

Wissenschaftsdidaktik aus wissenschaftsgeschichtlicher und allgemeindidaktischer Perspektive

Rotraud Coriand

Zusammenfassung: *Das wissenschaftliche Personal an den Hochschulen und Universitäten wird auf die akademische Lehre, d.h. auf einen qualitativ wie quantitativ hohen Anteil seiner Berufstätigkeit, nicht vorbereitet. Vor diesem Hintergrund möchte der Beitrag die Diskussion über den Gedanken einer professionellen Vorbereitung auf universitäre Lehre anstoßen. Dafür wird die Didaktik selbst als eine zu lehrende Fachwissenschaft behandelt und den wissenschaftsdidaktischen Fragen nach ihrem Wissenschaftsverständnis, ihrer Lehrweise sowie der Professionalität von Lehre nachgegangen. Anknüpfungspunkte für diesbezügliche Reflexionen bietet Otto Willmanns wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik, die deshalb hier besondere Aufmerksamkeit erfährt.*

Schlagworte: *Allgemeine Didaktik, Wissenschaftsdidaktik, didaktische Wissenschaftstheorie, didaktische Wissenschaftsgeschichte, Otto Willmann*

Die allgemeine, hochschuldidaktische Frage nach der Vermittlungsweise von Wissenschaft an einer Universität führt zwangsläufig zur besonderen, wissenschaftsdidaktischen Frage: Wie lehrt man die Wissenschaft an einer Universität? Die Beantwortung der letzten knüpft am Wissenschaftsverständnis des konkreten Lehrgebiets an und sollte – der didaktischen Logik nach – in Impulse münden, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf ihre spezielle berufliche Teilaufgabe der Lehre vorbereitet werden können. Unabhängig davon, dass ein Nachdenken über die eigene Lehre auch zu einem tiefen Verstehen der zu vertretenden Wissenschaft verhelfen kann, ist die Frage

nach professioneller *Vorbereitung* auf universitäre Lehre eine berechtigte an die (Teil-)Disziplin »Wissenschaftsdidaktik«.

Dieser Diskussionsbeitrag behandelt die Didaktik selbst als eine zu lehrende Fachwissenschaft und geht den drei aufgeworfenen Fragen nach ihrer Wissenschaftlichkeit und Lehrweise sowie der Professionalisierung von Lehre nach. Damit wird in selbstreflektorischer Absicht nach einer Wissenschaftsdidaktik der Didaktik gefragt und zugleich der Versuch unternommen, dem didaktischen Moment der Wissenschaftsdidaktik näher zu kommen.

Einer der wenigen, die die Didaktik wissenschaftstheoretisch zu begründen suchten, war Otto Willmann (1839–1920) – ein Klassiker der Didaktik. Seine wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik bietet Anregungen für Reflexionen über Ideen einer Wissenschaftsdidaktik.

1 Otto Willmanns wissenschaftstheoretische Überlegungen

1.1 Didaktik als Wissenschaft

Otto Willmann geht bei der Entwicklung seiner pädagogischen und didaktischen Positionen auf die wissenschaftstheoretische Fragestellung zurück: Was erhebt die Pädagogik und Didaktik zur Wissenschaft? Bereits in den frühen Prager Vorlesungen als ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik der deutschen Karl-Ferdinands-Universität verdeutlicht er seinen Studenten den Unterschied zwischen pädagogischer Kunstlehre und Erziehungswissenschaft: Eine Kunstlehre sei der Inbegriff von Grundsätzen und Regeln.

»Kunstlehre und Wissenschaft unterscheiden sich darin, daß erstere von etwas *Aufgegebenem*, letztere von etwas *Gegebenem* ausgeht; erstere hat praktische Tendenz, letztere theoretische, die Anwendung ist gleichgültig. [...] Darum ist die Kunstlehre einer Differenzierung unterworfen, welche der Wissenschaft fremd sein muß. Die Pädagogik als Kunstlehre muß Stellung nehmen zur Nationalität, zur Konfession: eine deutsche, französische Pädagogik usw.; eine katholische, evangelische Pädagogik usw.; denn Regeln und Grundsätze werden immer auf Verhältnisse führen. Aber Erziehungswissenschaft kann nicht in diese Differenzierungen eingehen. Ihr ist die Erziehung der Deutschen, der Katholiken Objekt.« (Willmann, 1874/1971, S. 452, Hervorh. i. O.).

Willmann unterscheidet Ebenen der pädagogischen und didaktischen Theoriebildung, indem er die normativ-praktische Ausrichtung einer Kunstlehre im Sinne einer praktischen Sollens-Theorie von der nach Objektivität strebenden und das »Ist« suchenden wissenschaftlichen Theorie abgrenzt. Die damit verbundene wissenschaftstheoretische Frage nach der Bedeutung des Kriteriums »Wahrheit« für die »moralischen Wissenschaften« (Willmann, 1882/1894, S. 65), das für die Naturwissenschaften als gesetzt gilt, beschäftigt Willmann in seinen Schriften permanent. Insbesondere in dem zweibändigen Werk »Didaktik als Bildungslehre« (Willmann, 1882/1894 und 1889/1895) kennzeichnet er sein Wissenschaftsverständnis und zeigt auf, unter welchen Voraussetzungen Pädagogik und Didaktik dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit genügen können: Ihre Untersuchungen müssen – wie andere nach Objektivität strebende, der Natur oder dem Menschen und seiner moralischen Welt zugewandte Forschungen vor ihnen – »die Sehweite suchen, in der die Dinge und Vorgänge als ein Gegebenes, das der Geist in sich nachbilde, erscheinen« (Willmann, 1882/1894, S. 26, Hervorh. R.C.). Den Bedarf einer Weitung der Perspektive sieht er in zwei Richtungen, die für ihn die Geltung von methodologischen Prinzipien hinsichtlich des Anliegens beanspruchen (vgl. Willmann, 1882/1894, S. 43), die »Erziehungs- und Bildungslehre in den Kreis der Socialforschung« (Willmann, 1882/1894, S. 28) zu ziehen:

- a) Erweiterung des individuellen Blicks auf Erziehung und Bildung durch die soziale Betrachtungsweise sowie
- b) Notwendigkeit der historischen Perspektive.

Willmanns Aufdeckung der wechselseitigen Verschränkung von Individuum und Gesellschaft als methodologisch bedeutsam für die Wissenschaftlichkeit von Pädagogik und Didaktik a) lässt ihn zunächst durchaus mit seinen eigenen wissenschaftstheoretischen Ausgangspositionen in Widerstreit geraten, wenn er feststellt: »[M]enschliche Bethätigung [...] behält stets den Charakter der Lösung von Aufgaben [...], und sie ist mit unseren höchsten Interessen zu eng verwachsen, als daß die Betrachtungen darüber jene kühle Objektivität annehmen sollten und könnten, mit welcher wir Naturereignisse verfolgen« (Willmann, 1882/1894, S. 68). Also haben »moralische Wissenschaften« zwangsläufig mit Aufgegebenem zu tun. Willmann präzisiert deshalb das Gegebene, das die Sozialwissenschaften zu erforschen haben. Es besteht in der Ergründung der wechselseitigen Abhängigkeit von »Ist« und »Soll« in der zu untersuchenden menschlichen Tätigkeit.

»Nach dem Wahren forschen und das Rechte suchen fällt hier in eins zusammen. Die Frage: Was ist Erziehung, Bildung? ist gleichbedeutend mit der anderen: Was ist die Vernunft in diesem Thun? welche Ideen liegen ihm zu Grunde und welche Normen entspringen aus diesen? sie kommt also zuletzt hinaus auf die Frage: Was soll Erziehung, Bildung?« (Willmann, 1882/1894, S. 68, Hervorh. i. O.).

Damit rückt die wissenschaftlich nicht zu beantwortende Frage nach den Lebenszwecken bzw. den Zwecken von Bildung und Erziehung nun doch in den Forschungshorizont. Das methodologisch Bemerkenswerte daran ist, wie der empirisch denkende Willmann¹ bereits damals die kritische Dimension in seinen Wissenschaftsansatz einbindet.

Die pädagogische und didaktische Horizonterweiterung durch die historische Perspektive b) begründet Willmann damit, dass Bildung und Erziehung einem Generationenverhältnis entspringen und der »Überlieferung und Angleichung« der »geistig-sittlichen Güter« dienen. Diese Güter sowie »die menschlichen Verbände« sind »ein geschichtlich Gewordenes« und eben deshalb nur durch die Geschichte zu verstehen (Willmann, 1882/1894, S. 53). Darum seien »für das System der Pädagogik und Didaktik [...] Untersuchungen über die Herkunft und Veränderlichkeit der Erscheinungen ihres Gebietes nicht eine Beigabe oder Einlage, sondern ein grundlegendes Element« (Willmann, 1882/1894, S. 65). Alle »moralischen Wissenschaften« – nicht nur Pädagogik und Didaktik – bedürfen zur »Erkenntnis des Wesens des *Rechtes*« die Erforschung dessen, »was *Rechtes* war und ist, und ohne Hinblick auf die geschichtlichen Gestaltungen des Rechts sind die Versuche seiner Ableitung aus der menschlichen Natur, seiner Konstruktion aus der Idee schwankend und unverbürgt« (Willmann, 1882/1894, S. 65, Hervorh. i. O.). Anregungen für seine wissenschaftstheoretischen Überlegungen holt sich Otto Willmann bei den an den Universitäten längst etablierten Staats- und Rechtswissenschaften, insbesondere in den Arbeiten des Wiener Universitätsprofessors und Verwaltungsrechters Lorenz von Stein (1815–1890):

¹ Wolfgang Brezinka charakterisiert Willmann als den ersten, der die Pädagogik als empirische Sozialwissenschaft skizzierte und methodologisch zu begründen versuchte. Willmann habe erstmals »die Pädagogik als eine erklärende Sozialwissenschaft von der Wirklichkeit der Erziehung« gegen die Praktische Pädagogik scharf abgegrenzt (Brezinka, 2003, S. 25 f.).

»Die vollständige Rechtslehre erforscht Gegebenes und stellt zugleich Normen auf; sie geht empirisch-historisch und zugleich postulatorisch vor, da ihr Augenmerk letztlich die praktische Anwendung zu bilden hat. [...] So hat sie, was die Pädagogik zu suchen angewiesen ist: Verknüpfung von System, Geschichte und Leben, von empirischem Verfahren, normativer Befugnis und praktischer Tendenz« (Willmann, 1913, S. 10).

Hier spricht Willmann zudem ein drittes methodologisches Prinzip c) an, unter dem ein »Wissensbetrieb zur Wissenschaft« wird. Es sei das

»Vordringen zur Gesamtansicht des *Systems* und zu der das Einzelwissen netzartig durchziehenden und verknüpfenden *Methode*. [...] Jede Wissenschaft hat einen *Erkenntnisbestand*, an dessen Erarbeitung Generationen [...] ihre Kraft gesetzt haben. Derselbe umfasst zwei einander ergänzende Elemente: *Begriffe* und *Sätze*. Letztere werden auch *Wahrheiten* genannt; doch müssen auch die Begriffe wahr, d. i. dem durch sie gedachten Wirklichen entsprechend sein, und es ist die *Wahrheit*, d.h. die Übereinstimmung unserer Erkenntnis mit der Wirklichkeit, der Leitstern der ganzen Wissenschaft, wie die Schönheit der Leitstern der Kunst, das Gute der Leitstern der Lebensgestaltung.« (Willmann, 1898, S. 8 f., Hervorh. i. O.).

Ihm geht es um die nicht endende Arbeit an den Fachbegriffen, ihr In-Beziehung-Setzen in Fachsystematiken zum Zweck der Möglichkeit einer ordnenden Sammlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie zum Zweck der Orientierung im eigenen Wissenschaftssystem und in Beziehung zu den anderen Wissenschaftssystemen.

1.2 Didaktik als *Bildungswissenschaft*

Für die Entwicklung der heutigen Hochschuldidaktik ist meines Erachtens ein bis heute geltendes Alleinstellungsmerkmal der Didaktik Willmanns von Bedeutung: seine Unternehmung der systematischen Abgrenzung der Didaktik von der Pädagogik.

Willmanns Anliegen, die Didaktik »zu einem besonderen, in sich geschlossenen Untersuchungsgebiete« (Willmann, 1882/1894, S. 85) zu erheben, ergibt sich aus seiner Unterscheidung der Begriffe »Erziehung« und »Bildung«. Wenngleich Willmann (1882/1894, S. 23 ff.) Erziehung und Bildung in engem Zusammenhang erläutert, Pädagogik und Didaktik als »Schwesterdisciplinen« (S. 28) charakterisiert, so bestehe dennoch »ein genügend befestigter

Unterschied zwischen Erziehung und Bildung« (S. 24): Die Erziehung, von ihm als ein sittliches »und darum bewußtes Thun« definiert, gehe von »der Persönlichkeit aus, in eine andere, eine werdende Persönlichkeit hinein« (Willmann, 1882/1894, S. 18). Der Zögling befindet sich in einer Art *Objektposition*, d.h. die Initiative liegt nicht beim Zögling. Vielmehr wird bei Erziehung etwas zweckgebunden an ihn herangetragen und darauf hingearbeitet, dass er sich entsprechend verhält. Bildung hingegen sei »inneres geistiges Gestalten« (S. 21) und darum »Arbeit« (S. 22) des sich bildenden Subjekts sowie derer, die Bildung ermöglichen. Die sittliche Absicht, die auf adäquates *Handeln* des Adressaten gerichtet ist, schreibt Willmann der Erziehung zu; demgegenüber stellt er die Bildung als eine besondere *geistige* Anstrengung dar, die »über den bloßen Kenntnis- und Fertigkeitserwerb« (Willmann, 1882/1894, S. 22) hinausgeht. Erziehung sei sittliche, Bildung geistige Assimilation (S. 24). Das »Erziehungswerk« ist zeitlich begrenzt und schließt mit dem »Reifen der Vernunft« ab. Die »Bildungsarbeit« überschreitet Erziehung und »kann das ganze Leben erfüllen« (Willmann, 1882/1894, S. 24, Hervorh. i. O.). Demzufolge sei der Gegenstand der Pädagogik »die Erziehung der Jugend« und der der Didaktik »die Bildung der Menschen« (S. 27).

Das Verhältnis der Didaktik zu ihrer »Schwesterdisciplin« wie auch zu den Nachbardisziplinen Psychologie und Ethik bestimmt er folgendermaßen: Obgleich *Pädagogik* und Didaktik – so die Position Willmanns – zwar »derselben Sphäre« angehören: nämlich »der Gesamtheit der Vermittelungen, welche der Lebenserneuerung des sozialen Organismus dienen« (Willmann, 1882/1894, S. 82), so erscheinen sie dennoch innerhalb dieser Sphäre als gleichberechtigte Gebiete mit unterschiedlicher Fokussierung: Die Aufgabe des Erziehungswesens bestehe in der »stellvertretenden Fürsorge für das werdende sittliche Leben«. Es wird bestimmt »durch das Ethos und die Formen des häuslichen und des öffentlichen Lebens, durch die sociale Gliederung und Sitte der Gesellschaft« (Willmann, 1882/1894, S. 24); das Bildungswesen hänge vor allem ab »von der geistigen Thätigkeit, wie sie in Sprache und Sprachkunst, Glauben und Wissen, Kunstschaffen und Forschung sich äußert«. Zur Problemlösung stütze sich die Didaktik auf den Teil der *Psychologie*, der sich mit den psychischen Tätigkeiten beschäftigt, die den »Gesichtskreis« konstruieren, sowie mit den Anlagen und Geistesrichtungen, die ihm sein individuelles Gepräge geben. Die Didaktik nutze die psychologische »Lehre von der Erkenntnisthätigkeit« sowie die psychologischen »Untersuchungen über die intellektuellen Typen« (Willmann, 1882/1894, S. 84); im Vergleich zur Pädagogik stehe die Didaktik in einer entfernteren Beziehung zur *Ethik*:

»Beide haben es mit Wertbestimmungen, Motiven, Aufgaben, Gütern, sowie mit Elementen der sittlichen Persönlichkeit zu thun, aber die Pädagogik hat die werdende sittliche Persönlichkeit [...] zu verfolgen; [...], während die Didaktik sich darauf beschränken kann, die sittlichen Lebensaufgaben als den Abschluß und gleichsam die Einfriedigung der geistigen Strebungen, mit denen sie sich beschäftigt, hinzustellen.« (Willmann, 1882/1894, S. 84).

Dafür benötigt die Didaktik philosophische Disziplinen, die die Pädagogik eher nicht tangieren: die »Logik als Methodenlehre des Denkens« sowie die »Erkenntnistheorie oder Wissenschaftslehre als Lehre von der Erzeugung des geistigen Inhaltes« (Willmann, 1882/1894, S. 84 f.).

Willmann diskutiert zudem das Verhältnis der Didaktik zu den *Fachwissenschaften* schlechthin und beschreibt das Dilemma, dass die Didaktik in der Konkretisierung nicht auf ihre Anwendungsfelder bzw. den fachwissenschaftlichen Zuschnitt verzichten kann, zugleich aber um ihre Eigenständigkeit bemüht bleiben muss, um nicht oberflächlich und trivial zu erscheinen. Aus dem universellen Charakter der Bildung kann nicht auf die nicht einzulösende Forderung an die Didaktik geschlossen werden, »in so disparaten Gebieten bis zu fachlicher Sachkenntnis und Meisterschaft vorzudringen« (Willmann, 1882/1894, S. 85). Der von ihm wahrgenommenen aufkeimenden Folgerung, dass nur die Nähe zur Fachwissenschaft den didaktischen Aussagen Gültigkeit verleihen würde und dass deshalb besser daran getan wäre, die »einheitlich[e] Didaktik durch Aufteilung ihrer Aufgaben an die einzelnen Wissenschaften« (Willmann, 1882/1894, S. 87) aufzulösen, setzt er entgegen:

»[D]ie Teile in der Hand zu behalten und auf das geistige Band zu verzichten, ist kaum irgendwo unzulässiger als bei den Aufgaben der Bildung und der Bildungslehre. Hier kann keine Specialarbeit von der Anwendung genereller Bestimmungen absehen [...]. Eine Kollektivarbeit ohne gemeinsame leitende Grundsätze wäre ein dem Endzwecke wenig entsprechendes Aggregat; solche Grundsätze aber sind nicht anders als durch eigens darauf gerichtete und weitgreifende Reflexion festzustellen.« (S. 88).

Auf die heutige Zeit übertragen ist die Allgemeine Didaktik eine grundlagenorientierte Teildisziplin der Didaktik.² Aus ihrer Grundlagenorientierung erwächst – in Anlehnung an Armin Bernhard (2011, S. 13 f.) mit Bezug auf die

2 Ob die Didaktik als grundlagenorientierte Teildisziplin der *Erziehungswissenschaft* auf der Grundlage eines Erziehungsbegriffes, dem allgemein die Ermöglichung von Bildung innewohnt und der nicht lebenszeitlich auf Kindheit und Jugend begrenzt bleibt,

Allgemeine Pädagogik – die Aufgabe, dass sie dem »spezialistischen« Zerfall der Disziplin entgegenwirkt. Dabei steht die Allgemeine Didaktik weder in einem »präskriptiven noch in einem additiven Verhältnis« (Bernhard, 2011, S. 13) zu den spezifisch ausgerichteten Didaktiken, sondern forscht an einem Angebot eines gesamtdisziplinär bestimmten Reflexionsrahmens, in welchem die Frage- und Problemstellungen der ihr systematisch nahestehenden Teildisziplinen vergleichend zusammengeführt werden können. Das gelingt nicht hierarchisch, sondern nur im wechselseitigen Austausch – hier in dieser Buchreihe als konkrete Initiative von Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschafts- didaktik.

Mit den skizzierten methodologischen Positionen legt Otto Willmann eine wissenschaftstheoretische Basis für die Entfaltung der Didaktik als Bildungswissenschaft. Abbildung 1 zeigt die systematische Grundstruktur der Didaktik, die er in der zweibändigen »Didaktik als Bildungslehre« entwirft und ausgestaltet (vgl. dazu Willmann, 1882/1894, S. 96 ff.).

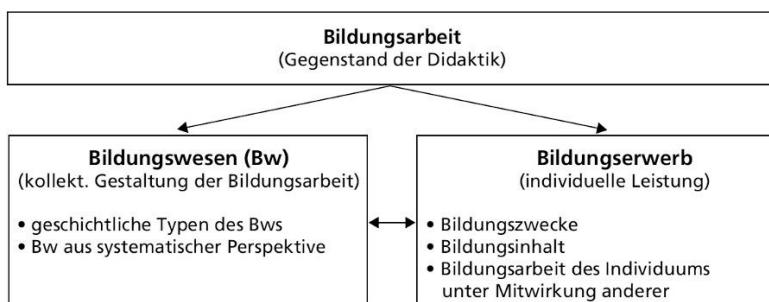


Abb. 1: Zur systematischen Struktur der Didaktik als Bildungswissenschaft nach Willmann (aus: Coriand, 2022, S. 84)

Die Bildungsarbeit – der Gegenstand der Didaktik – unterteilt er, um einerseits ihrer »kollektiven Gestaltung« und andererseits ihren »individuellen Erscheinungen« Rechnung zu tragen, in das »Bildungswesen« und den »Bildungserwerbe«, wie er durch den Einzelnen geschieht« (Willmann, 1882/1894,

systematisch entfaltet wird (vgl. Coriand, 2017) oder als eigenständige Disziplin mit dem Fokus auf Bildung (Willmann), das soll hier nicht weiter thematisiert werden.

S. 96). Die Reihenfolge der Behandlung beider Aspekte der Bildungsarbeit wird demzufolge ebenfalls von »der die individuelle und die sociale Ansicht verknüpfenden Methode« (Willmann, 1882/1894, S. 43) determiniert, weil Bildungswesen und Bildungserwerb nur in ihrer Wechselbeziehung verstanden werden können. Somit entfaltet Willmann (1882/1894, S. 97) die Themen »Bildungswesen« und »Bildungserwerb« nicht einfach nacheinander, sondern umrahmt die Lehre vom Bildungserwerb mit den Ausführungen zum Bildungswesen, wobei er zugleich die – von ihm als grundlegend erachtete (S. 53) – historische Dimension berücksichtigt: Dem historischen Teil zum Bildungswesen ist der gesamte erste Band gewidmet.

Damit entwickelt Otto Willmann einen systematischen Ansatz, der allgemeindidaktischen Charakter trägt und – so meine These – heutiges systematisches Denken über Didaktik weit überschreitet. Mittels des von ihm vertretenen methodologischen Prinzips der Verschränkung von individueller und sozialer Betrachtungsweise auf Bildung und Erziehung eröffnet er Möglichkeiten der Erforschung von Lehre und Unterricht in Abhängigkeit ganz unterschiedlicher, z.B. institutioneller, Rahmenbedingungen und Zielsetzungen. So entfällt beispielsweise in Willmanns Bildungslehre die heute die Erziehungswissenschaft dominierende systematische Engführung, die Allgemeine Didaktik als Teilbereich der Schulpädagogik und damit als eine spezielle, auf Schule ausgerichtete, Didaktik zu behandeln. Was demzufolge aktuell fehlt, ist eine konsequent an der Institution »Schule« ausgerichtete Didaktik, die ähnlich der Hochschuldidaktik als eine Institutionendidaktik (vgl. dazu Reinmann & Rhein, 2022, S. 14) gedacht und als solche auch mit einem entsprechenden Begriff – z.B. »Didaktik der Schule« – belegt wird. Dieses Defizit resultiert nicht zuletzt aus der Geringschätzung von Diskussionen über systematische Fragen innerhalb der Erziehungswissenschaft, oder wie Klaus Prange zusammenfassend titelt: »Fehlanzeige: Pädagogische Systematik« (Prange, 2001).

Otto Willmann unterscheidet in seiner didaktischen Fachsystematik zwischen Lehrenden an Universitäten und Unterrichtenden an Schulen bzw. zwischen Lehre und Unterricht: Abgesehen davon, dass der Mensch auch ohne Lehren lernt, zieht nicht jedes Lehren auch ein entsprechendes Lernen nach sich, denn das setze beim Lerner den Willen zur Aneignung voraus. »Wenn mit dem Lehren die Obsorge verbunden ist, daß ihm der Wille zu lernen entspreche, so nennen wir es *Unterrichten*.« Im Unterricht sei die »lehrende Thätigkeit gesteigert, verdichtet; zu dem Darstellen kommen das Einprägen, Einüben,

Abfragen, Verbessern und verwandte Operationen hinzu«; zudem werde angeordnet, aufgegeben, kontrolliert usw.

»Die Universität ist die Stätte der Lehre, die Schule die des Unterrichts. Der Dozent hat seine Wissenschaft zu lehren wohl mit Rücksicht auf seine Zuhörer, aber ohne Verantwortung für deren Fortschritte. Die Aufgabe des Schulmannes geht über das Lehren hinaus [...]; er hat zugleich für die Aneignung des Lehrstoffes durch die Schüler zu sorgen und die dazu dienenden Mittel anzuwenden [...]. Der Lehrende macht einen Inhalt des Wissens oder Könnens zugänglich; der Unterrichtende arbeitet denselben in die Köpfe der Schüler hinein. [...] Es giebt eine *Kunst* zu lehren, der Unterricht hat außerdem eine *Technik*, und der Unterrichtende soll sich auf beide verstehen.« (Willmann, 1889/1895, S. 193, Hervorh. i. O.).

Lehren – so Otto Willmann (vgl. 1904, S. 137) – bedeutet lediglich die Darlegung eines geistigen Inhaltes. Es schließt nicht die Verantwortung für dessen Aneignung ein, denn die Dozenten der Universität hätten »im Auffassen geübte und gereifte Hörer« vor sich, »die für den Wert des Dargebotenen Verständnis besitzen«. Der Lehrer oder die Lehrerin hingegen habe darüber hinaus den Lehrinhalt für »eine erst werdende Intelligenz fruchtbar zu machen und durchgängig zu kontrollieren, wieweit dies gelungen ist« (Willmann, 1904, S. 137).

2 Wissenschaftsdidaktik lehren? Exemplarische Überlegungen anhand einer Wissenschaftsdidaktik der Didaktik

Willmann – im Österreich seiner Zeit auch ein von Bildungspolitikern geschätzter Experte in Angelegenheiten der Lehrerbildung (vgl. Coriand, 2022, S. 71–77) – verdeutlicht also, dass sich Lehrerinnen und Lehrer an Schulen sehr viel intensiver der Lehraufgabe zu widmen haben als Lehrende an Universitäten, die in erster Linie wegen ihrer fachlichen Expertise als Forschende berufen oder angestellt werden. In Anbetracht dessen, dass an den Universitäten selbst die pädagogisch-didaktische Berufsvorbereitung der künftigen Gymnasiallehrer höchstens eine Randstellung einnahm, kam eine Vorbereitung von Wissenschaftlern auf ihre Lehraufgaben überhaupt nicht in Betracht. Aber die Diskussion darum hatte begonnen: Beispielsweise legte Heinrich Gustav Brzoska (1807–1839), ein direkter Schüler Johann Friedrich Herbarts (1776–1841) und später außerordentlicher Professor für Philosophie der Universität Jena, einen Entwurf zur Anlage pädagogischer Seminare auf

der Universität insbesondere für angehende Lehrer und Theologen vor (Brzoska, 1836/1887). Im dort dargestellten Konzept pädagogischer Bildung geht er so weit, dass er sehr wohl die Universitätsgelehrten zu den Übungen des pädagogischen Seminars mit folgender Begründung verpflichten will:

»Unter denselben Bedingungen wie der Theolog als Fortbildner der Menschen, daß er nämlich die moralische Bildung von dort weiter fortzusetzen hat, wo die Schule sie endete, steht der akademische Lehrer in wissenschaftlicher Beziehung. Auch dieser muß einen großen, und gewiß den bedeutendsten Teil der Nation in der Erkenntnis weiter fortführen, und zwar von dem Punkte, den er in ihr auf der Schule erreichte, bis zum selbständigen Urteil und zu einer zum Selbstforschen hinreichenden Kraft gelangt. Natürlich muß ihm also auch genau der Punkt der Bildung, welchen die Schule erreichen ließ, bekannt sein, und er muß als Lehrer seinen Unterricht methodisch einzurichten verstehen, er muß mit der Fassungskraft seiner Zuhörer vertraut sein, und Gewandtheit und Sicherheit im Ausdruck seiner Gedanken besitzen.« (Brzoska, 1836/1887, S. 120).

Die Praxis der Universitätslehre spiegelte seiner Ansicht nach diese Qualität nur bedingt wider. In der »Teilnahme an den Übungen eines pädagogischen Seminars« sieht Brzoska (1836/1887, S. 121) eine effektive Methode, um den akademischen Lehrer mit der nötigen »Lehrgeschicklichkeit auszurüsten«, anstatt ihn – zum eigenen Nachteil und zum Nachteil der Schule – zu »zwingen, vor seiner akademischen Laufbahn erst lange Zeit an einer Schule aufs Geratewohl zu arbeiten«. Die Schrift Brzoskas wurde übrigens von Herbart rezensiert. Dessen Urteil fällt zwar insgesamt wohlwollend aus, wenngleich er zu bedenken gibt:

»Einem Schriftsteller nun, der von der Einrichtung eines pädagogischen Seminars handelt, kann es leicht begegnen, daß er Forderungen aufstellt, die sich auf dem Papiere gut ausnehmen, in der Praxis aber kaum ausführbar sind. [...] Dem Vorwurfe, die Forderungen zu hoch zu spannen, wird das angezeigte Buch schwerlich entgehen.« (Herbart, 1837/1989, S. 317).

Herbart wusste um die Schwierigkeiten; hatte er sich in Königsberg doch selbst intensiv um die Einrichtung eines pädagogischen Universitätsseminars bemüht.

Mit einem Verweis auf Hans Schmidkunz (1863–1934) als Begründer der »Hochschulpädagogik« unterstützt Willmann ebenfalls das Engagement, »den Lehrbetrieb der Hochschule überhaupt nach pädagogischen, eigentlich

didaktischen, Gesichtspunkten einzurichten« (Willmann, 1913, S. 12). Er teilt die Bedenken, dass die Universitätsgelhrten »bei ihren Vorträgen lediglich die Sache im Auge haben, aber nicht die Bedürfnisse der Hörer, also wohl eine Methode der Forschung einhalten, aber keine Methode des rationellen Lehrverfahrens« (Willmann, 1913, S. 12 f.). Es gäbe aber auch entgegengesetzte Anstrengungen, nämlich den Forscher gänzlich von der Lehrtätigkeit zu befreien. Darin läge jedoch eine grobe Verkennung des Prinzips »Docendo discimus« (Willmann, 1913, S. 13). Für Willmann ist klar, dass gegen »die Forderung einer Hochschuldidaktik« immer geltend gemacht werden würde, »daß der Gedanke verstiegen sei, da sich der Gelehrte nicht Normen für seinen Vortrag aufdrängen lassen könne und nicht abzusehen sei, wer so kühn sein würde, solche aufzustellen« (S. 13). Dennoch bringt Willmann eine Instanz ins Spiel, die für alle Lehrenden maßgebend sein sollte: »die Logik« der auf den »Unterricht angewandte[n] Methodenlehre«; an sie haben sich diejenigen zu halten, die »denken lehren« wollen: »Kenntnis der Logik und [...] Schulung darin sollte ein alle Kategorien des Lehrstandes vereinigendes Band sein« (Willmann, 1913, S. 13).

Die Diskussion um die Bedeutung von universitärer Lehre ist inzwischen vielschichtig, konstruktiv und vor allem – im positiven Sinne – selbstverständlich geworden; zudem ist die Hochschuldidaktik in den verschiedensten institutionellen Formen und Zentren an den Universitäten präsent. Trotzdem scheint es so, als ob die unmittelbaren praktischen Konsequenzen hinsichtlich der didaktischen Qualifizierung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vergleichsweise gering ausfallen. Obwohl in hohem Maße Weiterbildungsmöglichkeiten für Hochschullehre angeboten werden, liegt es letztlich im Vermögen der einzelnen akademischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, neben Lehre, Forschung/Qualifizierung und akademischer Selbstverwaltung Zeitfenster zu finden, um die Angebote nutzen zu können. Vielfach bleiben sie, was ihre akademische Lehre anbelangt, Autodidakten; sie werden auf diesen – quantitativ wie qualitativ nicht unbeträchtlichen – Teil ihres Berufes nicht vorbereitet. Sicher ließe sich hier nachvollziehbar einwenden, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf dem Gebiet ihrer Forschungen so ausgewiesen sind, dass sie Lehre als systematischen Gedankengang zu konzipieren verstehen. Darin üben sie sich beispielsweise durch ihre Publikationsaktivität, denn zu publizieren heißt, den Leser über die eigenen Forschungen und Erkenntnisse mit dem Anspruch, verstanden zu werden, zu »belehren«. Das geschieht u.a. adressatenspezifisch – je nachdem, ob man sich in einem Fachartikel dem fachlich gebildeten Nutzer oder einer allgemein interessier-

ten Öffentlichkeit zuwendet. Damit wird zweifellos ein wesentliches wissenschaftsdidaktisches Prinzip insbesondere für Vorlesungen bedient: das Prinzip der Systematik. Gerade die jedes Universitätsfach konstituierende und unaufhörliche systematische Arbeit insbesondere an den Fachbegriffen und der damit verbundenen Fachstruktur wird in der Regel hier wieder aufgenommen, was auf die Forschung zurückwirkt. Man blickt – z.B. während der Vorlesungsvorbereitung – vom eigenen Spezialgebiet auf, um fachlich wieder großräumiger zu denken. Die Vergewisserung des systematischen Ortes der eigenen Forschungen sowohl in der fachlichen Innen- wie auch Außenperspektive tritt in den Vordergrund; die (Forschungs-)Lücken im System scheinen auf. Die Berücksichtigung des systematischen Prinzips in der Lehre stellt eine gute Gelegenheit dar, den eigenen Zugang zu den inhaltlichen Zusammenhängen und Strukturen des zu vertretenden Faches für sich und im Dialog mit anderen festzuhalten – vor allem aber für die Orientierung der Studierenden im Fach.

Dessen ungeachtet bleibt – angesichts einer sich immer stärker etablierenden Wissenschaftsdidaktik – die Frage offen: Welche Möglichkeiten sind umsetzbar, mit künftigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen bereits während ihres Studiums über konkrete wissenschaftsdidaktische Forschungsergebnisse ins Gespräch zu kommen? An solche Möglichkeiten soll sich abschließend thesenhaft aus der Perspektive der allgemeindidaktischen Lehre angenähert werden.

Die Allgemeine Didaktik hat, wie die Fachdidaktiken, im Vergleich zur Wissenschaftsdidaktik einzelner Disziplinen den Vorzug, dass sie zumindest für die Lehrenden an Schulen Bestandteil der Studienprogramme der Lehramtsanwärter ist. D.h. die Berufsanforderung der Lehrtätigkeit ist in diesen Fällen anerkannt. Das bedeutet aber nicht, dass diejenigen, die Didaktik an den Universitäten lehren, auch tatsächlich selbst auf eine Lehrtätigkeit professionell vorbereitet wurden. Es stellt sich demzufolge hier ebenfalls das Problem, das jedoch kaum thematisiert wird: Wie lehrt man eigentlich Didaktik an einer Hochschule³ bzw. gibt es eine Didaktik der Lehre von Didaktik als

³ Klaus Prange (1939–2019) ist einer der wenigen, die einen Vorschlag unterbreiteten, wie die Pädagogik und mit ihr die Didaktik an einer Hochschule im Rahmen der Vorbereitung auf unterschiedliche pädagogische Berufe gelehrt werden könnte. Er betrachtet in seinem »Werkstatt-Modell« Pädagogik und Didaktik als Anwendungsfall auf sich selbst (vgl. Prange, 1991).

Wissenschaft?⁴ Es macht einen Unterschied, ob in den didaktischen Lehrveranstaltungen die Praxisfragen nach der Unterrichtsplanung und -gestaltung dominieren, oder ob diese Fragen eingebettet werden in die Didaktik als Wissenschaft, um sich eben auch kritisch zu unterschiedlichen didaktischen Ansätzen und empirischen Studien verhalten, um die ihnen innewohnenden Erziehungs- und/oder Bildungsauffassungen erkennen und ggf. für sich erschließen oder ablehnen zu können. Es macht einen Unterschied, ob der Jena-Plan in seinen methodischen Kernelementen unreflektiert in die Unterrichtspraxis übernommen wird oder, ob man sich bewusst für dieses Konzept entscheidet, d.h. in Kenntnis z.B. seiner erziehungstheoretischen Einbettung in die »Führungslehre des Unterrichts« seines Erfinders Peter Petersen (1937). Es macht ebenfalls einen Unterschied, ob ich mich in meiner konkreten Unterrichtsmethodenwahl durch John Hatties (2015) Konzept des »Visible Learning« bestärkt fühle, oder ob ich vertiefend die von ihm vorgenommene Bewertung der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich ihrer Methodenwahl, die er auf der Basis der Ermittlung von Effektstärken trifft, mittels didaktischer Begriffskenntnis und systematischem Verständnis erkenne und fachkompetent hinterfrage (vgl. dazu Coriand, 2022, S. 21–25).

Unter Zugrundelegung des Motivs der Förderung des Verstehens von Lehre halte ich folgende Aspekte für die Lehre einer (Allgemeinen) Didaktik als Wissenschaft für überlegenswert, praktikabel und diskussionswürdig. Sie haben exemplarischen Charakter, denn sie betreffen der Natur der Sache nach in erster Linie die Studiengänge, in denen die Didaktik zum Bestandteil der Lehre gehört; das sind aktuell die Lehramtsstudiengänge sowie das erziehungswissenschaftliche Studium als Haupt- und Nebenfach (vgl. Coriand, 2022, S. 174 ff.):

- a) Alle Lehrenden und Unterrichtenden machen die Erfahrung, dass Lehr- und Erziehungsvorgänge Prozesse mit unsicherem Ausgang darstellen. Zwischen der Lehr- bzw. Unterrichtsabsicht, dem Lehren oder Unterrichten sowie dem Lehr- bzw. Unterrichtserfolg besteht kein linearer Zusammenhang. Die ersten Begegnungen mit der noch unbewussten Komplexität des gewählten Berufs einschließlich der nicht ausbleibenden Misserfolgerlebnisse im pädagogisch-didaktischen Handeln, lassen oft am Sinn der pädagogischen und didaktischen Theorie zweifeln, denn –

4 Dietrich Benner verfasste 2020 einen »Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik« mit dem Fokus auf Lehrerbildung.

und diese Erfahrung ist zu Recht omnipräsent – sie hilft nicht, den Augenblick zu beherrschen. Auch die Existenz einer Vielzahl verschiedenartiger didaktischer Theorien und Studien ist dem besonderen pädagogischen Theorie-Praxis-Problem geschuldet. Dieses sollte sehr viel mehr an den Hochschulen und Universitäten zum Thema gemacht werden, um die künftig Lehrenden in ihrer Arbeit am eigenen professionellen Anspruch zu unterstützen, sie in ihren individuellen Entscheidungen zu bestärken und zu ermutigen, den eigenen subjektiven Theorien wissenschaftlich reflektiert nachzugehen. Dafür sollte das Studium Gelegenheiten bieten, die die Studierenden fordern, sich ein eigenes Urteil als Basis des Handelns zu bilden.

- b) In Kenntnis der verschiedenen pädagogisch-didaktischen Theorieebenen sollten die Studenten und Studentinnen exemplarisch Angebote zur Auseinandersetzung mit didaktischen Modellen und Studien unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Zugänge erhalten sowie – das ist ebenfalls nur exemplarisch möglich – mit praktischen Folgen in Gestalt von Unterrichtskonzepten konfrontiert werden. Das systematische Gerüst dafür kann ein didaktisches Mehrebenen-Modell (vgl. Coriand, 2017) bilden. Es macht auf den Ebenen der Theorien zweiten und dritten Grades je beispielhaft mit fachlich unterschiedlichen Antworten auf die Grundfragen der Didaktik bzw. auf der Suche nach der »richtigen« Lehrart bekannt in der Absicht, auf der Ebene der subjektiven Theorien (Theorien 1. Grades) zur Reflexion der eigenen Lehrtheorien oder zu neuen Überlegungen anzuregen.
- c) Einblicke in die pädagogische und fachwissenschaftliche Wissenschaftsgeschichte während des Studiums ermöglichen es, an die Stellen in der Menschheitsgeschichte zurückzukehren, die einst Auslöser für Fragen und ein bestimmtes Erkenntnisstreben waren, um daran eigene Ideen zu entwickeln, wie Lerner im Unterricht bzw. Studierende in den universitären Lehrveranstaltungen in eine Erkenntnis- oder Verstehenssituation gebracht werden können.
- d) Neben der Absolvierung von pädagogisch-didaktischen Praktika ist es realisierbar, die Lehrveranstaltungen – ähnlich dem Werkstatt-Modell Klaus Pranges (1991) – nicht nur als reine Veranstaltung zur Übermittlung und Aneignung von Fachwissen zu betrachten, sondern sie darüber hinaus als pädagogisch-didaktische Situationen zu erkennen. Ein diesbezüglich einfaches und zugleich naheliegendes Beispiel wäre der Vortrag, der von Studierenden in den Seminaren erwartet wird; er stellt einerseits einen rein fachlichen Leistungsnachweis dar, andererseits aber ebenso eine

pädagogisch-didaktische Situation mit dem Anspruch, die Kommilitonen mit der Gestaltung des Vortragens für das Thema zu motivieren und zum vertiefenden Studium zu bewegen. Umgekehrt lässt sich die Perspektive der Adressaten einbeziehen, indem sie aufgefordert werden, ein Feedback zu geben – und zwar in einer Weise, die ebenfalls zur pädagogisch-didaktischen Situation wird, weil sie eine sprachliche Form zu finden haben, in der ihre Kritik sachlich und respektvoll zugleich wirken soll.

Dass die Didaktik nicht nur eine Aufgabe in der direkten Vorbereitung auf die berufsmäßige Lehre zu erfüllen hat, wird in den unterschiedlichen Perspektiven und Forschungsergebnissen zur Wissenschaftsdidaktik offenkundig, die die Diskussionsbeiträge in den vorausgegangenen beiden Bänden zur Wissenschaftsdidaktik entfalten. Unabhängig davon, ob ein Lehrberuf angestrebt wird oder nicht, enthält der didaktische Blick auf die Wissenschaften relevante Denkanstöße u.a. für ein bewussteres Studieren, für ein tieferes Verständnis des gewählten Studienfaches und seiner Bedeutung für das eigene Weltbild, das das spätere professionelle Handeln und Forschen als Physiker, Chemikerin, Psychologe oder Historikerin beeinflussen wird. Deshalb gehören Anstrengungen in unsere Zeit, die neben den Hochschullehrenden bereits die Studierenden als Adressaten von Wissenschaftsdidaktik beachten und nach Möglichkeiten suchen, wie solche Impulse den Studentinnen und Studenten schon im Fachstudium diskursiv zugänglich gemacht werden können. In dem Kontext ist nicht zu vergessen: Studierende evaluieren regelmäßig die von ihnen erfahrene Lehre, d.h. sie erleben im besten Fall die Vorlesungen, Seminare, Übungen nicht als etwas, dem sie einfach ausgesetzt sind, sondern sie werden durch diese Reflexionsmöglichkeit aus Adressatenperspektive ein Stück zu Mitgestaltern. Es ist erwartbar, dass eine solche Form der Beteiligung an Lehre mittels wissenschaftsdidaktischer »Brille« auf eine andere qualitative Stufe gehoben wird. Das sind alles Gründe, um bereits in den Studienplänen Raum für ein Didaktikum – gemeint ist eine wissenschaftsdidaktische Lehrveranstaltung – zu schaffen. Zugleich wäre es für diejenigen, die als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Universitäten verbleiben oder später zurückkehren, ein Schritt in Richtung einer Vorbereitung auf universitäre Lehraufgaben. Das sollte keine von den Forderungen sein, die sich nur »auf dem Papier gut ausnehmen«.

3 Literatur

- Benner, D. (2020). *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bernhard, A. (2011). *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brezinka, W. (2003). *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bd. 2. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Brzoska, H.G. (1836/1887). *Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung*. Leipzig: Barth.
- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Coriand, R. (2022). *Didaktik in Modellen. Verstehen lehren – Lehren verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herbart, J.F. (1837/1989). Brzoska, Dr. Heinr. Gust., Prof. an der Universität zu Jena, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, und ihre zweckmäßige Einrichtung – Leipzig, bei Barth, 1836. XII u. 350 S. Oct. In Johann Friedrich Herbart. *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel (S. 317–319). Bd. 13, 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza 1907. Aalen: Scientia Verlag.
- Petersen, P. (1937). *Führungslehre des Unterrichts*. Langensalza: Beltz.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2001). Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(3), 315–387.
- Reinmann, G. & Rhein, R. (2022). Einleitung. In G. Reinmann & R. Rhein (Hrsg.), *Wissenschaftsdidaktik I. Einführung* (S. 9–29). Bielefeld: transcript.
- Willmann, O. (1874/1971). Vorlesung »Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft« (21. Apr. bis 17. Juli 1874). In Otto Willmann. *Sämtliche Werke* (S. 446–511). Hrsg. von H. Bitterlich-Willmann. Bd. 3: 1873–1875. Aalen: Scientia.

- Willmann, O. (1882/1894). *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt*. Bd. 1. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Willmann, O. (1889/1895). *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt*. Bd. 2. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Willmann, O. (1898). *Ueber die Erhebung der Pädagogik zur Wissenschaft*. Kempten: Kösel.
- Willmann, O. (1904). Zur Lehre von der didaktischen Technik. In O. Willmann, *Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre* (S. 136–234). Freiburg: Herdersche Verlagsbuchhandlung.
- Willmann, O. (1913). Der Anspruch der Pädagogik auf akademisches Bürgerrecht. *Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft*, 7, 5–13.