

Allgemeiner Teil

Thomas Rucker

Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz

Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden Überlegungen zu einer Theorie der Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz zur Diskussion gestellt. Hierzu wird zunächst auf die aktuelle Situation der Allgemeinen Didaktik eingegangen. Zusätzlich zu dem gemeinhin diagnostizierten Theorie- und Empirieproblem der Allgemeinen Didaktik wird ein Reflexionsproblem konstatiert. Damit soll der Umstand bezeichnet werden, dass die Allgemeine Didaktik heute scheinbar wie selbstverständlich auf eine Beschreibungsinstanz von Unterricht reduziert wird. In wissenschaftstheoretischer Perspektive werden demgegenüber zentrale Problemstellungen einer Theorie der Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz formuliert und bearbeitet. Allgemeine Didaktik kommt hierdurch als ein prinzipiell unabschließbarer Prozess der Problematisierung von Voraussetzung in den Blick, der originäre Funktionen erfüllt und der gerade deshalb die Arbeit am Theorie- und Empirieproblem kontinuierlich zu begleiten hätte.

Stichworte: Allgemeine Didaktik, Beschreibung, Reflexion, Grundlagenforschung, Problematisierung

1. Allgemeine Didaktik zwischen *intentio recta* und *intentio obliqua* – ein Problemaufriss

Die Allgemeine Didaktik ist einst als das potentielle „Herzstück“ (Derbolav, 1960/1970, S. 33) der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft bezeichnet worden. In diesem Sinne ist von Allgemeiner Didaktik längst nicht mehr die Rede. Nach einer Hochphase zwischen den 1960er und 1980er Jahren wird dieser aktuell ein defizitärer, bisweilen sogar desolater Zustand bescheinigt (für einen Überblick: vgl. Rothland, 2013). Die Kritik an der Allgemeinen Didaktik kommt dabei insbesondere in zwei Problemstellungen zum Ausdruck, die ich im Folgenden als das Theorie- und das Empirieproblem der Allgemeinen Didaktik bezeichnen möchte.

Als *Theorieproblem* der Allgemeinen Didaktik bezeichne ich den Umstand, dass die Theoriebildung in der Allgemeinen Didaktik seit den 1980er Jahren im Wesentlichen stagniert (vgl. Terhart, 2005b). Auf diese Situation wird in jüngerer Zeit mit ‚Neuansät-

zen‘ reagiert (vgl. Meyer, Prenzel & Hellekamps, 2008; Bohl, Koch-Priewe, Hanke & Zierer, 2013), die zu den bereits bekannten didaktischen Theorien – Kron (2008) spricht von über 40 Positionen – hinzutreten. Zieht man darüber hinaus noch die ‚vernachlässigten Didaktiken‘ hinzu, an die Bönsch (2006, S. 53–93) erinnert, so hat man es mit einem kaum noch überblickbaren Nebeneinander von Positionen zu tun, was in neuerer Zeit auch dazu geführt hat, einer möglichen Integration verschiedener didaktischer Ansätze nachzugehen und entsprechende Anschlussmöglichkeiten auszuloten (vgl. Zierer, 2013).

Neben dem Theorieproblem wird der Allgemeinen Didaktik ein *Empirieproblem* attestiert. Dieses wird darin gesehen, dass die in didaktischen Theorien formulierten Annahmen über reale Lehr-Lern-Zusammenhänge kaum der empirischen Prüfung unterzogen werden. Dieser Kritik wird auf verschiedene Art und Weise zu begegnen versucht (Trautmann, 2016, S. 39), wobei insbesondere das „Forschungsprogramm einer empirischen Didaktik“ (Gruschka, 2009, S. 104) Erwähnung verdient. Dies nicht nur, weil hier einer ‚Realitätsvergewisserung‘ der eigenen theoretischen Annahmen über Unterricht zugearbeitet wird – dies ist auch im Kontext einer psychologischen oder soziologischen Unterrichtsforschung der Fall. Zu erwähnen ist ein solches Programm vor allem deshalb, weil hier im Ausgang von ‚einheimischen Begriffen‘ der Allgemeinen Didaktik operiert wird. So spricht etwa Blömeke explizit von der „Erzeugung und Integration empirischer Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund eines normativ reflektierten Bildungsverständnisses“ (Blömeke, 2009, S. 16), und macht damit deutlich, dass erst der Einsatz ‚einheimischer Begriffe‘ es erlaubt, Unterschiede zu markieren zwischen einer empirischen Unterrichtsforschung, die sich allgemeindidaktisch begründet, und einer Unterrichtsforschung, die ihre grundlegenden Annahmen anderen Disziplinen entlehnt.

Dass das Theorie- und das Empirieproblem zentrale Herausforderungen der Allgemeinen Didaktik markieren, soll hier nicht bestritten werden. Doch möchte ich nicht *diese* beiden Problemstellungen in das Zentrum der folgenden Überlegungen stellen. Vielmehr möchte ich den Blick auf ein anderes Problem lenken, dessen Bearbeitung keineswegs von geringerer Bedeutung für die Zukunft der Allgemeinen Didaktik sein dürfte, als die Bearbeitung des Theorie- und Empirieproblems. Im Unterschied zu besagten Problemstellungen handelt es sich hierbei jedoch um ein Problem, das in der aktuellen Debatte um das Selbstverständnis der Allgemeinen Didaktik scheinbar vollständig übersehen wird.

Die These lautet, dass die Allgemeine Didaktik nicht nur mit einem Theorie- und Empirieproblem, sondern auch mit einem *Reflexionsproblem* konfrontiert ist. Diese These stützt sich auf die Beobachtung, dass es heute üblich ist, die *Allgemeine Didaktik* als eine *Beschreibungsinstanz von Unterricht* zu begreifen.¹ Als Gegenstand der All-

1 Als Beschreibung sei hier die *direkte Bezugnahme auf einen Sachverhalt* verstanden. Ist in diesem Beitrag von Allgemeiner Didaktik als einer *Beschreibungsinstanz* von Unterricht die Rede, so sind damit *alle Versuche* gemeint, *Unterricht in spezifischer Perspektive zur Darstellung zu bringen*. In diesem Sinne können z. B. auch Aussagen über die Aufgaben, Ziele

gemeinen Didaktik, so die gemeinhin geteilte Auffassung, fungiert der *Unterricht*, genauer gesagt der Unterricht *generell*, d. h. unter Abstraktion von spezifischen Kontextbedingungen wie sie z. B. die Schule offeriert (vgl. Diederich, 1977). In diesem Sinne wird es als die Funktion der Allgemeinen Didaktik angesehen, die generellen Bestimmungsmomente von Unterricht zu klären und diese sowohl einzeln als auch im Zusammenhang zu bestimmen.² Auch bei der Formulierung des Theorie- und Empirieproblems wird diese Gegenstands- und Funktionsbestimmung von Allgemeiner Didaktik scheinbar wie selbstverständlich in Anspruch genommen. Damit aber ist eine *Reduktion* der Allgemeinen Didaktik verbunden, deren Problematisierung ich in den Mittelpunkt der folgenden Überlegungen stellen möchte.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Annahme, dass der traditionelle Problemzusammenhang der Allgemeinen Didaktik – „Was soll warum von wem wie zu welchem Zweck gelernt werden?“ (Terhart, 2005b, S. 3) – nicht bearbeitet werden kann, ohne dass dabei spezifische Voraussetzungen (Annahmen, Begriffe, Argumentationsfiguren, Methoden etc.) in Anspruch genommen werden – Voraussetzungen, die in der jeweils angefertigten Beschreibung von Unterricht selbst *nicht* zum Problem gemacht werden (können). Man denke hier etwa an spezifische Annahmen über den Zweck einer Institution, unter deren Bedingungen Unterricht praktiziert wird, an einen spezifischen Begriff von Bildung, der eine Beschreibung von Unterricht anleitet, an spezifische Kausalitätsvorstellungen, die einer Theorie des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns zugrunde liegen, oder an spezifische Menschenbildannahmen oder Gesellschaftsvorstellungen sowie moralisch-ethische Ansprüche, auf die rekurriert wird, um einen didaktischen Begründungszusammenhang entfalten zu können. Alle diese Voraussetzungen haben gemeinsam, dass sie spezifische *Möglichkeiten* der Beschreibung von Unterricht eröffnen und der Beschreibung *zugleich* spezifische *Grenzen* ziehen.

Entscheidend ist nun Folgendes: Um über die besagten Möglichkeiten und Grenzen einer Beschreibung von Unterricht Auskunft geben zu können, bedarf es einer Forschungsperspektive, die gar nicht erst in den Blick kommt, wenn die Allgemeine Didaktik auf eine Beschreibungsinstanz von Unterricht reduziert wird. In der benötigten Perspektive dürfte nämlich gerade nicht der *Unterricht* als Forschungsgegenstand fungieren. Als Gegenstand wären vielmehr die *spezifischen Voraussetzungen* anzusetzen,

und Zwecke von Unterricht als Beschreibungen bezeichnet werden. Bestimmt man den Beschreibungsbegriff in diesem weiten Sinne und engt man diesen nicht auf die *wertfreie* Darstellung eines Sachverhalts ein, so dürfte sich die Rede von der Allgemeinen Didaktik als einer Beschreibungsinstanz von Unterricht als unstrittig erweisen.

- 2 Eine Allgemeine Didaktik, die ihren Namen verdient, kann Unterricht nicht auf Schulunterricht reduzieren. Um der Gefahr einer solchen Reduktion zu entgehen, soll Unterricht hier in einem weiten Sinne verstanden werden, nämlich als ein *Zusammenhang von Lehr- und Lernaktivitäten, der vermittelt ist über die Auseinandersetzung mit einer Sache* (Herbart, 1814/1964, S. 165; Klafki, 1985/2007, S. 91; Coriand, 2015, S. 14). Ein solcher Begriff von Unterricht ist im Sinne eines ‚Minimalbegriffs‘ zu verstehen, der es ermöglichen soll, das gemeinsame *Thema* zu markieren, dass in verschiedenen *Theorien* auf je unterschiedliche Art und Weise bearbeitet werden kann und wird (für eine Problematisierung des Unterrichtsbegriffs in der Schulpädagogik vgl. Lüders, 2012).

die einer *Beschreibung* von Unterricht zugrunde liegen. Es ist diese in *intentione obliqua* betriebene Klärung von Voraussetzungen, die ich hier als *Reflexion* bezeichnen möchte, und die – so die Behauptung – den in *intentione recta* angestellten Versuchen, Unterricht direkt zu erforschen, ergänzend zur Seite gestellt werden sollte. Zugespitzt formuliert: Die Arbeit am Theorie- und Empirieproblem der Allgemeinen Didaktik wäre defizitär, wenn sie nicht ergänzt wird um eine permanente Reflexion der Voraussetzungen, denen Beschreibungen von Unterricht letztlich ihre Geltung verdanken.

Worin besteht nun das Reflexionsproblem der Allgemeinen Didaktik? Beobachtet man den Diskurs der Allgemeinen Didaktik, so dürfte kaum zu bestreiten sein, dass Reflexion im angedeuteten Sinne darin durchaus eine gewisse Rolle gespielt hat und auch heute spielt.³ Ist diese Beobachtung zutreffend, so kann das Reflexionsproblem offensichtlich nicht darin bestehen, dass es keine Tradition der Reflexion in der Allgemeinen Didaktik gibt. In *diesem* Sinne ist der Ausdruck ‚Reflexionsproblem‘ deshalb auch nicht zu verstehen. Wenn ich hier von einem Reflexionsproblem der Allgemeinen Didaktik spreche, dann meine ich damit vielmehr den Umstand, dass diese heute scheinbar wie selbstverständlich auf eine *Beschreibungsinstanz* von Unterricht reduziert wird, und damit die Frage aus dem Blick gerät, ob die Allgemeine Didaktik nicht auch als eine *Reflexionsinstanz* konzipiert werden könnte, sollte oder gar müsste. Bis dato liegt dementsprechend auch kein Versuch vor, die Tradition der Reflexion in der Allgemeinen Didaktik wissenschaftstheoretisch zu bestimmen und als eine eigene Form der „Arbeit an der Theorie“ (Tenorth, 2010) zu kennzeichnen, so dass Begriff, Gegenstandsbereich, Funktion und Methodologie einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz letztlich als ungeklärt bezeichnet werden müssen.

Dieser Umstand dürfte nun seinerseits eine *systematisch* betriebene, weil im Lichte eines *geklärten theoretischen Zugriffs* durchgeführte Grundlagenreflexion innerhalb der Allgemeinen Didaktik, die auch über die Möglichkeit der *Selbstkontrolle* verfügt, zumindest erschweren. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass die besagte Reflexion (sei diese nun systematisch betrieben oder nicht) in den Hintergrund gedrängt wird – etwa deshalb, weil ihre Bedeutsamkeit aufgrund der Unkenntnis ihrer originären Funktionen gar nicht adäquat eingeschätzt werden kann –, und stattdessen allein solche Probleme bearbeitet werden, die sich aus der Perspektive einer Allgemeinen Didaktik als Beschreibungsinstanz stellen. Beide Konsequenzen sind *deshalb* hoch problematisch, weil eine Allgemeine Didaktik, die vordringlich in *intentione recta* operiert, Gefahr

3 Ein klassisches Beispiel wäre etwa die Problematisierung des Satzes vom Primat der Didaktik durch Vertreter der sogenannten Berliner Didaktik (Paul Heimann, Gunther Otto und Wolfgang Schulz) in den 1960er Jahren. Für ein aktuelles Beispiel verweise ich auf die Problematisierung von fragwürdigen Kausalitätsannahmen, wie sie – so jedenfalls die Position der Kritiker – Ansätzen einer evidenzbasierten Unterrichtsforschung sowie einer entsprechenden Didaktik zugrunde zu liegen scheinen (z. B. Biesta 2016, S. 236–240). Es ließen sich viele weitere Beispiele nennen, anhand derer belegt werden kann, dass die Allgemeine Didaktik selbstverständlich auch in *intentione obliqua* betrieben worden ist und wird – bis hin zur gegenwärtigen Problematisierung der „schier ontisch gewordenen Überzeugung [...], es ginge nicht ohne Didaktik“ (Gruschka, 2005, S. 18).

läuft, sich auf *Selbstverständlichkeiten* zu verlassen, statt *begründete Voraussetzungen* in Anspruch zu nehmen. Damit aber stünde der *Wissenschaftscharakter* der Allgemeinen Didaktik wohl nicht weniger zur Disposition als angesichts des Theorie- und Empirieproblems.

Um die besagte Gefahr zu vermeiden, werden im Folgenden Überlegungen zu einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz zur Diskussion gestellt. Dabei wird zunächst der *Begriff* der Reflexionsinstanz geklärt. Anschließend werden die *Funktionen* erläutert, die eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz erfüllt.⁴

2. Was bedeutet ‚Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz‘? – Begriffsbestimmungen

Die Allgemeine Didaktik hat es – sofern sie in intentione recta operiert – mit der *Beschreibung* von Unterricht zu tun, und zwar unter Absehung seiner besonderen Kontextbedingungen, wie sie z. B. für die Schule oder für ein bestimmtes Unterrichtsfach kennzeichnend sind. Jürgen Diederich sieht in dieser spezifischen Perspektive auf Unterricht *generell* das „Allgemeine der Allgemeinen Didaktik“ (Diederich, 1977). Pointiert formuliert: „Allgemein ist die Allgemeine Didaktik [...], weil sie sich nicht auf Begrenzungen einläßt“ (Diederich, 1977, S. 24), wie sie aufgrund spezifischer Kontexte notwendigerweise gegeben sind. Ein solcher Begriff von Allgemeiner Didaktik dürfte heute auf allgemeine Zustimmung stoßen. Interessant an Diederichs Position ist deshalb weniger die von ihm vorgenommene Gegenstandsbestimmung, als vielmehr die Funktion, die er der Allgemeinen Didaktik zuspricht. Diederich charakterisiert die Allgemeine Didaktik explizit als eine „Problematisierungsinstanz“ (Diederich, 1977, S. 25). Das bedeutet: „Die Allgemeine Didaktik lehrt Fragen“, „sie gibt keine Antworten“ (Diederich, 1977, S. 24).

Man könnte an dieser Stelle durchaus versucht sein zu meinen, Diederich würde hier die Allgemeine Didaktik als eine Reflexionsinstanz entwerfen, deren Funktion darin besteht, vorliegende Beschreibungen von Unterricht mit *Problemen* zu konfrontieren und in diesem Sinne in *Frage* zu stellen. Doch dem ist nicht so. Bei genauer Betrachtung zeigt sich nämlich, dass die Fragen, die die Allgemeine Didaktik sensu Diederich aufwirft, nicht auf Beschreibungen von Unterricht gerichtet sind, sondern den Spezialdidaktiken (z. B. den Fachdidaktiken) sowie der Profession gelten. Für *diese* haben Beschreibungen von Unterricht, wie sie in der Allgemeinen Didaktik angefertigt werden, den Charakter von Fragen. Was beispielsweise die in Form der ‚Didaktischen Analyse‘ beschriebenen Kriterien zur Bestimmung von Bildungsinhalten (Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung, exemplarische Bedeutung) im Hinblick auf spezifische Kontexte bedeuten, z. B. mit Blick auf eine bestimmte Schulart, ein bestimmtes Schulfach,

⁴ In diesem Sinne erheben die folgenden Ausführungen nicht den Anspruch, Reflexion im Lichte der hier entwickelten Theorie bereits im Vollzug vorzuführen.

eine bestimmte Schulklasse oder einen bestimmten Schüler, *diese* Frage erfährt in der Allgemeinen Didaktik keine Beantwortung. Die Allgemeine Didaktik wirft in diesem Sinne Fragen auf, liefert „die auf eine spezifische Situation passenden Antworten“ (Diederich, 1977, S. 25) jedoch nicht gleich mit, vielmehr müssen diese allererst gesucht und gefunden werden. Die entsprechende Suche aber hat, folgt man Diederich, nicht in der Allgemeinen Didaktik ihren Ort.

Während Diederich also die Allgemeine Didaktik trotz ihrer Bezeichnung als ‚Problemmatisierungsinstanz‘ auf der Ebene der Beschreibung verortet, sehen Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter die Funktion der Allgemeinen Didaktik gerade *nicht* in der Beschreibung von Unterricht. Ihre Funktion bestehe vielmehr in der „geltungstheoretischen Reflexion“ (Tenorth & Welter, 2009, S. 174) auf Beschreibungen von Unterricht. Der Begriff ‚Allgemeine Didaktik‘ markiert nach Tenorth und Welter eine spezifische „Funktionsstelle in der Kommunikation“ über Unterricht, nämlich „die in *intentio obliqua* auf sich selbst beziehende Denkfigur, ohne die keine Arbeit am Wissen auskommt, wenn es sich [...] seiner eigenen Geltung vergewissern will“ (Tenorth & Welter, 2009, S. 174), und die gerade deshalb die in *intentione recta* betriebenen Versuche einer Beschreibung von Unterricht kontinuierlich zu begleiten hätte. Tenorth unterscheidet diese „Arbeit an der Theorie“ an anderer Stelle systematisch vom „Alltag der empirischen Forschung in und mit der Theorie“ (Tenorth, 2010, S. 90). Zwar sei „die alltägliche wissenschaftliche Praxis“ stets „methodenorientiert und selbstverständlich immer, explizit oder implizit, theoriegeleitet“ (Tenorth, 2010, S. 91), doch sei dies etwas Anderes, als sich einer „Theorie“ mit „reflexivem Blick“ zu nähern, womit nicht zuletzt die Frage nach einer „Methode der Selbstbeobachtung von Wissenschaft“ aufgeworfen ist (Tenorth, 2010, S. 90). Die Frage, wie sich eine solche Bestimmung von Allgemeiner Didaktik zu deren traditioneller Funktionsbestimmung verhält, nämlich allgemeine Zusammenhänge von Unterricht zu beschreiben, und damit in *intentione recta* zu operieren, bleibt bei Tenorth und Welter ungeklärt. Ebenso offen bleibt die Frage, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, von *Allgemeiner* Didaktik zu sprechen, wenn diese auf „reflexive Diskurse“ reduziert wird, „entfalten“ sich diese letztlich doch „nur als prozedurale Kritik des je Besonderen“ (Rustemeyer, 2001, S. 241).

Um dieser Problematik zu entgehen, werde ich von Allgemeiner Didaktik *sowohl* als einer Beschreibungs- *als auch* als einer Reflexionsinstanz sprechen, wobei es mir im Folgenden ausschließlich um eine wissenschaftstheoretische Klärung der *reflexiven* Komponente von Allgemeiner Didaktik gehen wird. Dieser Unterscheidung zufolge operiert die Allgemeine Didaktik als *Beschreibungsinstanz* in *intentione recta* und zielt sie auf eine Beschreibung von Unterricht generell ab. Als *Reflexionsinstanz* operiert die Allgemeine Didaktik hingegen in *intentione obliqua* und verfolgt das Ziel, einer „reflexiven Klärung“ der „für selbstverständlich genommenen ‚Leitlinien‘“ (Fischer, 1987, S. 113) zuzuarbeiten, an denen Beschreibungen von Unterricht – seien diese nun von allgemeiner, seien diese von spezifischer Art – immer schon Orientierung finden.

Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz ist nicht von praktischen Ambitionen geleitet. In dieser für die Allgemeine Didaktik alles andere als selbstverständlichen Abstraktion von dem Anspruch, den Unterricht zu ‚verbessern‘, gleicht der hier vor-

gelegte Entwurf aktuellen Bestrebungen, eine „dezidiert theoretische Blickperspektive auf Unterricht, Lehren und Lernen“ einzunehmen – „ohne Blick auf praktische Gestaltungsfragen“ (Terhart, 2014, S. 813). In diesem Sinne hat Wolfgang Sünkel bereits Mitte der 1990er Jahre eine ‚theoretische Didaktik‘ vorgelegt und eine Beschreibung der ‚Grundstruktur von Unterricht‘ zur Diskussion gestellt (Sünkel, 1996). Mit diesem Hinweis möchte ich nicht nur auf einen didaktischen ‚Vorläufer‘ einer ‚dezidiert theoretischen Blickperspektive auf Unterricht‘ aufmerksam machen (für eine Darstellung aktueller Ansätze: vgl. Meseth, Proske & Radtke, 2011; für eine kritische Diskussion: vgl. Lüders, 2014). Der Hinweis dient mir auch und vor allem dazu, neben der erwähnten Gemeinsamkeit eines theoretischen Erkenntnisinteresses die kategoriale Differenz zu markieren, die zwischen Versuchen, Unterricht theoretisch zu bestimmen, und einer Reflexion auf diese Bestimmungsversuche besteht.

Als *Reflexionsinstanz* hat es die Allgemeine Didaktik *nicht* mit einer ‚Blickperspektive auf Unterricht, Lehren und Lernen‘ zu tun – sei diese eine ‚dezidiert theoretische‘ oder nicht. Das Spezifikum einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz ist vielmehr in der „Analyse und Kritik an den theoretischen Grundlagen der Didaktik“ (Gruschka, 2005, S. 13) zu sehen. Hierbei handelt es sich zwar ebenfalls um ein dezidiert theoretisches Projekt. Der Gegenstand, der in diesem Projekt, besser: Forschungsprogramm behandelt wird, ist allerdings nicht der Unterricht selbst – auch nicht in seinen „grundlegenden Bestimmungen“ (Sünkel, 1995, S. 197). Als Gegenstand fungieren hier vielmehr die spezifischen „Wissen generierenden Grundannahmen“ (Vogel, 1998, S. 179), die in Anspruch genommen werden, wenn eine Beschreibung von Unterricht angefertigt wird. In diesem Sinne möchte ich diese spezifische Art von Forschung im Folgenden auch als *Grundlagenforschung* bezeichnen.⁵

In der Grundlagenforschung, wie sie im Kontext einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz ihren Ort hat, avanciert nicht der Unterricht, sondern avancieren *Beschreibungen* von Unterricht zum Gegenstand der Forschung, und zwar dadurch, dass diese zunächst einmal *rejiziert* werden – nicht um sie abzulehnen, sondern um sie einer *Reflexion* auf ihre *Voraussetzungen* hin unterziehen zu können. In diesem Sinne steht eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz in keinem Konkurrenzverhältnis zu aktuellen Versuchen, Unterricht theoretisch in den Blick zu nehmen, sowie die jeweiligen theoretischen Optionen einer empirischen Prüfung zuzuführen. Das Verhältnis beider Zugriffe scheint mir vielmehr als *komplementär* beschrieben werden zu müssen, schlicht und ergreifend deshalb, weil kein Zugriff den jeweils anderen ersetzen kann.

Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz könnte dabei der Ort sein, an dem die Möglichkeitsbedingungen der Erkenntnis von Unterricht zum Gegenstand der Forschung avancieren. Eine Klärung dieser Voraussetzungen dürfte – so die hier vertretene

5 In der aktuellen Debatte um „erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien“ (Lüders, 2014) können neben der Beschreibung von Unterricht auch Bestrebungen beobachtet werden, die „Grundannahmen der Beschreibung von Unterricht“ (Proske, 2011, S. 14) einer Klärung zuzuführen. Doch ist die *wissenschaftstheoretische Bestimmung* einer solchen Form der Theoriearbeit bislang ein Desiderat geblieben.

Auffassung – einen „wesentlichen, wenn auch häufig übersehenen Bestandteil wissenschaftlicher Forschung“ (Günther, 1996, S. 6) darstellen. *Grundlagenforschung* in diesem Sinne wäre als ein Zugriff eigener Art anzusehen, der sich gleichermaßen vom (gewöhnlichen) „Modus wissenschaftlicher Erkenntnis“ unterscheidet, der auf „Gegenstandserkenntnis“ abzielt, wie auch von einem „Modus philosophischer Erkenntnis“, der auf die Klärung der „Bedingungen der Möglichkeit von Gegenstandserkenntnis überhaupt“ gerichtet ist (Günther, 1996, S. 28).

Es ist klar, dass auch der hier angestellte Versuch, die Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz zu entwerfen, nicht ohne spezifische Voraussetzungen auskommt. Ein solcher Versuch beruht vielmehr auf der Annahme, dass *jeder* Beschreibung – und damit auch jeder Beschreibung von Unterricht – Voraussetzungen zugrunde liegen, die in der Beschreibung selbst nicht der Reflexion zugeführt werden (können).

Voraussetzungen dieser Art erfüllen die Funktion von „Haltepunkten“ (Anhalt, 2012). Sie stiften zum einen den ‚Halt‘, der benötigt wird, damit Unterricht überhaupt zur Darstellung gebracht werden kann. Zum anderen bringen die jeweiligen Voraussetzungen eine Beschreibung von Unterricht aber auch zum ‚Halt‘. Wird in einer Beschreibung etwa auf die Annahme zurückgegriffen, dass es die Aufgabe von Unterricht sei, ‚Humankapital‘ zu produzieren, so dürfte es unmöglich sein, Unterricht zugleich als einen Raum zweckfreier Bildung in den Blick zu nehmen. Wird in einer Beschreibung von Unterricht mit einem Begriff von Lernen als Konstruktionsprozess operiert, so dürfte es nur um den Preis der Widerspruchsfreiheit gelingen, Lehren als einen Prozess der direkten Vermittlung von Wissen zu bestimmen. Derartige Limitationen gelten nicht zuletzt für den methodischen Zugriff. So ist es beispielsweise nicht möglich, mittels einer transzendental-kritischen Analyse tatsächliche Lehr-Lern-Zusammenhänge zum Gegenstand der Forschung zu machen. Hierzu bedarf es empirischer Methoden. Umgekehrt erlaubt es ein empirischer Zugriff nicht, über die Bedingungen der Möglichkeit von Unterricht Auskunft zu geben. Kurzum: ‚Haltepunkte‘ eröffnen nicht nur spezifische Möglichkeiten der Beschreibung von Unterricht, sondern ziehen einer Beschreibung immer auch spezifische Grenzen – Grenzen, über die eine Allgemeine Didaktik als Wissenschaft Auskunft geben können sollte.

Vor diesem Hintergrund zählt es neben anderem zu den Funktionen einer Allgemeinen Didaktik, die ‚Haltepunkte‘ vorliegender Beschreibungen von Unterricht zum Forschungsgegenstand zu machen. Die Reflexion auf ‚Haltepunkte‘ umfasst eine Reihe verschiedener *Operationen*, die ich als Thematisierung, Prüfung, Problematisierung und Entwurf von Alternativen bezeichne. *Thematisierung* bedeutet, dass die ‚Haltepunkte‘ einer Beschreibung überhaupt erst in den Blick gerückt werden. Dies ist deshalb notwendig, weil die besagten Voraussetzungen oftmals *nicht* thematisiert werden, sondern *stillschweigend* in Anspruch genommen werden. Sie fungieren – mit Heinz von Förster gesprochen – als der ‚blinde Fleck‘ einer Beschreibung. Aus diesem Grund bedarf es der Thematisierung, mittels derer die jeweiligen Voraussetzungen in den Blick gerückt werden, um sie überhaupt einer Prüfung unterziehen zu können. In der *Prüfung* steht die Überzeugungskraft von ‚Haltepunkten‘ zur Diskussion. Dabei können diese entweder als überzeugend oder als nicht überzeugend beurteilt werden. Ist letzteres der

Fall, d. h. gelingt es, Schwachstellen in den ‚Haltepunkten‘ einer Beschreibung von Unterricht zu markieren, so möchte ich von *Problematisierung* sprechen. Dies wäre etwa dann der Fall, wenn im Zuge einer Prüfung von Voraussetzungen ungeklärte Menschenbilder, überholte Gesellschaftsvorstellungen, ein einseitig begründeter Bildungsbegriff oder nicht haltbare erzieherische Kausalitätsannahmen in den Blick gerückt werden. Problematisierung heißt also, „Grundlagenschwächen“ (Ruhloff, 1990/1993, S. 74) zu markieren und damit zugleich die Bedingung dafür zu schaffen, *Alternativen* entwerfen zu können, die besagte Schwachstellen in den Grundlagen vermeiden. Diese Alternativen können zukünftig selbst wiederum problematisiert und mit Alternativen konfrontiert werden, mit der Konsequenz, dass Grundlagenforschung zu einem prinzipiell unabschließbaren Prozess avanciert.

Ich fasse zusammen: Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz lässt sich als eine spezifische Form von theoretischer Allgemeiner Didaktik begreifen. Als solche abstrahiert sie von praktischen Ambitionen, die auf eine ‚Verbesserung‘ des Unterrichts gerichtet sind. Ihr Gegenstand ist jedoch nicht der Unterricht selbst. Es sind vielmehr die Voraussetzungen, die Beschreibungen von Unterricht zugrunde liegen. Diese Voraussetzungen werden thematisiert, geprüft sowie – unter Umständen – problematisiert und mit Alternativen konfrontiert. Die jeweils entworfenen Alternativen stehen unter dem Anspruch, die ‚Grundlagenschwächen‘ bereits vorliegender Beschreibungen von Unterricht zu vermeiden, und können dies nur leisten, indem sie selbst wiederum spezifische Voraussetzungen in Anspruch nehmen, die – von anderer Warte aus – zukünftig erneut der Reflexion unterzogen werden können.

Ein solcher Zuschnitt der Allgemeinen Didaktik ist, ich hatte es bereits angedeutet, alles andere als selbstverständlich und verlangt nach einer Begründung. Bislang habe ich mich primär auf eine Klärung des Begriffs beschränkt. Doch sind dabei auch bereits Ansätze der Begründung einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz zur Sprache gekommen. Im Folgenden möchte ich mich der Begründungsproblematik systematisch zuwenden.

3. Was leistet eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz? – Funktionsbestimmungen

Der folgende Versuch, einen Begründungszusammenhang für eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz zu entwerfen, beruht auf der Annahme, dass die Aufmerksamkeit für „theoretische Leerstellen, Widersprüche, unklare Begrifflichkeiten“ oder „nicht wahrgenommene Alternativen“ in den Grundlagen unserer Beschreibungen von Unterricht originäre Funktionen für eben diese Beschreibungen erfüllt (Vogel, 2007, S. 229). Um diese These zu plausibilisieren, soll im Folgenden der Nachweis geführt werden, dass eine Allgemeine Didaktik in der Bearbeitung der für sie maßgeblichen Problemstellung – nämlich Beschreibungen von Unterricht anzufertigen – ohne eine diese Forschung kontinuierlich begleitende Grundlagenforschung defizitär wäre. Kurzum: Es gilt, die originären Funktionen reflexiver Erkenntnis für unsere Gegenstandserkennt-

nis, sprich: der Erkenntnis von Unterricht aufzuweisen. Die These lautet, dass eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz mindestens drei solcher Funktionen erfüllt.

Die *erste* Funktion, auf die ich eingehen möchte, bezeichne ich als die der *Relativierung*. Diese Funktion hängt damit zusammen, dass Beschreibungen von Unterricht auf spezifischen Voraussetzungen beruhen. Diese Voraussetzungen werden im Kontext einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz in den Blick gerückt. Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass die für eine Beschreibung von Unterricht maßgeblichen Voraussetzungen in der jeweiligen Beschreibung nicht notwendigerweise explizit markiert werden. Indem die Grundlagenforschung die Voraussetzungen thematisiert, die stillschweigend in Anspruch genommen werden, begrenzt sie zugleich den Geltungsanspruch, der mit einer Beschreibung von Unterricht erhoben wird. Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz kann nämlich zeigen, dass eine bestimmte Beschreibung von Unterricht nur dann angefertigt werden kann, wenn bestimmte Voraussetzungen in Anspruch genommen werden. Zugespißt formuliert könnte man deshalb auch von der Funktion einer *Relativierung qua Relationierung* sprechen.

Um nur ein Beispiel zu nennen: Bekanntlich beruht die kritisch-konstruktive Didaktik Wolfgang Klafkis auf einer vom Autor selbst entwickelten Bildungstheorie. Nun hat Klafki in seinen Arbeiten immer wieder auf die bildungstheoretische Fundierung der eigenen Beschreibung von Unterricht hingewiesen (Klafki, 1985/2007, S. 94). Deren ‚nachträgliche‘ *Thematisierung* erscheint von daher als nicht nötig. Doch lässt sich gerade am Beispiel der besagten bildungstheoretischen Fundierung kritisch-konstruktiver Didaktik deutlich machen, was es bedeutet, in reflexiver Einstellung auf *nicht* thematisierte Voraussetzungen aufmerksam zu machen – Voraussetzungen, von denen die Geltung der von Klafki angefertigten Beschreibung von Bildung (und mithin auch der von Unterricht) abhängt. Aus der Perspektive einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz kann gezeigt werden, dass die besagte Geltung auf der von Klafki stillschweigend in Anspruch genommenen Voraussetzung beruht, Bildung hätte den Zweck, die Gesellschaft zu ‚verbessern‘, d. h. sie humaner und demokratischer zu gestalten (zu den Begriffen der Humanität und Demokratie vgl. Klafki, 1993, S. 54–55). Nur im Lichte dieses ‚Haltepunktes‘ wird überhaupt erst verständlich, weshalb Klafki dafür votiert, „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1991/2007, S. 56), wie z. B. die Friedens- oder die Umweltfrage oder auch das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit, als den inhaltlichen Kern von Bildung zu begreifen. Doch: Liefert Klafki auch eine *Begründung* für die in Anspruch genommene Zwecksetzung? Ist die Begründung *überzeugend*? Welche *alternativen* gesellschaftlichen Zwecksetzungen wären möglich? Kann Bildung auch *ohne* Bezug auf eine gesellschaftliche Zwecksetzung beschrieben werden, und, falls ja, wie? Nicht zuletzt: Welche Gründe können angeführt werden, um den *Vorzug* einer Zwecksetzung gegenüber den jeweils anderen Zwecksetzungen zu begründen?

Fragen dieser Art stellen die Überzeugungskraft der bildungstheoretischen Voraussetzungen kritisch-konstruktiver Didaktik auf den Prüfstand. Eine solche *Prüfung* mag in eine *Problematisierung* münden, nämlich dann, wenn beispielsweise *keine* überzeugende Begründung der von Klafki in Anspruch genommenen ‚Haltepunkte‘ ausfindig

gemacht werden kann. Eine solche Problematisierung wiederum würde einen Spielraum für *Alternativen* eröffnen, wobei der Einsatz alternativer bildungstheoretischer Grundlagen wohl auch eine alternative Beschreibung von Unterricht nach sich ziehen dürfte.

Die hier nur grob skizzierten Überlegungen dienen allein der Veranschaulichung der *methodischen Grundstruktur* einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz. Zu diesem Zweck habe ich exemplarisch *Fragen* formuliert, anhand derer die kritisch-konstruktive Didaktik auf die Überzeugungskraft ihrer bildungstheoretischen Voraussetzungen hin geprüft werden kann. Diese Fragen zu *beantworten*, obliegt hingegen nicht einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Allgemeinen Didaktik, denn eine solche Beantwortung wäre bereits Reflexion im Vollzug.

Gleichwohl erlauben es die besagten Fragen, auf eine *zweite* Funktion zu sprechen zu kommen, die eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz erfüllt, nämlich die der *Kontrolle*. Damit bezeichne ich den Umstand, dass eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz sicherstellt, dass Beschreibungen von Unterricht in den jeweils in Anspruch genommenen Voraussetzungen nicht hinter ein theoretisches Niveau zurückfallen, das bereits erreicht worden ist – sowohl innerhalb der Allgemeinen Didaktik als auch darüber hinaus. Wie dies auch in vielen anderen Disziplinen der Fall ist, so wäre es auch innerhalb der Allgemeinen Didaktik die Funktion der Grundlagenforschung, einem solchen Rückfall entgegenzuarbeiten, indem sie Unterricht nicht nur beschreibt, sondern auch auf die Voraussetzungen reflektiert, die diesen Beschreibungen zu Grunde liegen, und ein bereits erreichtes theoretisches Niveau einklagt.

Von einem solchen Rückfall wäre etwa dann zu sprechen, wenn einer Beschreibung von Unterricht ein Bildungsbegriff zugrunde gelegt werden würde, der im Lichte des bereits erreichten Erkenntnisstandes in der Bildungstheorie nicht mehr zu überzeugen vermag. Um eine solche Prüfung überhaupt durchführen zu können, hätte man sich in der Allgemeinen Didaktik des besagten bildungstheoretischen Erkenntnisstandes zu vergewissern (vgl. Rucker & Gerónimo, 2017). Doch ist gerade dies heute kein selbstverständlicher Anspruch der Theoriebildung in der Allgemeinen Didaktik mehr. Während Klafki – um das oben skizzierte Beispiel noch einmal aufzugreifen – Didaktik bildungstheoretisch fundiert wissen wollte und sich selbst um eine bildungstheoretische Grundlegung der Didaktik bemüht hatte, sind in der Allgemeinen Didaktik heute kaum Bestrebungen zu beobachten, die Allgemeine Didaktik an den aktuellen Erkenntnisstand in der Bildungstheorie anzubinden (Meyer, 2000, S. 337). Ein solcher Umstand erweist sich nicht zuletzt deshalb als problematisch, weil sich zeigen lässt, dass bildungstheoretische Annahmen in Beschreibungen von Unterricht trotz der besagten Abstinenz in Anspruch genommen werden, zumindest aber in Anspruch genommen werden *können*.

Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz wäre als der Ort zu begreifen, an dem diese Annahmen im Lichte des heute maßgeblichen bildungstheoretischen Erkenntnisstandes kontrolliert werden. Dies aber setzt voraus, dass sich die Allgemeine Didaktik des besagten Erkenntnisstandes versichert. Nur unter dieser Voraussetzung ist es nämlich möglich, zu beurteilen, ob Beschreibungen von Unterricht in ihren Voraussetzungen ein bestimmtes bildungstheoretisches Niveau erreichen oder nicht.

In diesem Sinne illustriert das Beispiel nicht nur die Funktion der Kontrolle. Es verweist darüber hinaus auch auf den Umstand, dass eine allgemeindidaktische Grundlagenforschung überzeugend nur unter Berücksichtigung des Prinzips der *Transdisziplinarität* praktiziert werden kann (Mittelstrass, 2005). Es dürfte wohl außer Zweifel stehen, dass viele der Voraussetzungen, die Beschreibungen von Unterricht ‚Halt‘ stiften, nicht adäquat thematisiert, geprüft, problematisiert und mit Alternativen konfrontiert werden können, ohne dass dabei Wissen aus anderen Disziplinen Berücksichtigung findet. Der hier vorgestellte Entwurf einer Allgemeinen Didaktik ist deshalb genau betrachtet der einer *transdisziplinär operierenden Reflexionsinstanz* im Wissenschaftssystem.

Als *dritte* Funktion ist schließlich die des *Fortschritts* zu nennen. Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz erfüllt diese Funktion, indem sie die ‚Grundlagenschwächen‘ bereits vorliegender Beschreibungen von Unterricht markiert und damit zugleich die Möglichkeit eröffnet, Alternativen zu entwickeln, die es erlauben, die besagten Schwachstellen zukünftig zu vermeiden. Indem alternative Voraussetzungen erwogen werden, bietet sich für die Allgemeine Didaktik die Gelegenheit, nicht nur *neue*, sondern auch und vor allem *besser begründete* Beschreibungen von Unterricht zu entwickeln. Dies scheint mir für eine Allgemeine Didaktik, die sich selbst als die *Wissenschaft* vom Unterricht beschreibt, von zentraler Bedeutung zu sein. Fortschritt – so die hier vertretene Auffassung – besteht eben nicht schon darin, dass eine *neue* Beschreibung von Unterricht entwickelt wird. Der Neuigkeitswert einer Beschreibung stellt lediglich ein notwendiges, nicht aber hinreichendes Kriterium für Fortschritt in der Allgemeinen Didaktik dar. Es wäre aus meiner Sicht nicht überzeugend, Fortschritt allein an das Kriterium zu binden, dass Unterricht neu bzw. anders beschrieben wird, will man nicht von der unhaltbaren Annahme Gebrauch machen, dass das Neue immer schon *per se* besser sei.

Beschreibungen von Unterricht, die im Ausgang von Erkenntnissen allgemeindidaktischer Grundlagenforschung angefertigt werden, sind nicht nur neu bzw. anders. Sie sind auch und vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie aus der *Problematisierung von Voraussetzungen bereits vorliegender Beschreibungen von Unterricht* hervorgehen. Nicht deshalb markiert eine Beschreibung A einen Fortschritt gegenüber einer Beschreibung B, weil sie neu ist, sondern weil in ihr auf ‚Grundlagenschwächen‘ aufmerksam gemacht und gezeigt wird, wie diese in der und durch die Entwicklung von Alternativen beseitigt werden können.

Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz wäre in diesem Sinne als der permanente Versuch zu begreifen, Alternativen aus der Problematisierung bereits vorliegender Beschreibungen heraus zu entwickeln. Mittels einer „Problematisierung dessen, was nicht als problematisch gilt“ (Fischer, 1979, S. 109) ist die Allgemeine Didaktik nicht nur dazu in der Lage, *sich selbst zu kontrollieren*, indem sie in den Voraussetzungen von Beschreibungen Ungeklärtes in den Blick rückt, auf Begründungslücken aufmerksam macht, Widersprüche markiert, Einseitigkeiten aufzeigt, Kontingentes sichtbar macht oder Irrtümer entdeckt. Zugleich eröffnet die Problemgenerierung der Allgemeinen Didaktik die Möglichkeit, *Alternativen* zu entwickeln, in denen Klärungen vorgenommen,

Begründungslücken geschlossen, Widersprüche beseitigt, Einseitigkeiten vermieden, Variationen erprobt oder Irrtümer beseitigt werden.

Ganz in diesem Sinne hat z.B. Theodor Ballauff die anthropologische Voraussetzung einer bildungstheoretischen Didaktik, wie sie etwa von Klafki vertreten wird, problematisiert (Ballauff, 1970). In ihr werde der Mensch, genauer: *der einzelne Mensch* und die *Entwicklung seiner Selbstbestimmungsfähigkeit* in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. „Der Gebildete ist ein Werk seiner selbst! Das wird die Grundformel der Bildung“ (Ballauff, 1979, S. 8). Problematisch ist dies nach Ballauff vor allem deshalb, weil diese ‚Grundformel‘ unbefragt als gültig angesehen wird, mit der Konsequenz, dass die *Sachen* und *Mitmenschen* scheinbar wie selbstverständlich zu *Mitteln* der Bildung des Einzelnen degenerieren können. In diesem Sinne bezeichnet Ballauff die „anthropozentrische Bildungslehre“ als die „primäre Fundamentalideologie des Menschen“ (Ballauff, 1979, S. 9), die auch das Lehren und Lernen innerhalb wie außerhalb von institutionellen Zusammenhängen maßgeblich bestimmt. „Alles ist unter solcher Ideologie schon immer als Material menschlicher Bildung angesetzt. Und da wir uns alle in dieser Konzeption weltweit einig sind, findet alles andere, was ist, keinen Anwalt“ (Ballauff, 1979, S. 9). Hier setzt Ballauff an, indem er den Versuch unternimmt, eine „Antithese“ (Ballauff, 1979, S. 10) zu jener ‚Fundamentalideologie‘ und damit zugleich einen *alternativen Begründungszusammenhang für das Lehren und Lernen* zu entwickeln – ein Alternative, die selbst wiederum der Prüfung unterzogen und der Problematisierung zugeführt werden kann (vgl. Rucker, 2016).

Zusammengefasst erfüllt eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz mindestens drei Funktionen, die es m.E. rechtfertigen, der Beschreibung von Unterricht die Reflexion als eine eigenständige theoretische Operation zur Seite zu stellen. Diese Funktionen bestehen in der Selbstaufklärung der Allgemeinen Didaktik über die Grundlagen der eigenen Theoriebildung, einschließlich der damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen einer Beschreibung von Unterricht (Relativierung); in der Sicherung eines bereits erreichten theoretischen Niveaus in den besagten Grundlagen (Kontrolle); schließlich im Entwurf alternativer Voraussetzungen, die es erlauben, Beschreibungen von Unterricht anzufertigen, die erkannte ‚Grundlagenschwächen‘ zukünftig vermeiden (Fortschritt).

4. Allgemeindidaktische Grundlagenforschung, ihr Preis und ihr Gewinn – ein Ausblick

In diesem Beitrag habe ich Grundzüge einer Theorie der Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz zur Diskussion gestellt. Es stellt sich nun die Frage, wie eine solche Bestimmung von Allgemeiner Didaktik in den Gesamtzusammenhang der Funktionen einzuordnen ist, die der Allgemeinen Didaktik traditionell zugeschrieben werden.

Dabei wäre zunächst darauf hinzuweisen, dass der hier vorgelegte Entwurf nicht in *Konkurrenz* zu aktuellen Bestrebungen steht, das Theorie- und Empirieproblem der Allgemeinen Didaktik zu bearbeiten oder neue „operative Elemente“ (Terhart, 2005a,

S. 102) für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu entwickeln. Eine Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz kann solche Ansätze einer ‚theoretischen‘, ‚empirischen‘ und ‚praktischen‘ Didaktik nicht ersetzen (Sünkel, 1996, S. 22–23), sondern setzt diese vielmehr voraus. In diesem Sinne ist der Gegenstandsbereich einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz als eng und weit zugleich zu bezeichnen. Er ist *eng*, insofern es allein um die Thematisierung, Prüfung und Problematisierung der *Voraussetzungen* geht, die Beschreibungen von Unterricht zugrunde liegen. *Weit* ist der besagte Gegenstandsbereich insofern, als *jede* in intentione recta angefertigte Beschreibung von Unterricht ‚Haltepunkte‘ in Anspruch nehmen muss, und damit zugleich einen potentiellen Kandidaten darstellt, der aus der Perspektive einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz auf seine Voraussetzungen hin problematisiert werden kann.

Eine Allgemeine Didaktik als Beschreibungsinstanz kann umgekehrt nicht die Funktionen einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz erfüllen. Der Grund hierfür ist darin zu sehen, dass ‚Haltepunkte‘ nicht in der direkten Bezugnahme auf Unterricht thematisiert, geprüft und problematisiert werden können. Hierzu bedarf es vielmehr eines *reflexiven* Zugriffs, den ich in diesem Beitrag als den *Zugriff einer allgemeindidaktischen Grundlagenforschung* erläutert und zu begründen versucht habe.

Wie ich ebenfalls zu zeigen versucht habe, dürften die hier als Limitierung, Kontrolle und Fortschritt bezeichneten Funktionen einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz für den Wissenschaftscharakter der Allgemeinen Didaktik insgesamt von zentraler Bedeutung sein. Dies spricht für die *Kultivierung einer allgemeindidaktischen Grundlagenforschung* im Sinne eines eigenen *Forschungsprogramms*. Entsprechend problematisch wäre es, wenn die Allgemeine Didaktik die Arbeit an den Grundlagen vernachlässigen und diese immer nur dann pflegen würde, wenn sich bestimmte Voraussetzungen ohnehin als problematisch erwiesen haben. Aus diesem Grund lautet der Vorschlag, Grundlagenforschung als einen die Arbeit am Theorie- und Empirieproblem *permanent* begleitenden Prozess zu begreifen.

Mit dieser Situierung einer Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz im Raum der Forschung ist freilich nicht behauptet, dass die in diesem Kontext gewonnenen Erkenntnisse, z. B. die Erkenntnis einer defizitären anthropologischen oder gesellschaftstheoretischen Fundierung einer didaktischen Position, nicht auch in anderen Kontexten, z. B. im Kontext der Lehrerbildung Bedeutung erlangen können oder gar sollten. Hierfür spricht vielmehr das folgende Argument: Ist es richtig, dass die erste Phase der Lehrerbildung darauf abzielt, die „in der Praxis vorzufindenden Handlungsmuster“ u. a. in einer „Auseinandersetzung mit Unterrichtstheorien und allgemeindidaktischen Modellen“ einer „kritischen, reflexiv-forschenden Prüfung“ zuzuführen (Rothland, 2008, S. 181), und ist es ebenfalls richtig, dass Beschreibungen von Unterricht stets auf spezifischen Voraussetzungen beruhen, dann dürfte es nicht hinreichend sein, lediglich Handlungsmuster einer Prüfung zu unterziehen. Vielmehr wäre die besagte Prüfung auch auf die jeweils herangezogenen Beschreibungen von Unterricht auszudehnen, und es wäre nach der Überzeugungskraft der dabei in Anspruch genommenen Voraussetzungen zu fragen.

Weitgehend offen musste in diesem Beitrag die Frage bleiben, wie der besagte reflexive Zugriff in methodologischer Hinsicht über die Differenzierung verschiedener Aspekte von Reflexion (Thematisierung, Prüfung, Problematisierung, Entwurf von Alternativen) hinaus näher zu bestimmen wäre. Um dieses Desiderat zukünftig zu bearbeiten, wäre nicht nur daran zu erinnern, dass es sich im Fall der Grundlagenforschung um eine spezifische „Arbeit an der Theorie“ (Tenorth, 2010) handelt, sondern es wäre auch der Umstand zu berücksichtigen, dass „über die Methode dieser Arbeit an der Theorie wenig reflektiert“ (Tenorth, 2010, S. 89) wird. Eine Theorie der Allgemeinen Didaktik als Reflexionsinstanz kann hier aber dennoch an Vorarbeiten zu einer „Methode der Selbstbeobachtung von Wissenschaft“ anschließen (Tenorth, 2010, S. 90–91).

Doch unabhängig davon, ob es über kurz oder lang gelingen wird, eine Methodologie allgemeindidaktischer Grundlagenforschung zu entwickeln, kann schon jetzt festgehalten werden, dass eine solche Form von Forschung nicht nur originäre Funktionen erfüllt, sondern auch ihren *Preis* hat. Dieser Preis dürfte darin zu sehen sein, dass eine Allgemeine Didaktik, die auch die *intentio obliqua* kultiviert, sich fortwährend selbst den Boden unter den Füßen wegzieht und sich damit selbst die Möglichkeit nimmt, einen endgültig sicheren Stand zu erreichen. Doch scheint mir der *Gewinn* beträchtlich zu sein, erhält die Allgemeine Didaktik durch die fortwährende Thematisierung, Prüfung und Problematisierung ihrer Voraussetzungen doch Auskunft über deren Begründbarkeit bzw. Nicht-Begründbarkeit. Gerade was ihren *Wissenschaftscharakter* anbelangt – und dieser steht ja bekanntlich nicht erst heute zur Debatte (Blankertz 1969/2000, S. 11) –, scheint es mir für die Allgemeine Didaktik doch vorteilhafter zu sein, sich *nicht* auf *Selbstverständlichkeiten* zu verlassen, sondern auf *begründete Voraussetzungen* zu setzen, und sich gerade deshalb um eine *permanente Grundlagenreflexion* zu bemühen.

Literatur

- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ballauff, T. (1970). *Skeptische Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Ballauff, T. (1979). Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder Bildung als „Revolution der Denkungsart“. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik* (S. 8–27). Bochum: Kamp.
- Biesta, G. (2015). Bildung mittels Forschung verbessern? Von Effektivität, Kausalität und Technologie hin zu Zweckbestimmung, Komplexität und Kultur. In S. Krause & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Band 4* (S. 223–245). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Blankertz, H. (1969/2000). *Theorien und Modelle der Didaktik* (14. Aufl.). Weinheim/München: Juventa.
- Blömeke, S. (2009). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? – Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Koch-Priewe, B., Hanke, U., & Zierer, K. (Hrsg.) (2013). *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (Jahrbuch Allgemeine Didaktik). Baltmannsweiler: Schneider.

- Bönsch, M. (2006). *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coriand, R. (2015). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Derbolav, J. (1960/1970). Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In D. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953–1969* (S. 31–74). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Diederich, J. (1977). Was ist das Allgemeine der Allgemeinen Didaktik. In W. Hendricks & H. Stübiger (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Marburger Kolloquium zur Didaktik* (S. 23–35). Kronberg: Athenäum.
- Fischer, W. (1979). Transzendental-kritische Pädagogik. In K. Schaller (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien moderner Pädagogik* (S. 90–112). Bochum: Kamp.
- Fischer, W. (1987). Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik – Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In ders., *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979–1988* (S. 97–113). Sankt Augustin: Academia.
- Gruschka, A. (2005). Das Kreuz mit der Vermittlung. In P. Stadtfeld & B. Dieckmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik im Wandel* (S. 13–37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, A. (2009). Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 93–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther, A. (1996). *Reflexive Erkenntnis und psychologische Forschung*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Herbart, J. F. (1814/1964). Replik gegen Jachmanns' Recension der ‚Allgemeinen Pädagogik‘. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *J. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 2* (S. 162–174). Aalen: Scientia.
- Klafki, W. (1985/2007). Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl., S. 83–138). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1991/2007). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl., S. 43–81). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1993). Lernen in Gruppen. Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In H. Gudjons (Hrsg.), *Handbuch Gruppenunterricht* (S. 54–71). Weinheim: Beltz.
- Kron, F. (2008). *Grundwissen Didaktik* (5. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.
- Lüders, M. (2012). Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 109–129.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 832–849.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, M. A. (2000). Bildungstheorie und Didaktik. In S. Abeldt & W. Bauer (Hrsg.), *„Was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“: Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie* (S. 337–347). Mainz: Grünewald.
- Meyer, M. A., Prenzel, M., & Hellekamps, S. (Hrsg.) (2008). *Perspektiven der Didaktik* (9. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mittelstrass, J. (2005) Methodische Transdisziplinarität. *Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis*, 14(2), 18–23.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (9. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 173–185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten. Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 629–645.
- Rucker, T. (2016). Auf der Suche nach Alternativen. Bildungstheorien unter dem Anspruch des Theorienvergleichs. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(2), 251–272.
- Rucker, T., & Gerónimo, E. C. (2017). The Problem of Bildung and the Basic Structure of Bildungstheorie. *Studies in Philosophy and Education* (Doi: 10.1007/s11217-017-9573-4).
- Ruhloff, J. (1990/1993). Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der Wirksamkeit pädagogischer Theorie? In W. Fischer & J. Ruhloff, *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik* (S. 65–79). Sankt Augustin: Academia.
- Rustemeyer, D. (2001). Wie besonders ist das Allgemeine? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 235–249.
- Sünkel, W. (1995). Voraussetzungen theoretischer Grundlagenforschung. In H.-W. Leonhard, E. Liebau & M. Winkler (Hrsg.), *Pädagogische Erkenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung* (S. 197–207). Weinheim/München: Juventa.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2010). Arbeit an der Theorie: Kritik, Analyse, Konstruktion. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 89–100). Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, H.-E., & Welter, N. (2009). Das Allgemeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Allgemeinen Didaktik – z. B. „Kanon“, z. B. „Disziplin“. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 171–194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2005a). Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In P. Stadtfeld & B. Dieckmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik im Wandel* (S. 96–114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2005b). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 1–13.
- Terhart, E. (2014). Unterrichtstheorie. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 813–816.
- Trautmann, M. (2016). Allgemeine Didaktik – Krisenrhetorik, Wandel und Normalisierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. In A. Wegner (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven* (S. 37–48). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Vogel, P. (1998). Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In M. Borelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. Band 3* (S. 173–185). Baltmannsweiler: Schneider.
- Vogel, P. (2007). Kann die Selbstbeobachtung der Erziehungswissenschaft zu ihrem theoretischen Fortschritt beitragen? In D. Hartwich, C. Swertz & M. Witsch (Hrsg.), *Mit Spieler. Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik* (S. 223–231). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Zierer, K. (2013). Eklektische Didaktik. In T. Bohl, U. Hanke, B. Koch-Priewe & K. Zierer (Hrsg.), *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, S. 203–216). Baltmannsweiler: Schneider.

Abstract: In this article, considerations of a theory of general didactics as a perspective for reflection are put forward for discussion. First, the recent state of general didactics is described. In addition to the commonly diagnosed theoretical and empirical problems of general didactics, a problem of reflection is pointed out that means that general didactics today is seemingly reduced to the task of describing instruction. In contrast to this, from a scientific-theoretical point of view, crucial problems of a theory of general didactics as a perspective for reflection are developed. This makes it possible to account for general didactics as a principally interminable process of problematizing presuppositions, which fulfills original functions. Against this background, it is claimed that reflection should continuously attend the dealing with theoretical and empirical problems in general didactics.

Keywords: General Didactics, Description, Reflection, Basic Research, Problematisation

Anschrift des Autors

Dr. Thomas Rucker, Universität Bern,
Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Dozentur für Grundlagen der Erziehungswissenschaft
Fabrikstr. 8, 3012 Bern, Schweiz
E-Mail: thomas.rucker@edu.unibe.ch