



Andreas Aigner

# Zwischen Didaktik-Dilemma und Didaktik-Polylemma

Traditionslinien, Akzentuierungen, Perspektiven

Andreas Aigner

# Zwischen Didaktik-Dilemma und Didaktik-Polylemma

Traditionslinien, Akzentuierungen, Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2024

**k**

*Als Zeichen der Dankbarkeit meinen Eltern gewidmet.*

Veröffentlicht mit finanzieller Unterstützung der Universität Passau.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Passau unter dem Titel „Zwischen Didaktik-Dilemma und Didaktik-Polylemma: Traditionslinien, Akzentuierungen, Perspektiven“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Norbert Seibert,

Gutachter: Prof. Dr. Johannes Reitingner.

Tag der Disputation: 06.07.2023.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://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>.

2024. Verlag 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.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: © Viktor Chebanenko / iStock.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6080-2 digital

ISBN 978-3-7815-2626-6 print

## Zusammenfassung

Die Schrift widmet sich der historischen Entwicklung von didaktischen Theorien und Modellen von ihren Anfängen bis zur Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der dilemmatischen bzw. polylemmatischen Eigenart der Disziplin, die in ihrer gesamten Evolutionsgeschichte nachgewiesen wird. Die streng hermeneutische Beweisführung, die nach logischen Kriterien Zusammenhänge generiert und dabei eine stets kritisch-reflektierende Perspektive bewahrt, mündet schließlich in einer neuartigen Definition von Allgemeiner Didaktik, die den zuvor gewonnenen Befunden Rechnung trägt und als richtungsweisende Grundlage für eine Weiterentwicklung zu interpretieren ist. Die abschließenden Gedanken zu einer Didaktik der Zukunft werden als folgerichtige Konsequenz aus den vorangegangenen Ausführungen präsentiert und propagieren eine begabungstheoretische Didaktik, welche die Befunde der differenziellen Begabungsforschung und der domänenspezifischen Expertiseforschung komplementär zusammenführt, um der Allgemeinen Didaktik zu einer neuen Blüte zu verhelfen.

## Abstract

The book is dedicated to the historical development of didactic theories and models from their beginnings to the present day with a particular focus on the dilemmatic or polylemmatic nature of the discipline, which is evident throughout its evolutionary history. The strict hermeneutical reasoning that generates connections based on logical criteria while maintaining a consistently critical and reflective perspective ultimately culminates in a novel definition of the term General Didactics that takes into account the previously acquired findings and is to be interpreted as a pioneering foundation for further development. The concluding thoughts on the future of the discipline are presented as a logical consequence of the preceding explanations and advocate for a giftedness-based didactics that complementarily integrates the findings of differential giftedness research and domain-specific expertise research to revitalize General Didactics.

# Inhaltsverzeichnis

<b>A</b>	<b>Einleitung</b> .....	9
1	<b>Problemaufriss</b> .....	9
2	<b>Zielsetzung und methodisches Vorgehen</b> .....	11
<b>B</b>	<b>Geschichte der Allgemeinen Didaktik</b> .....	13
1	<b>Zu den Anfängen didaktischen Denkens</b> .....	13
1.1	Die Parabel vom Bogenschnitzer .....	13
1.2	Beiträge der griechischen und römischen Antike .....	15
1.3	Beiträge des Mittelalters und des Humanismus .....	21
2	<b>Entstehung der Didaktik als wissenschaftliche Disziplin</b> .....	33
2.1	Etymologische Bestimmung des Wortes „Didaktik“ .....	34
2.2	Die Reformation und das frühe 17. Jahrhundert .....	36
2.3	Die Lehrkunst des Wolfgang Ratke .....	46
2.4	Johann Amos Comenius‘ Didactica magna .....	52
3	<b>Entwicklungen im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts</b> .....	61
3.1	Von der Didaktik zur Pädagogik .....	61
3.2	August Hermann Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts .	63
3.3	Vincenz Eduard Mildes Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde .....	69
4	<b>Johann Friedrich Herbart und die Herbartianer</b> .....	74
4.1	Herbarts Didaktik als Unterrichtslehre .....	74
4.2	Die pädagogische Bewegung des Herbartianismus .....	79
4.3	Unterschiede in der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer am Beispiel von Zillers Formalstufentheorie .....	82
4.4	Die Emanzipation des Otto Willmann .....	86
5	<b>Die Reformpädagogik</b> .....	93
5.1	Reformpädagogische Programme .....	93
5.2	Peter Petersens Jena-Plan-Schule .....	97
6	<b>Vorläufige Begriffsbestimmung</b> .....	105
<b>C</b>	<b>Analyse didaktischer Theorien und Modelle</b> .....	107
1	<b>Systematisierungsbestrebungen im historischen Verlauf</b> .....	107
2	<b>Terminologische Bestimmungen</b> .....	109
2.1	Der Begriff „Theorie“ im didaktischen Kontext .....	109
2.2	Der Begriff „Modell“ im didaktischen Kontext .....	113

<b>3</b>	<b>Die bildungstheoretische Didaktik</b> .....	119
3.1	Entwicklung des geisteswissenschaftlichen Denkens von Wolfgang Klafki ....	119
3.2	Die kategoriale Bildungstheorie .....	124
3.3	Die didaktische Analyse als Instrument der Unterrichtsvorbereitung .....	128
3.4	Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik .....	132
3.5	Epochaltypische Schlüsselprobleme als Kern eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes .....	135
3.6	Exemplarisches Lehren und Lernen sowie innere Differenzierung als Elemente kritisch-konstruktiver Didaktik .....	140
3.7	Perspektiven der Unterrichtsplanung .....	147
3.8	Kritische Würdigung .....	152
<b>4</b>	<b>Die lern-/lehrtheoretische Didaktik</b> .....	163
4.1	Begründung der lerntheoretischen Didaktik durch Paul Heimann .....	163
4.2	Das Berliner Modell der lerntheoretischen Didaktik .....	168
4.3	Das Hamburger Modell der lehrtheoretischen Didaktik .....	178
4.4	Kritische Würdigung .....	186
<b>5</b>	<b>Die subjektive Didaktik</b> .....	196
5.1	Edmund Kösel's Ruf nach einem didaktischen Paradigmenwechsel .....	196
5.2	Theoretische Grundlagen .....	200
5.3	Die Modellierung der didaktischen Landschaft .....	206
5.4	Das Methodenrepertoire .....	215
5.5	Entwicklung von postmodernen Lernkulturen .....	221
5.6	Kritische Würdigung .....	228
<b>6</b>	<b>Die konstruktivistische und inklusive Didaktik</b> .....	238
6.1	Vorläufer und postmoderne Grundannahmen des Konstruktivismus nach Kersten Reich .....	238
6.2	Theoretische Grundbegriffe .....	242
6.3	Der Handlungsaspekt im Lehr- und Lernprozess .....	248
6.4	Der Beziehungsaspekt im Kontext von Planung und Evaluation .....	257
6.5	Methodische Prinzipien und Methodenpool .....	265
6.6	Von der konstruktivistischen zur inklusiven Didaktik .....	269
6.7	Kritische Würdigung .....	272
<b>D</b>	<b>Zwischen Didaktik-Dilemma und Didaktik-Polylemma</b> .....	281
<b>1</b>	<b>Terminologische Klärung des Kompositums ‚Didaktik-Dilemma‘</b> .....	281
<b>2</b>	<b>Terminologische Klärung des Kompositums ‚Didaktik-Polylemma‘</b> .....	287
<b>3</b>	<b>Schlussfolgerungen und eigene Definition von Allgemeiner Didaktik</b> .....	293
<b>E</b>	<b>Ausblick</b> .....	301
	<b>Verzeichnisse</b> .....	309
	Literatur .....	309
	Abbildungsverzeichnis .....	321
	Tabellenverzeichnis .....	321

# A Einleitung

## 1 Problemaufriss

Wer sich mit didaktischen Theorien und Modellen<sup>1</sup> im Rahmen einer Dissertationsschrift auseinandersetzen möchte, konfrontiert sich mit einem schwierigen Unterfangen, unabhängig davon, ob ausschließlich ein systematischer Überblick über derzeit existierende didaktische Ansätze gegeben<sup>2</sup> oder eine eigene didaktische Position entwickelt werden soll. Die erste Option mag auf den ersten Blick weniger komplex erscheinen, handelt es sich dabei doch „lediglich“ um eine Zusammenstellung wesentlicher Ansätze. Problematisch ist dabei aber bereits die Selektion der zu thematisierenden didaktischen Positionen, zumal diese in nahezu allen Publikationen nach rein subjektiven Kriterien und vollkommen losgelöst von logischen Zusammenhängen erfolgt. Ferner gelingt es den Autoren<sup>3</sup> nicht immer, die eher objektive Darstellung didaktischer Ansätze von ihrer subjektiven Kritik zu trennen und sie detailliert in ihrer Genese herauszuarbeiten. Fraglich ist auch, welche Kriterien mindestens erfüllt sein müssen, um von einer allgemeinen Didaktik sprechen zu können. Ist es ausreichend, sich auf die im Unterricht zu behandelnden Inhalte zu konzentrieren oder kann nur dann von einer Didaktik die Rede sein, wenn weitere Strukturelemente, etwa Methoden, Ziele und Medien neben zentralen Prozessen wie Lernen und Lehren sowie den Akteuren des Unterrichtsgeschehens möglichst in der Gänze berücksichtigt wurden? Sollten zudem auch Erziehungsprozesse und die Beziehungsebene reflektiert werden? Falls ja, worin unterscheidet sich dann die Didaktik von der Pädagogik und warum legt die einschlägige didaktische Fachliteratur eine unbegründete Verbindung zum schulischen Unterricht nahe? Da jeder systematische Überblick nur ein Zwischenbericht über den derzeitigen Erkenntnisstand der Didaktik sein kann, ist dieses Vorgehen jederzeit möglich und sinnvoll, sofern keine unzulässigen Kürzungen vorgenommen werden, die eine erschöpfende Rezeption der Ansätze verhindern würden. Aufgrund der bereits angesprochenen Schwierigkeiten mag es nichtsdestotrotz wenig verwundern, dass die meisten Veröffentlichungen den zweiten Ansatz verfolgen, ohne zu bedenken, dass didaktisches Denken niemals punktuell, sondern immer nur im historischen Kontext entsteht. Wie lässt sich etwa sonst erklären, dass Edmund Kösel<sup>4</sup> ausgerechnet in den postmodernen 1990er Jahren die *Subjektive Didaktik* vorstellt und sich somit

1 Eine differenzierte Darstellung der Begrifflichkeiten findet sich in Gliederungspunkt C. 2.

2 Vgl. z. B. Blankertz 1991, Jank/Meyer 2011, von Martial 2002, Reich 1977

3 z. B. Blankertz 1991, Jank/Meyer 2011; Standardwerke wie *Theorien und Modelle der Didaktik* des erstgenannten Autoren und *Didaktische Modelle* der zweitgenannten Verfasser sind aufgrund ihres geringen Umfangs nur bedingt geeignet, um die Komplexität von didaktischen Theorien begreifen bzw. ihren Nutzen bewerten zu können. Sie verschaffen einen wertvollen Überblick über den zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten Diskussionsstand, ersetzen aber keineswegs das Studium der Primärliteratur.

4 Edmund Kösel war Professor für Schul- und Gruppenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau. Mit seinem Werk *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik* (1993) revolutionierte er die didaktische Landschaft, indem er den Übergang von objektiven zu subjektiven Didaktiken begründete (vgl. Gliederungspunkt C. 5.).



radikal von objektiven Ansätzen distanziert? Es musste an gesellschaftlichen Veränderungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen liegen, welche zur damaligen Zeit ein Festhalten an althergebrachten objektiven Theorien als unangemessen erscheinen ließen.<sup>5</sup> Um das bisherige Gedankengut zu resümieren: Die Didaktik befindet sich gegenwärtig in einer Krise.<sup>6</sup> Diese äußert sich erstens in einer Publikationsflut von Ratgebern und Handreichungen, welche die praktische Nutzlosigkeit von wissenschaftlichen Theorien und Modellen sowie die Hoffnung auf Orientierung durch vermeintliche Patentrezepte nur allzu deutlich vor Augen führen, zweitens – als Zeugnis eines beträchtlichen Prestigeverlustes – in zahlreichen Denominationen von Lehrstühlen<sup>7</sup> und damit korrelierend drittens in der Tatsache, dass die didaktische Ausbildung von angehenden Lehrkräften zunehmend auf das Referendariat ohne universitäre Anbindung verlagert wird. Die Didaktik wird in ihrer Wissenschaftlichkeit in Frage gestellt und unter erheblichem politischen Druck zu empirischen Erhebungen verpflichtet, man denke nur an die seit der Jahrtausendwende im regelmäßigen Turnus erhobene PISA-Studie, um den Erfolg didaktischer Bemühungen zu prüfen und ihren Fortbestand zu legitimieren.

---

5 Wolfgang Klafki (2012, S. 160) spricht in diesem Zusammenhang von der „historisch-gesellschaftliche[n] Bedingtheit der Didaktik“ [Im Original wird die Teilüberschrift visuell hervorgehoben und mit einem Großbuchstaben eingeleitet].

6 Vgl. u. a. Reich 2012, S. 65ff.

7 Derartige Umbenennungen führen mit zunehmender Intensität zu einer synonymen Verwendung von Berufsbezeichnungen. Ohne Rücksicht auf fachliche Grenzen und inhaltliche Begründungen werden Pädagogen mit Erziehungswissenschaftlern, Bildungswissenschaftlern und Didaktikern gleichgesetzt. Die Schrift wird aus Gründen der sprachlichen Variation ebenfalls auf unterschiedliche Termini zurückgreifen. Im Rahmen der eigenen Definition von Allgemeiner Didaktik (vgl. Gliederungspunkt D. 3.) soll jedoch als Konsequenz der vorangehenden Ausführungen das Handlungsfeld des Didaktikers terminologisch umgrenzt werden.

## 2 Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit untersucht, ob die Krise der Didaktik tatsächlich nur auf die Ambivalenz der Postmoderne<sup>8</sup> zurückgeführt werden kann oder ob sich die Ursachen an einer bzw. mehreren Etappen in ihrer historischen Entwicklung andeuteten. Hierfür wird zunächst der Ursprung des didaktischen Denkens eruiert, ehe ausgewählte didaktische Ansätze nach chronologischen Gesichtspunkten dargestellt und auf ihre Stärken und Schwächen hin analysiert werden. Ein wesentliches Anliegen ist es dem Verfasser, den einzelnen didaktischen Positionen in ihrer Ganzheit zu begegnen und vorgenommene Deutungen mit Hilfe von zahlreichen Belegen aus der Primärliteratur zu untermauern, um zum einen auch individuelle Konstruktionsleistungen seitens des Lesers<sup>9</sup> zu erlauben und zum anderen ein wissenschaftlich fundiertes Urteil im Rahmen einer kritischen Würdigung abgeben zu können.<sup>10</sup> Dabei soll die Auswahl nicht, wie bislang üblich, willkürlich, sondern sachlogisch erfolgen: Didaktische Theorien, die keinen Anschluss an vorhergehende suchen, bleiben unberücksichtigt. Viel interessanter scheint es zu erkunden, wie auf die Schwachstellen einer Theorie mit Hilfe einer neuen reagiert und wie dadurch das Didaktik-Verständnis im Laufe der Zeit einer Veränderung unterworfen wurde. Darauf aufbauend kann die Suche nach Schwerpunkten und paradoxen Elementen erfolgen, die zu dem im Titel der Arbeit herausgestellten Dilemma beziehungsweise Polylemma führten. Es wird bewusst darauf verzichtet, eine vollkommen neuartige Didaktik auf den Weg zu bringen. Drei miteinander korrelierende Gründe sind für diese Entscheidung anzuführen:

- Jede didaktische Theorie erwies sich *a posteriori* als unzulänglich, obwohl jede für sich genommen einen Optimierungsversuch einer zeitlich vorangegangenen Theorie darstellt.
- Auch einer der momentan aktuellsten und prominentesten Ansätze, Kersten Reichs *Konstruktivistische* bzw. *Inklusive Didaktik*<sup>11</sup>, lässt trotz viel versprechender Aspekte etliche Fragen offen, welche dringend einer Beantwortung bedürfen.
- Die Zukunft Deutschlands ist derzeit höchst ungewiss. Wie letztendlich etwa die Inklusionsproblematik zu lösen versucht und weiteren Herausforderungen, beispielsweise massiven Schwierigkeiten im Rahmen der Lehrerbildung sowie Migrationsbewegungen, begegnet wird, lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt höchstens vermuten, aber keinesfalls mit Sicherheit prognostizieren. Die durch die Corona-Pandemie zusätzlich forcierte Digitalisierung muss auch in der didaktischen Theoriebildung ihren Niederschlag finden. Eine neue didaktische Theorie wäre angesichts der noch überschaubaren Forschungslage jedoch verfrüht und mit großer Wahrscheinlichkeit zum Scheitern verurteilt.

<sup>8</sup> Vgl. v. a. Gliederungspunkt C. 5.1

<sup>9</sup> Das in dieser Schrift gelegentlich gewählte generische Maskulinum dient der sprachlichen Variation und bezieht sich zugleich auf die männliche, die weibliche sowie weitere Geschlechteridentitäten.

<sup>10</sup> Der Lexikonstil der Fußnotengestaltung mag ungewohnt erscheinen. Er trägt jedoch der Tatsache Rechnung, dass viele sekundärliterarische Beschäftigungen mit der Allgemeinen Didaktik auf aussagekräftige Primärliteraturverweise verzichten und bzw. oder Zitate derart verkürzen, dass die ursprüngliche Botschaft des Autors verzerrt wird. Darüber hinaus ist es üblich geworden, eigene Interpretationen mit einem vergleichenden Hinweis auf die Originalquelle zu belegen, obwohl ein prüfender Abgleich zwischen Primär- und Sekundärliteratur gravierende Unterschiede erkennbar macht. Dieser Tendenz soll mit historisch exakter Quellenarbeit begegnet werden.

<sup>11</sup> Vgl. Gliederungspunkt C. 6.

Bevor didaktische Theorien des 20. und 21. Jahrhunderts in ihren wesentlichen Aussagen vorgestellt und kritisch reflektiert werden können, ist eine terminologische Grundlage zu schaffen. Um die Semantik des Wortes „Didaktik“ zu erschließen, kann auf einen geschichtlichen Rückblick nicht verzichtet werden. Dieser muss bei den Wurzeln didaktischen Denkens ansetzen und zur ersten Theorie, die im Zuge der vorliegenden Arbeit ausführlich Erwähnung finden wird, hinführen. Am Ende der Abhandlung wird als Resultat einer streng hermeneutischen Beweisführung eine eigene Definition von Didaktik geboten, die den gewonnenen Erkenntnissen Rechnung trägt und als Ausgangspunkt für Anschluss-theorien fungieren kann. Der abschließende Ausblick offeriert eine aussichtsreiche Perspektive für die Didaktik der Zukunft, indem ein begabungstheoretischer Ansatz unter besonderer Berücksichtigung der Expertiseforschung propagiert wird.

Die Schrift geht den Ursachen dafür auf den Grund, weshalb sich die Allgemeine Didaktik gegenwärtig in einer Krise befindet. Hierfür verfolgt sie eine hermeneutische Suche nach wesentlichen Traditionslinien und Schwerpunktsetzungen, um ein grundlegendes Verständnis für Sinnzusammenhänge als Voraussetzung für die Überwindung des Status quo zu schaffen. Als zentrales Ergebnis seiner Forschung erklärt der Autor die Disziplin als „polylemmatisch“ und trägt dieser Tatsache mit einer aktualisierten Definition des Forschungsgegenstandes Rechnung. Für eine zeitgemäße Weiterentwicklung schlägt er schließlich eine begabungstheoretische Didaktik unter besonderer Berücksichtigung der Expertiseforschung vor.



#### Der Autor

**Andreas Aigner** ist Gymnasiallehrer für die Fächer Englisch und Französisch. Nach der zweiten Staatsprüfung war er fünf Jahre lang als Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Passau tätig, wo er die beiden Themenschwerpunkte „Didaktische Theorien“ und „(Hoch-)Begabung“ in Forschung und Lehre vertrat. Seine Promotion zum Dr. phil. schloss er im Jahr 2023 ab. Seither engagiert er sich als Seminarlehrkraft für Englisch im bayerischen Schulsystem.

978-3-7815-2626-6

