

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 86 (1999)
Heft: 6: Fachdidaktik

Artikel: Ein fragiles Verhältnis : allgemeine Didaktik und Fachdidaktik
Autor: Grunder, Hans Ulrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-530991>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 27.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Ein fragiles Verhältnis: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik

Fachdidaktische Erörterungen können nicht ohne Verweise auf allgemeine didaktische Diskussionen auskommen. Andererseits ist die Allgemeine Didaktik ebenso auf die Fachdidaktik angewiesen. Ist Allgemeine Didaktik der Fachdidaktik nicht übergeordnet, scheint Fachdidaktik ebenso wenig nur dazu da, Allgemeine Didaktik mit praxisorientiertem Wissen auszustatten.

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik stehen in einer subtilen, also fragilen Abhängigkeit.

Balancierende Prämissen, keinesfalls Polaritäten müssen wir unterstellen, wenn die wissenschaftstheoretische Verortung der Fachdidaktik zur Debatte steht. Die Diskussion auf das kleinkarierte Niveau eines *Gegeneinander* absinken zu lassen, stellt eine zu simple Lösung des Problems dar. Dagegen erscheint mir die These von der gegenseitigen Abhängigkeit produktiver, ergebnisorientierter – aber auch schwieriger zu handhaben, als fachbetonte Engführungen und Abgrenzungen. Wenn kurzsichtige Abgrenzung aber unergiebig ist, ist das Verhältnis der beiden wissenschaftlichen Repertoires zueinander zu erörtern. Ich unterstelle und möchte belegen: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik stehen in einer subtilen, also fragilen Abhängigkeit. Die zuweilen indignierten Reaktionen, die zahlreichen Animositäten in der Geschichte dieser Beziehung und die vielen Versuche, miteinander zurande zu kommen, bieten – neben den bereits angesprochenen unproduktiven Abschottungsaktionen – Ansatzpunkte, dieses Verhältnis zu beschreiben und damit die Fachdidaktik wissenschaftstheoretisch zu verorten. Dies soll zunächst mit einem Blick auf die Allgemeine Didaktik, dann hinsichtlich der Fachdidaktik geschehen. Danach illustriere ich die Perspektive der balancierten Interdependenz, welche der konstruktivistische Ansatz innerhalb der allgemeinen Debatte allerdings auszuhebeln droht.

Allgemeine Didaktik

Didaktisches Denken dreht sich um eine zentrale Frage: «Wer soll warum, wozu, was und wie lernen und lehren?» (vgl. Nyssen, Schön 1995, S. 260).

Lernen findet überall statt – institutionalisiert und nicht institutionalisiert, organisiert und nicht organisiert, geplant und ungeplant, im Umgang des Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Umwelt. Im Unterschied zum intentionalen, beabsichtigten Lernen innerhalb schulischer Lernprozesse sind viele der nicht institutionalisierten, nicht organisierten, also ungeplanten Lernprozesse nicht intendiert,

also funktional. Schulisches Lernen dagegen verläuft beabsichtigt, organisiert, institutionalisiert, geplant, also didaktisiert, das heisst: gezielt und zielbezogen. Die zentralen Fragen, welche im Kontext geplanter, vorbereiteter Lernprozesse stehen, sind jene nach der Auswahl und der Begründung der Lernziele, nach der Auswahl der Lernstoffe und nach dem Einsatz von Vermittlungsformen des Lehrens und Lernens sowie nach den am Lern- und Lehrprozess Beteiligten, ihren psychischen und soziokulturellen Voraussetzungen sowie ihrer persönlichen Bezüge untereinander.

Die Frage, wer warum wozu was und wie lernen und lehren solle, weist die Allgemeine Didaktik als eine eigenständige Wissenschaft, als Teildisziplin der Pädagogik aus. Sie bearbeitet ihren Gegenstand, das institutionalisierte Lehren und Lernen, gemeinsam mit anderen Wissenschaftsdisziplinen, etwa der Schulpädagogik, der (Pädagogischen) Psychologie oder der Bildungssoziologie. Innerhalb dieses Fächerspektrums fragt die Didaktik nach der Relevanz von Sachverhalten und Problemen für Lernende. Ihr geht es um die Gewichtung von Inhalten bezogen auf den Lernprozess und dessen Subjekte. Indem sie fragen, was Menschen aus welchen Gründen lernen sollen,¹ betrachten Didaktiker die Welt unter einem spezifischen Gesichtspunkt: Sie erkunden Sachverhalte unter der Optik, diese Heranwachsenden als anzueignende Stoffe zu präsentieren, und sie tun dies in der Hoffnung, damit die Lernenden in der jeweiligen Gesellschaft handlungsfähig zu machen. In hochdifferenzierten modernen Gesellschaften vermitteln sich solche Lerninhalte hingegen nicht mehr – wie in weniger differenzierten Ethnien – durch Miterleben, Dabeisein oder Mittun. Um als Erwachsener in westlichen Gesellschaften bestehen zu können, bedarf es *intentional pädagogischer Interaktion*, wie Schulz diesen Aneignungsvorgang 1986 genannt hat. Angesichts des Überangebots an Lernbarem ergründet die Allgemeine Didaktik die Kriterien der Auswahl. Sie helfen, Wissenswürdiges selektionieren zu können und als lernnotwendig festzulegen, während Unnötiges ausgeschlossen werden soll. Mit den Bedingungen der Auswahl skizziert die Allgemeine Didaktik überdies Methoden, womit die wissenswerten Gegenstände gelernt werden können. Die Lernenden betrachtet sie als Subjekte, die sich die Gegenstände aneignen. Die Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Didaktik stellen sich demzufolge die Aufgabe, den Prozess des Wissenserwerbs zu unterstützen – wohlwissend, dass die Lernenden selber tätig werden müssen. Denn Bildung kann man nicht lehren. Sie muss von den als selbsttätig lernenden Individuen aktiv erworben werden.

Didaktiker erkunden Sachverhalte unter der Optik, diese Heranwachsenden als anzueignende Stoffe zu präsentieren.

Die wissenschaftliche didaktische Reflexion richtet sich folgerichtig zunächst auf die Analyse von Unterricht und dessen Rahmenbedingungen. Dann konzentriert sie sich auf die Planung von Unterricht und die Begründung der Auswahl von Zielen, Inhalten, Vermittlungsformen und Medien.

Inzwischen ist klar geworden, dass die Antwort auf die Frage, wer warum, wozu, was und wie lernen und lehren solle, keinesfalls trivial ist.

Man spricht Didaktikern den Status des Wissenschaftlers, ihrem Fach das Renommée einer Wissenschaft zuweilen ab.

Vielmehr muss sie für jede Lektion, jedes Fach, jede Schulform und jede Schulstufe sowie ebenfalls für ausserschulische Lernprozesse neu erteilt werden.

Obwohl unter diesen Prämissen didaktisches Wissen für Unterrichtende unabdingbar ist, spricht man Didaktikern den Status des Wissenschaftlers, ihrem Fach das Renommée einer Wissenschaft zuweilen ab.² Andererseits verlangen die Studierenden aller Lehrämter seit Jahrzehnten mehr allgemeindidaktische und fachdidaktische Veranstaltungen. Leider verstehen etliche von ihnen die Didaktik als eine hilfreiche *Meisterlehre des Unterrichts*, als stimmiges Set zweckdienlicher Rezepte. Didaktische Kompetenz zu fördern bedeutet indessen, *Hilfestellung in didaktischem Denken* zu verabreichen. Dadurch gelingt es – im Verbund mit praktischer Anwendung – didaktische Kompetenz zu sichern.³ Um diese These zu illustrieren, wäre ein Blick in die Geschichte der Didaktik ebenso ergebnisreich wie der Hinweis auf die Existenz allgemeindidaktischer Theoriebildung.

Fachdidaktik

Die Aufgabe einer Fachdidaktik besteht darin, «schlüssige Entscheidungshilfen» (Achtenhagen 1982, S. 275) für unterrichtliches Handeln bereitzustellen und theoretisch zu begründen. Die gegenwärtig intensiv diskutierte handlungsorientierte fachdidaktische Theorie soll zum einen benennen können, welche Handlungen adäquat sind, unter welchen Umständen sie realisiert werden können und welche Personen sie wie erfolgreich ausführen.

Zunächst geht es also nicht um ein einzelnes Fach, vielmehr um eine allgemeine Theorie der Fachdidaktik. Zu beleuchten sind die Maximen, nach denen eine Fachdidaktik für unterschiedliche Inhaltsbereiche, Fächer oder Fachbereiche, konstruiert ist.

1981 hat Achtenhagen den unbefriedigenden Status der fachdidaktischen Diskussion beklagt. In pragmatischer Abgrenzung mit Schulpädagogik gleichgesetzt, sei der Terminus «Fachdidaktik» bislang keineswegs sinnvoll definiert worden. Die Autoren der damals vielbeachteten fachdidaktischen Trendberichte in *betrifft:erziehung* (1977) monieren ungelöste curriculare, forschungsbezogene oder inhaltliche Probleme. Sie verweisen auf drei ungelöste Problemkomplexe (Achtenhagen 1981, S. 280), welche seit den siebziger Jahren den Bezug von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bestimmen: Das Verhältnis von Fachdidaktik und erziehungswissenschaftlicher und allgemeindidaktischer Theoriebildung ist unzureichend gelöst.⁴ Orientiert an einer Mischung aus bildungstheoretischer und lerntheoretischer Didaktik, richtete man sich im fachdidaktischen Inhaltsbereich an Klafki aus und zog eine Operationalisierungstechnik hinzu. Im Methodenbereich dominierten die Vorschläge von Schulz.⁵

Die von Achtenhagen in der Mitte der achtziger Jahre lokalisierte konstruktive Wende besteht im Heranführen der didaktischen Debatte an eine wie auch immer geartete Praxis und ihre Probleme. Zwar bemühten sich die Fachdidaktiker nachhaltig, Hilfen zuhanden der Unterrichtsplanung anzubieten. Aber an systematischen Lösungsvorschlägen

fehlte es nach wie vor. Wie die Theorie in Technologie umgesetzt werden soll, blieb unklar. Weil die alltägliche Praxis aber funktionierte, behaupteten böse Zungen, dies tue sie sowiso – unbeschadet aller fachdidaktischer Anstrengung.

Von der Allgemeinen Didaktik konnten die Fachdidaktiker damals ebenso wenig profitieren. Weil sie wenig zur Lösung von Unterrichtsproblemen zu sagen hatte, warf ihr Meyer 1980 vor, eine *Feiertagsdidaktik* zu sein, welche sich nicht dazu hergeben wolle, Unterrichtsprobleme zu bearbeiten. Erst in den achtziger Jahren sei «fachdidaktische Lehre und Forschung unter einer technischen Akzentsetzung mit pädagogischer Legitimation erfolgt», schreibt Achtenhagen (Achtenhagen 1981, S. 284). Heute befinden sich zahlreiche Fachdidaktiken vor der Herausforderung einer allfälligen Integration in *Bereichsdidaktiken*, deren Aufgaben und Ziele bislang allerdings keineswegs hinreichend genau umschrieben worden sind.

Von der Allgemeinen Didaktik konnten die Fachdidaktiker damals wenig profitieren.

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik – und die Ausbildung von Lehrkräften

Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht zu bestimmen, stellt eine Problemstellung dar, die etwa Comenius oder auch Humboldt noch wenig interessiert hätte. Einem streng fachlichen Selbstverständnis verhaftet, lehnen heute zahlreiche Fachwissenschaftler den direkten Bezug ihres Fachs zu Schule und Unterricht aus anderen Gründen ab (vgl. Meyer, Plöger 1994, S. 9), als sie die beiden Klassiker geäußert hätten. Was die Lehrerausbildung angeht, gilt Fachwissen nach wie vor als das ausschlaggebende Kriterium einer «guten Lehrkraft» – zumindest einer gymnasialen. Die Allgemeinen und die Fachdidaktiker haben dagegen längst gezeigt, dass Fachwissen im Hinblick auf einen effizienten Unterricht in einem zuträglichen Klima nicht genügt. Wie sollen angehende Lehrkräfte fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemeindidaktische Kenntnisse während ihres Studiums, erzwungenermaßen jedoch in der Praxis, integrieren, wenn die betreffenden universitären Vermittler aus den drei Bereichen die Existenz von Beziehungen bestreiten oder diese nicht offenlegen?

Jedwedes Primat der Allgemeinen Didaktik gegenüber der Fachdidaktik zurückweisend, bin ich mir bewusst, dass der Lernprozess angehende Lehrkräfte in einer gesellschaftspolitisch unsicherer werdenden Situation von aller didaktischen Gewissheit wegführen muss. Didaktische oder fachdidaktische Sicherheit hat wohl bis heute nur in den Köpfen einiger allmachtsbesessener Schulpädagogen oder Didaktiker existiert. Demzufolge müssen wir angehende Lehrkräfte im *Umgang mit didaktischer Ungewissheit* schulen, sie also lehren, angesichts der vielfältigen Möglichkeiten des Scheiterns im Unterricht das didaktische Scheitern einzuplanen. Damit erhebt sich die Frage, wie Lernziele, Unterrichtsinhalte, Methoden und Organisationsformen «legitimiert werden können, wenn nicht klar ist, auf was die Schule hinsteuern wird, wenn noch nicht bekannt ist und auch nicht bekannt sein kann, was in Zukunft an Anforderungen auf die Heranwachsenden zukommt» (ebd., S. 19).

1962 hatte Wolfgang Klafki in einem programmatischen Vortrag mit dem Titel *Das Problem der Didaktik* die Dominanz der Allgemeinen Didaktik über die Fachdidaktik verabschiedet (ebd., S. 24).

Teilt man die Gründe für die mangelhafte Kooperation zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken in Gruppen ein, ergeben sich Inkonsistenzen in der Theoriebildung, eine unzureichende Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, mangelnde Akzeptanz der Praktiker und institutionelle Fehlformen. Einen massgeblichen Anteil an der nachlassenden Kooperation hatte neben der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung die unkritische Rezeption der allgemeindidaktischen Theorien durch die Fachdidaktiker und der Anspruch der Allgemeinen Didaktiker, ihre Entwürfe erfassten alle wesentlichen Sachverhalte des Unterrichtsgeschehens. Vermag unter diesen Umständen die Allgemeine Didaktik für die Fachdidaktiker zu einer *Problematisierungsinstanz* zu werden (Diederich 1977, S. 24, zit. von Meyer, Plöger 1994, S. 38)?

Die Allgemeindidaktiker ihrerseits behaupteten lange, mittels eines umfassenden Modells alle wesentlichen Facetten von Unterricht thematisieren zu können. So war es bei der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis, bei der lerntheoretischen Heimanns (Strukturanalyse) und bei Schulz' Hamburger Modell. Alle gaben vor, die wichtigsten, wesentlichen, typischen, notwendigen Merkmale von Unterricht abzudecken (Meyer, Plöger 1994, S. 37). Die Allgemeindidaktiker haben es unterlassen, die Fachdidaktiker auf die begrenzte Reichweite der didaktischen Modelle zu verweisen.

Ich fasse zusammen:

– Allgemeine Didaktik einerseits und Bereichs- oder Fachdidaktiken andererseits stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Die Allgemeine Didaktik ist demzufolge den Fach- und Bereichsdidaktiken nicht übergeordnet. Sie verfügt nicht über prinzipiell andere, tiefere, besser fundierte Erkenntnisquellen als die Bereichs- und Fachdidaktiken. Alle Konzepte beziehen sich auf die Vorentscheidungen und Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen, auf den alltäglichen Unterricht und auf die Analyse von Unterrichtskonzepten (etwa: Freinet-Pädagogik, Waldorf-Pädagogik, exemplarisches Lernen). Unterschiede treten nur auf im differierenden Grad der Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse, die angestrebt sind, also in Hinsicht auf einen unterschiedlichen Geltungsumfangs der jeweiligen Aussagen. Infolgedessen sind Bereichs- und Fachdidaktiken nicht aus der Allgemeinen Didaktik ableitbar. Ebenso wenig kann man die Modelle der Allgemeinen Didaktik auf die einzelnen Fachdidaktiken oder Fächer unmittelbar anwenden.

Bereichs- und Fachdidaktiken sind nicht aus der Allgemeinen Didaktik ableitbar.

– Allgemeindidaktische Aussagen und Modelle muss man im Arbeitsfeld der Fachdidaktiken gegenstandsspezifisch konkretisieren. Sie sind darauf zu prüfen, ob ihr verallgemeinerter Geltungsanspruch gegebenenfalls modifiziert oder gar zurückgewiesen werden muss. (Bsp.: Gilt der allgemeindidaktisch behauptete Ziel-Inhalts-Methoden-Konnex in allen Fächern? Bedeutet erfahrungsorientierter Unterricht in allen

Fächern dasselbe?) Fachdidaktiken *übersetzen*, also *transponieren* die allgemeindidaktischen Aussagen und *erproben* sie.

– Bereichs- und Fachdidaktiken stehen im Kontext der lehrenden und lernenden Auseinandersetzung von Menschen mit der Realität. Man kann sie also nicht aus sich selbst heraus begründen. Sie sind unter der Frage zu entwickeln, wie junge Menschen ein mehrperspektivisches Weltbild und Selbstverständnis gewinnen sollen, das sie zu eigenen Urteilen und eigenverantwortlichem Handeln bringt. Die damit angedeuteten generellen Zusammenhänge, Prämissen und Probleme stellen das genuine Themenfeld der Allgemeinen Didaktik dar. Andererseits denken auch Fachdidaktiker gelegentlich allgemeindidaktisch, was am Beispiel des exemplarischen Lernens aufscheint: Martin Wagenschein hat diesen Gedanken zwar für die Mathematik und die Physik erprobt. Er vermutete jedoch immer, Exemplarität stelle ein *allgemeindidaktisch* bedeutsames Prinzip dar.

– Zwar sind die Fachdidaktiken Vermittlungsinstanzen zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. Die Fachdidaktiken müssen sich jedoch gegenüber den Fachwissenschaften eigenständiger sehen als bisher. Sie haben zu fragen nach dem Beitrag der Fachwissenschaften zugunsten der Entwicklung des Welt- und Selbstverständnisses Jugendlicher in heutiger und zukünftiger Zeit. Diese Fragehaltung gegenüber den Fachwissenschaften können die Fachdidaktiken nur kooperativ mit der Allgemeinen Didaktik und einer grundlegenden pädagogischen Zieltheorie, etwa einer Bildungstheorie, einnehmen. Die erwähnte Eigenständigkeit gegenüber den Fachwissenschaften gewinnen die Fachdidaktiken also erst, wenn sie die angesprochene Frageperspektive als ihr konstitutives Prinzip akzeptieren. Fachdidaktiker sollen demzufolge nicht Einzelwissenschaft vereinfacht in die Schule transportieren. Sie müssen Wissenschaft unter didaktischen Fragestellungen nach ihren Lösungspotentialen für Lebensprobleme und nach Voraussetzungen, Folgen und Grenzen befragen (ebd., S. 59).

– Die allgemeindidaktische Theoriebildung möchte den Unterricht möglichst als Ganzes beschreiben. Eine skeptische Prüfung zeigt, wie weit man von der Gesamterfassung entfernt ist (Klafki, in Meyer, Plöger 1994, S. 62). Dagegen haben es Praktiker immer mit dem Gesamtkomplex zu tun. Sie können es sich nicht leisten, aspekttheoretisch zu denken oder zu handeln.

Fachdidaktiker sollen nicht Einzelwissenschaft vereinfacht in die Schule transportieren.

Man kann sich fragen (vgl. Meyer, Plöger 1994, S. 125), inwieweit sich Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik annähern sollten. Allgemeindidaktische Fragen sind in der Regel nur anhand konkreter Inhalte zu entwickeln. Sie stellen Abstraktionen von Prozessen dar, die in speziellen Kontexten auftreten. Andererseits weisen fachdidaktische Motive allgemeindidaktische und schulpädagogische Qualität auf. Dadurch wird die Reflexion genuin pädagogischer Prozesse (etwa bezüglich des Begriffs des erziehenden Unterrichts) im fachdidaktischen Diskurs zunehmend relevant.

Die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken stellen zwei unterschiedliche theoretische Äquivalente für ein unterrichtliches Ereignis dar, entsprechend zwei unterschiedlichen, jedoch ineinander verschränkten Perspektiven. Gleicht aber die Allgemeine Didaktik dem Versuch, ohne Wolle zu stricken, möchte die Fachdidaktik dies ohne Strickmuster tun. Wie kommen Wolle und Strickmuster zusammen?

Die Antwort zur Verbesserung der Situation liegt im wiederholt vorgetragenen Hinweis auf die Kooperation der beiden Fächer (Dietrich, in Meyer, Plöger 1994, S. 236): Interdisziplinäre Kooperation könnte zu einer umfassenden Neukonzeption schulischer Wissensvermittlung führen.

Gleichwohl: Stricken ohne oder mit Wolle ist im Zeitalter textiler Massenkonfektion sowieso anachronistisch, weil für die Lernenden andere Fragen, darunter Lebensprobleme, wichtiger sind als das im Unterricht erfahrene Verhältnis von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Vor diesem Hintergrund umschreibt der Begriff der *Wissenschaftspropädeutik* die weiterführende Aufgabe von allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Gemeint ist weniger Wissenschaftsorientierung des gesamten Unterrichts als die Thematisierung des wissenschaftlichen Vorgehens im Lernprozess, der Hinweis auf die expliziten und v.a. impliziten Annahmen (hidden assumptions), auf die Grundbegriffe, die Problemdefinitionen, Problemausblendungen, die methodischen Zurechtlegungen des Gegenstandes und die Gütekriterien innerhalb der Fächer, auf die Aspekthaftigkeit des Wissens, die historischen Kontexte, die Herstellung und Verwertung wissenschaftlichen Wissens. Damit ist auf Wissenschaft als soziale Konstruktion von Wirklichkeit hingewiesen (Huber, in Meyer, Plöger 1994, S. 245). Um dieses Ziel zu erreichen, muss die Allgemeine Didaktik einen fächerübergreifenden Unterricht theoretisch begründen, der mit den Fachdidaktikern der einzelnen Fächer gemeinsam zu entwickeln ist.

Ein irritierender Sachverhalt ist erwähnenswert. Er dürfte die hier als balanciertes Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bestimmte Wechselwirkungen nachhaltig beeinflussen: der konstruktivistische Ansatz des Lernens.

*Der lehrplangerecht
strukturierte,
ordentliche Kosmos
eines Comenius
existiert nicht mehr.*

Wir wissen, dass die Schule Curricula für die Schüler konstruiert, aber kaum deren eigene «Curricula» aufgreift. Doch der lehrplangerecht strukturierte, ordentliche Kosmos eines Comenius existiert nicht mehr. Die Vieldeutigkeit der Welt macht didaktische Entscheidungen widersprüchlich. Die Vermittlung von Wissen an eine als selbstlernend beschriebene nachwachsende Generation kann nicht mehr erfolgen, als wären die Kinder und Jugendlichen lediglich Wissensempfänger. Welcher Aufgabe soll eine fachdidaktische Theorie nachgehen, wenn Instruktion durch radikales Selbstlernen ersetzt wird? Reicht da eine *Didaktik des Als-ob* (Keuffer, Meyer 1997, S. 61) aus – wo Lehrende zu ihrer Position stehen, obwohl sie wissen, dass sie ihre Schülerinnen und Schüler nicht darauf verpflichten dürfen, ja wo sie nicht einmal unterstellen dürfen, dass sie Lernprozesse anregen, weil die Lernenden in jedem Fall erst dann lernen, wenn sie dies wollen.

Trotz der Provokation durch den lerntheoretischen Konstruktivismus rege ich an, die allgemeine Didaktik mit den Fachdidaktiken möge sich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, will sie den gegenseitigen Bezug ausbauen. Dazu zählen: exemplarisches Lehren und Lernen, Anschaulichkeit, Fasslichkeit, Erfahrung, Vertiefung und Besinnung, Führung und Selbsttätigkeit, Vermittlung von Abstraktem und Konkretem, Wissenschaftspropädeutik, Planmässigkeit und Systematik des Unterrichts und fächerübergreifende Koordination des Unterrichts. In diesem Begriffen liegt die Nähe zwischen Allgemeiner und Fachdidaktik nach wie vor begründet, auch angesichts des von radikalen Konstruktivisten nachhaltig erschütterten traditionellen Verständnisses des Lehr-Lernprozesses.

Literatur

- F. Achtenhagen, Theorie der Fachdidaktik, in: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. V, 1, S. 275–294, Düsseldorf: 1981
J. Keuffer, M.A. Meyer, (Hrsg.), Didaktik und kultureller Wandel. Aktuelle Problem-
lagen und Veränderungsperspektiven, Weinheim: 1997
M. A. Meyer, W. Plöger, (Hrsg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunter-
richt, Weinheim, Basel: 1994
E. Nyssen, B. Schön (Hrsg.), Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Ein-
führung für Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, Weinheim, München: 1995

- ¹ Die Fachwissenschaften dagegen denken über Sachverhalte und deren Problema-
tisierung nach. Sie liefern Erkenntnisinstrumente und möchten ihren Bereich
möglichst vollumfänglich erkunden. Sie fragen: Was können wir erkennen?
- ² Der bekannte Historiker Hans-Ulrich Wehler hat mit der provokanten Arroganz
des Fachwissenschaftlers über die Geschichtsdidaktiker als «*didaktologische Heu-
schreckenschwärme*» geurteilt, welche bar der nötigen Fachkenntnisse zu diskutie-
ren beliebten (1989, zit. in Nyssen, Schön 1995, S. 264).
- ³ Der Bezug der einzelnen Fachdidaktiken zu den korrespondierenden Fachwissen-
schaften ist ebenso wenig geklärt. Und schliesslich ist auch der Bezug der Fach-
didaktik zur Unterrichtspraxis unklar – eine Frage, welche in der Literatur als
Theorie-Praxis-Problem verhandelt wird.
- ⁴ Angesichts dieser doppelseitigen Fehleinschätzung stellen sich für die Forschung
folgende Fragen: Welche spezifischen Momente der Unterrichtswirklichkeit wer-
den in den einzelnen didaktischen Modellen erörtert? Welche Relevanz für die
Fachdidaktik haben die in den allgemeindidaktischen Modellen behandelten
Begriffe und Zusammenhänge?