

Daniel Scholl

Metatheorie der Allgemeinen Didaktik

Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag

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.

Die Allgemeine Didaktik ist in eine Krise geraten! Denn an die Stelle der Entwicklung neuer oder der Weiterentwicklung vorliegender allgemeindidaktischer Theorien ist die Kritik an der gesamten Disziplin getreten. Obwohl die Allgemeine Didaktik aufgrund ihrer Geschichte der Theorieentwicklung maßgeblich zu dieser Krise beigetragen hat – in der Bundesrepublik Deutschland wurden seit 1945 knapp 100 allgemeindidaktische, relativ isoliert stehende Theorien entworfen –, zeigt sich aber auch eine Besonderheit der Diskussion zunehmend deutlicher: Die einzelnen, oft sehr speziellen Kritikpunkte sind allein aufgrund der kaum fassbaren Vielzahl allgemeindidaktischer 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 allgemeindidaktischen Theorien zu betrachten.



Der Autor

Daniel Scholl, Jahrgang 1978, promovierte 2008 an der Universität zu Köln, an der er 2018 auch die Venia Legendi für Erziehungswissenschaft erwarb. Seit Februar 2018 ist er Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Vechta. Seine Forschungsschwerpunkte liegen neben der Allgemeinen Didaktik unter anderem in der empirischen Lehrer*innenbildungsforschung.

978-3-7815-2245-9



9 783781 522459