

# Einleitung

Eine Theorie der Allgemeinen Didaktik kann als eine *neue* didaktische Theorie entwickelt und vorgestellt werden oder aber die wesentlichen didaktischen Ansätze der Gegenwart *zusammenfassend* erörtern. In letzter Zeit fiel der Arbeitsschwerpunkt meistens auf Versuche, neue Theorien zu entwickeln und darzustellen, ohne *systematisch* den bisher erreichten Stand der didaktischen Diskussion allseitig genug mitzubedenken. Dieser Mangel wird dadurch verstärkt, daß bis heute keine umfassende *Geschichte der deutschen Didaktik* vorliegt, so daß die historische Genese didaktischen Denkens oftmals ungenügend beachtet wird.

Diese Arbeit soll *nicht* eine *neue Didaktik* entwickeln, sondern über die Diskussion des gegenwärtigen didaktischen Erkenntnisstandes die Notwendigkeiten und Möglichkeiten weiterer Entwicklung aufdecken. In dieser Arbeit soll es dabei um die *gegenwärtige Didaktik* gehen, so daß auf eine breite historische *Herleitung*, auf eine differenzierte Untersuchung der Herkunft und Ursache didaktischen Denkens, verzichtet werden muß.

Andererseits sind die gegenwärtigen didaktischen Ansätze nicht frei von Traditionen, in ihnen wurde ein guter Teil didaktischer Erfahrungsgeschichte aufgenommen. Aber die didaktischen Ansätze sind nicht mit der bisherigen Geschichte der Didaktik identisch. Es kann nur demjenigen differenzierter einsichtig werden, *warum* sie an bereits *Bekanntem* anknüpfen oder *Bekanntes* ablehnen, der auch über diese Arbeit hinaus in die Grundlagen der didaktischen Geschichte Einsicht nimmt.

Wie breit eine Geschichte der Didaktik und damit eine Einarbeitung in ihre Grundlagen angelegt werden müßte, zeigt der Begriff *Didaktik* selbst.

## 1. Der Begriff Didaktik

Der Begriff *Didaktik* ist vom griechischen „*Didaskein*“ hergeleitet. Im weiteren Sinne des Wortes bezeichnet der griechische Begriff das „*Lehren*“, aber auch „*Lernen*“, die „*Lehre*“, „*Unterricht*“ und „*Schule*“.

In einem kurzen Abriß geschichtlicher Momente der Didaktik verdeutlichte Gottfried Hausmann (1959, S. 17 ff.), daß didaktische Probleme

bereits in der Antike bekannt waren. Im 17. Jahrhundert, im Rahmen der Befreiung der Wissenschaften aus dem metaphysischen Weltbild des Mittelalters, entwickelte zunächst Wolfgang Ratke (1571–1635) eine umfassende didaktische Lehre. Seit dieser Zeit findet sich der Begriff Didaktik immer wieder in erziehungswissenschaftlichen Theorien, ohne daß bis heute allerdings ein einheitlicher Sprachgebrauch entwickelt worden wäre.

Wolfgang Ratkes „Allunterweisung“ (1970; 1971) und Johann Amos Comenius' (1592–1670) „Didactica magna“ (1961) begründeten zu Beginn des 17. Jahrhunderts eine Didaktik, die sich dadurch auszeichnete, daß das *Lehren* als nicht getrennt von der *Lehrart* gesehen wurde, *Lehren* immer auch *Erziehen* bedeutete, die Unterrichtsstoffe nach der „natürlichen Ordnung“ systematisiert wurden, der *Unterricht* mit dem *Leben*, das *Lernen* mit der *Anschauung* verbunden werden sollte. Die Ziele und Inhalte des Unterrichts wurden aus der „göttlichen Weltordnung“ abgeleitet, die jedoch den humanistischen Anspruch einschloß, „*alle alles zu lehren*“. Trotz der regelhaften Fassung der Lehrarten, der Grundsätze der Lehrarbeit, blieb in den ersten didaktischen Entwürfen ein großer Raum für die Spontaneität des Lehrenden. Fragen der *Lehrkunst* wurden auch von vornherein im Zusammenhang mit Fragen nach der *Lehrplan-konstruktion* aufgeworfen.

Für den rationalistischen Standpunkt war es kennzeichnend, daß allein der Erziehung und hier in erster Linie dem Unterricht eine Veränderung des Menschen zu einem vernünftigen Wesen zugestanden wurde. Damit war die Pädagogik zunächst fast vollständig in der Didaktik aufgehoben und mit dieser identisch. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts wurden die didaktischen Lehren jedoch in einen starren Formalismus verwandelt und von pädagogisch-philosophischen Fragestellungen getrennt, die Lehrverfahren wurden schematisch reglementiert und die Lerntätigkeiten der Schüler in erster Linie auf das Auswendiglernen oder die Wiedergabe vorgeschriebener Antworten eingeschränkt. „Diese strenge Auffassung vom autoritativ verfahrenen Unterricht kam unter der Führung der orthodoxen Theologie in den Schulen zur Herrschaft. Der Katechismus wurde zum Prototyp des Schulbuchs, das Katechisieren zum einzigen anerkannten Unterrichtsverfahren. Die Didaktik des Katechisierens wurde mit Hilfe der Wolffschen Philosophie ausgebaut. Das Vordringen der Aufklärung hat diese Entwicklung weiter vorangetrieben. Um 1770 vollzog sich ... ein Übergang von der Kirchen- zur Schulkatechese. Der Ausbau der Schulkatechese wurde dadurch begünstigt, daß der aufgeklärte Absolutismus die Schulen in seine Obhut übernommen und zu Veranstaltungen des Staates erhoben hatte. Da auch die Anfänge der seminaristischen Ausbildung der

Volksschullehrer in die Blütezeit der katechetischen Didaktik fielen, blieb diese Unterrichtsform im Volksschulwesen lange maßgebend.“ (Hausmann 1959, S. 20) Sie reichte zum Teil bis in das 20. Jahrhundert.

Die Pädagogik der Aufklärung (Locke; Rousseau) versuchte, die katechetischen Unterrichtsverfahren zu einer rationalistischen Heuristik in Anknüpfung an die Lehrformen des Sokrates umzugestalten. Im „Emile“ entwirft Rousseau (1712–1778) den Bildungsgang eines jungen Menschen, in dem nur die Bildungsinhalte Relevanz erreichen, die dem natürlichen Werdegang des Heranwachsenden zu entsprechen scheinen. Die nötigen Wissensstoffe, die in den Lehrplänen als „gemeinnütziges Wissen“ bezeichnet wurden, sollten den Schülern „abgelockt“, nicht aber katechisierend abgefragt werden. Trotz dieses Anspruches zeigte die eigentliche Schulpraxis eher eine formalistische Anwendung. So schlußfolgert Hausmann, daß sich z. B. Pestalozzi (1746–1827) gegen diese fragend entwickelnde Form des Lehrens wenden mußte, obwohl er die Heuristik des Sokrates für eine „erhabene Kunst“ hielt. Pestalozzis Arbeiten mündeten in den Versuch, auf der *Anschaung* eine didaktische Elementarlehre aufzubauen. Aber auch diese Theorie wurde in der Schulpraxis formalistisch gehandhabt, so daß sich Pestalozzi von ihr distanzieren mußte. (Vgl. ebd., S. 21)

Bedeutenden Einfluß auf die Entwicklung der Didaktik im 19. Jahrhundert übten Diesterweg (1790–1866), Schleiermacher (1768–1834) und vor allem Herbart (1776–1841) aus. Besonders Herbarts Theorie der Formalstufen fand in der Schulpraxis als psychologisierende und individualisierende Methode große Verbreitung. Diesterweg (1970) versuchte, nicht unbeeinflusst von Schleiermacher, die mitteilende und die entwickelnde Lehrart zu unterscheiden. Diesterweg arbeitete auch die Bedeutung der permanenten *Selbsterziehung* des Lehrers heraus. Dennoch wurde gerade im 19. Jahrhundert die Enge didaktischen Denkens immer wieder spürbar: Didaktik wurde in erster Linie als Methodenlehre des Unterrichts verstanden. Die didaktische Theorie wurde als rezepthafte Prinzipienlehre entfaltet.

Otto Willmann (1839–1920) erneuerte die Herbartsche Pädagogik in seiner „Didaktik als Bildungslehre“ (1957), in die auch Gedanken von Schleiermacher aufgenommen wurden. Willmann öffnete die Didaktik erneut und ließ pädagogisch-philosophische Fragen in sie eingehen. Er erweiterte die *Bildungslehre* vor allem um den Aspekt des Sozialen.

Die weitere Entwicklung der Geisteswissenschaften, die in Abgrenzung zu sozialistischen Lehren vor allem unter dem Einfluß Wilhelm Diltheys (1833–1911) stand, führte zur Begründung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und im Anschluß daran zur Herausbildung der *bildungs-*

*theoretischen Didaktik*, die nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland weite Verbreitung fand.

Demgegenüber wurde die Herausbildung der Didaktik in der Deutschen Demokratischen Republik auf die sozialistischen Lehren bezogen, deren Bedeutungsgehalt nach 1945 zunächst ziemlich direkt aus dem sowjetischen Gesellschaftsmodell abgeleitet wurde.

## **2. Theorien und Modelle der deutschen Didaktik seit 1945**

Wilhelm (1967), Nipkow (1968), Wehle (1967), Richter (1969), besonders Blankertz (1969 a) und Ruprecht (1972) versuchten, einen allgemeinen Überblick über die Entwicklung der didaktischen Theorien seit 1945 zu geben. Drei wesentliche Ansätze der Gegenwart werden (unter Ausklammerung der DDR) dabei immer wieder hervorgehoben: Der *bildungstheoretische* Ansatz (Weniger; Klafki), der bis in die sechziger Jahre dominierte; der Ansatz Paul Heimanns, der auch als *lerntheoretischer* Ansatz bezeichnet wird und der Anfang der sechziger Jahre weite Verbreitung fand; der *informationstheoretisch-kybernetische* Ansatz (Frank; von Cube), der ebenfalls Anfang der sechziger Jahre im Rahmen der Verbreitung kybernetischer Denk- und Erkenntnismodelle auf die Pädagogik und Didaktik bezogen wurde.

Neben diesen explizit didaktischen Ansätzen, die in der wissenschaftlichen Diskussion unterschieden werden, liegen zahlreiche praxisorientierte Methoden- und Meisterlehren vor, die eher rezepthaft und ohne theoretisch-systematischen Anspruch Handlungshilfen für die Praxis bieten wollen. (Vgl. u. a. Stöcker 1970; Dietrich 1969) Die handlungsnormative Wirkung dieser Methodenlehren darf nicht unterschätzt werden, da ihre quantitative Verbreitung oft bei weitem die fundierter didaktischer Theorien übertrifft. (Vgl. Heimann 1962 a, S. 410) Diese Unterrichtslehren folgen andererseits zum Teil auch der Gedankenführung einzelner didaktischer Ansätze, so daß eine klare Beurteilung ihrer Grundlagen oft schwierig ist. Die unumstritten notwendige Auseinandersetzung mit den Methodenlehren soll und kann in dieser Arbeit nicht geführt werden. Zunächst geht es darum, den Erkenntnisstand gegenwärtiger didaktischer Theorien aufzuzeigen.

Als das bisher bedeutendste Standardwerk zur Beschreibung des didaktischen Diskussionsstandes wird heute von vielen Pädagogen und Didaktikern das Buch „Theorien und Modelle der Didaktik“ von Herwig Blankertz angesehen. Die von Blankertz gegebene Darstellung muß jedoch –

wie diese Arbeit zeigen soll – mit Einschränkungen zur Kenntnis genommen werden:

- Die Darstellung didaktischer Ansätze vermischt sich bei Blankertz aufgrund einer knappen Darstellung stark mit Kritik. Die Ansätze werden nicht immer genügend in ihrer Genese herausgearbeitet. Besonders bei der Beurteilung des Heimannschen Ansatzes wurde nicht differenziert genug recherchiert. Das von den didaktischen Theorien allgemein entworfene Bild ist zwar zum Teil instruktiv, aber eher geeignet, als Überblick für jemanden zu dienen, der die komplexen didaktischen Theorieansätze schon überschaubar, schwierig jedoch für denjenigen zu begreifen, der sie lernend zu beurteilen sucht.
- Blankertz' Arbeit war ein Zwischenbericht, der Ende der sechziger Jahre geschrieben wurde. Viele der sich damals erst andeutenden Tendenzen sind zu Theorien geworden, die heute im Zusammenhang mit dem bisherigen Erkenntnisstand zu beurteilen sind. Von großer Bedeutung ist mittlerweile die ungeklärte Beziehung von Curriculum und Didaktik. Auch die massive Kritik an der „bürgerlichen Didaktik“, die seit Anfang der siebziger Jahre geübt wird, muß heute in den Reflexionskreis treten.
- Blankertz und alle anderen Autoren, die einen Überblick über die Entwicklung didaktischer Theorien nach 1945 geben, klammerten die Beurteilung der marxistisch-leninistisch orientierten Didaktik in der DDR aus. Dieses Vorgehen erscheint heute kaum mehr gerechtfertigt, da einige didaktische Lehrbücher aus der DDR in der Bundesrepublik erschienen sind (vgl. vor allem Klingberg 1972), Lehrer sich zum Teil etwas von der Praktikabilität dieses Ansatzes versprechen und die Curriculum Diskussion an der Problematisierung des Lehrplanwerkes der DDR nicht mehr vorbeisehen kann.

Aus dieser knappen Erörterung wird sichtbar, daß eine Beschäftigung mit dem gegenwärtigen Erkenntnisstand der Didaktik zahlreiche Analyseebenen anspricht.

### 3. Zur Forschungs- und Darstellungsweise

Um einen differenzierten Überblick über die *gegenwärtigen didaktischen Theorien in der Allgemeinen Didaktik* zu erhalten, müssen meines Erachtens folgende Grundlinien der Wissenschaftsentwicklung beachtet und behandelt werden:

1. Die drei wesentlichen didaktischen Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945:

- Bildungstheorie,
  - der Ansatz Paul Heimanns (Lerntheorie),
  - die informationstheoretisch-kybernetisch ausgerichtete Didaktik.
2. Der marxistisch-leninistisch orientierte didaktische Ansatz in der DDR als vergleichendes Moment zu den Ansätzen in der BRD.
  3. Neubegründungsversuche im Rahmen didaktischer Theorienbildung seit Ende der sechziger Jahre.
  4. Die Entwicklung der Curriculumsdiskussion.
  5. Die Kritik der „bürgerlichen Didaktik“.
- Daraus ergibt sich folgender Aufbau dieser Arbeit:

Zu 1: Teil I, A.

Nach der Sichtung des umfangreichen Forschungsmaterials erschien es mir sinnvoll, drei Schwerpunkte der Untersuchung bei der Beurteilung der wesentlichen didaktischen Ansätze im ersten Hauptteil dieser Arbeit zu unterscheiden:

1. Die *Bestimmung des Gegenstandsbereiches* des jeweiligen didaktischen Ansatzes. Diese Bestimmung des Gegenstandsbereiches wird der kritischen Erörterung der einzelnen Ansätze vorangestellt. (Vgl. Teil I, A: 1.1; 2.1; 3.1) Die Bestimmung des Gegenstandsbereiches umfaßt mehr als die Definition des Gegenstandes. Jeder didaktische Ansatz entwickelt theoretische Voraussetzungen und Grundlagen, stellt Hypothesen auf, versucht praktische Nachweise seiner Theoriebildung zu geben, entwickelt Denkmodelle und Klassifikationen, bildet Begriffe und Werturteile. Um diesen Bestimmungsrahmen einerseits systematisch, andererseits differenziert genug für die einzelnen didaktischen Ansätze darzustellen, wurde versucht, *möglichst objektiv* die Grundlagen der Ansätze im Zusammenhang zu erläutern. Um ein solch hohes Maß an Objektivität zu erreichen, wurden grundlegende Aussagen durch zahlreiche Zitate belegt und wurde zur Vertiefung auf entsprechende weiterführende Literatur verwiesen; persönliche Kritik im Darstellungsteil wurde, soweit es möglich erschien, zurückgehalten, und sie ist im darstellenden Teil auch nur als orientierender Hinweis zu verstehen.

Die Frage ist, warum eine solche objektivierende Darstellung und Zusammenfassung der einzelnen Ansätze überhaupt notwendig ist. Die Antwort ergibt sich aus der Sichtung des Forschungsmaterials:

- Obwohl über den *bildungstheoretischen* Ansatz eine fast unüberschaubare Literatur vorliegt, so gibt es dennoch keine relativ geschlossene Zusammenfassung der bildungstheoretischen *Didaktik*, die die Entstehung, die Fortführung und die Gegensätze in diesem Ansatz (bis in die Gegenwart) zureichend umreißen würde.

- Der didaktische Ansatz Paul Heimanns liegt in keiner geschlossenen Abhandlung vor. Die Genese und die umfassenden Aspekte der Heimannschen Didaktik sind in der Literatur noch nicht bearbeitet worden. Eine zusammenfassende Herausgabe wesentlicher Heimannscher Schriften ist erst kürzlich erschienen. (Vgl. Reich/Thomas 1976)
- Der *informationstheoretisch-kybernetische* Ansatz wird in der Literatur relativ breit und in systematischen Zusammenfassungen dargestellt. Dieser Ansatz konnte deshalb im darstellenden Text umfangmäßig knapp behandelt werden.

Bei der Darstellung der einzelnen Ansätze dominiert die Einführung in die theoretisch-logischen Grundlagen gegenüber der Herleitung und Beurteilung der historischen Genese und Bedingtheit. Dies ergibt sich aus den umfangreichen und komplexen theoretischen Grundlegungen der einzelnen Ansätze. Zur genaueren Erarbeitung der historischen Zusammenhänge ist der Leser auf weitere Literatur angewiesen. Andererseits bereitet eine sicherlich auch notwendige Analyse der historischen Bedingtheit der Didaktik größte Schwierigkeiten. (Vgl. S. 26 f.)

Der Vorteil des gewählten objektivierenden Vorgehens gleicht meines Erachtens gewisse Mühen des Durcharbeitens aus: Der Leser lernt die *Hauptaspekte* der didaktischen Theorien kennen, bevor sie vom Verfasser kritisch erörtert werden. Allerdings gesteht der Verfasser ein, daß auch die Darstellung schon wegen der Auswahl der herangezogenen Textstellen nicht frei von subjektiver Ausdeutung ist. Ein Problem, das im Rahmen gesellschaftswissenschaftlicher Analysen ohnehin nie ganz auszuschalten ist.

2. Die *kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen*. (Vgl. Teil I, A: 1.2; 2.2; 3.2) Methodologie, das ist die Theorie der Methoden, die in der Erkenntnistätigkeit auftritt, also der erkenntnistheoretischen Grundlagen und Verfahren, die das theoretische Verhalten des Wissenschaftlers gegenüber seinem wissenschaftlichen Gegenstand steuern. Der Bildungstheoretiker beruft sich bei der Betrachtung und Bearbeitung seines Gegenstandsfeldes beispielsweise auf die Hermeneutik, die als Methodologie seinem Ansatz zugrunde liegt. Die Methodologie ist nicht identisch mit den Methoden, die in der Wissenschaft angewandt werden. Die Methodologie ist die Wissenschaft von der Begründung und der Anwendbarkeit der Methoden. Die hermeneutische Methodologie bringt als Methode z. B. die Textanalyse hervor.

Die kritische Erörterung der methodologischen Grundlagen der einzelnen didaktischen Ansätze umfaßt vor allem die kritische Beurteilung der theoretischen Grundlagen im Hinblick auf die *gesellschaftlichen Funktionen* und die *Art und Breite der Erkenntnisgewinnung* der einzelnen

Ansätze. Dabei steht das Problem der *normativen Wertbildung* im Verhältnis zur praktischen *Handlungskompetenz* in dieser Arbeit im Vordergrund: Welche theoretischen Grundlagen erlauben welche Abbildungen des realen didaktischen Feldes?

Da die methodologische Kritik der einzelnen didaktischen Ansätze aus Gründen der Systematisierung in dieser Arbeit eher *induktiv* und weniger deduktiv entwickelt wird, entsteht bei der Durchsicht der von mir geübten Kritik die Frage nach dem methodologischen Standpunkt des Kritikers. Dieser Standpunkt kann jedoch erst nach und nach, im Durcharbeiten der hier vorgelegten Arbeit, näher erfaßt werden. Er findet im dritten Teil dieser Arbeit einen (vorläufigen) zusammenfassenden Abschluß. Nicht verborgen bleiben soll von Anbeginn, daß sich der Verfasser (mit gewissen Einschränkungen) als Schüler Paul Heimanns versteht.

3. Um die Bestimmung des Gegenstandsbereiches im Verhältnis zur Kritik der jeweiligen Ansätze nicht nur relativ praxisabgehoben abzuhandeln, wird als gewisse Synthese aus Darstellung und Kritik jeweils nach der *Praktikabilität* der didaktischen Ansätze gefragt. (Vgl. Teil I, A: 1.3; 2.3; 3.3) Da in diesem Rahmen keine empirischen Untersuchungen vorgenommen wurden, bleiben die Erörterungen theoretisch-systematisch orientiert.

Zu 2: Teil I, B.

Aus Gründen der Systematik und zum besseren Vergleich war es notwendig, die Vorgehensweise, so wie sie bei den westdeutschen Ansätzen vorgenommen wurde, auch beim DDR-Ansatz, seiner Darstellung, Kritik und der Erörterung der Praktikabilität beizubehalten. Über den marxistisch-leninistisch orientierten Ansatz der Didaktik liegen noch keine umfassenden Arbeiten vor. Aufgrund der Komplexität dieses Ansatzes mußte eine besonders breite und relativ ausführliche Darstellung seiner Grundlagen gegeben werden. Dabei war es unter anderem notwendig, auch stärker auf historische Entwicklungsprozesse einzugehen, so daß es im Vergleich zur Erörterung der didaktischen Ansätze in der Bundesrepublik gewisse Inhomogenitäten gibt. Zum einen kann beim Leser nicht vorausgesetzt werden, daß er die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR gleichermaßen überschaut wie für die Bundesrepublik. Zum anderen verlief die dezentralisierte Entwicklung des westdeutschen Schulwesens so differenziert und damit kompliziert, daß weitergehende gesellschaftliche und historische Darlegungen den Rahmen der Darstellung und der methodologischen und „praktischen“ Problematisierung der didaktischen Ansätze hier gesprengt hätten. (Vgl. S. 26 f.) Eine knappe



Zusammenfassung und zugleich einen Vergleich der Entwicklung der deutschen Bildungssysteme in West und Ost gibt Hearnden (1973). Auf diese Arbeit sei als Ergänzung bereits an dieser Stelle hingewiesen.

Zu 3: Teil II, A.

Seit Ende der sechziger Jahre setzten zahlreiche Neubegründungsversuche im Rahmen didaktischer Theorienbildung ein. Es kann und soll *nicht* Aufgabe dieser Arbeit sein, *alle* diese Versuche zu problematisieren (vgl. auch S. 354 f.):

- Die meisten neueren Begründungen leiten sich aus gesellschaftswissenschaftlichen Zeiströmungen ab:
  - Schäfer/Schaller wollen die Didaktik vom *Kommunikationsbegriff* her neu interpretieren (vgl. Schäfer/Schaller 1973);
  - Hiller bemüht sich um didaktischen *Konstruktivismus* (vgl. Hiller 1973);
  - Klotz entwickelt einen *bildungstechnologischen* Ansatz (vgl. Klotz 1972);
  - Bönsch versucht, eine *emanzipative* Didaktik zu begründen (vgl. Bönsch 1975).

Die ersten drei dieser Neubegründungsversuche werden in dieser Arbeit exemplarisch analysiert.

Auf die folgenden Neubegründungsversuche kann nicht näher eingegangen werden:

- Ein Schwerpunkt der Neubegründung didaktischer Theorien wird durch die Ableitung didaktischer Strategien aus der *Psychologie* gebildet. Meistens werden didaktische Probleme als direkter Ausdruck psychologischer Handlungstechniken verallgemeinert (vgl. Aebli 1963; 1971; Gagne 1969) oder für die didaktische Theorie präskriptiv gewendet. (Vgl. Bruner 1970) Diese Ansätze übergehen die bisherige Entwicklung der deutschen Didaktik und versuchen, einen prinzipiellen Neubeginn aus lernpsychologischer Sicht zu initiieren. Inwieweit dabei tatsächlich eine neue Didaktik entwickelt wird, bleibt gegenwärtig noch zweifelhaft. Dies kann erst differenziert beurteilt werden, wenn der Erkenntnisstand der Didaktik rezipiert und dann in einem zweiten Schritt kritisch ins Verhältnis zu diesen neueren Ansätzen gesetzt wird. Diese Aufgabe erfordert differenzierte Untersuchungen, die in dieser Arbeit *nicht* entwickelt werden. Allerdings sprechen bisherige Analysen für den eher begrenzten Nutzen lernpsychologisch-einseitiger Verallgemeinerung der Didaktik. (Vgl. zunächst Mutschler/Ott 1975/76)

- Neubegründungen finden sich auch in *methodisch* (fachdidaktisch) orientierten Arbeiten. Sehr oft werden Unterrichtserfahrungen verallgemeinert, und das mehr oder minder systematische Ergebnis wird als didaktischer Ansatz bezeichnet. Die meistens eher fachwissenschaftliche als didaktische Begründung führt dazu, daß derartige Ansätze vielfach schwer zu klassifizieren sind. (Vgl. fachmethodische Zeitschriften)
- Oft werden didaktische Theorien begründet, ohne daß die Begründenden ihre Theorie bereits klar genug gegliedert, systematisiert und praxisbezogen strukturiert hätten. (Vgl. Lenzen 1973)
- Zum Teil wird an den bereits erarbeiteten Diskussionsstand angeknüpft, ohne daß wirklich neue Ansätze entwickelt werden. (Vgl. Peterßen 1973)
- Seltener wird eine Synthese aller Ansätze, die mehr oder minder eklektizistisch begründet wird, versucht. (Vgl. z. B. Dauenhauer 1969)

Zu 4: Teil II, B.

Gegen Ende der sechziger Jahre setzte eine intensive Diskussion über Lehrplanprobleme (*Curriculum*) ein. Inwieweit sind curriculare Probleme schon in der Didaktik angelegt? Wie ist das Verhältnis von Didaktik und Curriculum bestimmt? Welche Perspektiven deuten sich an? Diese grundlegenden Fragen sind bisher im Rahmen der didaktischen Diskussion selten *direkt* gestellt worden. In dieser Arbeit soll das Verhältnis von Didaktik und Curriculum aus der Sicht didaktischer Theorienentwicklung vorläufig beurteilt werden.

Zu 5: Teil II, C.

Die marxistische Kritik der „bürgerlichen Didaktik“ setzte Anfang der siebziger Jahre ein. DDR-Autoren hatten schon seit den fünfziger Jahren heftige Kritik an der Pädagogik und Didaktik in der Bundesrepublik als Ausdruck des „staatsmonopolistischen Herrschaftssystems“ geübt. Die marxistisch orientierte Kritik westdeutscher Autoren berücksichtigte die Arbeiten aus der DDR allerdings kaum. Anknüpfungspunkte wurden vielmehr einerseits bei den kommunistischen Pädagogen der Weimarer Zeit (Bernfeld; Hoernle) und andererseits vor allem im „Kapital“ von Karl Marx gesucht. Welche Folgen hat diese Kritik für die Didaktik? Welches Verständnis von Didaktik entwickeln die Kritiker?

Didaktische Theoretiker haben ihre Aussagen mehr oder weniger klar herausgearbeitet. Bei manchen Ansätzen fällt es schwer, die praktische Relevanz auf den ersten Blick zu erfassen. Nicht immer, so werden die

darstellenden Teile zu den wesentlichen didaktischen Ansätzen zeigen, strahlen didaktische Theorien so viel an Klarheit und übersichtlicher Gliederung aus, wie man es *didaktisch aufbereitet* gerne hätte. Das gilt besonders für die Durcharbeitung des bildungstheoretischen Ansatzes. Didaktische Theorien bedürfen der theoretischen Durchdringung, auch wenn Lehrerstudenten und Lehrer gerne ausschließlich ein *praktikables theoretisches System* für ihre Schul- und Unterrichtspraxis gewinnen wollen. Im Gegensatz zur DDR gibt es jedoch in der Bundesrepublik *widerstreitende* didaktische Ansätze. Der Lehrende, ob Didaktiker im außerschulischen, schulischen oder Hochschulbereich, ist damit als Lernender vor die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, *Begründungen für oder gegen* eine didaktische Theorie zu suchen. Diese Arbeit soll ihm dazu Hilfestellungen, Anregungen, Kritikpunkte, aber keine fertigen Rezeptlösungen vermitteln. So sind die in dieser Arbeit entwickelten Aussagen auch mehr mögliche Begründungshilfen einer kritischen Stellungnahme, die jeder, der sich mit der Didaktik beschäftigt, selbst näher entwickeln und in seiner Praxis überprüfen sollte.