

Frank Tosch

Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik – Anmerkungen zu einem Spannungsverhältnis mit Blick auf Lothar Klingberg (1926–1999)

1 Vorbemerkung

Bernd Meier hat in seiner Hochschullehrerlaufbahn – vor allem als Lehrerbildner – immer wieder an die Pädagogik/Erziehungs-/Bildungswissenschaften die Frage gerichtet, was die mit der Allgemeinen Didaktik für die Lehrerbildung verbundenen Merkmale und Vorgaben sind. An bzw. auf welche Konstruktionsprinzipien und Modelle kann die fachdidaktische Ausbildung anknüpfen und aufbauen, damit sowohl ein modular stimmiges Angebot als auch eine konsistente Vermittlungsperspektive – auch und gerade für das didaktische Lehrgebäude sowie für den didaktischen Kompetenzaufbau angehender Lehrerinnen und Lehrer – entstehen können. Nicht selten wurde von ihm in diesem Zusammenhang auf das wissenschaftliche Œuvre von Lothar Klingberg (1926–1999) verwiesen, so dass im Folgenden einige Anmerkungen grundsätzlicher Art zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik aus der Perspektive dieses ehemaligen Potsdamer Didaktikers referiert werden sollen.

In einem bemerkenswerten Plädoyer hat der Oldenburger Schulpädagoge und Didaktiker Hilbert Meyer 2011 in einem Vortrag an der Universität Potsdam das Werk von Lothar Klingberg in Erinnerung gerufen und festgestellt:

„21 Jahre nach der Wiedervereinigung ist eine ausreichend lange Zeit verstrichen, um festzustellen: Das bedeutende wissenschaftliche Werk des Potsdamer Erziehungswissenschaftlers Lothar Klingberg ist niemals ‚abgewickelt‘ worden. Klingbergs Arbeiten wirken bis heute fort und inspirieren die Theoriebildung und auch die empirische Forschung. [...] Lothar Klingberg war und ist für viele von uns – vor und nach der Wende – eine Respektsperson gewesen: ein Didaktiker mit großer intellektueller Kraft und europäischer Gelehrsamkeit.“ (Meyer 2011, S. 7)

Seine „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ (vgl. Klingberg 1972) wurde als „wichtiger Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Realität der Gegenwart“ in der BRD durch eine „Lizenzausgabe breiteren Kreisen zur Auseinandersetzung verfügbar gemacht“ (Notiz Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, in: Klingberg 1974, S. 5).

2 Allgemeine Didaktik

Mit Recht hat Klingberg schon vor 35 Jahren in seinem Werk „Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung“ bemerkt, dass der Entwicklung *allgemeiner Disziplinen* in der Wissenschaftssystematik eine wachsende Bedeutung zukommt, weil sie den Gesamtzusammenhang der auf dem jeweiligen Gebiet entwickelten und neu zu entwickelnden Fragestellungen in den Fokus wissenschaftlicher Analysen nehmen.

„Allgemeine Didaktik als Wissenschaft wird möglich durch das theoretische Herausarbeiten des Allgemeinen in der didaktischen Fragestellung. Dieses Allgemeine reflektiert das objektiv Allgemeine des didaktischen Prozesses, das allen didaktischen Prozessen Gemeinsame.“ (Klingberg 1982, S. 41)

Nach dem Allgemeinen zu fragen ist auch die Intention anderer Disziplinen, z.B. der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Allgemeinen Sprachwissenschaft, der Allgemeinen Technologie; letztere unternimmt z.B. den Versuch, im Umriss „Eine Systemtheorie der Technik“ vorzulegen (vgl. Ropohl 2009).

Der wissenschaftliche Fokus der Allgemeinen Didaktik ist auf den Unterricht im weitesten Sinne als Ganzem gerichtet, handlungsorientiert gedacht, rückt seine Ganzheitlichkeit in den Mittelpunkt.

„Der methodologische Blickpunkt einer Allgemeinen Didaktik liegt in der integrativen Verallgemeinerung aller auf didaktische Prozesse und deren theoretische Reflexion bezogenen wissenschaftlichen (theoretischen und metatheoretischen) Fragestellungen. Der logische und methodologische Zuschnitt einer Allgemeinen Didaktik besteht also in der Sicht auf das *Allgemeine im Ganzen* didaktischer Prozesse und Fragestellungen.“ (Klingberg 1982, S. 41f.; Herv. i. O. – F. T.; vgl. Klingberg 1978, S. 5)

Klingberg fragt hierauf nach den Gesichtspunkten, welche „die Logik der Konstituierung eines spezifisch didaktischen Begriffs- und Kategoriengefüges“ (Klingberg 1982, S. 42) bestimmen. Dabei systematisiert er – bestehend klar den Gesamtzusammenhang des Didaktischen im Blick – *vier logische Grundfragen*, an die hier erinnert werden soll:

- „1. Durch welche *allgemeinen Merkmale* sind didaktische Phänomene und Prozesse charakterisiert? Worin liegt die Spezifik einer didaktischen Tatsache oder eines didaktischen Prozesses (gegenüber anderen Tatsachen oder Prozessen)?
2. Wo liegt der *Ursprung* didaktischer Erscheinungen? In welchem historisch-gesellschaftlichen Konnex entfaltet sich die didaktische Fragestellung; wie vollzog (und vollzieht) sich die Genesis der didaktischen Fragestellung?
3. Worin besteht der *logische Grundzusammenhang* des didaktischen Prozesses? Was sind (konstitutive) Elemente des didaktischen Prozesses? Worin besteht der strukturelle und prozessuale Zusammenhang dieser Elemente? Wo liegen Tendenzen der Gesetzmäßigkeiten des didaktischen Prozesses?
4. Worin liegen die (inneren) ‚*Antriebe*‘ des didaktischen Prozesses? Wodurch wird er ‚in Bewegung gesetzt und gehalten‘? Welche Rolle spielen Widersprüche als ‚Triebkräfte‘, als ‚Quelle‘ didaktischer Prozesse? Worin liegt die Spezifik didaktischer Widersprüche?“ (Klingberg 1982, S. 42; alle Herv. i. O. – F. T.)

Klingberg legte mit den genannten Fragen ein Raster zur Allgemeinen Didaktik vor, und fasste selbst zusammen:

„Im ‚Kern‘ geht es bei der *ersten* Frage um den Problemkreis der Spezifik des Didaktischen als eines sozialen Phänomens im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß; bei der *zweiten* Frage um den Problemkreis der Historizität des Didaktischen; bei der *dritten* Frage um den Problemkreis des didaktischen Grundverhältnisses und bei der *vierten* Frage um die Sicht des Unterrichts als eines dialektischen Prozesses.“ (Klingberg 1982, S. 42f.; alle Herv. i. O. – F. T.)

Antworten auf diese basalen Fragen spiegeln zugleich das Schaffen von Klingberg, das in synthetischer Perspektive in seinem 1990 erschienenen Band „Lehrende und Lernende im Unterrichtsprozeß“ (vgl. Klingberg 1990) verdichtet vorliegt. Schon ein Vierteljahrhundert zuvor hatte Klingberg im „Abriß der Allgemeinen Didaktik“ definiert, dass die Didaktik „nach den gesetzmäßigen Zusammenhängen zwischen dem Lehren (der Tätigkeit des Lehrers) und dem Lernen (der Tätigkeit des Schülers) [fragt] und [...] insofern stärker mit dem Prozeß der Bildung verbunden [ist]“ (Klingberg et al. 1968, S. 15; vgl. Klingberg 1964). Klingberg sucht

„das theoretische Ausleuchten der Grundstruktur des didaktischen Prozesses und das theoretische Modellieren allgemeiner Strategien zur Optimierung der didaktischen Vermittlungs-Aneignungs-Relation. Das erfordert eine genaue Analyse der (sozialen, pädagogischen, didaktischen) *Funktionen* von Lehrenden und Lernenden.“ (Klingberg 1982, S. 45; Herv. i. O. – F. T.)

Er verdeutlicht, dass didaktische Prozesse ziel-, inhalts- und methodendeterminiert sind und diese sich in einem spezifischen didaktischen Bedingungsgefüge (Organisationsformen) vollziehen. In diesem Zusammenhang erlangt das von ihm entwickelte Kategoriensystem zentrale Bedeutung: „Die Kategorien ‚Ziel‘, ‚Inhalt‘, ‚Methode‘ und ‚Organisation‘ bezeichnen die Grundelemente der *Ziel-Mittel-Relation*“ (Klingberg 1982, S. 45; Herv. i. O. – F. T.). Sie „markieren einen pädagogischen Systemzusammenhang“ (Klingberg 1989, S. 84).

Diese vier Komponenten sind die Prozesskomponenten des Unterrichts. Sie werden von Klingberg ergänzt durch Bedingungen, „die der Lehrer vorfindet und ‚ausschöpft‘ beziehungsweise verändert, und solche, die der Lehrer schaffen (herstellen) muß“ (Klingberg 1989, S. 247). Das Beziehungsgeflecht haben Werner Jank und Hilbert Meyer – wie sie selbst feststellen – „vermutlich einigermaßen im Einklang mit Klingberg“ (Jank/Meyer 1990, S. 284) erstmals 1990 – und später in ein leicht abgewandeltes – Schema übersetzt (siehe Abb. 1).

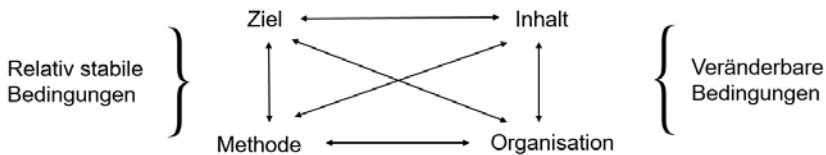


Abb. 1: Prozesskomponenten des Unterrichts

Quelle: Jank/Meyer 2011, S. 249; Jank/Meyer 1990, S. 284

Klingberg sucht didaktische Grundrelationen. Dabei bestimmt er den Zusammenhang von Lehren und Lernen als Grundrelation 1 und den Zusammenhang von Inhalt und Methode als Grundrelation 2 (siehe Abb. 2).

„Auf der ersten Achse (Grundrelation 1) wird die Lehren-Lernen-Relation abgebildet. Sie ist das didaktische Grundverhältnis. Sie drückt aus: Jeglicher Unterricht vollzieht sich im Interdependenzverhältnis von Lehren und Lernen, in der sozialen Interaktion von Lehrenden und Lernenden. Auf der zweiten Achse (Grundrelation 2) wird die Inhalt-Methode-Relation abgebildet. Diese Beziehung ‚füllt‘ die formale Lehren-Lernen-Relation inhaltlich ‚aus‘. Die Inhalt-Methode-Relation bringt die Kategorie ‚Bildungsgut‘ in den didaktischen Kontext ein und den für die didaktische Fragestellung wesentlichen Aspekt der (methodischen) Präsentation des Unterrichtsinhalts. Die Linien a–d widerspiegeln

die Relationen zwischen den Relationen, die Beziehungen zwischen den Kategorien *Lehren*, *Lernen*, *Inhalt* und *Methode*.“ (Klingberg 1982, S. 46; Herv. i. O. durch Großschreibung – F. T.)

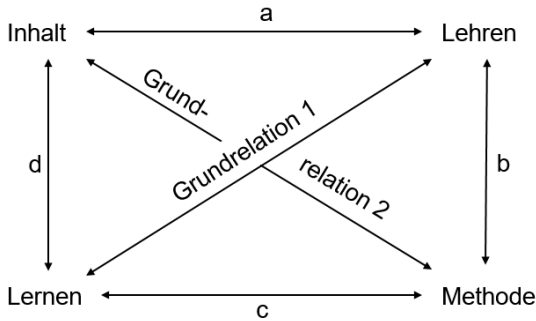


Abb. 2: Didaktische Grundrelationen

Quelle: Klingberg 1982, S. 46

Interessanterweise nennt Klingberg in seinem 1995 abgedruckten Schema nicht mehr die Relationen a–d, verweist aber darauf, dass ein Spezifikum der didaktischen Logik „die Überkreuzrelation der Lehren-Lernen-Beziehung und der Inhalt-Methode-Beziehung“ – ausgedrückt in einem „Quadrupel“ (Klingberg 1995, S. 64) – ist (siehe Abb. 3).

Klingberg unterstreicht die Weite des mit dem Didaktikbegriff verbundenen Gegenstandes, wenn er hervorhebt, dass Didaktik sich „nicht auf eine Theorie der Prozeßgestaltung des Unterrichts (im engeren Sinne der Methodenfrage) zurückziehen [darf]“ (Klingberg 1982, S. 48), sondern Lehrplan-

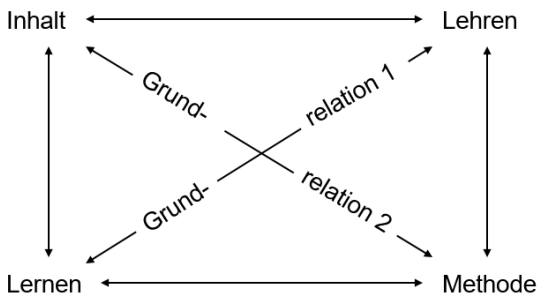


Abb. 3: Didaktische Grundrelationen Lehren – Lernen/Inhalt – Methode

Quelle: Klingberg 1995, S. 64

theorie einschließt. Er verweist auf die Aneignungsschwierigkeiten, die viele Studierende mit didaktischem Theoriewissen haben, weil es systematisch – d.h. didaktisch zielorientiert – dargestellt ist und damit weithin geglättet präsentiert wird und somit wenig Raum für den notwendigen Erkenntnisprozess mit all seinen Umwegen bietet, der mit Aneignung real immer verbunden ist. Klingberg hat dieses Problem in seiner „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ auf die Verhältnisbestimmung von Wissenschaft und Lehrfach bezogen:

„Im *Unterricht* geht es darum, die in den logischen Systemen der Wissenschaften vorliegenden wissenschaftlichen Fakten, Erkenntnisse, Gesetze usw. zu *vermitteln*. Aber das kann man offenbar nicht, indem man das logische System einer Wissenschaft kopiert und einfach zum System des Lehrfaches macht. Das ist deshalb nicht möglich, weil der Unterricht zwar aus der Sicht des Lehrers auch ein Problem der *Darstellung* ist – und so gesehen, spielt das logische System der Wissenschaft im Unterricht eine bedeutende Rolle –; aus der Sicht des Schülers ist der Unterricht aber vor allem ein *Erkenntnisprozeß*, der in manchem dem Erkenntnisprozeß in der Wissenschaft, in der wissenschaftlichen Forschung, ähnlich ist. Hierin liegt die logisch-psychologische Spannung des Unterrichts. Einmal muß der Lehrer *systematisch darstellen* [...]; aber auf der anderen Seite darf der Lehrer nicht übersehen, daß sich der Schüler in einem *Erkenntnisprozeß* befindet und es nicht möglich ist, ihm das ‚fertige System‘ zu vermitteln. Im System der Wissenschaft sind die Ergebnisse höchst langwieriger, verwickelter Erkenntnisprozesse gewissermaßen geronnen. Der Schüler muß an möglichst vielen Stellen das volle Erlebnis der Erkenntnis, der ‚Entdeckung‘, der ‚Forschung‘ haben. Die Gesetze der menschlichen Erkenntnis sind aber mit denen der logischen Darstellung von Ergebnissen des Erkenntnisprozesses nicht identisch.“ (Klingberg 1984, S. 70; alle Herv. i. O. – F. T.; vgl. Jank/Meyer 1990, 7. Lektion)

Diese Argumentation führt zu der wichtigen Erkenntnis: „*Das logisch Einfache ist nicht immer das didaktisch Einfache!*“ (Klingberg 1984, S. 69; Herv. i. O. – F. T.; vgl. Tosch 2015). Klingberg macht damit auf die Notwendigkeit „didaktischer Brechung“ und „Abbrüvierung“ aufmerksam und ordnet diese Prozesse in das gesellschaftlich verfasste Menschenbild der DDR ein:

„‚Didaktische Brechung‘ heißt: Einbindung der disziplinspezifischen, fachlogischen Fragestellungen, Intentionen und Strukturen in ein übergreifendes pädagogisch legitimes Konzept der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten.“ (Klingberg 1986, S. 671)

3 Fachdidaktik

Der zweite, diesen Beitrag mitprägende Begriff ist *Fachdidaktik*. Es verwundert nicht, wenn dieser Begriff bei Klingberg weder im Personen- und Sachregister in seiner „Allgemeinen Didaktik“ (vgl. Klingberg 1984) noch in seiner Monografie „Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung“ (vgl. Klingberg 1982) Erwähnung findet, jedoch das Beziehungsgeflecht von Allgemeiner Didaktik gegenüber den „Bereichsdidaktiken“ (vgl. Klingberg 1982, S. 172) zur Ansprache kommt. Generell unterscheidet Klingberg in wissenschaftliche Lehrdisziplinen, Unterrichtsfächer und Unterrichtsdisziplinen; für letztere kommt die Kategorie Fachdidaktik ins Spiel.

„Wissenschaftliche Lehrdisziplinen sind Funktionen der Wissenschaft, ihrer Tradierung und Reproduktion; sie sind in erster Linie der Wissenschaft wegen da. Unterrichtsfächer sind der Lernenden wegen da. Wissenschaftliche Lehrdisziplinen werden ganz überwiegend durch ihre Sachlogik konstituiert; Unterrichtsdisziplinen durch die Logik pädagogisch intendierter und didaktisch verfasster Vermittlungs- und Aneignungsprozesse.“ (Klingberg 1994, S. 71f.; vgl. Kiper/Mischke 2004, S. 154f.)

Erst in seiner späten Veröffentlichung „Lehren und Lernen. Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien“ findet nun auch die Kategorie *Fachdidaktik* eine eigene Ansprache (vgl. Klingberg 1995, S. 133–144). Hier weist Klingberg ausdrücklich drauf hin, dass die

„meisten der in diesem Band versammelten Studien zu systematischen und historischen Fragen der Allgemeinen Didaktik [...] in den achtziger Jahren [des 20. Jhs. – F. T.] entstanden [sind]. Später geschrieben wurden die Abhandlungen über Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik [...]“ (Klingberg 1995, S. 7; vgl. Klingberg 1994)

Anzumerken ist, dass anstelle des Terminus ‚Fachdidaktik‘ in der DDR-Didaktik mit dem Begriff der „Methodik“ der einzelnen (Unterrichts-)Fächer operiert worden ist, demzufolge auch breit entwickelte Methodiken der Unterrichtsfächer an den lehrerbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen originär institutionalisiert waren und diese in einem dichten Kommunikations- und Kooperationsprozess mit der Allgemeinen Didaktik standen. Ohnehin nimmt die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Methode“ im Rahmen einer „Allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts“ in seiner „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ auf immerhin 145 der 406 Seiten einen fundamentalen Raum ein. Klingberg resümiert 1995:

„Allgemeine Didaktik kann – aus ihrer geschichtlichen Erfahrung und ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis – Impulse zur Konsolidierung von Fachdidaktik(en) als wissenschaftliche Disziplinen geben.“ (Klingberg 1995, S. 136)

Dabei ist bemerkenswert, dass er *sechs Impulse* nennt, die nichts an ihrer Aktualität eingebüßt haben.

„Solche Impulse [so Klingberg] können aussehen:

- von der Entfaltung der didaktischen Fragestellung in einem Problemfeld genuin didaktischer Kategorien und Grundrelationen,
- von einer didaktischen Definition des ‚Faches‘ als eines pädagogischen Gebildes, einer Konstruktion *sui generis* im Schnittpunkt bildungstheoretischer, pädagogischer, fachwissenschaftlicher, psychologischer und anderer (nicht zuletzt: bildungspolitischer) Fragestellungen und Verbindlichkeiten,
- von der Einbindung des Didaktischen in die übergreifende Fragestellung des Pädagogischen (z.B. Legitimationsfrage schulischen Lehrens und Lernens),
- vom Diskurs über das Selbstverständnis allgemeiner und spezieller didaktischer Disziplinen als unterrichtswissenschaftlicher Disziplinen pädagogischer Provenienz,
- vom Diskurs über das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik und die Modi ihrer Kommunikation und Kooperation,
- von der Präsenz und Präsentation der (aller) Erziehungswissenschaften im disziplinären Spektrum einer Universität, insbesondere ihrer Stellung, ihrem Rang in der Lehrerbildung.“ (Klingberg 1995, S. 136f.; Herv. i. O. – F. T.)

An dieser Auflistung erscheint bemerkenswert, dass Klingberg die Didaktik in das übergreifende *Gebäude des Pädagogischen/Erziehungswissenschaftlichen* einordnet und dies ebenso für die Fachdidaktik reklamiert:

„Fachdidaktik kann dem Dilemma, entweder von der Fachwissenschaft vereinahmt oder nur ‚angehängt‘ zu werden oder auf schulpolitische, schulorganisatorische und Lehrerbildungsfragen abgedrängt zu werden, nur entgehen, wenn sie sich – bei Anerkennung dieser Abhängigkeiten – ihrer pädagogischen Herkunft, ihrer genuin pädagogischen Fragestellung und ihrer didaktischen ‚Natur‘ immer wieder vergewissert und daraus konsequent ihren Status als unterrichtswissenschaftliche (im weiteren Sinne: erziehungswissenschaftliche) Disziplin ableitet und diesen Status wissenschaftstheoretisch und methodologisch ausbaut.“ (Klingberg 1995, S. 142)

Die Verortung der Fachdidaktik als Disziplin im universitären Kontext – etwa im Ensemble der Professuren eines jeweiligen Faches (z.B. der Chemie) bzw. im Umfeld der pädagogischen/erziehungs-/bildungswissenschaftlichen

Disziplinen wie z.B. am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel (IPN) – machen die Spannweite des damit verbundenen Selbstverständnisses deutlich. Auch mit Blick auf diese Spannung argumentiert Klingberg mit einer eindeutigen Positionierung:

„Eine wissenschaftstheoretische Standortbestimmung von Fachdidaktik, bei der ‚unparteilich‘ ihre Selbständigkeit gegenüber der Fachwissenschaft ebenso postuliert wird wie gegenüber der Erziehungswissenschaft, ist nicht hilfreich, weil sie Fachdidaktik ‚allein läßt‘; sie ist vor allem aber nicht präzise, weil sie den primär pädagogischen Status von Fachdidaktik verfehlt. Bei voller Respektierung der besonderen Beziehung von Fachdidaktik(en) zu ‚ihren‘ wissenschaftlichen (und anderen) Disziplinen darf nicht übersehen werden, daß der Fachdidaktiker – wie alle Didaktiker – seinem wissenschaftslogischen Habitus nach Pädagoge ist. Die Feststellung, daß Fachdidaktiken selbständige wissenschaftliche Disziplinen sind, muß dahingehend präzisiert werden, daß es sich um selbständige pädagogische (im weiteren Sinne: erziehungswissenschaftliche) Disziplinen handelt.“ (Klingberg 1995, S. 142)

Dieses Verständnis von Fachdidaktik zugrunde legend, wird es dann – weiter mit Klingberg argumentiert – auch möglich, den Selbstverständigungsprozess des Fachdidaktischen voranzutreiben. Auch diese Positionierung Klingbergs sei hier ausführlich zitiert, weil sie neben der Verortung zugleich auch eine damit einher gehende originäre disziplinspezifische Perspektive zum Abbild bringt:

„Für die wissenschaftstheoretische Selbstverständigung der Fachdidaktiken ist die deutliche Unterscheidung von Basis- und Bezugswissenschaften von Belang. Die ambivalente Konstellation der Fachdidaktik, die Gefahr, in eine Zwitterposition zu geraten, hat wissenschaftstheoretisch gesehen auch ihren Reiz: Liegt doch gerade in dieser Konstellation die Möglichkeit, sich als Integrationsdisziplin zu etablieren, als Wissenschaft, die – ohne ihren prinzipiellen erziehungswissenschaftlichen Status aufzugeben – disziplinspezifische Fragestellungen integriert, ja synthetisiert. So gesehen ist Fachdidaktik ein hochinteressantes, neues Feld auf der wissenschaftlichen Landkarte mit der Potenz zur modernen Wissenschaft.“ (Klingberg 1995, S. 142)

Fachdidaktik ist heute zweifellos unstrittig als moderne Wissenschaft etabliert. Im Unterschied zu Klingberg würde Bernd Meier sicherlich „seine Fachdidaktik“ – wie viele seiner heutigen Fachkolleginnen und -kollegen – definitorisch zunächst eng an die eigene fachliche Provenienz binden, hier mit der Besonderheit, dass „Wirtschaft – Arbeit – Technik“ sich ja selbst als interdisziplinäres Fach repräsentiert. Erst von dieser fachlichen Expertise her

gedacht, würde sich „seine Fachdidaktik“ des erziehungswissenschaftlichen Impulses vergewissern. Klingbergs hier zweifellos anders akzentuierte Position besteht deshalb, weil mit der Verortung der Fachdidaktik in einen prinzipiell erziehungswissenschaftlichen Konnex die Fragen der Vermittlung und Aneignung oberste Priorität erlangen und damit wissenschaftslogisch auch das Ordnungsprimat bei der Systematik all ihrer damit verbundenen Fragestellungen behalten. So gesehen, liefert also das „Fachliche im Fachdidaktischen“ den je materiellen Stoff (die Repräsentanz der stofflichen Gehalte der Fächerkulturen), an denen die disziplinspezifische Kultivierung und Tradierung des Vermittlungs- und Aneignungsprozesses betrieben wird. Und selbst mit Blick auf die Lehrerbildung argumentiert Klingberg weit-sichtig:

„Auch in der gewissen Problematik der starken Bindung von Fachdidaktik an die Lehrerbildung liegt die Chance, sich eigenständig zu etablieren und – gerade wegen ihrer Integrationsfunktion – eine führende Rolle im berufswissenschaftlichen Spektrum und Zuschnitt der Lehrerbildung zu spielen. Fachdidaktik ist Berufswissenschaft *par excellence* und ein (das?) Zentrum der auf den Begriff ‚Berufswissenschaft des Lehrers‘ angelegten Fragestellungen und Aktivitäten.“ (Klingberg 1995, S. 142; Herv. i. O. – F. T.)

Und weiter: „Fachdidaktik bringt die (ganze) didaktische Fragestellung im Aspekt eines definierten Unterrichtsgegenstandes (-inhalts) zur Sprache“ (Klingberg 1995, S. 143). Diesen Stand – aber auch an die damit verbundenen Konsequenzen – sollte sich die allgemein-didaktische sowie fachdidaktische Diskussion gerade im Rahmen der Profilbildungsprozesse an den Universitäten und ihrer Zentren für Lehrerbildung und Bildungsforschung vergewissern und in die weitere Diskussion einbeziehen.

4 Eine Anmerkung zum Schluss

Lothar Klingberg hat im Kapitel „Didaktischer Prozeß und Didaktik als Lehrgegenstand“ in seinem o.g. Werk „Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung“ konsequenterweise auch zum Verhältnis von Didaktik und Allgemeiner Didaktik festgestellt:

„Das Eigentümliche (und Einmalige) der Didaktik als Lehrgegenstand liegt in der doppelten Präsenz des Didaktischen im hochschuldidaktischen Prozeß: zum einen als Gegenstand der Vermittlung und zum anderen als prozessualer Vollzug. Das Spezifikum der Lehre von Didaktik liegt also in der synchronisierten Präsenz zweier didaktischer Angelegenheiten: Indem der Lehrende Didaktik als wissenschaftlichen Gegenstand vermittelt, befindet er sich selbst in

einem didaktischen Prozeß. Anders gesagt, er führt einen didaktischen Prozeß, dessen wissenschaftlich-stofflicher Inhalt die Didaktik selbst ist.“ (Klingberg 1982, S. 224)

Ich spiegele – mit Klingberg – die Anwendung dieses Satzes auf die synchronisierte Präsenz zweier didaktischer Angelegenheiten in der Hochschullehre von Bernd Meier, die er in Potsdam „lehrend gelebt“ hat: In dem der Lehrende Technologie und berufliche Orientierung, konkretisiert im Feld von Wirtschaft – Arbeit – Technik als wissenschaftlichen Gegenstand vermittelt, befindet er sich selbst in einem didaktischen Prozess. Anders gesagt, er führt einen didaktischen Prozess, dessen wissenschaftlich-stofflicher Inhalt Technologie und berufliche Orientierung, konkretisiert im Feld von Wirtschaft – Arbeit – Technik, selbst sind.

Literatur

- Jank, W.; Meyer, H. (2011): *Didaktische Modelle* [1990] (10. Aufl.). Berlin
- Kiper, H.; Mischke, W. (2004): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim
- Klingberg, L. (1964): *Gegenstand, Aufgaben und Perspektiven der Didaktik*. In: *Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung*, Jg. 19/H. 1, S. 51–56
- Klingberg, L. (1974): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen [1972]*. Frankfurt am Main (Lizenzausgabe)
- Klingberg, L. (1978): *Allgemeine Didaktik und Stufendidaktik*. In: *EOS-Forschung – Informationen*. Potsdam (Pädagogische Hochschule), Heft 1–2
- Klingberg, L. (1982): *Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche*. Berlin
- Klingberg, L. (1984): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen [1972]* (6. Aufl.). Berlin
- Klingberg, L. (1986): *Abkürzung als didaktisches Problem*. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Potsdam*, Jg. 30/H. 4, S. 665–672
- Klingberg, L. (1989): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen [1972]*. (7. Aufl.). Berlin
- Klingberg, L. (1990): *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß*. Berlin
- Klingberg, L. (1994): *Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik*. In: Meyer, M. A.; Plöger, W. (Hg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim, S. 65–84
- Klingberg, L. (1995): *Lehren und Lernen. Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Oldenburg (ZpB – Zentrum für pädagogische Berufspraxis)

- Klingberg, L.; Paul, H.-G.; Wenige, H.; Winke, G. (1968): *Abriß der Allgemeinen Didaktik*. Berlin
- Meyer, H. (2011): Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht. Anmerkungen im Anschluss an Lothar Klingberg. In: *Kentron Extra* (zu den Tagen der Lehrerbildung 2011). *Journal für Lehrerbildung*, Potsdam (Zentrum für Lehrerbildung), S. 6–37
- Ropohl, G. (2009): *Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik [1979]* (3., überarb. Aufl.). Karlsruhe
- Tosch, F. (2015): Nachdenken über (zeitgemäße) Allgemeinbildung: Historische Zugänge – Aktuelle Perspektiven. In: Meier, B.; Banse, G. (Hg.): *Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung. Herausforderungen an das Fach Wirtschaft – Arbeit – Technik*. Frankfurt am Main u.a.O., S. 15–33 (Gesellschaft und Erziehung. Historische und Systematische Perspektiven, Bd. 15)