als Anlass für eine Metatheorie der Didaktik setzt voraus, dass es ein begriffliches Kriterium zur Einschätzung gibt, welche Theorien zur Klasse didaktischer Theorien gehören. Um ein solches Kriterium zu begründen, soll den folgenden Überlegungen keine weitere Sprachregelung von *Didaktik* bzw. *Allgemeiner Didaktik* und *didaktischer Theorie* vorausgehen (Definition aus der Perspektive der Fremdbeschreibung). Aufgrund der Menge der bereits vorliegenden Definitionen wird vielmehr ein pragmatischer Weg gegangen: Zur Klasse der didaktischen Theorien im weitesten Sinne der Übersetzung des griechischen *theorein* zähle ich alle Theorien, *die sich selbst als didaktische Objekts- bzw. Gegenstandstheorien verstehen* (Definition aus der Perspektive der Selbstbeschreibung). Operationalisiert wird diese Definition durch einen einfach handhabbaren Indikator: Entweder muss der jeweilige Autor seine Theorie durch die Verwendung eines *zentralen Begriffes*² (siehe Peterßen ⁶2001, 37) als eigenständige didaktische Theorie ausweisen, oder ein solcher Begriff wird ihr von anderen Autoren zugesprochen, sodass sie darüber zu einer eigenständigen Theorie erklärt wird.

Diese Begriffsregelung über den tatsächlichen Sprachgebrauch macht es möglich, sich eine Übersicht über die Vielzahl didaktischer Theorien verschaffen zu können. Kron, der in seiner Klassifikation ähnlich vorgeht und den Begriff *Ansatz* „als Sammelbegriff für die Vielfalt der in den Monografien abgehandelten und reflektieren Gegenstände der Didaktik“ (Kron/Jürgens/Standop ⁶2014, 64) verwendet, kommt so auf insgesamt *46 Ansätze*, die sich selbst als didaktische Theorien verstehen bzw. als solche verstanden werden.

Diese Zahl an Ansätzen trägt Kron unter Berücksichtigung von didaktischen Theorien zusammen, die (hauptsächlich) *in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945* in Form von *Monografien* veröffentlicht wurden. Der Anspruch darauf, eine didaktische Theorie zu sein, wird allerdings nicht nur in Monografien erhoben, sondern darüber hinaus ebenso in solchen Theorien, die auf anderen Wegen (zum Beispiel in Beiträgen oder Aufsätzen) publiziert werden. Weitet man die Klasse didaktischer Theorien deshalb auch auf andere Dokumententypen aus, lässt sich Krons Liste von didaktischen Ansätzen in der BRD nach 1945 entsprechend ergänzen (siehe Tab. 1).

² „Mit *zentralem Begriff* ist nicht mehr oder weniger gemeint als der für eine Theorie sprachlich ins Zentrum gerückte Begriff, mit dem sie bezeichnet wird, durch den sie ihren Namen bekommt.“ (Peterßen ⁶2001, 37) Im Zusammenhang mit diesem Begriff stehen dann weitere *zentrierende Begriffe*, die als didaktische Regulative (siehe ebd.) zu verstehen sind: „Sie weisen Implikationen auf, durch die sie alle Nutzer der Theorie zu ganz bestimmtem didaktischen Denken und Handeln auffordern, durch die sie dieses regulieren wollen.“ (Ebd., 38)

Tab. 1: 101 allgemeindidaktische Objekttheorien in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945 in alphabetischer Reihenfolge mit beispielhaften Textverweisen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)

Aufgabenorientierte Didaktik

Bohl/Kleinknecht (2009); Kleinknecht/Bohl/
Maier/Metz (2013); Maier/Bohl/
Kleinknecht/Metz (2014)

Adaptive Didaktik

Vogt (2013)

Aktivitäts- und Erfahrungsdidaktik

Schröter (1980)

Analytische Didaktik

Klotz (1972)

Beziehungsdidaktik

Miller (⁵2011)

Beziehungstheoretische Didaktik

Bosch/Buschmann/Fischer (1981)

Bildungsgangdidaktik

Hericks (1998; 2008); Meyer (1999; 2004; 2005;
2016)

Bildungstheoretische Didaktik

Klafki (¹⁰1975)

Curriculare/Lernzielorientierte Didaktik

Möller (⁵1976; ¹²2006); Robinsohn (⁵1975)

Decision Oriented Instructional Design Model

Niegemann (2013)

Dialogische bzw. interaktive und

fächerübergreifende Didaktik

Ruf/Gallin (1998; ²2003); Hofer (2013)

Didaktik als Allgemeine Unterrichtslehre

Huber (²1950)

Didaktik als Allgemeine Unterrichtslehre

Kopp (1965)

Didaktik als Bildungslehre

Weniger (³1960a; ³1960b)

Didaktik als Bildungstheorie und

Prinzipienlehre

Drechsler (1967)

Didaktik als Blended-Learning-Konzept

Maresch (2013)

Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts

Hausmann (1959)

Didaktik als dynamisch-integratives

Strukturmodell

Maskus (1976)

Didaktik als Grundlegung erziehenden

Unterrichts

Geißler (1981; ⁵1982)

Didaktik als Lehrfunktion

Klingberg (1972)

Didaktik als neuzeitliche Unterrichtsgestaltung

Stöcker (¹³1970)

Didaktik als Struktur der Lehrfunktionen

Schröter (1972); Lahn (1972)

**Didaktik als Strukturtheorie des Lehrens
und Lernens**

Peterßen (1971)

Didaktik als systematische Pädagogik

bzw. transzendental-kritische Didaktik

Petzelt (³1964)

Didaktik als Theorie des arrangierten Lernens

bzw. Didaktik der Lernökologie

Sacher (2005; 2010; 2013)

Didaktik als Theorie didaktischen Handelns

Flehsig/Haller (1975)

Didaktik als Theorie kooperativen Lernens

Traub (2004)

Didaktik als Unterrichtspädagogik (und

empirisch-experimentelle Forschung)

Wellenreuther (2004)

Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht

Bönsch (2006); Glöckel (⁴2003)

Didaktik der Verlaufsgestalten und

Aktionsstrukturen des Unterrichts

Bönsch (1969)

Didaktik der Verzögerung

Dörpinghaus (2003)

Didaktik des erfahrungsbezogenen Unterrichts

Scheller (1981)

Didaktik empirischer Potenziale

Helm (2013)

Didaktik vom Subjektstandpunkt

Ludwig/Rihm (2013)

Didaktische Entwurfsmuster

Bauer (2015)

Didaktische Konstruktion

Menck (1975; 2006)

Eklektische Didaktik

Zierer (2013); Wermke/Zierer (2016)

Empirisch fundierte entwicklungs- und

handlungsorientierte Didaktik

Blömeke/Herzig/Tulodziecki (2007);

Tulodziecki/Grafe/Herzig (2013a; 2013b)

Entwicklungslogische Didaktik

Feuser (2011)

Entwicklungspädagogische Didaktik

Roth (²1968; 1971)

Ermöglichungsdidaktik

Arnold/Gómez Tutor (2007)

Evolutionäre Didaktik

Scheunpflug (1999; 2001; 2010)

„Ganze“ Didaktik

Lersch (2005)

Geisteswissenschaftliche Didaktik

Beckmann (²1975)

Gesprächsdidaktik

Becker-Mrotzek (2009)

Gießener Didaktisches Modell

Himmerich (1976a; 1976b);

Himmerich/Ricker/Hain (1978)

Handlungsorientierte DidaktikBecker (2007; ⁹2008; ¹⁰2012); Gudjons (⁷2008)**Handlungsorientierte Didaktik**

Meyer (1980)

Inklusive Didaktik

Reich (2013; 2014)

Integrative DidaktikGasser (²2008)**Integrative Didaktik**

Kiper/Mischke (2004)

Interkulturelle Didaktik

Flechsigt (1991)

Kategoriale Didaktik

Dauenhauer (1969)

Kommunikative Didaktik

Popp (1976b)

Kompetenzorientierte DidaktikJung (2010); Tschekan (²2011)**Konkrete Inhaltsdidaktik als Lehrkunst**

Berg/Schulze (1999); Berg/Gerwig/

Wildhirth (2013)

Konstruktive Didaktik

Hiller (1973)

Konstruktivistische DidaktikReich (³2006)**Konstruktivistische Didaktik**

Siebert (2002)

Kritische bzw. materialistische Didaktik

Huisken (1972)

Kritische Didaktik

Moser (1977a, b)

Kritisch-instrumentelle Didaktik

Bönsch (1975)

Kritisch-kommunikative DidaktikSchäfer/Schaller (³1976)**Kritisch-kommunikative Didaktik**Winkel (1980; 1984; 1986; 1992; ¹⁰2011; 2016)**Kritisch-konstruktive Didaktik**Klafki (²1996)**Kybernetisch-informationstheoretische****Didaktik**Frank (²1969); von Cube (²1974; ²1975; 1977;1980; ⁴1982)**Lehr-Lern-Theoretische bzw. Lern-Lehr-****Theoretische Didaktik**

Eigler/Straka (1978); Macke (1978);

Poelchau (1980); Straka/Macke (²1981; 2002)**Lehrtheoretische Didaktik (Hamburger****Modell)**Schulz (³1981; ³1991; 1995; 1996; ¹²2006)**Lernpsychologische Didaktik**

Bonne (1978)

Lerntheoretische Didaktik (Berliner Modell)Heimann (1976a; 1976b); Heimann/Otto/Schulz (⁶1972)**Materialistische Didaktik**Combe (³1973); Klingberg (1972); Bönsch (1975)**Metatheoretisch konsolidierte Didaktik**

Bätz (2003)

Morphologische Didaktik

Spies/Habel/Heitzer/Hottenbacher (1979)

Narrative Didaktik

Schierz (1999)

Neurodidaktik

Arnold (2002); Friedrich (2005); Herrmann

(²2009); Preiß (1996)**Operative Didaktik**

Prange (1983)

Pragmatische Didaktik

Beyer (2008)

Psychologische DidaktikAebli (¹³2006)**Realistische Didaktik**

Beckmann/Biller (1978)

Reflexionsdidaktik

Spychiger (2010)

Schülerorientierte Didaktik

Wiater (1999)

Skeptische Didaktik

Ballauff (1970)

Spieldidaktik

Kube (1977)

Strukturmodelltheoretische Didaktik

Glogauer (1967)

Strukturelle Didaktik

Lenzen (1973)

Subjektive DidaktikKösel (⁴2002)**Subjektorientierte Didaktik**

Holzbrecher (1999)

SymboldidaktikMeyer-Blanck (²2002)**Systematisch-kritische Didaktik**

Gruschka (2002)

Systemisch-konstruktivistische Didaktik

R. Arnold (2007)

Systemtheoretische Didaktik

König/Riedel (1970; 1973); Riedel (1979)

(Systemtheoretische) Didaktik der**Denkerziehung**

Hinz (1982)

Tätigkeitstheoretische bzw.**kulturhistorisch orientierte Didaktik**

Giest (2013)

Theoretische Didaktik

Sünkel (1996)

Theorie didaktischen Denkens

Diederich (1988)

Theorie kompetenzorientierter Didaktik

Lange/Drieschner/Wacker (2013)

Transzendental-kritische Didaktik

Fischer/Ruhloff (1993)

Unterrichtsprozessbezogene Didaktik

Schöler (1977)

Verantwortungsdidaktik

Pätzold (2008; 2011)

„Wissenschaftsorientierte“ DidaktikEsterhues/Rutt (¹1970)**Wissenschaftstheoretisch begründete bzw.****weiterentwickelte kategoriale Didaktik**

Derbolav (1971)

Das Problem dieser Vielzahl von didaktischen Objekttheorien ist nun ein doppeltes: Ein *inhaltliches* besteht darin, dass sie sich „z.T. überschneiden oder in Konkurrenz oder sogar im Gegensatz zueinander stehen“ (Kron/Jürgens/Standop ⁶2014, 64), ein *formales* darin, dass sie auch vom *Theoriety* her eine große Varianz zeigen (siehe dazu Euler/Hahn ²2007, 43ff.; Kron/Jürgens/Standop ⁶2014, 66): Neben didaktischen Modellen (siehe stellvertretend Schulz ⁶1972 und zum Begriff *Modell* in der Didaktik Popp ²1972) gibt es zum Beispiel didaktische Partialtheorien (siehe stellvertretend Becker ⁹2008) oder prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte (siehe stellvertretend Gudjons ⁷2008).

Um zu erklären, wie es zu diesem Problem der Vielzahl didaktischer Theorien kommen konnte, seien hier zwei offensichtliche, wissenschaftstheoretische Charakteristika des deutschsprachigen didaktischen Diskurses angeführt, die die gegenwärtige Situation maßgeblich mit herbeigeführt haben: a) die *fehlende Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen* und b) das *Pars pro Toto-Denken*, durch das die jeweilige Theorie meist mit einem Absolutheitsanspruch versehen wird:

a) Wenn man die Vielzahl didaktischer Theorien, die im deutschsprachigen Raum seit 1945 entstanden sind, wohlwollend betrachtet (siehe stellvertretend Terhart 2008), dann könnte man annehmen, dass durch sie die Komplexität von Unterricht im Laufe der Zeit zunehmend besser erfasst worden wäre. Auf den ersten Blick finden sich entsprechende Belege für diese Annahme zum Beispiel in der Beobachtung, dass die Neukonzeption eigenständiger didaktischer Theorien deutlich zurückgegangen ist und in den „Theriefamilien“ (Terhart 2005, 3) – bildungstheoretische, lehr-lerntheoretische, kommunikations- und interaktionstheoretische sowie konstruktivistische Ansätze – durchaus immanente Weiterentwicklungen festzustellen sind (siehe ebd., 5). Solche Entwicklungen haben nämlich unter anderem dazu geführt, dass sich diese Familien untereinander beeinflusst und zum Teil auch angenähert (siehe ebd.) und sich „durch Exklusion ‚alter‘, als überholt erachteter Argumentationen und Begriffe sowie durch Inklusion von ‚neuen‘ Themen und Konzepten“ (ebd.) modernisiert haben. In Überblickswerken werden didaktische Theorien deshalb häufig so vorgestellt, als wäre ihre Entwicklung das Ergebnis der Beschäftigung mit bereits vorliegenden Theorien (siehe zum Beispiel Jank/Meyer ⁵2002).

Beim zweiten Blick in die jeweiligen ursprünglichen Monografien zeigt sich dann aber schnell, dass die betreffenden Autoren Entwicklungslinien in der Regel nur für die Fortschreibung ihrer *eigenen* Theorien nachzeichnen. Typische Beispiele sind etwa die Entwicklung vom Berliner hin zum Hamburger Modell der Unterrichtsplanung (siehe etwa Heimann 1976b, 103ff.; Schulz ⁶1972; ³1981; ³1991 und ¹²2006) oder von der Unterrichtsplanung als didaktischer Analyse hin zu ihrer kritisch-konstruktiven Variante³ (so

³ Während Klafki seine kritisch-konstruktive Didaktik in ausdrücklicher Auseinandersetzung mit der Vorgängervariante konzipiert (siehe zum Beispiel Klafki 1978; ¹²2006), findet sich bei Schulz allerdings keine so gründliche Beschäftigung mit der eigenen früheren Fassung. So resümiert er zum Beispiel bei seinem eigenen Vergleich des Hamburger Modells mit dem Berliner Modell: „Als ich vor fünfzehn Jahren den Ansatz *Paul Heimanns* weiter zu entwickeln versuchte, ging ich von einigen Voraussetzungen aus, die sich in meiner

etwa Klafki¹⁰1975; ⁵1996). Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit *anderen* Positionen findet sich aber bei kaum einem Autor⁴, sodass nur bedingt, wenn überhaupt, von einem echten Erkenntnisfortschritt gesprochen werden kann (siehe dazu auch Terhart 2005; Zierer 2010b, 433; Lüders 2018); denn „Weiterentwicklungen in der Allgemeinen Didaktik können [...] nur selten dadurch gelingen, dass ein Konzept gegen ein anderes ausgespielt wird und bisherige Wege nur kritisiert und gegen neue Wege ersetzt werden“ (Duncker 1999, 44).

Insgesamt führt die fehlende Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Theorien dann in aller Regel dazu, dass jeweils neue Ansätze auch mit hohem Neuigkeitswert präsentiert, im günstigen Fall auch so zunächst rezipiert und geschätzt werden, aber auch schon bald wieder in Vergessenheit geraten. Damit gehen dann auch partielle „Wahrheitsmomente“, die in den einzelnen Ansätzen stecken, lange oder auf Dauer verloren. In diesem Sinne spricht zum Beispiel Gruschka in aller Deutlichkeit von einer „Verfallsgeschichte der didaktischen Literatur“ (Gruschka 2005, 13), wenn er bemerkt, „dass das historisch erreichte Problembewusstsein über Didaktik [...] in vielen der jüngsten, vergleichsweise erfolgreichen Publikationen eklatant unterboten wird“ (ebd., 13f.).

- b) Mit dieser unzureichenden Anbindung an den didaktischen Diskurs hängt der in den jeweiligen Theorien behauptete Absolutheitsanspruch aufs Engste zusammen. Dieser Anspruch resultiert vor allem aus einem *Pars pro Toto-Denken*, auf das Schröter schon vor über 30 Jahren hinwies und das seiner Ansicht nach dadurch zustande kommt, dass „eine Erkenntnis oder Methode, die bei normaler Wichtung durchaus richtig und wertvoll ist, infolge ihrer Überbewertung andere Erkenntnisse und Methoden verdrängt, so daß aus einem an und für sich richtigen Teilstück das Zerrbild einer reduzierten und dadurch verarmten Pädagogik oder Didaktik als Ganzes wird“ (Schröter 1980, 17).

In diesem Sinne beanspruchen zahlreiche didaktische Theorien, alle „wesentlichen“, „letzten“ oder „typischen“ Momente von Unterricht zu erfassen (was sich auch daran zeigt, dass sich beinahe jede Didaktik einen eigenen Namen gibt). Dadurch erwecken diese Theorien „den Anschein, als repräsentierten sie die Didaktik als Ganzes“ (Kron/Jürgens/Standop⁶2014, 66), obwohl die jeweilige Auffassung von Unterricht bestenfalls einen *Teil des Ganzen* darstellt (siehe dazu auch Plöger 1999, 20f.): So will etwa Klafki „möglichst alle wesentlichen Dimensionen des Unterrichts und ihre Beziehungen zur Sprache [...] bringen“ (Klafki⁵1996, 269). Heimann möchte „hinter die letzten Gesichtspunkte“ (Heimann 1976b, 105) bzw. „die Grundstrukturen des Unterrichts“ (Heimann 1976a, 161) kommen, „alle im Unterricht auftretenden Erschei-

Sicht bestätigt haben und auch dieser Skizze zugrunde liegen.“ (Schulz¹²2006, 54) Eine detaillierte Aufarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfolgt auf diese Feststellung hin aber nicht.

⁴ So kommt zum Beispiel Lüders bei seiner Analyse des Unterrichtsbegriffs in (schul)pädagogischen Nachschlagewerken zu dem noch kritischeren Ergebnis, „dass die Schulpädagogik im Fall der Kommunikation über Unterricht zentrale Erwartungen an eine wissenschaftliche Disziplin nicht erfüllt“ (Lüders 2012a, 123; siehe für stützende Befunde auch Lüders 2018), wobei hier nur drei der fünf Gründe für diese Einschätzung genannt seien: „1. Es findet keine wechselseitige Rezeption statt: Bereits vorliegende Bestimmungen des Unterrichtsbegriffs haben keinen Einfluss auf spätere Darstellungen. Stattdessen wird der Unterrichtsbegriff in nahezu jedem Artikel mehr oder weniger neu erfunden. 2. Obwohl der Unterrichtsbegriff als Grundbegriff gilt, lassen sich keine einheitlichen, durch wissenschaftliche Theorien strukturierte Verwendungsweisen feststellen. [...] 3. Die Kommunikation ist frei von der für wissenschaftliche Disziplinen typischen Gegenüberstellung konkurrierender Ansätze und Theorien.“ (Ebd.)

nungen unter wissenschaftliche Kontrolle [...] bringen“ (Heimann ⁶1972, 9) und „die Totalerfassung aller im Unterricht wirksamen Faktoren“ (ebd.) anstreben. Im Fahrwasser des Heimannschen Anspruchs zielt auch Schulz auf „die *formale Struktur* [...], als deren inhaltliche Variation sich konkreter Unterricht beschreiben läßt“ (Schulz ⁶1972, 23), oder – im späteren Hamburger Modell – auf „die typischen Merkmale dieser Komplexität“ (Schulz ³1981, 6). Gemeinsam ist all diesen Ansinnen die Vorstellung, „den wesentlichen Zugang zum didaktischen Denken zu besitzen“ (Ruprecht ²1975, 11), wodurch sie „quasi monistisch den eigenen Standpunkt mehr oder weniger absolut“ (ebd.) setzen⁵.

Ähnlich wie beim vorangegangenen Problem der fehlenden Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen, könnte man nun beim Problem des Pars pro Toto-Denkens ebenfalls allein aufgrund der Vielzahl didaktischer Theorien optimistisch vermuten, dass wir in der Didaktik „in einer pluralistisch perspektivischen Welt“ (ebd.) leben, in der die „einzelnen Perspektiven [...] durch die verschiedenen Modelle der Didaktik präsentiert“ (ebd.) werden. Aber auch hier zeigt sich bei genauerem Hinsehen schnell, dass diese Vielzahl der sogenannten Bindestrich-Didaktiken in strenger Konsequenz des Absolutheitsanspruchs „in sich paradox [ist – D.S.], denn die jeweiligen Vertreter dieser Didaktiken beanspruchen, jeweils die ganze didaktische Thematik zu bearbeiten; sie tun dies aber durch die Identifizierung von Alleinstellungsmerkmalen“ (Meyer 2016, 235).

Selbst wenn man also davon ausgeht, dass es (partielle) Weiterentwicklungen didaktischer Theorien gegeben hat und in allen (oder zumindest mehreren) Theorien jeweils wichtige Aspekte von Unterricht und seiner Planung thematisiert werden (siehe dazu schon Bönsch 1966, 7), ließen sich aufgrund der beiden grundsätzlichen Probleme der *fehlenden Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen* und dem *Pars pro Toto-Denken* in der momentanen Situation der Allgemeinen Didaktik weder Präferenzen für bestimmte Theorien bzw. Aussagen noch Anschlüsse für weitere Forschungen ausmachen. *Bisher ist es nämlich nicht möglich, den Stellenwert einzelner didaktischer Theorien und ihrer Aussagen im Verhältnis zu den vielen anderen Theorien auszuweisen und damit Ordnung in die Vielfalt des deutschsprachigen Diskurses zu bringen.* Erst durch eine solche Ordnung ließe sich aber überhaupt systematisch die einfach klingende Sortierungsfrage beantworten, wer was wie worüber aussagt.

2 Die Notwendigkeit einer inhaltlich ausgerichteten Metatheorie der Didaktik

Die Beantwortung dieser Sortierungsfrage setzt zunächst einmal das wohlwollende Vertrauen in die Vielzahl der didaktischen Theorien voraus, dass deren weitverbreitete Selbstattribution als wissenschaftlich (wenigstens in Teilen) zutrifft. Erst dann lässt sich nämlich annehmen, dass sich in diesen vielen Theorien tatsächlich ein unausgeschöpftes Potenzial für die didaktische Forschung findet. (Selbst dann, wenn diese Annahme durch

⁵ Zu einer vergleichbaren Einschätzung kommt auch Duncker: „Es ist schon länger ein Kennzeichen der didaktischen Diskussion, dass sie sich unter einzelne Leitbegriffe stellt, die schlaglichtartig angeben, welche Neuorientierungen für schulisches Lernen maßgebend sein sollen. Unausgesprochen ist damit häufig das Problem verbunden, dass einzelne Konzepte einen Absolutheitsanspruch verfolgen, der dem Bildungsgedanken jedoch schadet.“ (Duncker 1999, 45)

weiterführende, wissenschaftstheoretische Analysen enttäuscht werden würde, weil sich die Kritik bestätigen würde, dass diese Theorien nicht den Anforderungen an Wissenschaftlichkeit genügen [siehe zum Beispiel Lüders 2014], könnten aus den sortierten didaktischen Theorien aber Impulse für den Entdeckungszusammenhang der Unterrichtsforschung im weiten Sinne hervorgehen.) Aufgedeckt werden könnte ein solches Potenzial, indem die bereits getroffenen Aussagen in einem ersten Schritt in systematischer Absicht kriteriengeleitet analysiert werden. So würde die Chance auf eine Ordnungsbildung didaktischer Theorien eröffnet.

Um eine solche Analyse vorzunehmen, liegt es nahe, Zierers Vorschlag zu folgen, „Alles prüfen! Das Beste behalten!“ (Zierer 2010a), und dadurch eine eklektische Didaktik in Aussicht zu stellen (siehe auch Zierer 2009; 2013). Die Bedingungen für einen solchen Eklektizismus lassen sich allerdings nicht auf der Ebene der didaktischen Objekttheorien begründen; denn vor allem dann, wenn diese Theorien von einem „*schulenzklopädischen Ganzheitsanspruch*“ (Künzli 1998, 32) geleitet werden, durch den sie selber schon eklektizistisch vorgehen, macht ihr „alles absorbierender Eklektizismus [...] sie resistent gegenüber ‚fremder‘ Forschung“ (ebd.). Deshalb müsste die Möglichkeit einer eklektischen Wahl vielmehr aus einer *Theorie der Didaktik*, also einer *Metatheorie* heraus entwickelt werden, von der aus es möglich wird, die spezifischen Aussagen der einzelnen didaktischen Objekttheorien sowohl *formal* als auch *inhaltlich* zu beschreiben, dadurch die jeweilige Aussagekraft dieser Theorien systematisch zu bestimmen und damit Desiderate, aber auch Anschlussmöglichkeiten der jeweiligen Theorien deutlich aufzuzeigen.

Zierer löst diese Aufgabe, indem er auf einer metatheoretischen Ebene einen Eklektizismusansatz entwickelt, der die *formale* Frage nach dem Zustandekommen, besonders dem Wahrheits- bzw. Geltungsanspruch didaktischer Objekttheorien untersuchbar macht (siehe Zierer 2010a). Eine Komponente dieses Ansatzes ist Wilbers vier Quadrantenmodell (siehe ebd., 117ff. und zum Beispiel Wilber 2011, 37ff.; 2006, 160ff.), das „die Wege der Erkenntnis strukturieren helfen und einen umfassenden Überblick über mögliche Zugänge zu einem Phänomen und ihren damit verbundenen Geltungsansprüchen geben“ (Zierer 2010a, 128f.) soll. Dieses Modell baut auf Habermas' Drei-Welten-Theorie auf: Habermas hatte in seiner Theorie kommunikativen Handelns angenommen, dass Verständigung ein handlungskoordinerender Mechanismus sei, durch den „sich die Interaktionsteilnehmer über die beanspruchte *Gültigkeit* ihrer Aussagen einigen, d.h. *Geltungsansprüche*, die sie reziprok erheben, intersubjektiv anerkennen“ (Habermas 1995, 148). Wenn ein Akteur⁶ in diesem Sinne an Verständigung orientiert sei, dann gingen mit seinen Äußerungen stets drei (implizite) Geltungsansprüche einher, und zwar auf „Wahrheit für Aussagen oder Existenzpräsuppositionen, Richtigkeit für legitim geregelte Handlungen und deren normativen Kontext, und Wahrhaftigkeit für die Kundgabe subjektiver Erlebnisse“ (ebd., 149). In diesen Ansprüchen macht Habermas „drei Akteur-Weltbeziehungen“ (ebd.) aus: zur objektiven (Wahrheit), zur sozialen (Richtigkeit) und zur subjektiven (Wahrhaftigkeit) Welt (siehe ebd., 148).

Wilber weitet diese eher sprachphilosophischen bzw. -soziologischen Überlegungen in erkenntnistheoretischer Hinsicht aus und nimmt an, dass es vier große Bereiche der menschlichen Erkenntnis gebe, „den intentionalen, den verhaltensmäßigen, den kultu-

⁶ Ich verwende das generische Maskulinum in meiner Arbeit inklusiv und spreche *alle Geschlechter gleichermaßen* an.

rellen und den sozialen“ (Wilber 2011, 42). Dabei benennt er als eines der Ziele seines *integralen Ansatzes*, alle vier Bereiche „gelten zu lassen und zu integrieren“ (ebd.). Zur entsprechenden Analyse des jeweiligen Geltungsanspruchs von Theorien als Grundlage für eine solche Integration von Erkenntnissen entwickelt er sein vier Quadrantenmodell (siehe Abb. 1), auf das sich auch Zierer bezieht. Dabei sei jedem der vier Quadranten „eine bestimmte Art von Wahrheit, [...] das heißt, eine andere Art und Weise, Daten und Evidenz zu sammeln und zu sichten“ (ebd.) eigen.

	INNEN - hermeneutisch - interpretativ	AUBEN - empirisch - monologisch ⁷
INDIVIDUELL	intentional subjektiver Geltungsanspruch Wahrhaftigkeit [...]	verhaltensmäßig objektiver Geltungsanspruch Wahrheit [...]
KOLLEKTIV	kulturell intersubjektiver Geltungsanspruch Gerechtigkeit/ kulturelles Passen [...]	sozial interobjektiver Geltungsanspruch ⁸ funktionales Passen [...]

Abb. 1: Wilbers Quadrantenmodell zur formalen Analyse des Anspruchs didaktischer Theorien (Zierer 2008, 575)

Zierer nutzt dieses Modell nun zur grundsätzlichen Einschätzung didaktischer Erkenntnisse (siehe Zierer 2008, 578ff.; 2010a, 117). Auf seiner Grundlage gibt er der didaktischen Forschung den Impuls, didaktische Theorien unter der Perspektive zu betrachten, „dass jeder dieser Quadranten seine Berechtigung und Bedeutung besitzt, mit den anderen verwoben ist und nur in der integralen Zusammenschau ihrer im Prinzip gleichwertigen

⁷ Wilber geht davon aus, dass das – auf der linken Seite stehende – „Innere eines anderen Menschen [...] nur durch Gespräch und Interpretation zugänglich“ (Wilber 2011, 44) ist, wobei hier gefragt werde, was ein Verhalten *bedeute* (siehe Wilber ⁴2006, 167). Um dagegen auf der rechten Seite Aussagen darüber zu treffen, was ein Objekt *tut* (siehe ebd.), reiche es – im Unterschied zur Interpretation in der Ich- oder Wir-Sprache (siehe dazu ebd., 166ff.; Wilber 2011, 50ff.) –, einen „*Monolog*“ in der Es- oder Objekt-Sprache über das zu halten, „was man da ‚draußen‘ sehen kann (auch mit technischen Hilfsmitteln)“ (Wilber ⁴2006, 166): „Man beschreibt einfach die äußere Form und ihr Verhalten. Nichts ist besser oder schlechter oder überhaupt gut oder schlecht; nichts ist erfreulich, gut oder böse, hoch- oder minderwertig. Die Oberflächenformen *sind* einfach, und man beobachtet und beschreibt sie nur.“ (Ebd.)

⁸ Ohne dieses Modell weiter zu kommentieren, sei zumindest Wilbers Erläuterung der – vielleicht etwas ungewöhnlichen – Bezeichnung *interobjektiver Geltungsanspruch* kurz wiedergegeben: „Die Wahrheit liegt für diese Ansätze des unteren rechten Quadranten in der objektiven Vernetzung individueller Teile, so daß das objektive, empirische Ganze, das ‚Gesamtsystem‘, die primäre Wirklichkeit ist. Das aus einer empirischen Haltung betrachtete objektive Verhalten des ganzen gesellschaftlichen Aktionssystems bildet die Meßplatte, nach der Wahrheiten in diesem Bereich beurteilt werden. Der Geltungsanspruch dieses Quadranten ist, mit anderen Worten, *funktionelles Passen*, so daß jede Proposition in das Gewebe des Gesamtsystems eingebunden sein muß.“ (Wilber 2011, 47)

Erkenntnisse ein Phänomen ausreichend und angemessen untersucht werden kann“ (Zierer 2008, 577); denn Allgemeine Didaktik sei als eine integrale Wissenschaft zu verstehen, „die den Unterricht in allen damit verbundenen Facetten analysiert“ (ebd., 580), sodass sich das „Postulat nach einer Methoden- und Perspektivenintegration“ (ebd.) an sie richten lasse.

Zierer denkt dieses Postulat methodologisch in Richtung einer Eklektik weiter (siehe Zierer 2008, 580). Durch diesen Eklektizismusansatz schafft er eine Möglichkeit, die Vielzahl der didaktischen Theorien formal auf den Geltungsanspruch ihrer Aussagen hin zu analysieren, damit eine Ordnung ihres wissenschaftlichen Status anzustreben (wer was *wie* worüber aussagt) und so die Frage anzugehen „Was ist das Beste?“ (Zierer 2010a, 130). Mit der Hilfe weiterer Aspekte zu den *formalen* Konstruktionsmerkmalen von Theorien nutzt Zierer diese Möglichkeit dann auch entsprechend, indem er eine ausführliche Studie vor allem zur strukturellen, argumentativen und methodischen Dimension der Textsorte *allgemeindidaktisches Lehrbuch* durchführt (siehe Zierer 2011b, 158ff.; 2010a, besonders 307ff., 373ff., 426ff.; 2010b).

Einen metatheoretischen Ansatz, der auch eine Analyse der *Aussageinhalte* der didaktischen Theorien erlaubt (wer *was wie worüber* aussagt), legt er allerdings nicht in gleichem Maße differenziert grund. Zwar gibt es auch hierfür Ansätze in der Allgemeinen Didaktik, die Kategorien für die Ordnung didaktischer Theorien bereitstellen (um nur einige beispielhaft zu nennen: über *Leitbegriffe* Kron/Jürgens/Standop ⁶2014; Peterßen ⁶2001; Bätz 2003 oder über eine direkte Gegenüberstellung didaktischer Theorien Bönsch 2006), allerdings haftet ihnen ein gemeinsames Problem an: Die herangezogenen *inhaltlichen* Analysekatoren sind entweder direkt den didaktischen Objekttheorien entnommen oder zu nah an einzelnen Theorien angelehnt und deshalb nicht abstrakt genug, um auf *alle* didaktischen Objekttheorien angewendet zu werden: Selbst dann, wenn in den Theorien *Leitbegriffe* (siehe Kron/Jürgens/Standop ⁶2014, 67) oder *zentrale Begriffe* (siehe Peterßen ⁶2001, 37) ausgemacht werden, die sich vorerst als Ordnungsbegriffe eignen, lassen sich wegen der *Vielzahl* didaktischer Objekttheorien Ordnungen entweder nur für die jeweils besprochenen Theorien herstellen oder aber die Ordnungsbegriffe büßen an analytischer Schärfe ein, weil sie aufgrund ihres heterogenen Gebrauchs in den Theorien nur vage definiert werden können.

Im folgenden Teil soll dieses Problem deswegen aufgegriffen werden, indem ich einen Vorschlag für eine Metatheorie erarbeite, mit der es möglich wird, die Aussagen der Vielzahl didaktischer Theorien inhaltlich zu analysieren. Dabei soll es um Aussagen gehen, die sich auf die zwei zentralen Konzepte beziehen, die in allen didaktischen Theorien gesetzt sind: *Unterricht* und *Unterrichtplanung* (siehe dazu Arnold 2006, 17; Arnold/Koch-Priewe 2010, 401; Reusser 2008, 219; Terhart 2013, 227).

Teil II

1 Aufgaben einer Metatheorie der Didaktik

Aus dem Vorangegangenen folgt, dass eine Analyse didaktischer Theorien nicht durch eine weitere, „neue“ Objekttheorie geleistet werden kann, die sich von anderen Theorien abgrenzt und die womöglich die Grundprobleme didaktischer Theorien – die *fehlende Auseinandersetzung mit anderen didaktischen Konzeptionen* und das *Pars pro Toto-Denken* – mit sich führt. Vielmehr bedarf es einer *Metatheorie der Didaktik* (kurz: *Theorie der Didaktik*), die Anschlussmöglichkeiten der einzelnen Theorien aufzeigen und so eine Chance bieten kann, die *Perspektivenvielfalt* auf Unterricht für die didaktische Forschung (und die benachbarter Disziplinen) nutzbar zu machen. Ihre *Aufgaben* wären dann:

1. *Benennung eines Minimums an Theorieelementen*: Bereits in den 1960er Jahren spricht Bönsch davon, dass „Unterricht [...] eine überaus komplexe Erscheinung“ (Bönsch 1966, 7)⁹ sei. Deshalb reiche es nicht aus, ihn in dieser Komplexität über *einzelne* Theorien zu thematisieren: So gebe es „keine Unterrichtslehre [...], die ihn im ganzen erfaßt. Einige Teile finden keine bzw. nur geringfügige Behandlung. [...] Wichtige Komplexe werden nur im knappen Überblick erfaßt.“ (Ebd.) Erst mit fünf bis sechs Unterrichtslehren bekomme man, so Bönsch, „wenn dann auch mit mancher Überschneidung ungefähr eine ergiebige Darstellung“ (ebd.).

Da die Zahl an didaktischen Theorien seit Bönschs Feststellung kontinuierlich zugenommen hat, gilt diese Feststellung aufgrund der aktuellen Theorienlage heute noch dringender: Die vielen vorliegenden Theorien thematisieren zum Teil die gleichen, zum Teil unterschiedliche Eigenschaften des komplexen sozialen Phänomens *Unterricht*. Ergiebige Aussagen über Unterricht – im Sinne von erkenntnistiftend und nicht-redundant – lassen sich also erst dann treffen, wenn sowohl die übereinstimmenden als auch die verschiedenen Elemente aufgedeckt und dadurch (potenzielle) Ergänzungschancen für die Entwicklung komplexerer Theorien aufgezeigt werden.

Eine Theorie der Didaktik sollte es deshalb ermöglichen, *einzelne theoretische Elemente* der vielen Einzeltheorien auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu untersuchen und so Schnittmengen in der Theoretisierung von Unterricht ausfindig zu machen. Gerade wegen der Komplexität des Phänomens sollte dabei aber der Anspruch

⁹ Die Feststellung der Komplexität von Unterricht und eine daran anschließende Theoriebildung stellen einen Konsens innerhalb didaktischer Theorien sowohl im deutschsprachigen als auch mindestens im englischsprachigen Raum dar. So heißt es zum Beispiel schon bei Weniger: „Ob wir nun so nach einem einzelnen Fach oder nach der Gesamtheit der Fächer im Lehrgefüge einer Schule oder nach einem einzelnen Bildungsvorgang innerhalb des Faches fragen, immer ergibt sich, daß es sich auch bei den einfachsten Lehrvorgängen um ein sehr komplexes Gebilde handelt, das nicht von einem der in ihm wirkenden Faktoren aus allein verstanden und gedeutet werden kann, sondern in seiner Vielseitigkeit und in mehreren Schichten seiner Gegebenheit erfaßt werden muß.“ (Weniger ³1960a, 6) Siehe exemplarisch und stellvertretend auch Ruprecht ²1975, 10; Scheunpflug 2001, 9ff.; Herzog 2006, 419ff. oder Doyle ³1986, 394f.